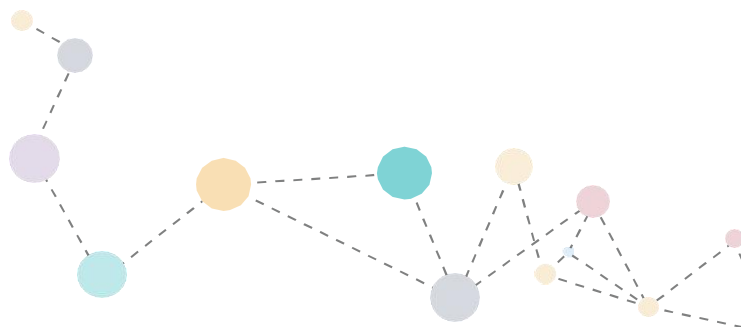


Encontro Anual de
INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESPAR




VII EAIC - 2021



Anais VII EAIC

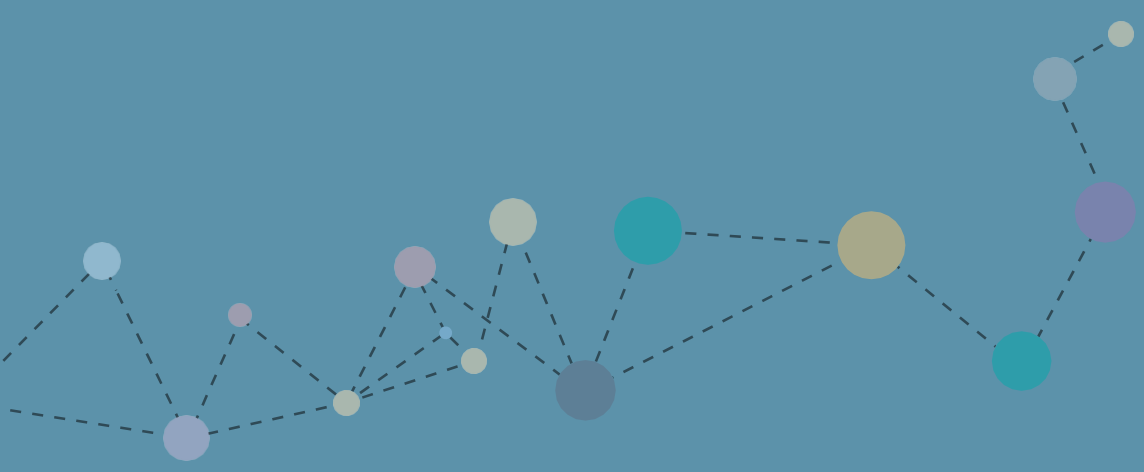




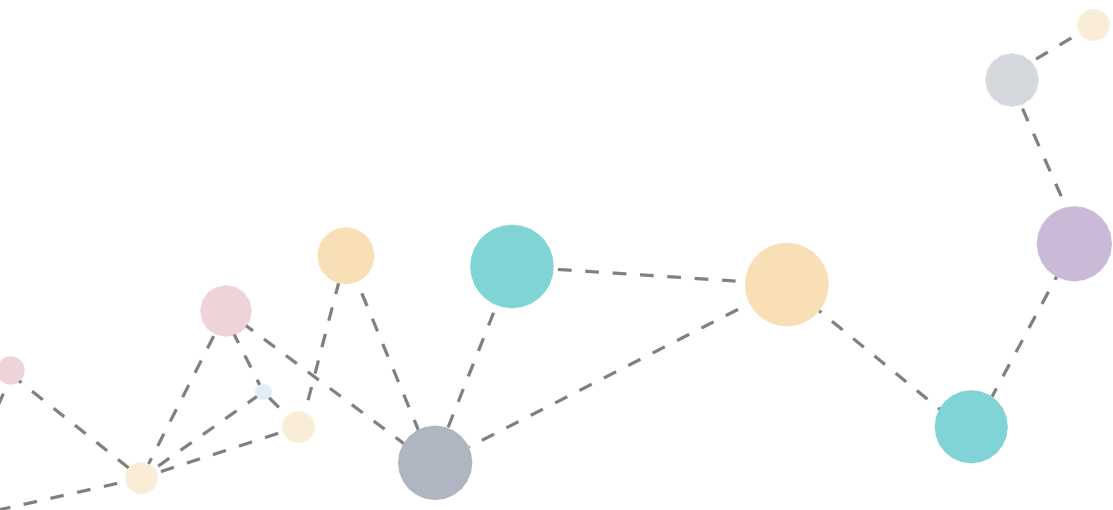
Thaís Gaspar Mendes da Silva
Maria Fernanda do Prado Tostes
Suzana Pinguello Morgado
(Organizadores)

**Encontro Anual de Iniciação Científica da
Unespar (EAIC)
VII EAIC
Anais**

3 a 10 de novembro de 2021



Paranavaí/PR
2021



Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar (EAIC) (7.:nov. 03-10, 2021: Paranavaí – PR)

Anais do VII Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar (EAIC), 03 a 10 de novembro de 2021 / Organização: Thaís Gaspar Mendes da Silva, Maria Fernanda do Prado Tostes, Suzana Pinguello Morgado - Paranavaí: UNESPAR, 2021.

880 p.

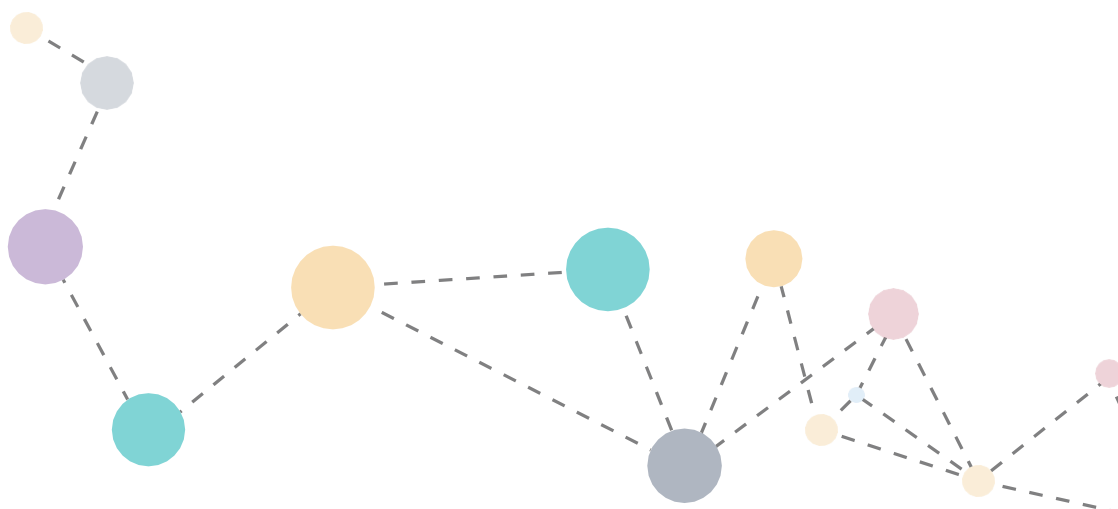
ISSN 24447-5688

ISBN 978-65-88090-14-5

1. Ciência - Congressos 2. Pesquisa - Congressos. 3. SILVA, Thaís Gaspar Mendes da (coord.). 4. TOSTES, Maria Fernanda do Prado (org.). 5. MORGADO, Suzana Pinguello (org.). 6. Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar (EAIC). 7. Anais do VII Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar.

CDD 506.3

23. ed.



DADOS GERAIS - UNESPAR

Reitora

Salete Paulina Machado Sirino

Vice-Reitor

Edmar Bonfim de Oliveira

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Celso Santo Grigoli

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Marlete dos Anjos Silva Schaffrath

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Rosimeiri Darc Cardoso

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento

Maria Perpétua Abib Antero

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Renan Bandeirante de Araújo

Pró-Reitor de Planejamento

Sydnei Roberto Kempa



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Renan Bandeirante de Araújo

Diretora de Pesquisa

Thaís Gaspar Mendes da Silva

Diretor de Pós-Graduação

André Acastro Egg

Diretor de Editoração

Felipe de Almeida Ribeiro

Assessoras

Maria Fernanda do Prado Tostes e Vivian Cabral Arruda

Divisão de Iniciação Científica e Tecnológica

Suzana Pinguello Morgado

Divisão de Pesquisa

Lucimary Afonso dos Santos

Divisão de Pós-Graduação

Allan de Paula Oliveira

Divisão da Editoração - Portal de Periódicos

Fabio Guilherme Poletto

Divisão da Editoração - Projetos Gráficos

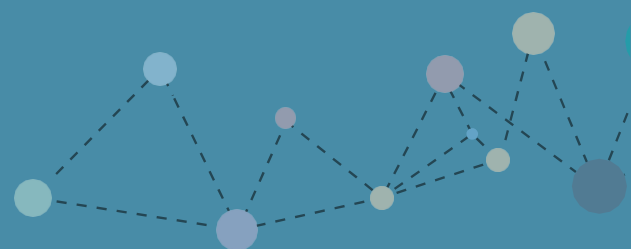
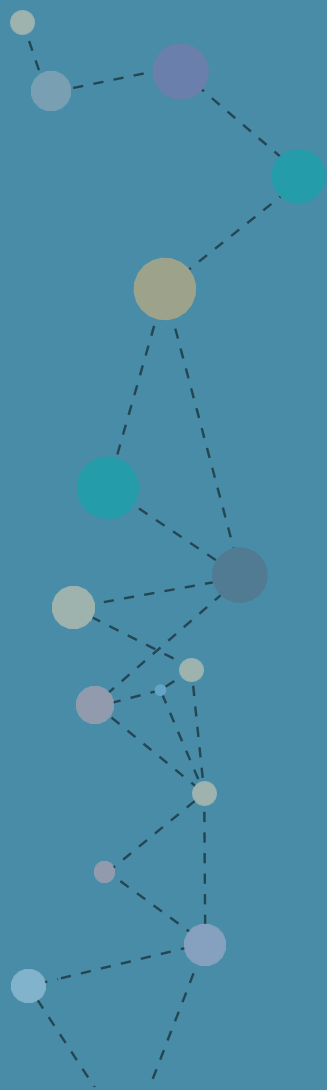
Jack Holmer

Residentes Técnicos

Lilian Ventura de Souza,
Luan Kevison Ferreira Lopes
e Patrícia da Silva Nicola

Estagiário

Lucas Rafael Porfírio da Silva



Comissões

Comissão Geral

Ana Cristina Fabrício
Cleber Broietti
Lucimary Afonso dos Santos
Márcia Cristina Dall'Oglio de Moraes
Maria Fernanda do Prado Tostes
Renan Bandeirante Araújo
Rosimeiri Darc Cardoso
Sérgio Carrazedo Dantas
Suzana Pinguello Morgado
Thais Gaspar Mendes da Silva

Comissão de Apoio

Alcimara Aparecida Foestch
André Ricardo de Souza
Ângela Deeke Sasse
Carla Andreia Lorscheider
Célia Kimie Matsuda
Cintia Ribeiro Veloso da Silva
Elias de Souza Júnior
Enrique Vetterli Nuesch
Érica Piovam de Ulhoa Cintra
Isaac Félix Chueke
Keila Pinna Valensuela
Larissa de Mattos Alves
Luís Fernando Roveda
Sandra Regina de Moraes
Sérgio Luiz Maybuk
Tânia Terezinha Rissa
Willian Augusto de Melo

Organização dos Anais

Thaís Gaspar Mendes da Silva
Maria Fernanda do Prado Tostes
Suzana Pinguello Morgado

Criação de logomarca do Evento

Sérgio Carrazedo Dantas

Capa, projeto gráfico e diagramação

Atilio Cropolato Castanho



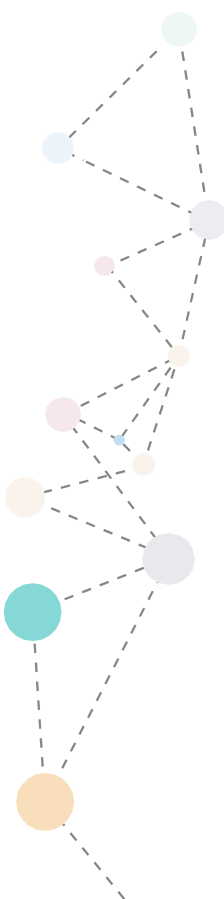
Apresentação

Em 2021, a Universidade Estadual do Paraná - Unespar, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG publica os resumos do VII Encontro Anual de Iniciação Científica da Unespar (EAIC).

O EAIC é um importante evento institucional que objetiva a socialização e difusão da produção científica e tecnológica, junto à comunidade acadêmica da Unespar e externa, de estudantes e docentes orientadores(as) dos sete *campi* da Unespar, vinculados ao Programa de Iniciação Científica (PIC e PIBIC) e, mais recentemente, ao Programa de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PITI e PIBITI), nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes.

Desde a sua primeira edição, em 2015, o EAIC foi organizado e realizado pelos *campi* de Campo Mourão (2015 e 2019), Paranavaí (2016), Apucarana (2017), Paranaguá (2018). E, em 2020 e 2021, devido à excepcionalidade do período decorrente da Pandemia de Covid-19, foi organizado no formato remoto (virtual). Este contexto impôs um desafio adicional aos docentes e estudantes – o de prosseguir com suas pesquisas em um cenário de distanciamento social. E, neste tempo ímpar da história recente, o EAIC é uma oportunidade de nos unir com o propósito de compartilhar conhecimentos produzidos entre pesquisadores(as) da Unespar e outras instituições.

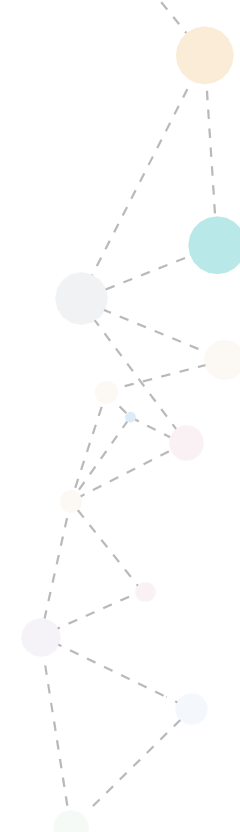
Este documento, apresenta trabalhos completos, resultados das pesquisas de Iniciação Científica, Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação e Iniciação Científica do Ensino Médio desenvolvidas nos *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e Curitiba II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, nas modalidades com bolsa e voluntária, e representa o esforço coletivo de um ano de trabalho, entre setembro/2020 e agosto/2021, em prol da ciência, da pesquisa e da tecnologia e inovação.



Aos protagonistas deste processo, docentes pesquisadores(as) e estudantes, externamos o reconhecimento pelos resultados obtidos que reduzem lacunas de conhecimento e contribuem para o avanço científico, e, especialmente, por acreditarem na ciência, na iniciação científica, inovação e desenvolvimento tecnológico em nosso país. Ademais, agradecemos às agências de fomento – CNPq, Fundação Araucária do Paraná e à própria Unespar – pelo fomento às atividades de iniciação científica e de desenvolvimento tecnológico e inovação; bem como, aos membros dos Comitês institucionais CALIC e CAC's, membros do Comitê Externo e às Coordenações de Iniciação Científica dos *campi*.

A ciência, em geral, e a Universidade Pública brasileira, em particular, vivem momentos difíceis. A comunidade acadêmica convive com incertezas quanto aos rumos da educação, pois o negacionismo científico, o corte de recursos e de bolsas de pós-graduação, como prática do anti-intelectualismo, representam o caminho oposto à necessária valorização da ciência e da educação como promotores de desenvolvimento social e econômico, sobretudo, num país com profundas marcas da desigualdade como o Brasil.

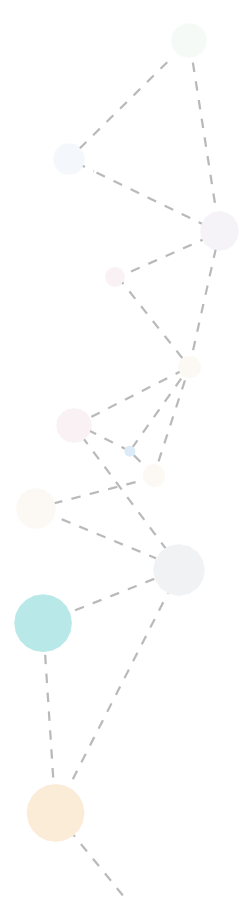
Todos nós, docentes pesquisadores(as) e estudantes, temos, simbolicamente no EAIC, um espaço para pensar e difundir o conhecimento científico, tecnológico e de inovação no Brasil de hoje, ao mesmo tempo em que a pandemia COVID-19 alcança a trágica marca de 608 mil mortos. Vidas ceifadas por uma doença, em vários aspectos, evitável. Mas, esse luto substantivo pode e deve virar verbo. Um luto que se soma a um resistir e que se soma ao freiriano esperar. Luta, resistência e esperança se consolidam neste evento, ainda que virtual. Momento que nos remete à célebre exortação de luta proposta pelo imortal Érico Veríssimo: “numa época de atrocidades e injustiças como a nossa, devemos acender nossa



lâmpada, fazer luz sobre a realidade do mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões, aos assassinos e aos tiranos. Sim, segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do horror. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto”. Viva a Ciência. Viva a Educação.

Tháís Gaspar Mendes da Silva
Diretora de Pesquisa/PRPPG

Maria Fernanda do Prado Tostes e Suzana Pinguello Morgado





S U M Á R I O

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 10

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA 47

CIÊNCIAS HUMANAS 163

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS 369

ENGENHARIAS 494

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 531

ADENDO 800





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



CIÊNCIAS BIOLÓGICAS





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



EFEITOS DA SALINIZAÇÃO PROVOCADA POR CLORETO DE CÁLCIO, CLORETO DE SÓDIO E CLORETO DE POTÁSSIO NO CRESCIMENTO INICIAL DE ALFACE

Millena Neto de Souza
Unespar/Campus Paranavaí, milenanetos@gmail.com

Franciele Mara Lucca Zanardo Bohm (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, franciele.bohm@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

A salinidade presente no solo, que anteriormente causava preocupação principalmente para ambientes próximos a regiões litorâneas, vem se tornando uma das maiores preocupações da atividade agrícola. As regiões áridas e semiáridas são as que mais sofrem com essa problemática, em vista de que fatores como o uso incorreto e excessivo de fertilizantes e irrigações inadequadas, contribuem com o aumento da concentração de sais no solo, que por sua vez, é o alicerce que permitirá o crescimento e desenvolvimento da planta.

Alterações químicas e físicas geram os maiores efeitos da salinidade no solo. A alta condutividade elétrica proveniente da interação eletroquímica realizada entre sais de maiores concentrações, pode gerar contaminação do lençol freático e de reservas hídricas subterrâneas, além da perda da própria fertilidade do solo. Em fatores físicos, o excesso de sais pode causar a dispersão da argila e afetar a estrutura do solo, podendo reduzir sua capacidade de armazenamento e absorção de água e nutrientes (DE ANDRADE *et al*, 2020).

De modo geral, a influência da alta salinidade no solo começa inicialmente afetando a germinação de sementes, pois, ocasiona a redução do gradiente de concentração entre o solo e a superfície da semente, impedindo seu crescimento inicial e captura de água (TAIZ e ZEIGER, 2017). Segundo Schossler *et al*, (2012), num determinado acúmulo de sais com teores além do limite no solo, o pH pode apresentar valores altos, resultando em decréscimo de zinco, cobre, manganês, ferro e boro, causando futuramente deficiência de nutrientes nos cultivares.



Na nutrição das plantas o excesso de sais pode alterar o efeito osmótico, causar desbalanço nutricional, inibição da absorção de outros cátions pelo sódio e o efeito tóxico dos íons de sódio e cloreto. Diminuição de nutrientes como zinco, cobre, manganês, ferro e boro, causando deficiência em plantas cultivadas (YOKOI *et al.* 2002).

A salinidade pode ainda interferir na germinação de sementes por outros fatores, como o gasto de energia de reserva da semente para absorver água e posteriormente não dispor desse reservatório para outros processos, induzindo mudanças nas atividades das enzimas catalase, polifenol oxidase e peroxidase (DEBOUBA *et al.*, 2006).

Quando se trata de estudos sobre germinação de sementes é importante ressaltar que a disponibilidade de água é fundamental. No Brasil a salinização do solo é um processo que tem afetado várias culturas, pois reduz a disponibilidade de água para a planta. O desgaste pode ser provocado por esgotamento, desmatamento, erosão, compactação, salinização e desertificação. (PEDROTTI *et al.*, 2015).

O grau de degradação dos solos no mundo, atualmente pode ser apresentada a seguinte classificação: 8,0% moderadamente degradados; 10% em recuperação; 25% degradados; e 36% apresentam-se estáveis ou levemente degradados. Os outros 20% representam áreas sem cobertura vegetal (18%) ou cobertas por água (2,0%) (PETROTTI, *et al.*, 2015). A degradação do solo nesse caso estaria relacionada com práticas agrícolas intensivas que provocaram grave degradação ambiental, incluindo perda da biodiversidade e poluição de mananciais superficiais e subterrâneos devido ao uso intenso de fertilizantes e pesticidas nas lavouras (FAO, 2011).

Além de se caracterizar como um grave problema ambiental, a elevada concentração de sais no solo causa perdas consideráveis para agricultura mundial ou por causar perdas em cultivos já estabelecidos ou por inviabilizar a exploração de novas áreas agricultáveis (MUNNS *et al.*, 2006).

A salinização é denominada secundária quando a elevação na concentração de sais no solo é resultante de alguma atividade antrópica, geralmente associada ao desmatamento, ao excesso de água de irrigação, ao padrão de qualidade da água de irrigação abaixo do recomendado, uso de adubos químicos e sistemas de drenagem ineficientes (MUNNS, 2012).



Segundo Tobe *et al.* (2000), a inibição do crescimento ocasionada pela salinidade, se deve tanto ao efeito osmótico, ou seja, à seca fisiológica produzida, como também ao efeito tóxico, resultante da concentração de íons no protoplasma.

As sementes são sensíveis aos efeitos da salinidade e, quando semeadas em soluções salinas, observa-se inicialmente uma diminuição na absorção de água (FERREIRA & REBOUÇAS, 1992), o que afeta negativamente o vigor e a germinação das sementes. Como a proporção de potenciais osmóticos muito negativos inibem o potencial de germinação da grande maioria das culturas cultivadas (KRON *et al.* 2008; MACHADO NETO *et al.* 2006).

A quantidade de solos salinizados está aumentando em virtude do emprego incorreto de técnicas agrícolas, como adubação excessiva e irrigação com água imprópria para tal finalidade, transformando terras férteis e produtivas em terras impróprias para a agricultura (FREIRE, 2000). A seleção das práticas de manejo para recuperação de solos afetados por sais depende do diagnóstico correto da natureza e extensão dos problemas de salinidade, e também de condições ambientais favoráveis, que permitam a sua aplicação. Em solos salinos e solos com altos teores de boro, a prática comum é o cultivo de plantas tolerantes, juntamente com gradagens e aplicações de altas lâminas de irrigação para lavagem de sais solúveis em excesso. Em solos sódicos, quando a infiltração é inadequada, opções de manejo são dirigidas para melhorar a condutividade hidráulica do solo. (BOSCO DE OLIVEIRA *et al.*, 2010)

Os cátions, cálcio, potássio e sódio são bastante utilizados em ensaios biológicos para a determinação dos efeitos salinos sobre as plantas, pois muitos insumos têm estes cátions como minerais, um exemplo comum é a calagem do solo, utilizando-se carbonato de cálcio feita para neutralizar a acidez, e o potássio está na composição dos principais fertilizantes químicos utilizados no solo. Quanto ao sódio, a presença deste íon ocorre em regiões litorâneas ou onde ocorre o reuso da água.

Diante do exposto o objetivo deste trabalho foi avaliar os efeitos da salinidade provocados pelos sais minerais: Cloreto de Cálcio, cloreto de sódio e cloreto de potássio, em três potenciais osmóticos distintos, nos seguintes parâmetros: Germinação das sementes, crescimento inicial das raízes, viabilidade celular e teores de clorofilas.



MATERIAIS E MÉTODOS

Germinação

Os experimentos foram realizados no laboratório de pesquisa da UNESPAR, campus de Paranavaí. Sementes de alface (*Lactuca sativa*) foram obtidas comercialmente e colocadas para germinar em placas de Petri contendo duas folhas de papel de germinação Germitest®.

O grupo controle recebeu água destilada. Os tratamentos receberam soluções de Cloreto de Sódio, Cloreto de Potássio e Cloreto de Cálcio com potenciais hídricos de -0,15; -0,3 e de -0,6MPa.

As placas foram acondicionadas em câmara do tipo B.O.D. durante sete dias, com contagem de sementes germinadas a cada 24 horas. Considerou-se a ocorrência de germinação a protrusão da radícula (FERREIRA E ÁQUILA, 2000).

Após o experimento de germinação com auxílio de régua milimetrada, os comprimentos das raízes de todas as plântulas foram medidos e expressos em centímetros. As raízes foram pesadas em balança analítica para a determinação da biomassa fresca expressa em gramas.

Viabilidade Celular

Raízes de plântulas germinadas nas condições já descritas foram colocadas em solução de Azul de Evans 0,25% durante 15 minutos. Em seguida as raízes foram lavadas em água corrente e colocadas em placas de Petri contendo água destilada durante 30 minutos. Foi cortado 1 cm da extremidade da raiz e transferido para ependorff contendo 1,5ml de dimetilformamida durante 50 minutos para a extração do corante. As amostras foram submetidas a leitura em espectrofotômetro no comprimento de onda de 600nm.

Teor de clorofilas

Para esta análise foram pesadas 0,100g de folhas de plantas de cada tratamento e maceradas em 5mL de acetona 80%. As amostras foram filtradas e o sobrenadante obtido para a leitura em espectrofotômetro em comprimentos de onda de 663nm para a clorofila a, 649nm para a clorofila b e 652nm para a clorofila total, de acordo com o proposto por WHITHAM *et. al.*, 1971.



Análise Estatística

Os experimentos foram realizados em blocos inteiramente casualizados (controle e tratamentos salinos), cada bloco continha três placas de Petri para cada tratamento e foram realizadas quatro repetições. A análise estatística dos resultados foi efetuada usando o programa Sisvar®, foi realizada a análise de variância ANAVA e as diferenças entre as médias foram submetidas ao teste de Tukey com probabilidade de 5%.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados de porcentagem de germinação de sementes de alface apresentados na tabela 01 mostram que o cloreto de sódio provocou maior redução na porcentagem de germinação das sementes de alface, que chegou a 30% no potencial hídrico de -0,60.

O cloreto de cálcio provocou redução de 17,7% e o cloreto de potássio provocou redução de 16%, ambos no potencial hídrico de -0,60MPa. Altas concentrações de íons (Na⁺, K⁺, Ca²⁺, Mg²⁺) afetam os processos fisiológicos e metabólicos dos tecidos embrionários, incluindo a divisão e diferenciação celular, a atividade enzimática e a captação e distribuição de nutrientes (STEFANOLLO *et al*, 2020).

As plantas também apresentaram reduções no crescimento das radículas. As figuras 1 e 2 mostram que estas reduções puderam ser observadas em potenciais hídricos menos negativos. No tratamento de -0,15MPa, as reduções foram observadas quando os sais foram: cloreto de sódio e cloreto de cálcio, com redução de 46,7% e de 48% respectivamente.

No tratamento de -0,30MPa, as reduções foram de 61% para o cloreto de cálcio; de 62% para o cloreto de sódio e de 66% para o cloreto de potássio. No tratamento -0,60 as raízes das plântulas não cresceram. Os resultados de biomassa fresca mostrados na tabela 01 acompanham as reduções observadas nos comprimentos das radículas, indicando a redução no crescimento inicial das plântulas.

Embora a observação da germinação seja um parâmetro avaliado em diversos estudos, o crescimento inicial da raiz é a etapa do desenvolvimento da planta que apresenta os principais efeitos da salinidade. Mesmo ocorrendo a germinação nos potenciais hídricos de -0,15MPa o crescimento inicial das plântulas foi comprometido. O excesso de sais



minerais provoca alterações na cadeia respiratória prejudicando a fotofosforilação, síntese de proteínas, como também o metabolismo de lipídios (PINHEIRO, *et al*, 2013).

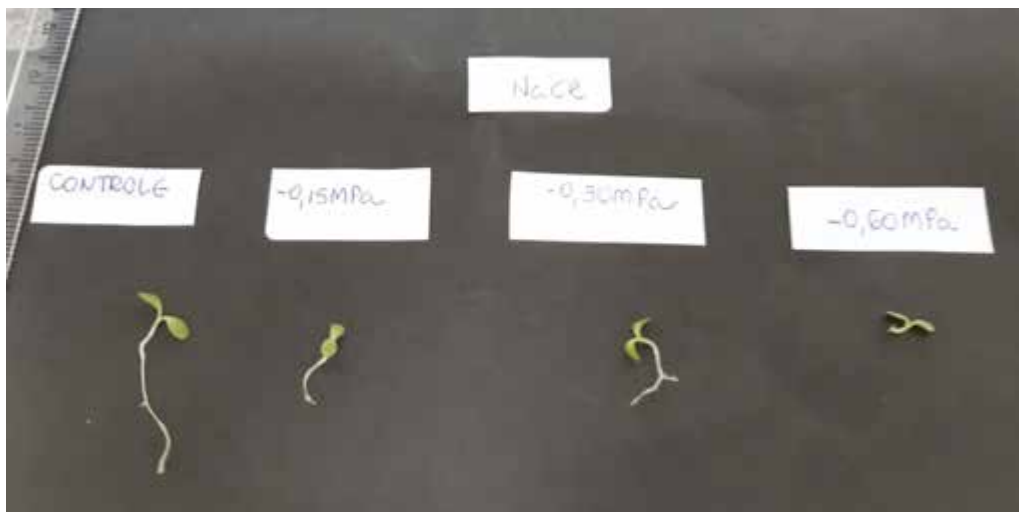
Tabela 01 - Médias de três repetições de blocos experimentais testados em alface para os seguintes parâmetros: Porcentagem total de germinação, comprimento das radículas em centímetros, e biomassa fresca das raízes em gramas.

	Germinação	Comprimento das radículas	Biomassa Fresca
Controle	97% ^a	2,14 ^a	0,0207 ^a
CaCl -0,15	95,5% ^{b,c}	2,06 ^a	0,0160 ^b
CaCl -0,30	95% ^c	0,83 ^c	0,0152 ^c
CaCl -0,60	79,3% ^e	0,00	0,00
NaCl -0,15	97,5% ^a	1,14 ^b	0,0147 ^c
NaCl -0,30	92,8% ^d	0,80 ^c	0,0123 ^c
NaCl -0,60	67% ^f	0,00	0,00
KCl -0,15	97% ^{a,b}	1,11 ^b	0,0136 ^c
KCl -0,30	97% ^{a,b}	0,72 ^c	0,0164 ^c
KCl -0,60	81% ^e	0,00	0,00

As médias seguidas por letras iguais não diferem estatisticamente ao teste de Tukey a 5%.

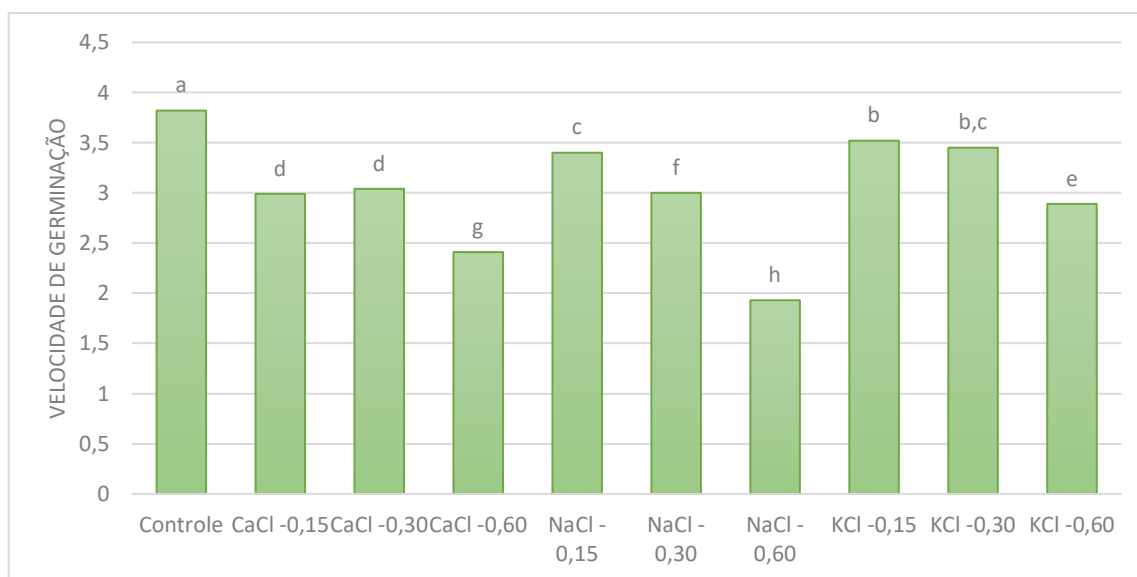
Figura 01 - Plântulas de alface submetidas ao tratamento com cloreto de cálcio. Da esquerda para a direita plântula controle, -0,15: -0,30 e -0,60MPa.

Figura 02 - Plântulas de alface submetidas ao tratamento com cloreto de sódio. Da esquerda para a direita plântula controle, -0,15: -0,30 e -0,60MPa.



A figura 03, apresenta os índices de velocidade de germinação para todos os tratamentos e a análise estatística mostrou que em todos os tratamentos salinos houve redução neste parâmetro.

Figura 03 - Índice de velocidade de germinação das sementes de alfaca tratadas com soluções salinas durante sete dias de exposição. Letras diferentes sobre as barras indicam diferenças estatísticas quando submetidas ao teste de Tukey a 5%.



O tempo de germinação e a velocidade desse processo são fatores muito importantes para a sobrevivência das plântulas, refletindo no desenvolvimento das mesmas (RITTER *et al.* 2014).

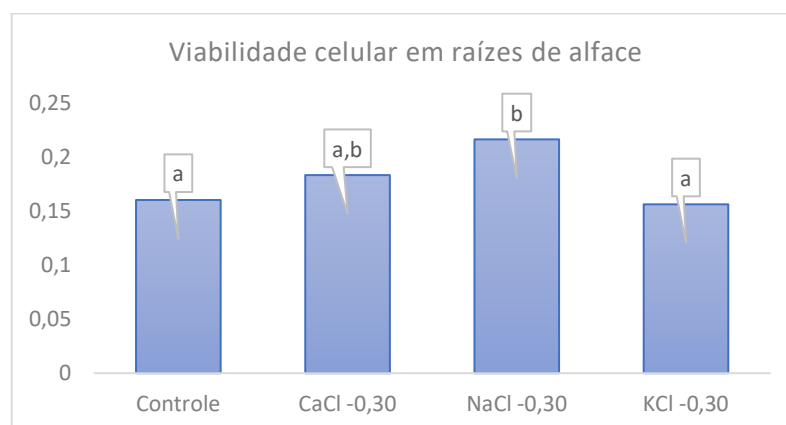


O metabolismo germinativo é alterado ao inibir a mobilização das reservas e ocasionar distúrbios nos sistemas de membranas do eixo embrionário. Embora a semente em seu processo de germinação não necessite de sais, mas apenas de água e aeração, os íons salinos afetam a absorção de água e sem estes íons não ocorre à quebra da dormência (SCHOSSLER *et al.*, 2012).

Os resultados do crescimento inicial das plântulas mostraram que o tratamento de -0,30MPa, para todos os sais afetou todas as variáveis testadas. Por isso foi escolhida para verificar o índice de viabilidade celular apresentado na figura 04. Pode ser verificado que o cloreto de sódio foi o sal que promoveu morte celular nas radículas.

Este resultado pode indicar aumento da produção de lignina em resposta ao estresse ambiental e ainda morte celular provocada pelo desbalanço iônico causado pelo estresse salino. Marcondes e Garcia (2009) estudando efeitos do estresse salino provocado por cloreto de sódio em arroz, observaram aumento da deposição de lignina nos vasos do xilema nas raízes, principalmente nas extremidades, causando morte celular, redução na divisão celular e no crescimento das raízes. Os resultados destes autores corroboram com os resultados encontrados neste trabalho.

Figura 04 - Absorbância de Azul de Evans em células de raízes de alface. Os maiores valores de absorbância indicam a retenção do corante em células mortas. As letras iguais sobre as barras indicam que os resultados não diferem quando submetidos ao teste de Tukey a 5%.



Para identificar os efeitos da salinidade na região apical das plântulas de alface, foram feitas análises dos teores de clorofilas das folhas. Muitos autores trazem que o excesso de sais compromete o balanço oxidante das células e promove a formação de espécies reativas de oxigênio (ERO), (MARCONDES, 2021). Os efeitos de ERO incluem alterações nas

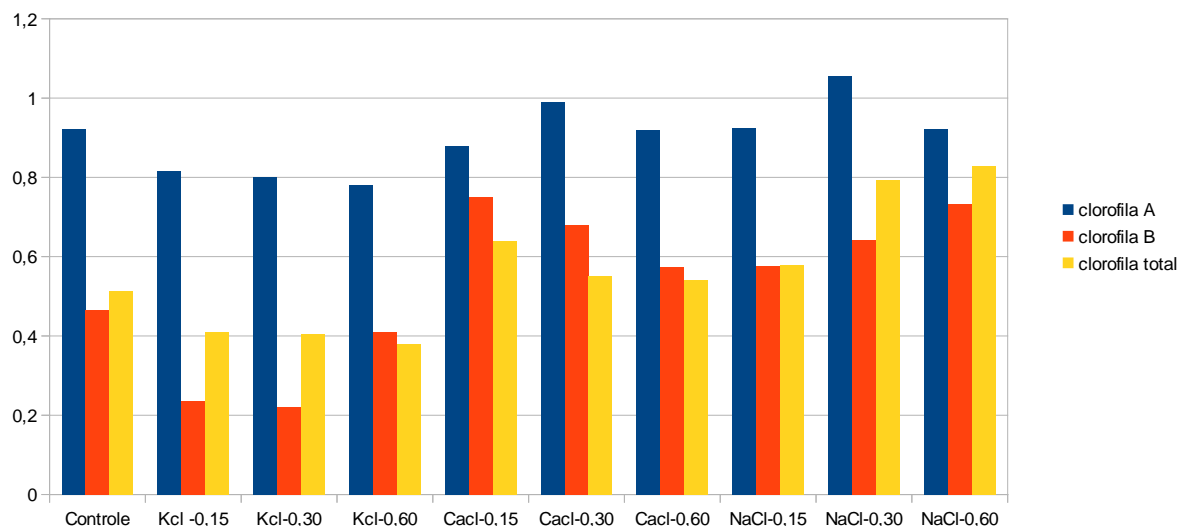


membranas celulares, principalmente comprometendo a estrutura dos lipídios, em processos celulares como a respiração celular e a fotossíntese (DOS SANTOS, 2021). As folhas de alface aos sete dias de experimento são o único órgão fotossintetizante das plântulas, desta forma avaliando-se os teores de clorofila, buscou-se verificar informações sobre este processo metabólico.

A figura 5 apresenta os resultados obtidos de clorofila e embora pode ser observado que não houve diferenças estatísticas o tratamento com cloreto de potássio em $-0,60\text{MPa}$ apresentou tendência a redução nos teores de clorofila, que pode estar relacionado a reduções na disponibilidade de magnésio para a produção desta molécula.

O tratamento com cloreto de cálcio e cloreto de sódio promoveu aumento nos teores de clorofilas, neste caso o aumento pode indicar uma resposta adaptativa ao estresse e pode sugerir aumento na produção de fotossíntatos (LESSA, *et al.*2021).

Figura 05 - Teores de clorofilas em folhas de alface submetidas a tratamentos salinos. Os resultados foram expressos em miligramas de clorofila por gramas de folhas e submetidos ao Teste de Tukey a 5% e não foram observadas diferenças estatísticas.



CONSIDERAÇÕES

Os resultados obtidos neste estudo mostraram que os sais testados neste estudo afetaram o crescimento inicial de alface. A partir do potencial hídrico de $-0,3\text{MPa}$ as



reduções no índice de velocidade de germinação e crescimento das radículas foram significativas, indicando que o estresse abiótico comprometeu o crescimento da plântula e o cloreto de sódio provocou aumento de morte celular nas raízes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSCO de O., A.; GOMES F. E.; ENEAS F. J. O problema da salinidade na agricultura e as adaptações das plantas ao estresse salino. **Enciclopédia biosfera** Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, N.11; 2010.

DE ANDRADE D., L.; JÚNIOR, J. B. T.; BOSCO, L. C.. Mudanças climáticas nos ecossistemas agrícolas e naturais: medidas de mitigação e adaptação. **Agropecuária Catarinense**, v. 33, n. 2, p. 82-87, 2020.

DEBOUBA M; GOUIA H; SUZUKI A; GHOEBEL MH. NaCl stress effects on enzymes involved in nitrogen assimilation pathway in tomato "*Lycopersicon esculentum*" seedlings. **Journal of Plant Physiology**, Frankfurt, v. 163, p. 1247-1258, 2006.

DOS SANTOS, W. R., DE SOUZA, M. A. G., DE SOUZA, L. S. B., JÚNIOR, G. D. N. A., DE SOUZA, C. A. A., JARDIM, A. M. D. R. F., & DA SILVA, T. G. F. Emergência e a forma inicial de plântulas de *Cenostigma pyramidale* (Fabaceae) sob estresse salino. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e18910514870-e18910514870, 2021.

FERREIRA, A. G.; ÁQUILA, M. E. A. Alelopatia: uma área emergente da ecofisiologia. **Revista Brasileira de Fisiologia Vegetal**, v. 12 p. 175-204, 2000.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. The state of the world's land and water resources for food and agriculture. Roma: **FAO**. 50p. 2011.

FREIRE, A. L. de O. Fixação do nitrogênio, crescimento e nutrição mineral de leucena sob condições de salinidade. Jaboticabal – SP, Universidade Estadual Paulista, 2000. 92p. (Tese Doutorado).

KRON AP; SOUZA GM; RIBEIRO RV. Water deficiency at diferente developmental stages of *Glycine max* can improve drought tolerance. **Bragantia**, Campinas, v. 67, n. 1, p. 43-49. 2008.

LESSA, Carla Ingrid Nojosa et al. Influência da cobertura morta vegetal e da salinidade sobre as trocas gasosas de genótipos de amendoim. **REVISTA BRASILEIRA DE AGRICULTURA IRRIGADA-RBAI**, v. 15, p. 88-96, 2021.

MACHADO NETO N.B; CUSTÓDIO CC; COSTA PR. Deficiência hídrica



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



induzida por diferentes agentes osmóticos na germinação e vigor de sementes de feijão.

Revista Brasileira de Sementes, Pelotas, v. 28, n. 1, p. 142-148. 2006.

MARCONDES, J.; GARCIA, A. B. Aspectos citomorfológicos do estresse salino em plântulas de arroz (*Oryza sativa* L.). **Arquivos do Instituto Biológico**, v. 76, p. 187-194, 2021.

MUNNS, R.; RICHARD, A. JAMES, R. A.; LAUCHLI, A. Approaches to increasing the salt tolerance of wheat and other cereals. **Journal of Experimental Botany**, v.57, n.5, p.1025-1043. 2006.

PEDROTTI A; CHAGAS RM; RAMOS VC; PRATA APN; LUCAS AAT; SANTOS PB. Causas e consequências do processo de salinização dos solos. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. Santa Maria, v. 19, n. 2, mai-ago. 2015, p. 1308-1324.

PINHEIRO, G.G.; ZANOTTI, R.F.; PAIVA, C.E.C; LOPES, J.C.; GAI, Z.T. Efeito do estresse salino em sementes e plântulas de feijão guandu. **Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia**, v.9, n.16; p. 901-9012, 2013.

RITTER, M.C.; YAMASHITA, O.M.; CARVALHO, M.A.C. Efeito de extrato aquoso e metanólico de nim (*Azadiracta indica*) sobre a germinação de alface. **Multitemas**, Campo Grande, v.1, n.46, p.09, 2014.

SCHOSSLER, T.R.; MACHADO, D.M.; ZUFFO, A.M.; ANDRADE, F.R.; PIAUILINO, A.C. Salinidade: efeitos na fisiologia e na nutrição mineral de plantas. **Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer, Goiânia**, v.8, n.15; p. 1563-1578, 2012.

SILVA, F.A.de M. et al. Efeito do estresse salino sobre a nutrição mineral e o crescimento de mudas de aroeira (*Myracrodruon urundeuva*) cultivadas em solução nutritiva. **Cerne**, V.6, N.1, P.052-059, 2000.

STEFANELLO R, VIANA BB, GOERGEN PCH, NEVES LAS, NUNES UR. Germination of chia seeds submitted to saline stress. **Braz J Biol**. V.80, n.2, p.285-289, 2020. doi: 10.1590/1519-6984.192140. PMID: 31291400.

TAIZ, L.; ZEIGER, E.; MOLLER, I. M.; MURPHY, A. **Fisiologia e desenvolvimento vegetal**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 858 p. 2017.

TOBE, K.; LI, X.; OMASA, K. Seed germination and radicle growth of a halophyte, *Kalidium caspicum* (Chenopodiaceae). **Annals of Botany**. v. 85, p. 391-396, 2000.

YOKOI S; BRESSAN RA; HASEGAWA PM. Salt stress tolerance of plants. **Jircas Working Report**, Ishigaki, v. 1, p. 25-33, 2002.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REGISTRO DE TRÊS ESPÉCIES DO GÊNERO *Apterostigma* (HYMENOPTERA: FORMICIDAE) PARA O ESTADO DO PARANÁ, BRASIL

Rafael Stempniak Iasczczaki (Fundação Araucária)
Unespar/Campus União da Vitória, stempniakir@gmail.com

Daniela Roberta Holdefer (Orientadora)
Unespar/Campus União da Vitória, dwoldan@yahoo.com.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

O gênero de formigas *Apterostigma*, pertence a subfamília Myrmicinae e a tribo Atinii, tendo sido descrito no ano de 1865, por Mayr. As espécies têm colorações em vários tons de marrom e a diagnose do gênero baseia-se na morfologia de suas operárias. A presença de lóbulos frontais bem desenvolvidos entre as antenas, que chegam a cobrir totalmente o côndilo e as fossetas antenais é uma, se não a mais marcante, das características diagnósticas para o gênero. O perfil lateral de cada lóbulo pode ser subquadrado, triangular ou arredondado, dependendo da espécie em questão. As antenas apresentam 11 artículos com os escapos alcançando a região posterior da cabeça (MAYR, 1885).

A maioria das espécies de *Apterostigma* possui o corpo desarmado de espinhos ou dentículos, o que é comum a alguns outros gêneros da tribo Atinii. O mesossoma, em vista lateral, tem um aspecto anterodorsal convexo, o dorso do pronoto apresenta apenas algumas tuberosidades irregulares, mas nunca espinhos ou dentículos pontiagudos. Logo em seguida surge uma área estreita que corresponde ao mesonoto e ao metanoto e, mais posteriormente, há uma outra convexidade, que se constitui no propódeo. O pecíolo possui um aspecto triangular alargado quando visto dorsalmente e o pós-pecíolo, dorsalmente, tem um perfil anterior arqueado, ambos os segmentos tem ausência de estruturas espiniformes. Pelos flexíveis estão presentes por todo o corpo e possuem região apical pontiaguda, nunca retos e sim arqueados ou, ao menos com a base curva. O gáster tem um aspecto de elipsoide, variando de achatado em algumas espécies a alargado em outras, apresentando, além disso, uma textura geralmente áspera, com uma cutícula contendo granulosidade fina, rugosidades ou papilas pelíferas pequenas, mas nunca com elevações agudas (MAYR, 1885; LATKE, 1970).



Na revisão mais atual do gênero, Latke (1997) reconhece 44 espécies vivas e dois fósseis. O gênero é amplamente distribuído por países da América do Sul e Central: Uruguai, Buenos Aires, Paraguai, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Guatemala, México e Brasil. São assim, consideradas formigas nativas da região Neotropical (EMERY, 1895; ANTWIKI, 2021; LATKE, 1997). No Brasil *Apterostigma* encontra-se amplamente distribuído. Os únicos estados que ainda não possuem registros de sua ocorrência são Amapá, Tocantins, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Espírito Santo (ANTWIKI, 2021; LATKE, 1997).

Taxonomicamente, há uma divisão do gênero em dois subgrupos de acordo com algumas características morfológicas das espécies. O primeiro é o grupo *auriculatum* que até então abriga um total de 13 espécies. No Brasil até o momento se encontram registros somente de uma espécie desse subgrupo (*A. auriculatum*) (ANTWIKI, 2021). Se falando de espécies particulares como *Apterostigma auriculatum* Wheeler, WM, 1925, as distribuições geográficas são mais restritas. Se verificam registros no Norte do país (Amazonas, Para e Rondônia), no Sudeste (Bahia) e na região Centro-oeste brasileira (Mato-Grosso do Sul), todos efetuados entre 1970 e 2019 (KEMPF, 1970; SOLOMON et al., 2019). O registro mais próximo para o estado do Paraná foi efetuado por Demétrio, et al. (2017) no Mato Grosso do Sul.

O segundo subgrupo é o *pilosum*, onde estão arranjadas todas as demais espécies do gênero e também nove espécies nominais (denominado complexo *pilosum*) que são aparentemente muito próximas entre si, mas que não houve ainda uma distinção robusta entre as mesmas (LATKE, 1997). As espécies (complexo *pilosum*) *A. pilosum* Mayr, 1865 encontram-se distribuídas em todos os estados do Sul Brasileiro, com exceção do Paraná (ANTWIKI, 2021), além de ocorrer em outras regiões do país.

Esse gênero de formigas tem importância no conhecimento de aspectos evolutivos dentro da tribo Atinii (MUELLER et al. 1998; VILLESSEN, et al. 2004), além de que existe uma dificuldade de amostragem relacionada a aspectos ecológicos do mesmo. Desta forma, nosso objetivo de registrar três espécies de formigas *Apterostigma* para o estado do Paraná contribui para o reconhecimento da distribuição geográfica do grupo bem como amplia o reconhecimento da mirmecofauna do Estado.

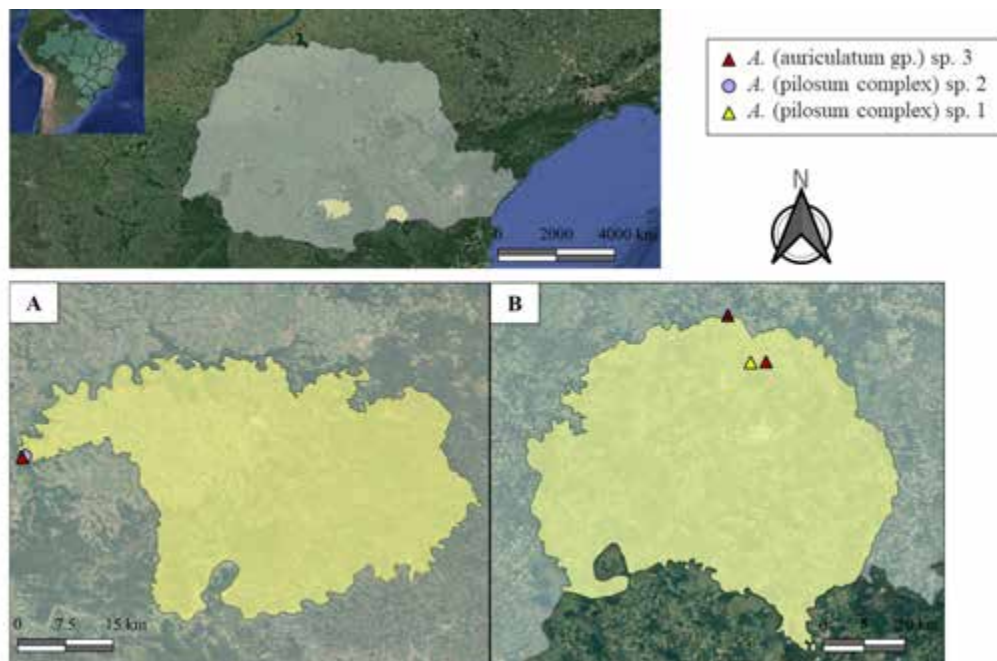


MATERIAIS E MÉTODOS

Locais de amostragem

As amostras de *Apterostigma* foram coletadas em situações distintas. Alguns exemplares são provenientes do município paranaense de Pinhão, onde foi realizado levantamento de artrópodes terrestres no fim de 2019, visando avaliar o impacto que a construção de uma usina hidrelétrica proporcionaria a fauna. Também em São Mateus do Sul, quando formigas deste gênero foram identificadas entre as coletadas em uma pesquisa de longo prazo, realizada em áreas de cultivo de erva-mate (*I. paraguariensis* St. Hill). O mapa com pontos de ocorrência das espécies foi gerado a partir do Software QGIS versão 3.4.13 integrado com Google Heart Pro (Figura 1).

Figura 1 - Mapa dos novos registros das três espécies do gênero *Apterostigma* obtidas no presente estudo nos municípios de A) Pinhão (25°45'0.40"S 52° 1'2.00"W) e B) São Mateus do Sul (25°43'19.00"S 50°25'43.00"W; 25°46'40.80"S 50°22'54.50"W; e 25°44'50.70"S 50°25'30.00"W), Paraná, Brasil.



Fonte: Os autores, 2021.

As amostras de *Apterostigma* obtidas em Pinhão (25°45'0.40"S 52° 1'2.00"W) foram recolhidas em um remanescente de formação Ombrófila Mista com aspecto de floresta madura, dossel fechado com baixa incidência luminosa e pouca atividade humana no



interior, espécies arbóreas típicas com grande porte e idade avançada. O solo era encoberto por camada de serrapilheira formada de material da floresta em decomposição. O ponto de amostragem ficava próximo as margens de um afluente do Rio Iguaçu denominado de Rio Capão Grande (Figura 1).

Nas áreas de cultivo de erva-mate, dentro no município de São Mateus do Sul, onde foram registradas ocorrências das formigas ($25^{\circ}43'19.00''S$ $50^{\circ}25'43.00''W$; $25^{\circ}46'40.80''S$ $50^{\circ}22'54.50''W$; $25^{\circ}44'50.70''S$ $50^{\circ}25'30.00''W$) havia alta densidade dessas plantas, intermeadas por outras espécies arbóreas típicas de Floresta Ombrófila Mista (RODERJAN, et al., 2002). As áreas eram sombreadas, como consequência da cobertura que o dossel dessas árvores oferece. Sobre boa parte da extensão do solo havia serrapilheira, camada formada pelo acúmulo de folhas, gravetos e putrefação de vegetais decorrentes do manejo de roçadas anuais, além de troncos podres e uma variedade de outros componentes no solo. Nas bordas e locais mais abertos, com maior incidência luminosa, havia presença de gramíneas e herbáceas que se espalhavam por tais porções.

O clima dos locais de captura dos exemplares, segundo Koopen, caracteriza-se como subtropical úmido, mesotérmico, com verões amenos, chuvas bem distribuídas entre os meses do ano e geadas severas e frequentes (MAACK, 1981). A precipitação anual total ultrapassa os 1.400 milímetros, com temperaturas que variam entre $13^{\circ}C$ e $21^{\circ}C$ com média anual de $17^{\circ}C$ (WREGGE, et al., 2012).

Forma de amostragem

Duas técnicas foram empregadas: captura direta e armadilhas do tipo *pitfall* de solo. Para captura direta, empregada em todos os locais descritos neste trabalho, foram usadas ferramentas como pinceis, cotonetes e pinças para buscar ativamente as formigas. Posteriormente, estas foram inseridas em frascos contendo álcool 70% devidamente etiquetados com dados básicos das áreas de amostragem. Os *pitfalls* de solo foram utilizados apenas no levantamento de dados de Pinhão. Um total de 45 frascos de 200 ml foram enterrados à nível de solo, equidistantes 20 metros. Foram mantidos ativos por um período de 48 horas e então o conteúdo aquoso (álcool 70%) juntamente com as amostras de artrópodes foram depositados em frascos devidamente etiquetados.

Identificação



No Laboratório de Ecologia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, o material biológico foi triado. As amostras de *Apterostigma* obtidas nos levantamentos, foram enviadas ao Dr. Jonh Latke, coordenador do LATKE – lab, especialista na taxonomia e identificação do grupo de formigas em questão, o qual cordialmente realizou a identificação do material. As espécies foram então doadas e encontram-se depositadas na Coleção Entomológica Pe. Jesus Santiago Moure (DZUP).

RESULTADOS

Um total de 10 exemplares de *Apterostigma* foram obtidos nos dois levantamentos. A amostra continha três espécies: duas pertencentes ao complexo *pilosum*, *Apterostigma* (complexo *pilosum*) sp.1 e *A.* (complexo *pilosum*) sp.2, e uma pertencente ao grupo *auriculatum*, *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3 (Tabela 1).

Tabela 1. Número de espécimes coletados, local, data, forma de coleta e ambientes em que as três espécies de *Apterostigma* foram coletadas.

Espécie	Nº de espécimes	Localização (município/coordenada)	Data	Forma coleta	Ambiente
<i>A.</i> (complexo <i>pilosum</i>) sp.1	3	São Mateus do Sul (25°46'40.80"S 50°22'54.50"W)	23/09/2019	Captura direta	Cultivo de erva mate (<i>I. paraguariensis</i>)
<i>A.</i> (complexo <i>pilosum</i>) sp.2	1	Pinhão (25°45'0.40"S 52° 1'2.00"W)	15/12/2019	<i>Pitfall</i> de solo	Fragmento de mata nativa
<i>A.</i> (gr. <i>auriculatum</i>) sp.3	1	Pinhão (25°45'0.40"S 52° 1'2.00"W)	15/12/2019	<i>Pitfall</i> de solo	Fragmento de mata nativa
<i>A.</i> (gr. <i>auriculatum</i>) sp.3	1	São Mateus do Sul (25°44'50.70"S 50°25'30.00"W)	01/11/2018	Captura direta	Cultivo de erva mate (<i>I. paraguariensis</i>)
<i>A.</i> (gr. <i>auriculatum</i>) sp.3	4	São Mateus do Sul (25°43'19.00"S 50°25'43.00"W)	14/12/2019	Captura direta	Cultivo de erva mate (<i>I. paraguariensis</i>)

Fonte: Os autores, 2021.



Os três exemplares do complexo de espécies *pilosum*, *A.* (complexo *pilosum*) sp.1. foram obtidos no dia 23 de setembro de 2019 em captura direta em área de cultivo de erva-mate em São Mateus do Sul (25°46'40.80"S 50°22'54.50"W). Um único exemplar de *A.* (complexo *pilosum*) sp2, foi coletado com uso de *pitfalls* de solo no município de Pinhão no dia 15 de dezembro de 2019 (25°45'0.40"S 52° 1'2.00"W) (Tabela 1).

Espécies inseridas no grupo *pilosum* (sensu Latke, 1997) podem ser distinguidas pelas seguintes características: coloração amarela ou castanho muito claro; dorso do gáster com ausência de tuberosidades; esterno pospeciolar contendo uma aresta longitudinal nunca expandida em lóbulo; presença de uma aresta mesopleural bem desenvolvida e lameliforme; borda anterior do clipeo geralmente convexa e quando presente, um amplo ângulo arredondado, mas nunca forte; lóbulos frontais, que em vista cefálica são convexos, se encurvam totalmente sobre as bases antenais, seu perfil interno posterior contém uma convexidade que recobre totalmente o condilo antenal e, em vista cefálica posterior o perfil interno de cada lóbulo forma um ângulo no formato de “V” com o perfil do outro.

A terceira espécie, de acordo com o taxonomista, ainda não foi descrita. Foram obtidos 6 exemplares da mesma e receberam a denominação de *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3. Um deles é proveniente do município de Pinhão, capturado por meio de *pitfalls* de solo, dia 15 de dezembro de 2019 (25°45'0.40"S 52° 1'2.00"W), os demais provêm de São Mateus do Sul. Neste local a captura direta forneceu exemplares de dois ervais distintos, um coletado dia 1 de novembro de 2018 (25°44'50.70"S 50°25'30.00"W) e quatro espécimes no dia 14 de dezembro de 2019 (25°43'19.00"S 50°25'43.00"W) (Tabela 1).

Nesta última situação de coleta foi possível visualizar o ninho onde indivíduos de *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3 se alojavam. O mesmo estava na interface da serapilheira acumulada e a base do tronco de uma árvore de *I. paraguariensis*. Foi possível identificar superficialmente, um número baixo de operárias, não ultrapassando 40 indivíduos (Figura 2).

É possível que haja uma tendência a hábitos noturnos por parte de *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3, visto que um dos exemplares foi coletado forrageando sobre o solo do erval nesse período e outro foi obtido com uso dos *pitfalls* de solo (expostos por 48 horas) no município de Pinhão. Relembrando que a amostra em que se apanharam quatro outras operárias, foi durante o dia e as mesmas estavam no interior de seu ninho, não em atividade de forrageamento ou deslocamento.



Figura 2 - *Apterostigma* (gr. *auriculatum*) sp.3. a) Vista frontal; b) Perfil anterodorsal do lobo frontal; c) Vista lateral.



Fonte: Os autores, 2021.

Os exemplares de *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3 apresentam características intermediárias dos grupos *pilosum* e *auriculatum*. Geralmente em espécies de *Apterostigma* com cristas mesonotais (características do grupo *auriculatum*), a margem anterior do clipeo é totalmente opaca e não brilhante (característica do grupo *pilosum*), como é o caso de *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3 (Figura 2).

DISCUSSÃO

A quantidade, até certo ponto restrita, de exemplares de *Apterostigma* em relação a outros registros de formigas, pode estar relacionada ao seu despercebimento por parte dos mirmecólogos, induzido pela coloração críptica das espécies desse gênero e a tendência de acumular matéria orgânica sobre seus corpos (HOLLOBLER; WILSON, 1990; LATKE, 1997). Além disso ao se perturbar os ninhos ou tentar apanhar as operárias, é comum ocorrer indução a imobilidade das mesmas, o que aumenta a confusão com restos de matéria



orgânica presentes no solo da floresta. Essa condição associada ao fato de que o Estado do Paraná ainda tem pouco reconhecimento de sua mirmecofauna, podem refletir a falta de registros dessas espécies até o presente momento, apesar da existência de esforços centrados em tal objetivo na região (FRANCO; FEITOSA, 2018).

Os tipos de ambientes em que as espécies de *Apterostigma* aqui obtidas foram reportadas são similares aos que vem sendo registrados e descritos. As espécies são encontradas mais comumente em bosques mesofilos (LATKE, 1997), matas ciliares, floresta estacional (DEMETRIO et al. 2017), remanescentes de mata Atlântica (DE JESUS SANTOS et al. 2017). Localidades que no geral são ambientalmente conservadas e bem estruturadas.

Os sistemas agroflorestais de cultivo de erva-mate, abrigam consorcio com mata nativa, formando, em diferentes graus, bosques relativamente úmidos devido a média pluviométrica da região. Isso também é valido para os fragmentos remanescentes de mata nativa. Essas paisagens costumam oferecer recursos importantes para este gênero de formigas: solo rico em serapilheira, troncos podres, cavidades para nidificação. Algumas espécies inclusive possuem hábitos de forrageamento e nidificação arborícola, construindo seus ninhos abaixo ou entre folhas de bromeliáceas que se encontram no tronco de grandes árvores (MAYR, 1865; LATKE, 1997). O ninho de *A. (gr. auriculatum) sp.3*, observado no presente estudo, corrobora com as descrições já publicadas para o gênero (LATKE, 1997; MAYR, 1865; WHEELER, 1911), tanto no que tange o ambiente, quanto a estrutura do ninho, dado na interface entre a serapilheira e o tronco de um indivíduo de *I. paraguariensis*. Ambos os métodos de amostragem utilizados no presente trabalho foram importantes na captura e registro destas espécies. Longino et al. (2002) atentam para o uso de mais de um método amostral para contemplar de modo mais robusto faunas de formigas estudadas, visto que estes organismos apresentam hábitos e comportamentos muito variáveis. E se tratando dos *pitfalls* de solo, por permanecerem ativos por um período de 48 horas, podem englobar espécies de formigas que mantém padrões de atividade noturna no solo dos ambientes. De acordo com Holdobler e Wilson (1990) a seleção natural levou muitas espécies da tribo Atinii a restringirem seus padrões de atividade e forrageamento aos períodos noturnos, com a vantagem de evitar ou diminuir taxas de predação. Essa pode ser uma estratégia de *A. (gr. auriculatum) sp.3*, de acordo com as observações do presente estudo. Além disso, a captura direta é um método ativo, que gera perturbação do meio, provocando comportamentos de



imobilidade por parte de formigas *Apterostigma* e consequente confusão, por parte do mirmecólogo (HOLLDÖBLER; WILSON, 1990; LATKE, 1997).

O presente estudo assinala espécies pertencentes aos dois subgrupos de *Apterostigma*: *pilosum* e *auriculatum*. No grupo *pilosum* tem-se *A.* (complexo *pilosum*) sp.1. e *A.* (complexo *pilosum*) sp.2 Este é o grupo com maior número de representantes e que abriga uma lista interessante de espécies nominais (denominado complexo *pilosum*) que são aparentemente muito próximas entre si, mas que não houve ainda uma distinção robusta entre as mesmas (LATKE, 1997). As espécies registradas aqui podem colaborar com futuras delimitações entre espécies e grupos de espécies no gênero, assim como sobre os padrões de distribuição geográfico das mesmas.

A espécie *A.* (gr. *auriculatum*) sp.3, ainda não descrita, compartilha a maioria de suas características com o grupo *auriculatum*: finas rugas transversais no escapo e nas tíbias e arestas no dorso do metanoto (LATKE, 1997). Porém uma franja de cutícula brilhante na parte anterior do clipeo é uma característica presente somente no grupo *pilosum*, até o momento. A descoberta desta nova espécie, que abriga populações registradas nos municípios paranaenses de São Mateus do Sul e Pinhão, é uma importante contribuição tanto para a taxonomia desse gênero de formigas, quanto para a história evolutiva da tribo Attini como um todo.

Isso por que, sabe-se que até o momento, todas as espécies de *Apterostigma* pertencentes ao grupo *auriculatum*, compartilham da condição Attini ancestral em que todas as formigas deste clado cultivam de fungos da tribo Leucoprineae (Família: Lepiotaceae) (SCHULTZ, 2007). Ao mesmo tempo aquelas espécies pertencentes ao grupo *pilosum* de *Apterostigma*, mudaram radicalmente e passaram a cultivar fungos pertencentes a família Pterulaceae, distante filogeneticamente em se tratando de fungos cultivados por todos os demais grupos de formigas de Attini (SCHULTZ, 2007).

Encontrar uma espécie de *Apterostigma* que combina características tanto do grupo *auriculatum* quanto de *pilosum*, pode representar a descoberta de um elo intermediário que deu origem a um cultivo de fungos radicalmente diferente, assim como ao agrupamento de espécies *pilosum*, hoje considerado o mais derivado entre todas as Attini (CHAPELA et al., 1994; VILLESSEN, et al. 2004; SCHULTZ, 2007). Após uma futura descrição da nova espécie aqui registrada, esforços em reconhecer a biologia de cultivo de fungos e história



natural da mesma podem revelar importantes informações a fim de desvendar aspectos da história de simbiose entre formigas e fungos.

Além disso, Latke (1997) relatou que as regiões onde são encontradas concentrações de espécies de *Apterostigma* coincidem de fato com localidades onde se tem efetuado atividade de campo por parte dos mirmecólogos. Desta forma, o aumento recente em esforços de coletas por grupos de pesquisas, certamente culminará em um reconhecimento mais robusto da mirmecofauna regional bem como na descrição de novas espécies. Sendo assim cada vez mais corriqueiros os registros de espécies que até então eram desconhecidas para região e para Ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo assinalamos novos registros de três espécies do gênero de formigas cultivadoras de fungo *Apterostigma*, para o estado do Paraná – Brasil. Além disso uma destas espécies é nova para Ciência e ainda sem uma descrição formal. Atenta-se para o cumprimento dos objetivos estabelecidos para o presente estudo e sua respectiva importância no campo da entomologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTWIKI, 2021. Disponível em: <<https://www.antwiki.org/wiki/Apterostigma>>. Acessado em: 28 de agosto de 2021.

CHAPELA, I. H., REHNER, S. A., SCHULTZ, T. R., & MUELLER, U. G. Evolutionary history of the symbiosis between fungus-growing ants and their fungi. **Science**, v. 266, n. 5191, p. 1691-1694, 1994.

DE JESUS SANTOS R.; KOCH E. B. A.; LEITE C. M. P.; PORTO T. J.; DELABIE J. H. C. Avaliação de serapilheira e formigas epigêicas (Hymenoptera: Formicidae) que vivem em diferentes paisagens do Bioma Mata Atlântica no Estado da Bahia, Brasil. **Journal of Insect Biodiversity**, v. 5, n. 19, 2017.

DEMÉTRIO, M. F.; SILVESTRE, R.; SOUZA, P. R. D.; AOKI, C. Checklist of ants (Hymenoptera, Formicidae) from Mato Grosso do Sul, Brazil. **Iheringia. Série Zoologia**, v. 107, n. 1, 2017.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



EMERY, C. Die Gattung *Dorylus* Fab. und die systematische Einteilung der Formiciden. Zool. Jahrb. Syst., 8: 685-788. 1910. Subfam. Dorylinae. **Genera Insectorum. Fase**, v. 102, p. 34, 1895. (page 770, *Apterostigma* in Myrmicinae, Attini)

FRANCO, W.; FEITOSA, R. M. First standardized inventory of ants (Hymenoptera: Formicidae) in the natural grasslands of Paraná: New records for Southern Brazil. **Papéis Avulsos de Zoologia**, v. 58, n. 1, 2018.

HOLDOBLER, B.; WILSON O. E. **The ants**. Belknap press Cambridge. Mass. 732 pp. KEMPF W. W. 1970. Levantamento das formigas da mata amazônica, nos arredores de Belém do Pará, Brasil. **Studia Entomologica**, v. 13, n. 1, p. 321-344, 1970.

LATTKE, J. E. Revisión del género *Apterostigma mayr*: (hymenoptera: formicidae). **Arquivos de Zoologia**, v. 34, n. 5, p. 121-221, 1997.

LONGINO, J.T.; CODDINGTON, J. & COLWELL, R.K. The Ant Fauna of a Tropical Rain Forest: Estimating Species Richness Three Different Ways. **Ecology**, v.83, p.689-702, 2002.

MAACK, R. **Geografia Física do Estado do Paraná**. 2ª Edição - Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte, 1981.

MAYR, G. Formicidae. In: Novara Expedition 1865. Reise der Österreichischen Fregatte "Novara" um die Erde in den Jahren 1857, 1858, 1859. Zoologischer Theil. Bd. II. Abt. 1. Wien: K. Gerold's Sohn, 119 pp, 1865.

MUELLER, U. G.; REHNER, S.A.; SCHULTZ, T. R. The evolution of agriculture in ants. Science v. 281, n. 1, p. 2034-2038, 1998.

RODERJAN, C. V.; GALVÃO, F.; KUNIYOSHI, Y. S.; HATSCHBACH, G. G. As unidades fitogeográficas do estado do Paraná, Brasil. **Ciência & Ambiente**, v. 24, n. 1, p. 75-92, 2002.

SCHULTZ, T. R. The fungus-growing ant genus *Apterostigma* in Dominican amber. **Mem Am Entomol Inst**, v. 80, p. 425-436, 2007.

SOLOMON S. E.; C. RABELING; J. SOSA-CALVO; C. LOPES; A. RODRIGUES; H. L. VASCONCELOS; M. BACCI; U. G. MUELLER, and T. R. SCHULTZ. The molecular phylogenetics of *Trachymyrmex* Forel ants and their fungal cultivars provide insights into the origin and coevolutionary history of 'higher-attine' ant agriculture. **Systematic Entomology**, v. 44, n. 4, p. 939-956, 2019.

VILLESEN, P., MUELLER, U. G., SCHULTZ, T. R., ADAMS, R. M., & BOUCK, A. C. Evolution of ant cultivar specialization and cultivar switching in *Apterostigma* fungus growing ants. **Evolution**, v. 58, n. 10, p. 2252-2265, 2004.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



WHEELER, W. M. Three new ants from Mexico and Central America. **Psyche**, v. 18, n. 6, p. 203-208, 1911.

WREGGE, M. S.; STEINMETZ, S.; REISSER J. C.; de ALMEIDA, I. R. Atlas climático da região sul do Brasil: estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Pelotas: Embrapa Clima Temperado; Colombo: Embrapa Florestas, 2012.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A CONTRIBUIÇÃO DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN PARA A ECOLOGIA HUMANA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tamires da Silva Ribeiro
Unespar/Campus Campo Mourão, tamisilvaribeiro@gmail.com

Eloisa Silva de Paula Parolin (Orientadora)
Unespar/Campus Campo Mourão, eloisaparolin@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

Edgar Morin, intelectual francês de renome internacional, é graduado em Direito, História e Geografia, tendo se dedicado também a estudar Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Com um considerável conhecimento interdisciplinar, Morin publicou vários livros ao longo de sua carreira científica, dentre os quais, *O Método 1: A Natureza da Natureza*, e *O Método 2: A Vida da Vida*, que foram fundamentais para esta pesquisa.

Após mais de 40 anos, estes livros, e as suas sequências (*Método 3, 4, 5 e 6*), apresentam uma discussão teórica pertinente e, profundamente atual, no que concerne à ciência, à vida, à sociedade, aos ecossistemas planetários, e às múltiplas interações que ocorrem entre essas dimensões.

Nas aproximações epistêmicas, percebe-se que, em Morin, a realidade não pode ser investigada a partir de recortes, pequenos fragmentos que, posteriormente, serão unidos com a “cola mágica” de um método positivista, pois, mesmo em algumas ciências naturais, nas quais existem métodos de pesquisa muito específicos, a interpretação dos resultados obtidos por estes pode ser feita levando-se em consideração a produção do conhecimento de outras ciências, inclusive daquelas cujos métodos são diametralmente opostos. Em outros termos, para Morin (1999), pensar a complexidade é pensar a indissociabilidade entre o pensamento e a realidade, entre o homem/sociedade/cultura e a natureza, pois uma ciência “insular” produz uma concepção de homem “insular. Entendendo ainda que o que se define por complexo deriva de seu sentido original tirado dos gregos antigos: *complexus*, aquilo que foi tecido junto (MORIN, 2000).



Em seu debate sobre o conhecimento, Morin (2000) elabora ainda uma crítica à “hiperespecialização” do conhecimento científico que, no século XX, contribuiu para o desenvolvimento de várias ciências, sem, contudo, permitir que o resultado destas conquistas pudesse ser unido, articulado, proporcionando a compreensão do real em suas múltiplas dimensões. Para o autor, o processo de fragmentação do conhecimento científico também se reflete na forma como os sistemas de ensino estão organizados:

Esses sistemas provocam a disjunção entre a humanidade e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas. Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são, ao mesmo tempo, relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, torna-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo (MORIN, 2000, p. 40-41).

Dessa forma, da pré-escola até a universidade, a organização do ensino se orienta, também, por matrizes curriculares compostas por disciplinas que, frequentemente, apresentam-se de forma compartimentada e com pouca ou nenhuma interconexão entre elas. Na esteira desta observação, Morin (1991) chama a atenção ainda para o fato de algumas ciências individualizadas, que estudando o homem em um determinado aspecto, recortam-no muitas vezes do espaço e do tempo, reduzindo-o à condição de uma categoria insular.

Um exemplo dessa reflexão pode ser dado pela Geografia que, de forma generalizada, tornou-se a ciência que estuda o homem em sua relação com o espaço geográfico. O espaço geográfico, por sua vez, usualmente é definido como o espaço que foi transformado pelo homem e é habitado por ele. Esta visão, apesar de, aparentemente manter os vínculos do homem com o espaço, denota em contrapartida que o espaço natural seria aquele que não sofreu alterações decorrentes da ação humana. Portanto, como uma categoria distinta do espaço não natural, ou geográfico (alterado pela sociedade), o espaço natural compreende um aspecto desta abordagem dicotômica no qual o homem é excluído, sendo estudado apenas no seu aspecto social.

Assim, apesar do crescimento das pesquisas interdisciplinares nas duas primeiras décadas do século XXI, e, em razão da estrutura como se organiza, predominantemente, o



Ensino Superior no país, o homem, para cada uma de suas características, ainda permanece objeto de uma ciência: o homem biológico, o social, o político, o psíquico, correspondendo às ciências que lhe são específicas; entre outros aspectos individualizantes.

A ciência, assim fragmentada, acaba desenvolvendo uma inteligência cada vez mais dividida, “parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista, rompe o complexo do mundo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, uni-dimensionaliza o multidimensional” (MORIN, 2003, p. 157).

Dessa forma, a questão que se abre é: será possível romper com a ciência especializada? Morin (2003) afirma que para reformar o pensamento é necessário começar pelo ensino, com uso do pensamento radical, multidimensional, organizador que reconheça seu inacabamento, e, portanto, suas limitações. Como consequência desta reforma, a realidade não será mais percebida e estudada por recortes e pequenos fragmentos, que serão unidos pelo método positivista, como afirmamos anteriormente.

Em um contexto histórico marcado por profundos conflitos entre as sociedades humanas e os ecossistemas com os quais interagem, pelo processo crescente de degradação dos recursos naturais, pelos efeitos das mudanças climáticas que já estão sendo sentidos pelas populações humanas, e, lamentavelmente, pela ausência de políticas públicas voltadas para a preservação dos ecossistemas planetários em vários países, principalmente no Brasil, que se entendeu pertinente analisar a contribuição do Paradigma da Complexidade de Edgar Morin nos atuais debates da Ecologia Humana e da Educação Ambiental sobre a relação entre as sociedades humanas e os ecossistemas com os quais estabelecem relações, bem como pretendeu-se refletir sobre as implicações da abordagem de Edgar Morin sobre a natureza na prática da Educação Ambiental.

MATERIAIS E MÉTODOS

Na consecução da pesquisa, foi realizado o levantamento das referências escritas e virtuais sobre o tema de estudo, acompanhado da leitura, fichamento e análise do material selecionado.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Edgar Morin, em sua proposição de um pensamento complexo, capaz de dar conta das múltiplas dimensões que compõem a estrutura da realidade investigada pelas ciências, converge sua análise para o argumento, aparentemente simples, segundo o qual é preciso pensar o homem como uma realidade indissociável do restante da natureza, uma vez que ele próprio também é natureza. Neste sentido, compreende-se a escolha da palavra “complexo” pelo epistemólogo, bem como das palavras que dela derivam, para expressar a trama de inter-relações, interferências, interconexões que caracterizam a totalidade do real.

Contudo, Morin (2016) adverte que, além de expressar como as partes que constituem a natureza estão conectadas ou “tecidas” juntas, a palavra *complexus* também revela o sentido de sua teoria, não se prestando a simplificações apressadas. E, com relação a este argumento, acrescenta que se trata de uma palavra “problema” e não de uma palavra “solução”.

A complexidade impõe-se, em primeiro lugar, como impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz as suas emergências, onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito-observador surpreende o seu próprio rosto no objeto da sua observação, onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio (MORIN, 2016, p. 344).

No Paradigma da Complexidade, por sua vez, todos os campos de conhecimento podem ser utilizados na explicação de um determinado fenômeno. Um dos exemplos nos quais se evidencia o Paradigma de Morin, colocado em prática na pesquisa que realiza, pode ser verificado em sua análise do processo que levou ao surgimento do *homo sapiens* e à criação da cultura.

Segundo Morin (1979), o processo que conduziu os primeiros *hominídeos*, em sua marcha evolutiva, até o advento do *homo sapiens* foi denominado de morfogênese multidimensional. No decorrer desta história que levou milhões de anos, múltiplos fatores se interconectaram, em um jogo de interdependências e coparticipações entre a cultura, a sociedade, as mutações biológicas, as transformações do ecossistema e as atividades praxistas. Os primeiros ancestrais do homem, dotados de um cérebro muito pequeno,



originalmente habitavam as florestas, locomoviam-se com a ajuda das mãos, sobrevivendo da coleta de sementes e frutas e da caça de pequenos animais.

No final da Era Terciária, ocorreu uma mudança climática que se tornou o ponto de partida de uma série de transformações no meio natural e no modo de vida dos *hominídeos*. A grande seca deste período levou à diminuição das florestas, forçando os primeiros ancestrais humanos a se aventurar no novo ambiente que se configurou: a savana. As condições gerais enfrentadas neste ambiente, a princípio pouco conhecido, fizeram com que os *hominídeos* adquirissem, gradativamente, uma postura ereta, levando à libertação de suas mãos e de seu maxilar. Assim, a “verticalização e a abertura do maxilar” libertaram a caixa craniana o que, por consequência, levou ao aumento do volume cerebral. E, a partir destas “correções anatômicas”, que foram acompanhadas de inovações sociais e culturais, os *hominídeos* passaram a desenvolver a inteligência que, por sua vez, os habilitou a desenvolver técnicas para transformar e dominar a natureza (MORIN, 1979).

Segundo Morin (1979, p. 54), “o homem não se pode explicar unicamente a partir do cérebro do *sapiens*, mas que este último é o resultado de um processo de hominização muito longo e complexo”. Paleoantropólogos, como Richard Leakey, analisaram o processo evolutivo do homem, levando em consideração somente o aumento de seu volume cerebral, outros como David Pilbeam e Kenneth Oakley acreditavam que o desenvolvimento de uma única característica biológica seria o fator que desencadearia todo o conjunto de mudanças evolutivas que levaram ao surgimento do *homo sapiens* (LARAIA, 1998).

Ao contrário destes cientistas, Morin (1979) propôs também, de forma original, que a cultura não era produto exclusivo de um cérebro grande. A respeito deste tema, o autor afirma que nas sociedades de outros animais, especialmente entre os macacos antropóides, é possível encontrar o que denominou de protoculturas.

Muitos antropólogos como Alfred Kroeber, por exemplo, afirmavam que a invenção da cultura distanciou o homem dos outros animais, uma vez que esta seria o principal elemento que permite separar a sociedade humana do restante da natureza, bem como as criações do homem, incluindo as sociedades humanas consideradas complexas, o tornaram superior aos outros animais (LARAIA, 1988).

Para Morin (1979), a cultura antecede ao aparecimento do *homo sapiens*, ela foi produzida no decorrer de um longo processo evolutivo que levou ao seu aparecimento, por



volta de trezentos mil anos atrás, portanto, não foi necessário primeiro que um volume cerebral de 1500 cm³ tivesse sido alcançado pelo *sapiens* para que a cultura fosse criada. A cultura, assim como o homem, é, em certa medida, produto da natureza.

Desta forma, em uma abordagem interdisciplinar, Morin (1979, p. 55) conclui que a “morfogênese complexa e multidimensional”, responsável pelo processo de hominização, foi resultante de “interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais”. A cultura, como uma das dimensões envolvidas na história evolutiva da espécie humana, coproduziu o *sapiens* em conjunto com todos os fatores multidimensionais apontados (MORIN, 1979 p. 55).

Todas as dimensões envolvidas no processo evolutivo como a “correção anatômica” e a libertação da caixa craniana que foram produtos de mutações biológicas, o desenvolvimento tecnológico, resultante da fabricação de ferramentas, a organização de uma paleossociedade e de uma paleoeconomia, o surgimento e desenvolvimento da linguagem, as mudanças climáticas, estão inter-relacionadas. Não há entre as dimensões apontadas um único evento, fator ou aquisição cultural, que pode ser considerado mais importante no decorrer deste processo histórico (MORIN, 1979).

A cultura, porém, é uma “esfera noológica” responsável pela definição da identidade dos indivíduos e de suas sociedades. A construção desta identidade também é um processo multidimensional, pois os homens são, antes de tudo, totalidades biopsicossociais; cada um carrega em si mesmo, a soma de todos os elementos que constituem o seu meio social e biológico e as interdependências que caracterizam as multidimensões envolvidas, garantindo assim as características que transformam a sua sociedade em uma “comunidade singular” (MORIN, 1979).

A análise que Morin elaborou das concepções de evolução e cultura descreve um itinerário que percorre tanto as ciências da natureza e da vida quanto as ciências denominadas de “humanas”. Morin chama a atenção de seus leitores para as consequências positivas do trabalho interdisciplinar, da colaboração íntima que pode ser alcançada entre as ciências. O mesmo procedimento foi utilizado em suas reflexões sobre a natureza:

Temos, portanto, de conceber a esfera antropossociológica não só na sua especificidade irreduzível, não só na sua dimensão biológica, mas também na sua dimensão física e cósmica. Daí em diante, a natureza recompõe-se e volta a tomar vida. A natureza não é somente *phýsis*, caos e cosmo em conjunto. A



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



natureza é aquilo que liga, articula e faz comunicar profundamente o antropológico, o biológico e o físico (MORIN, 2016, p. 340).

Morin (2016, p. 341) retoma o vocábulo grego *phýsis*, ou natureza, ampliando o seu sentido original para nele abarcar também as transformações realizadas pelo homem (totalidade biopsicossocial) e o próprio espírito humano. No interior desta totalidade complexa (*phýsis*), o homem, enquanto observador/investigador da natureza, constitui dela um componente indissociável. “Este observador, na sua visão, na sua linguagem, nos seus conceitos, no seu saber, na sua cultura e na sua sociedade, engloba, por sua vez, a *phýsis* que o engloba”.

As implicações desta abordagem interdisciplinar para a Ecologia Humana são imediatas, pois, em suas aproximações epistêmicas, Morin não concebe o conhecimento produzido pelas ciências, e elas próprias, como estruturas fragmentadas. Uma vez que pensar a complexidade é pensar a indissociabilidade entre o pensamento e a realidade, entre o homem, a natureza, a cultura, a sociedade; uma ciência tomada isoladamente, ou seja, uma ciência “insular”, só tem condições de produzir uma concepção de natureza “insular, bem como elaborar uma concepção de homem, de vida, de sociedade, de cultura, igualmente insulares (MORIN, 2000).

“A descoberta da solidariedade ecológica é uma grande e recente descoberta” afirmou Morin (2003, p. 53), descoberta que contribuiu para reforçar o que Charles Darwin já havia demonstrado com sua Teoria da Evolução: o homem é um animal cujo destino não escapa ao dos demais seres vivos com o quais compartilha o Planeta. Esta solidariedade não se resume somente nas interdependências que podem ser verificadas entre os seres vivos ao longo de suas vidas, mas, igualmente, na longa jornada percorrida pelas espécies em sua história evolutiva.

Com o Paradigma da Complexidade, a própria concepção de Ecologia é renovada para dar lugar a uma ciência cuja definição não mais se encaixa na dicotomia Natural-Social ou Natural-Humana, divisão sob a qual mantém-se abrigada a antiga tradição positivista de conceber as ciências como unidades estanques.

A ecologia está mutilada se for apenas a ciência natural: Não só as sociedades humanas sempre fizeram parte dos ecossistemas, mas sobretudo, os ecossistemas, depois dos desenvolvimentos universais da agricultura, da



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



criação de gado, da silvicultura, da cidade, fazem agora parte das sociedades humanas que fazem parte deles. A ecologia geral deve, pois, ser uma ecologia que integre a esfera antropossocial na ecosfera, e ao mesmo tempo a retroação formidável dos desenvolvimentos antropossociais sobre os ecossistemas e a biosfera” (MORIN, 1999, p. 69).

Morin (1999) observa que as sociedades humanas, no decorrer de sua história, instituíram o que chamou de “subjugação parasitária da natureza”, o que por sua vez transformou a própria “natureza da subjugação”. A subjugação das plantas ocorre por meio da agricultura, instituição que interfere na reprodução, no crescimento, na hibridação, e na escolha das espécies que serão preservadas, e aquelas que deverão ser extintas. O mesmo processo também se verifica em relação aos animais que são criados em larga escala e domesticados para atender aos interesses humanos de transporte, alimentação, recreação, ou submetidos à experimentos realizados em laboratórios. E, poucos anos após a publicação do primeiro volume de O Método, a subjugação também pode ser verificada na produção de organismos geneticamente modificados.

A subjugação dos seres vivos de outras espécies ocorre ao mesmo tempo em que o meio no qual todos se inserem também é subjugado e submetido à exploração da espécie humana. “Esses processos subjugadores afetam não só os fenômenos ecológicos, mas o princípio eco-organizador. O controle ecológico que era detido esporadicamente por diversas espécies marginais, torna-se em primeiro lugar um controle antropossocial permanente e sistemático” (MORIN, 1999, p. 70). Estes processos se amplificaram com a complexificação das sociedades humanas, que passaram a interferir mais intensamente sobre os ecossistemas mundiais com a introdução e o incremento da indústria, sobretudo a partir do século XIX.

As sociedades urbano-industriais acreditaram que tinham conquistado a sua independência em relação à natureza, no entanto, tornaram-se ainda mais subordinadas a ela do que as suas antecessoras, bem como seus habitantes se veem no interior de um circuito no qual a destruição dos recursos naturais que pode conduzir à destruição das sociedades humanas corre, conjuntamente, com as resoluções dos problemas ambientais advindos com o desenvolvimento tecnológico, ele próprio também responsável pelos efeitos que visa combater (MORIN, 1999).

Não só o desenvolvimento da nossa independência antropossocial nos torna cada vez mais profundamente ecodependentes, mas, ainda, tornamo-nos cada



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



vez mais dependentes do nosso instrumento de independência: a organização ecológica que se constitui nas, pelas e para as máquinas artificiais, e que retroage agora sobre os maquinantes e os maquinistas. Descobrimos que a auto-subjugação estava inscrita na lógica, que julgávamos unicamente emancipadora da subjugação da natureza (MORIN, 1999, p. 73-74).

Morin aborda um dos temas mais interessantes relacionados à introdução e ao desenvolvimento da maquinaria nas indústrias: o distanciamento dos trabalhadores em relação ao processo de produção das mercadorias, e, em um sentido mais amplo, do processo geral de produção nas sociedades onde vivem. O que Marx (1989) denominou de alienação é aqui retomado por Morin para exemplificar como o desenvolvimento tecnológico, nascido ele próprio das interferências mais acentuadas sobre os ecossistemas, retroage sobre aqueles que se utilizam das novidades produzidas pela indústria. Muitos são os casos em que o operador da máquina é destituído do conhecimento que possuía sobre o funcionamento, não apenas do processo inteiro por meio do qual a mercadoria que produz se realiza, mas do funcionamento da estrutura que envolve todos os elementos que são por ele manuseados na fábrica.

O agricultor da fazenda-indústria que não toca mais na terra onde cultiva, nas sementes, ou mesmo nas plantas que foram colhidas, e que sem perceber perdeu o conhecimento acumulado por seus ancestrais sobre o tempo, o clima, os animais e as plantas; ou os pescadores dos navios-fábricas cuja perda das habilidades transformou o mar em um lugar incompreensível (MORIN, 1999). Inúmeros são os exemplos que ilustram o fenômeno da alienação, que também se configura em um processo de distanciamento ou estranhamento em relação a natureza.

Contudo, as múltiplas interações, interferências e interconexões entre as sociedades humanas e os ecossistemas, em razão de sua complexidade, não podem ser abordadas senão em uma perspectiva interdisciplinar. Tarefa que não parece simples de ser alcançada, principalmente quando se observa a forma como a estrutura das instituições de pesquisa no país está organizada, com alguns cursos de graduação que ainda possuem currículos com pouca ou nenhuma abertura para disciplinas oriundas de outras áreas de conhecimento distintas daquela na qual se propõem a formar seus estudantes, ou mesmo na própria forma como as universidades organizam seus cursos de graduação e pós-graduação, divididos em centros de áreas e departamentos que ainda refletem a compartimentalização do



conhecimento em estruturas que, em algumas circunstâncias, ainda se mantêm estanques e às quais denominamos ciências.

Com relação às dificuldades de se realizar aproximações epistêmicas mais efetivas, Antônio Carlos Diegues (2000) também afirma:

Os modelos biológicos têm dificuldades em incluir o homem, assim como a teoria dos ecossistemas que, por exemplo, é incapaz de integrar o homem em suas pesquisas, apesar das aspirações de seus promotores, como Odum. Ela privilegia o estudo dos ecossistemas menos tocados pelo homem, ainda que sua totalidade já tenha sofrido a intervenção humana. Compreende-se assim que os ecólogos tenham preferido deixar o homem de fora dos ecossistemas, pois a sua inclusão introduz variáveis socioculturais de análise complexa (DIEGUES, 2000, p. 15).

Diante da complexidade na qual se insere o quadro geral das relações entre o homem/sociedade/cultura com a natureza, Morin (1999, p.74-75) sugere uma Eco-(bio-socio)-logia que possa pôr fim à polarização entre a “eco-organização natural e a socio-organização humana”. Esta “realidade” complexa conseguiria comportar ao mesmo tempo as “eco-organizações biológicas e sociais. Um “universo pluriecológico” onde a organização ocorre em razão da interação entre todas os elementos que o constituem: físico-químicos, o clima, as plantas, os animais, incluindo o homem, bem como a dimensão social, econômica, tecnológica e ideológica.

Esta análise interdisciplinar que Edgar Morin elabora sobre a Ecologia, e a sua perspectiva de que esta ciência englobe também as ciências humanas, tem importante implicações para a educação, bem como para se repensar a forma como todos os níveis de ensino estão organizados. Neste sentido, considerando a Teoria da Complexidade (o Pensamento Complexo), a Educação Ambiental se transforma em um campo epistêmico no qual o homem pode ser abordado em suas múltiplas dimensões, ao mesmo tempo em que, enquanto campo de saber, se constitui em uma ponte capaz de ligar diferentes disciplinas entre si, que poderão, por uma estreita colaboração, contribuir para mudar a forma como parte significativa das sociedades humanas se relaciona com o restante do meio natural.

As questões lançadas são desafiadoras, assim como, em um primeiro momento, também o é articular a teoria de Morin a uma ou mais práticas capazes de abarcar todas as múltiplas dimensões que caracterizam o homem em seu fazer-se cotidiano.



Neste aspecto, é importante salientar algumas das reflexões que Morin elaborou sobre a educação do futuro. Ainda que tenha abordado o tema em termos genéricos, a sua análise pode ser facilmente aplicada à Educação Ambiental:

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, com a obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade, nesta era planetária, deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária (MORIN, 2000, p.74).

Essa compreensão, a que se refere Morin (2000), também deverá ser estendida às outras espécies com as quais os sapiens compartilham o Planeta. Uma vez cientes de sua profunda dependência/independência dos ecossistemas planetários, nos termos colocados anteriormente, de seu “enraizamento” cósmico, terreno, biológico, social, cultural, os habitantes da Terra logo dar-se-ão conta que são cidadãos de uma “Terra-Pátria”.

Esta é uma perspectiva que também pode ser abarcada por pesquisas em Educação Ambiental, principalmente em tempos de crises globais, como os vivenciados na atualidade, cujos níveis de complexidade exigem ainda mais esforço de solidariedade, compreensão e respeito “de todos para todos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento no meio acadêmico da importância da pesquisa desenvolvida por Edgar Morin pode ser verificado pelas citações de seus textos em inúmeros livros e artigos científicos produzidos por pesquisadores de diferentes países, e que atuam nos mais variados campos científicos. Morin tornou-se um pensador de grande relevância, em especial por suas contribuições para a pesquisa interdisciplinar, na qual evidencia as consequências positivas da colaboração que pode ser alcançada entre as ciências, tais como a reelaboração de teorias e métodos, e conseqüentemente, do próprio conhecimento em todos os campos científicos envolvidos.



Em seu esforço de investigação, Morin consegue abordar realidade em suas múltiplas dimensões, evidenciando a impossibilidade de dissociar o pensamento e a realidade, bem como o homem/a sociedade/a cultura e a natureza. Nesta abordagem, orientada pelo Paradigma da Complexidade, a tradição positivista de conceber as ciências como unidades estanques é rompida para dar lugar a uma nova Ecologia, cuja concepção não pode mais ser marcada pela dicotomia Ecologia Social/Humana e Ecologia Natural.

Consequentemente, as múltiplas interações, interferências e interconexões entre as sociedades humanas e os ecossistemas, em razão de sua complexidade, somente poderão ser abordadas em uma perspectiva interdisciplinar. Tarefa que ficaria a cargo do que Morin denominou de uma Eco-(bio-socio)-logia. No entanto, a transição de um neologismo para uma ciência que, a princípio, também poderá materializar-se em uma instituição de pesquisa, não parece ser uma realidade simples de ser alcançada, especialmente quando se verifica a forma como a estrutura destas instituições está organizada no país.

Nas universidades brasileiras, alguns cursos de graduação ainda possuem currículos com pouca ou nenhuma abertura para disciplinas oriundas de outras áreas de conhecimento diferentes daquela na qual se propõem a formar seus estudantes, outro exemplo pode ser dado pela forma como as universidades organizam seus cursos de graduação e pós-graduação, que são divididos em centros de áreas e departamentos que ainda refletem a compartimentalização do conhecimento em estruturas estanques.

No entanto, apesar das dificuldades e desafios que possam ser enfrentados pelo Paradigma da Complexidade, nesta perspectiva aberta pelas reflexões de Edgar Morin, uma premissa parece inevitável. As pesquisas em Educação Ambiental e Ecologia Humana tenderão a partir de um pressuposto básico sobre o qual os seus estudos serão orientados: os seres humanos, e tudo o que produziram no decorrer de sua história, constituem uma realidade indissociável do restante da natureza, uma vez que eles próprios, e a despeito do caráter singular de suas múltiplas culturas, também são natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIEGUES, A. C. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, A. C. (Org.). **Etnoconservação**. Novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec, 2000.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



LARAIA, R. B. **Cultura**: Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da Economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1. v. 1.

MORIN, E.; BRIGITTE-KERN, A. **Terra-pátria**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. **O método 2**: a vida da vida. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

_____. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

_____. **O paradigma perdido**. A natureza humana. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



UM ESTUDO SOBRE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DE DADOS VIA *STATISTICAL LEARNING*

Gabriel Fávaro Pereira (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Campo Mourão, gabriel-favaro_pereira@hotmail.com

Solange Regina dos Santos (Orientadora)
Unespar/Campus Campo Mourão, solange.regina@ies.unespar.edu.br

Gislaine Aparecida Pericaro (Coorientadora)
Unespar/Campus Campo Mourão, gpericaro@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

Com o crescente volume de dados, a variedade de informações geradas e a velocidade em que são recebidos e administrados em um determinado processo, o entendimento de métodos que envolvam matemática e estatística tornam essenciais para tomar decisões, tirar conclusões ou, ainda, fazer previsões. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo analisar a aplicabilidade de modelos que empregam técnicas estatísticas e conceitos matemáticos a fenômenos reais, estudando para tanto, algumas abordagens do vasto conjunto de ferramentas de *Statistical Learning*.

Hastie, Tibshirani e Friedman (2008) e Murphy (2012) categorizam estas ferramentas de aprendizagem e entendimento dos dados em duas classes: supervisionado e não supervisionado. No aprendizado supervisionado o objetivo é prever e/ou estimar um valor com base no uso de características de entrada. Nesse caso, é possível estimar com precisão e validar o modelo, a partir da variável resposta pré-definida. Em contrapartida, no aprendizado não supervisionado não existe uma resposta a ser prevista e/ou estimada, objetivando-se descrever relações e padrões apenas com os dados de entrada. No entanto, independentemente dessa categorização, a precisão e acurácia dos métodos utilizados dependem do problema a ser resolvido e, portanto, não existe consenso em uma abordagem universal que resolva todos os problemas, sendo necessário um aprofundamento no tema.

De forma geral, o objetivo dessa pesquisa consiste no estudo dos métodos relacionados a *Statistical Learning*, mais especificamente árvores de decisão, no intuito de resolver problemas de previsão, sejam de regressão ou classificação com auxílio do *software*



R. A fim de aplicar tal método, consideramos um problema real que consiste basicamente em traçar um perfil dos acadêmicos desistentes do curso de Matemática da UNESPAR - *Campus* Campo Mourão, de modo a investigar a existência de possíveis padrões nos perfis dos acadêmicos em relação aos seguintes atributos: (i) Dados pessoais; (ii) Dados socioeconômicos; (iii) Formação escolar e (iv) Perspectivas para o curso. Tais atributos são provenientes do formulário do ingressante, respondido pelos acadêmicos ao se matricularem no curso de graduação. Detalhes sobre essa aplicação são apresentados na seção Materiais e Métodos.

Na próxima seção, apresentamos um embasamento teórico sobre árvores de decisão.

Árvores de Decisão

As árvores de decisão são frequentemente empregadas nos campos de finanças, *marketing*, engenharias e medicina (ROKACH, MOIMAN, 2015, p. 10, tradução nossa), com a finalidade de prever uma resposta qualitativa, por meio da média das observações de treinamento que pertencem a um mesmo nó terminal.

Uma árvore de decisão consiste de uma hierarquia de nós conectados por ramos, em que o primeiro nó é denominado nó raiz, os nós finais de folhas e os nós intermediários de nós internos ou sub-nós de decisão. Cada nó interno se divide em ramificações, as quais são determinadas de acordo com uma estatística apropriada. A Figura 1 ilustra os elementos de uma árvore de decisão.

Figura 1 - Principais características de uma árvore de decisão.



Fonte: Stankevix (2019).



Em relação as árvores de decisão, é possível destacar algumas vantagens dessa abordagem que, segundo James et al. (2013), são: (i) as árvores são bastante fáceis de serem explicadas; (ii) podem refletir mais de perto uma tomada de decisão do que as outras abordagens de regressão; (iii) possibilitam a ilustração gráfica e são facilmente interpretadas; (iv) lidam facilmente com preditores qualitativos sem precisar criar variáveis artificiais.

Por outro lado, também existem algumas desvantagens associadas a essa abordagem. Geralmente, as árvores não têm o mesmo nível de precisão na previsão como outros métodos de regressão e classificação e, além disso, podem ser muito sensíveis a mudanças nos dados, isto é, uma pequena mudança nos dados pode afetar significativamente a árvore de estimação final (JAMES *et al.*, 2013).

Para a realização da repartição de um nó da árvore, algumas estatísticas que avaliam a qualidade do ganho de informação são empregadas, conforme apresentado na seção a seguir.

Ganho de Informação

A estatística que avalia a qualidade de uma divisão particular, ou seja, o ganho de informação para cada divisão do nó é denominado entropia, a qual James et al. (2013) define como

$$E = - \sum_{k=1}^K \hat{p}_{mk} \log \hat{p}_{mk}, \quad (1)$$

em que \hat{p}_{mk} representa a proporção das observações de treino da m -ésima região que pertencem à k -ésima classe e K é a quantidade de classes do problema especificado.

A entropia caracteriza a pureza ou impureza dos dados, ou seja, ela mede a falta de homogeneidade dos dados de entrada em relação a sua classificação (SILVA, 2005). Nesse sentido, uma vez que $0 \leq \hat{p}_{mk} \leq 1$, nota-se que $-\hat{p}_{mk} \log \hat{p}_{mk} \geq 0$ e, portanto, a entropia assumirá um valor próximo de zero se todos os \hat{p}_{mk} forem próximos de zero ou um. Ademais, é possível verificar que o valor máximo de E é $\log_2 K$, que ocorre quando o conjunto de dados é totalmente heterogêneo, isto é, $p_i = p_j$, para todo $i \neq j$.

Uma alternativa a entropia é o índice Gini, que mede o grau de heterogeneidade dos dados e é definido, de acordo com James *et al.* (2013), como



$$G = \sum_{k=1}^K \hat{p}_{mk}(1 - \hat{p}_{mk}). \quad (2)$$

Quando $G = 0$ o nó é denominado puro, caso contrário, o nó é chamado impuro. Por essa razão, de acordo com Silva (2005), esse índice é referido como a medida de pureza do nó, isto é, um valor pequeno indica que o nó contém predominantemente observações de uma única classe, enquanto valores próximos de um sinalizam que existem observações bastante heterogêneas.

Nesse sentido, quando estamos construindo uma árvore de decisão, tanto a entropia quanto o índice Gini são empregados na avaliação da qualidade de uma divisão particular, uma vez que essas aproximações são bastante sensíveis a pureza do nó.

Segundo Rokach e Maimon (2015), os algoritmos mais populares para a construção de árvores de decisão são o ID3, C4.5, CART, CHAID e QUEST. Conforme será discutido nas seções posteriores, a árvore de decisão para o problema de evasão dos acadêmicos do curso de Matemática da UNESPAR foi construída a partir do *software R*, o qual emprega o algoritmo CART. Por esta razão é que, na sequência, apresentamos apenas a descrição do processo de construção de uma árvore de decisão por esse método.

Algoritmo CART

A sigla CART significa *Classification and Regression Trees*, isto é, Árvores de Classificação e Regressão. De acordo com Hastie, Tibshirani e Freidman (2009), o CART é um dos métodos mais populares de árvore de decisão, sendo proposto pelos autores Breiman, Freidman, Olshen e Stone em 1984, no trabalho “*Classification and Regression Trees*”.

Segundo Barbosa, Carneiro e Tavares (2012), o resultado do CART é sempre uma árvore binária cujas ramificações são provenientes de questões simples do tipo “sim” ou “não”. Vale a pena salientar que uma característica importante do CART é a sua capacidade de gerar árvores tanto de regressão quanto de classificação (ROKACH, MAIMON, 2015).

A construção da árvore de decisão pelo método CART começa com seu nó raiz, o qual é composto por todas as n observações. A partir deste nó, o método determina, com base no índice Gini, o nível de pureza que a subdivisão do nó irá produzir. Cabe observar que, devido a estrutura de partições binárias do CART, os atributos que apresentam mais



que duas classes, necessitam de uma recombinação em subclasses binárias. De acordo com Barbosa, Carneiro e Tavares (2012), supondo que um determinado atributo seja composto por K classes, então o conjunto das possíveis combinações de subclasses binárias do atributo é composta por $2^{K-1} - 1$ subclasses possíveis. Dentre todos os atributos, recombinados em subclasses binárias, a que possuir a menor impuridade na divisão do nó pai em dois nós filhos é selecionada como critério de partição (ramificação) para a árvore de decisão.

O CART é um método recursivo que leva os ramos da árvore até a saturação das observações. Depois que o nó raiz (nó pai) é dividido em dois nós filhos na primeira iteração, esses se tornam nós pais na segunda iteração e ambos são subdivididos em dois nós filhos, sendo repetido o processo até que algum critério de parada seja atendido ou que todos os nós sejam puros.

Quando a fase de construção da árvore, descrita acima, conduzir a uma grande árvore, a mesma pode ser simplificada por meio de um processo de poda que equivale a encontrar uma pequena árvore com máximo poder preditivo em um ou mais conjuntos de dados diferentes do que a utilizada para a construção. De acordo com Barbosa, Carneiro e Tavares (2012), o método CART usa, para a poda da árvore, uma medida chamada taxa de erro ajustada, que avalia a taxa de classificação incorreta para cada nó sobre um conjunto de treinamento pela quantidade de folhas da árvore (nós terminais).

Seja T_0 a árvore sem podas e tomando uma sub-árvore $T \subset T_0$, definida pelo recolhimento de qualquer número de sub-nós de decisão da árvore T_0 , para cada sub-árvore T , temos a função custo-complexidade, ou taxa de erro ajustada, a qual é dada por

$$EA(T) = E(T) + \alpha|T| \quad (3)$$

em que α é um fator de ajuste incrementado gradualmente para criar novas sub-árvores e $|T|$ a quantidade de folhas. De acordo com Hastie, Tibshirani e Friedman (2009), o parâmetro α determina o tamanho das sub-árvores e sua adequação aos dados do problema. Ao final, o método seleciona, dentre as sub-árvores, aquela que melhor classifica um conjunto de dados por validação cruzada.

Métricas para Modelos de Classificação

Ao empregar algoritmos de classificação, é fundamental utilizar métricas apropriadas para quantificar a qualidade da solução produzida. Uma das ferramentas empregadas para



esse fim é a matriz de confusão, também chamada de matriz de correspondência, que consiste em uma tabela de dupla entrada mostrando a correspondência entre os rótulos preditos com os rótulos reais. A Tabela 1, apresenta um exemplo ilustrativo de uma matriz de confusão de ordem 2, com duas classes, denominadas de Positiva e Negativa.

Tabela 1 - Matriz de confusão de ordem 2.

		PREDITO	
		Positivo	Negativo
REAL	Positivo	VP Verdadeiro Positivo	FP Falso Negativo
	Negativo	FP Falso Positivo	VN Verdadeiro Negativo

Fonte: Os autores (2021).

Com base na matriz de confusão, segundo Han, Kamber e Pei (2011) e Tharwat (2020) é possível quantificar a qualidade da solução produzida pelo algoritmo por meio de quatro métricas:

- **Acurácia:** porcentagem de elementos que são classificados corretamente pelo algoritmo, indicando o desempenho geral do modelo de classificação. A acurácia é calculada da seguinte forma

$$Acurácia = \frac{VP + VN}{VP + VN + FP + FN} \quad (4)$$

- **Precisão:** estabelece o grau de variação para cada classe predita pelo algoritmo, dada pela razão do número de elementos atribuídos de forma correta, expressada por

$$Precisão(P) = \frac{VP}{VP + FP} \quad e \quad Precisão(N) = \frac{VN}{VN + FN} \quad (6)$$

- **Sensibilidade:** mede a frequência em que o algoritmo designa elementos de uma dada classe do problema ao preditor de forma correta, sendo dada pela expressão

$$Sensibilidade(P) = \frac{VP}{VP + FN} \quad e \quad Sensibilidade(N) = \frac{VN}{VN + FP} \quad (7)$$



- F1-Score: média harmônica entre a precisão e a sensibilidade, dada por

$$F1 = 2 \cdot \frac{\textit{Precisão} \cdot \textit{Sensibilidade}}{\textit{Precisão} + \textit{Sensibilidade}} \quad (8)$$

Na sequência discorreremos mais detalhadamente acerca do problema de evasão dos acadêmicos do curso de Matemática da UNESPAR – *Campus* Campo Mourão.

Aplicação da árvore de decisão

Com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade das ferramentas estudadas nessa pesquisa, apresentamos uma aplicação da árvore de decisão a um problema real, que consiste basicamente em identificar fatores que levam acadêmicos a evadirem do curso de Matemática da UNESPAR - *Campus* Campo Mourão com base nas variáveis socioeconômicas. Essas variáveis foram extraídas do questionário socioeconômico aplicado aos acadêmicos ao ingressarem no curso de graduação.

A evasão escolar no ensino superior brasileiro é um fenômeno que acomete tanto as instituições públicas quanto as privadas e requer medidas eficazes de combate, uma vez que, os custos que cada aluno representa para a IES, seja ela pública ou privada, faz com que o número de acadêmicos evadidos seja um problema para os gestores e instituições.

O número de matriculados no ensino superior tem aumentado significativamente nas últimas décadas, porém isso não garante a permanência do aluno até o final do curso. Diante disso, pesquisas que abordam e analisam questões relacionadas a evasão no ensino superior brasileiro são relevantes e atuais sendo tratadas na literatura acadêmica tanto por pesquisadores da área educacional quanto da mineração de dados.

Baggi e Lopes (2011, p. 370), definem que a evasão seja a “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso”. Já para Abbad, Carvalho e Zerbini (2006, p. 02) a evasão trata-se da “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso”. Em nosso estudo, consideramos evadido o acadêmico que não realizou matrícula em nenhuma das disciplinas para o período seguinte.

Silva (2013) estabelece estratégias para conter a evasão tendo como objeto uma instituição de ensino privada, a partir de sua base de dados de acompanhamento discente. Pereira (2003) ressalta que as causas da evasão estão ligadas ao ambiente educacional,



peçoal e ao profissional, de modo que a evasão é influenciada por fatores como: infraestrutura deficitária, problemas didático-pedagógicos dos docentes, avaliações ineficientes, dificuldades financeiras, escolha equivocada de curso, e dificuldade nas disciplinas.

De acordo com Baker, Isotani e Carvalho (2011), com uso de técnicas aplicadas ao Aprendizado de Máquinas, compreender e prever o risco de evasão de alunos é algo possível, uma vez que estabelecer padrões em massa são tarefas determinantes para a identificação dos fatores que conduzem à evasão.

Desse modo, a compreensão de técnicas como árvore de decisão permite identificar padrões que classificam o aluno com propensão a evadir-se do curso, por meio de informações pessoais e do curso, propiciando uma avaliação interna do modelo ao observar os atributos que são determinantes à classificação do estudante (VLAHOU *et al.*, 2003).

Devido as características peculiares de cada instituição e diante das características individuais de cada acadêmico, pesquisas que favoreçam a identificação dos fatores que levam a evasão devem ser realizadas, muito embora possam não ser exclusivamente responsáveis pela causa, mas sua compreensão pode proporcionar condições para a adoção de medidas que reduzam a ocorrência deste fenômeno.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa é classificada quanto aos fins como exploratória e explicativa, tendo em vista, respectivamente, a finalidade de identificar e analisar o perfil dos acadêmicos evadidos do curso de matemática do *Campus* Campo Mourão da UNESPAR. Quanto aos meios a pesquisa é classificada como bibliográfica, sendo utilizados livros e artigos científicos de métodos de aprendizagem de dados da *Statistical Learning* para a fundamentação e desenvolvimento de árvores de decisão. Já o método de abordagem adotado é quantitativo, tendo em vista que, uma vez feita a experimentação, foram analisados os dados propostos para predição da evasão dos acadêmicos do curso de matemática.

O estudo foi desenvolvido na UNESPAR - *Campus* Campo Mourão durante o período do Programa de Iniciação Científica - PIC (2020 - 2021). Para a coleta de dados, foi solicitada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD, a base de dados referente



aos formulários do ingressante preenchidos pelos acadêmicos de interesse da pesquisa ao ingressarem no curso, contendo informações do “perfil do ingressante” e, também, dos “acadêmicos desistentes”, sendo expedidos os dados dos anos de 2018, 2019 e 2020.

O formulário aplicado pela UNESPAR tem a função de traçar o perfil do ingressante, com variáveis divididas em: i) Dados pessoais, ii) Dados socioeconômicos, iii) Formação escolar e iv) Perspectivas para o curso. Para construção das árvores de decisão, realizamos uma pré-seleção que levaram a uma escolha de 28 variáveis para serem alocadas na árvore de decisão, sendo classificadas em:

- i) **Dados Pessoais:** processo seletivo, faixa etária, sexo, estado civil, raça/cor, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, filhos menores de 6 anos, portador de deficiências, necessidades especiais, atendimento educacional especializado e atendimento pedagógico especializado;
- ii) **Dados Socioeconômicos:** renda familiar, contribui na renda familiar, atividade remunerada mensal, cidade, zona residencial e tipo de moradia;
- iii) **Formação Escolar:** ano de conclusão do ensino médio, concluiu o ensino médio em, como fez os estudos no ensino médio, turno do ensino médio, meio de transporte que utilizará para ir a UNESPAR, previsão de gasto mensal com transporte, moradia no período que estiver estudando, previsão de gasto com moradia e frequentou cursinho preparatório para vestibular;
- iv) **Perspectivas para o Curso:** já iniciou algum curso superior e qual o principal motivo que levou a escolher o curso.

Após essa etapa da pesquisa, as variáveis apresentadas anteriormente foram organizadas a partir do *software Microsoft Excel* juntamente com o banco de dados das informações dos acadêmicos alvos da pesquisa, totalizando assim 111 informações dos acadêmicos ingressantes.

Conforme mencionado anteriormente, a UNESPAR define que um aluno é considerado evadido do curso quando o mesmo estava matriculado no ano anterior e não efetuou a renovação para o ano seguinte. Com essa informação, realizamos um cruzamento de informações dos formulários “perfil do ingressante” e dos “acadêmicos desistentes” para os anos de 2018, 2019 e 2020, identificando 49 acadêmicos evadidos e 62 não evadidos, identificados pelas letras “S” e “N”, respectivamente.

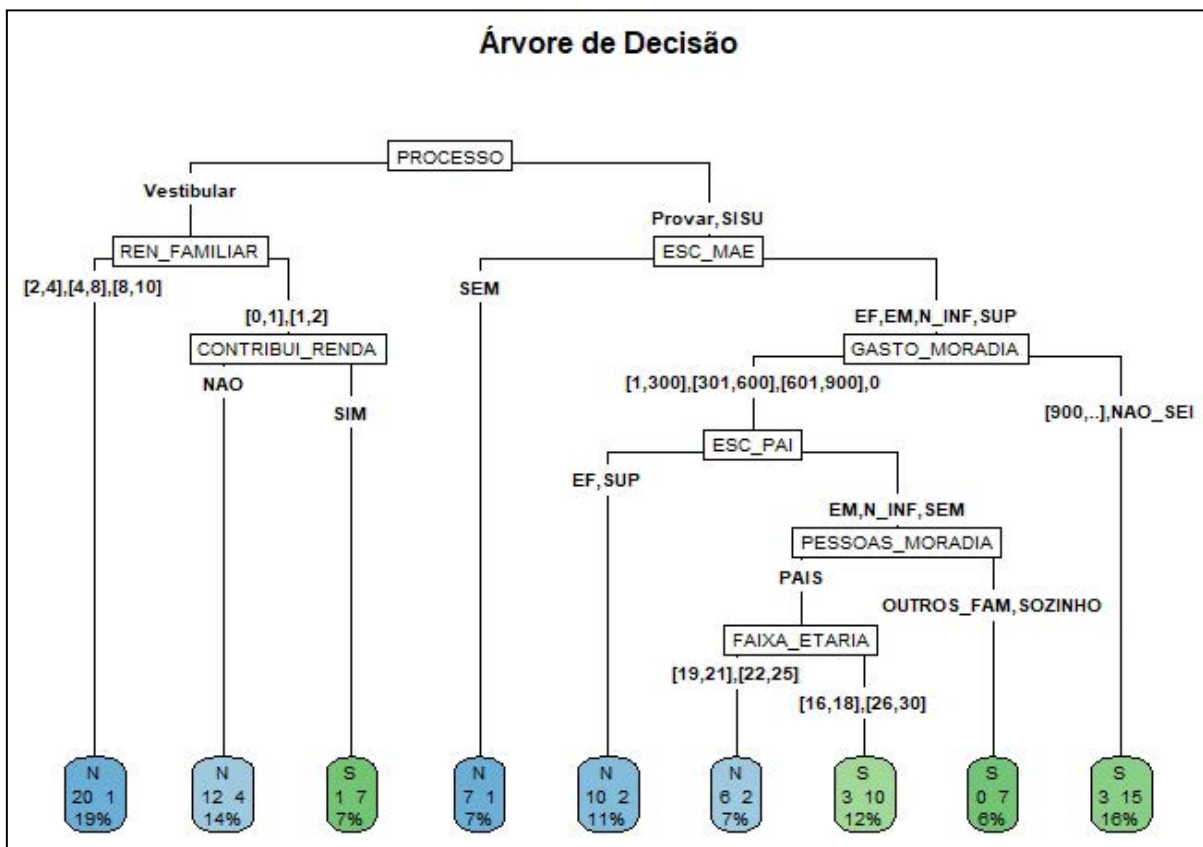


A construção da árvore de decisão para as 28 variáveis foi realizada por meio do *software R* a partir da base de dados preparada anteriormente. Após essa etapa, foi calculada a matriz de confusão e as métricas de validação: Acurácia, Precisão, Revocação e F1-Score, cujos resultados apresentamos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção discorreremos acerca dos resultados da pesquisa por meio de uma análise da árvore construída pelo *software R* com o pacote *rpart*. Iniciamos apresentando uma interpretação técnica da árvore obtida, conforme apresentado na Figura 2, levando em consideração suas principais características, por exemplo, a escolha das variáveis para repartição dos nós e o número de acadêmicos atribuídos a cada classe nas folhas.

Figura 2 - Árvore de decisão final.



Fonte: Os autores (2021).



Com base na Figura 2, é possível notar que a árvore é composta por um nó raiz, sete nós intermediários e nove folhas. Observe que a variável que repartiu o nó raiz foi o processo de entrada, de maneira que a classe “Vestibular” ficou com a ramificação à esquerda enquanto a classe “SISU ou Provar”, à direita. Na sequência, a variável que repartiu o nó “Vestibular” foi a renda familiar, de maneira que as classes “[2,4]; [4,8]; [8,10]” ficassem à esquerda e “[0,1]; [1,2]” à direita. Isso significa que a árvore classificou os acadêmicos de acordo com a quantidade de salários mínimos que sua respectiva família recebe. Note que não existe mais nenhuma ramificação depois do nó à esquerda, ou seja, um acadêmico que ingressou no curso pelo “Vestibular” e possua renda familiar acima de dois salários mínimos é muito mais propenso a não evadir do curso. Por outro lado, quando analisamos a ramificação à direita, ainda existe mais uma variável de repartição, “Contribui com a renda”, que se ramifica em duas folhas, classificando os acadêmicos que contribuem com a renda como “evadidos” e os que não contribuem como “não evadidos”.

Analogamente, também é possível analisar as cinco variáveis de repartição à direita da classe “SISU ou Provar”, que são todas distintas e estão distribuídas entre escolaridade da mãe, gasto com moradia, escolaridade do pai, tipo de moradia e faixa etária.

No final, a árvore produziu nove folhas, das quais cinco classificaram os acadêmicos como “não evadidos” e as demais como “evadidos”. Em cada folha, é possível verificar o número de acadêmicos atribuídos a cada classe e, sendo assim, é possível dizer que cada nó folha apresenta um grau diferente de pureza.

Desta forma, com a finalidade de quantificar a qualidade da árvore fornecida pelo *software R*, apresentamos os resultados obtidos para as métricas acurácia e precisão, definidas na seção Métricas para Modelos de Classificação.

A Tabela 2 apresenta a matriz de confusão obtida a partir da árvore de decisão (Figura 2).

Tabela 2 - Matriz de confusão

		PREDITO		Total
		PN	PS	
REAL	N	55	10	65
	S	7	39	46
Total		62	49	111

Fonte: Os autores (2021).



A seguir apresentamos os cálculos das métricas a partir das equações apresentadas na seção Métricas para o Modelo de Classificação.

- **Acurácia:**

$$\text{Acurácia} = \frac{55 + 39}{111} = 0,8468 \rightarrow 84,68\%$$

- **Precisão:**

$$\text{Precisão}(PN) = \frac{55}{62} \cong 0,8871 \rightarrow 88,71\%$$

$$\text{Precisão}(PS) = \frac{39}{49} \cong 0,7959 \rightarrow 79,59\%$$

Logo, temos uma precisão média de 84,15%.

- **Sensibilidade:**

$$\text{Sensibilidade}(N) = \frac{55}{65} \cong 0,8462 \rightarrow 84,62\%$$

$$\text{Sensibilidade}(S) = \frac{39}{46} \cong 0,8478 \rightarrow 84,78\%$$

Assim, temos uma sensibilidade (*recall*) média de 84,7%.

- **F1-score:**

$$F1 - \text{Score}(N) = 2 \times \frac{0,8871 \times 0,8462}{0,8871 + 0,8462} \cong 0,8662 \rightarrow 86,62\%$$

$$F1 - \text{Score}(S) = 2 \times \frac{0,7959 \times 0,8478}{0,7959 + 0,8478} \cong 0,821 \rightarrow 82,1\%$$

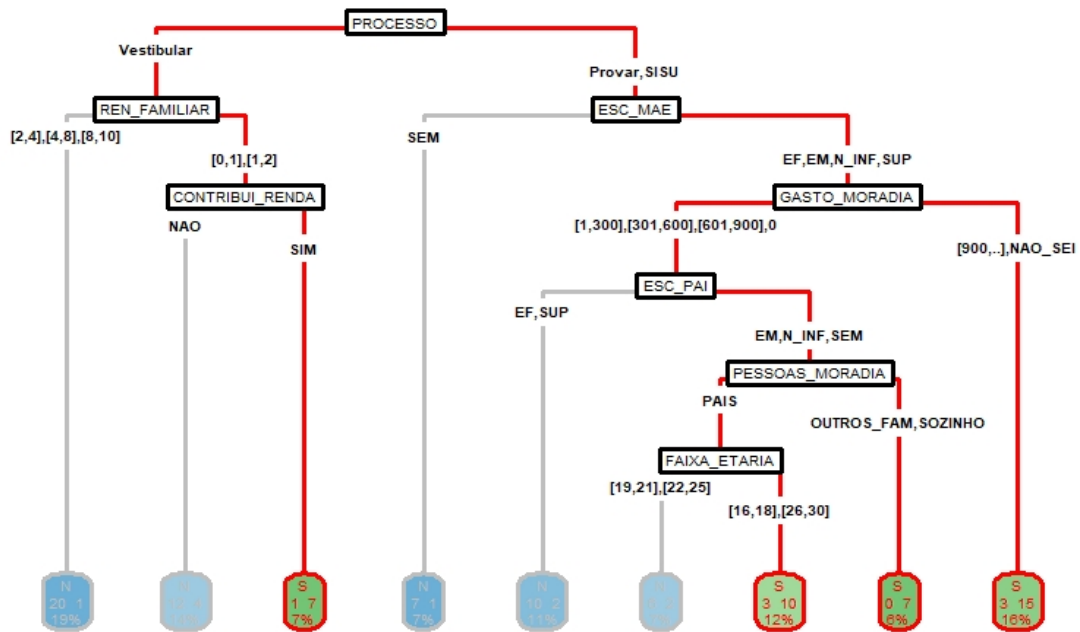
Logo, temos um F1-score médio de 84,36%.

Portanto, uma vez que todas as métricas são superiores a 80% é possível concluir que os resultados produzidos pela árvore de decisão são satisfatórios.

Na Figura 3, destacamos em vermelho os ramos que conduzem às folhas referentes aos acadêmicos classificados como “evadidos”.



Figura 3 - Ramificações com maior propensão à evasão.



Fonte: Os autores (2021).

O primeiro ramo da esquerda para direita na Figura 3, destacado em vermelho, evidencia que os acadêmicos que ingressaram pelo Vestibular, possuem uma renda familiar de até 2 salários mínimos e que contribuem com essa renda, tem maior propensão a evadirem do curso. Por outro lado, a evasão dos acadêmicos ingressantes pelo Provar ou SISU é influenciada pelas variáveis relacionadas a escolaridade dos pais, gastos com moradia, tipo de moradia durante a graduação e faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Statistical Learning* é uma área que vem ganhando popularidade por permitir a tomada de decisões e previsões em diversas situações do mundo moderno. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo analisar a aplicabilidade de modelos que empregam técnicas do vasto conjunto de ferramentas de *Statistical Learning*, mais especificamente árvores de decisão, ao ambiente educacional.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Consideramos um problema real que consiste basicamente em identificar fatores que levam acadêmicos a evadirem do curso de Matemática da UNESPAR - *Campus* Campo Mourão com base em dados sociais, econômicos e educacionais extraídos do formulário de matrícula online, respondido pelos acadêmicos ao ingressarem no curso de graduação. O período considerado para pesquisa foi de 2018 a 2020.

A partir da árvore de decisão obtida, foi possível identificar fatores de relevância na evasão dos acadêmicos, os quais estão associados diretamente ao processo de ingresso na Universidade (Vestibular, SISU, PROVAR), renda familiar, despesas com moradia, tipo de moradia e escolaridade dos pais. Uma vez descoberto os principais fatores, essa pesquisa pode ser dirigida para futuros estudos, no intuito de proporcionar maior aprofundamento sobre o tema, fornecendo subsídios para gestores no aprimoramento de políticas educacionais voltadas à permanência estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. **Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas**. RAE- eletrônica, São Paulo, v. 5, n. 2, Art. 17, p. 01-26, jul./dez. 2006.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BAKER, R. S., ISOTANI, S., & CARVALHO, A. M. Mineração de Dados Educacionais: Oportunidades para o Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 19(2), 3-13; 2011. In:<<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1301> >. Acessado em 21 de junho de 2021

BARBOSA, J. M.; CARNEIRO, T. G. S.; TAVARES, A. L. **Métodos de Classificação por Árvores de Decisão Disciplina de Projeto e Análise de Algoritmos**. UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais–MG, 2012.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, J.; KAMBER, M.; PEI, J. **Data mining concepts and techniques third edition**. p. 83-124, 2011.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



HASTIE, T.; TIBSHIRANI, R.; FRIEDMAN, J. **The Elements of Statistical Learning: Data mining, inference, and Prediction**. 2.ed. New York: Springer, 2009.

JAMES, G.; WITTEN, D.; HASTIE, T.; TIBSHIRANI, R. **An Introduction to Statistical Learnin with Applications in R**. New York: Springer, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MURPHY, K. P. **Machine Learning: a probabilistic perspective**. MIT Press, 2012.

PEREIRA, F. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. v. 1, p. 173, 2003.

ROKACH, L.; MAIMON, O. **Data Mining With Decision Trees – Theory and Applications**. 2ª edição. Singapore: World Scientific, 2015.

SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 311-333, 2013.

SILVA, L. M. O. **Uma Aplicação de Árvores de Decisão, Redes Neurais e KNN para a Identificação de Modelos ARMA Não-Sazonais e Sazonais**. 2002. 145f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

STANKEVIX, G. Árvores de decisão em R. **Medium**, 2019. Disponível em: <<https://www.https://medium.com/@gabriel.stankevix/arvore-de-decisao-em-r-85a449b296b2>>. Acesso em 15/03/2021.

THARWAT, A. Classification assessment methods. **Applied Computing and Informatics**, Emerald Publishing Limited, 2020.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VLAHOU, A., SCHORGE, J., GREGORY, B., & COLEMAN, R. *Diagnosis of Ovarian Cancer Using Decision Tree Classification of Mass Spectral Data*. **Journal of Biomedicine and Biotechnology**, 308-314; 2003. In: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC521504/>>. Acessado em 24 de junho de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



OS ERROS MATEMÁTICOS COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS

Izabelly Karoline Monteiro Papoti (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranavaí, izapapoti2016@gmail.com

Daniela Barbieri Vidotti (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, daniela.barbieri@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações dos pesquisadores da área da Educação Matemática é compreender a maneira que os alunos desenvolvem seu pensamento matemático, em qualquer produção, seja na resolução de um exercício ou naquelas que denotam qualquer criatividade apresentada pelo aluno, há diversas características que permitem compreender como os estudantes pensam.

A análise de erros pode ser usada como metodologia de pesquisa, mas também pode ser empreendida como metodologia de ensino. Nesse sentido, Borasi (1996) convida os professores a abandonarem a concepção de ensino como transmissão de informação, e propõe o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem em que seja possível direcionar os alunos para atividades de exploração e pesquisa. Os estudantes são encorajados a expor suas ideias, organizando seus pensamentos e tecendo hipóteses, fazendo com que eles percebam que algumas questões matemáticas podem ser resolvidas de diferentes maneiras, ou seja, eles são incentivados a questionar e investigar sobre seus próprios erros, o que lhes possibilitarão adquirir novos conhecimentos.

Analisar as atividades realizadas pelos alunos possibilita compreender como é feita esta apropriação do saber. Em nossa concepção, quando o trabalho é baseado no desenvolvimento de hábitos de pensamentos, é possível relacioná-los a outras habilidades que permitem um melhor desenvolvimento em diferentes formas de raciocínio.

Desta maneira, o erro apresentado pelo aluno se constitui como um conhecimento, é um saber que o aluno possui. Nesse sentido, estamos considerando a possibilidade de que o erro se transforme em um problema para que os alunos possam criar soluções que promovam



sua aprendizagem, e assim temos que, por meio da pesquisa e exploração, o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca dos conceitos matemáticos.

Nessa pesquisa, visamos identificar possibilidades para o uso dos erros matemáticos como oportunidades de aprendizagem no desenvolvimento de atividades sobre funções trigonométricas. Para tanto, elaboramos e desenvolvemos algumas atividades na perspectiva da análise de erros com alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Unespar - Campus de Paranavaí. Esta escolha se justifica pelo fato dos acadêmicos do referido curso apresentarem dificuldades em estudar e aprender o conteúdo das funções trigonométricas.

Na literatura, alguns trabalhos abordaram a aprendizagem das funções trigonométricas, apontando dificuldades e tipos de erros frequentemente cometidos pelos estudantes. Cajuela (2013) ao trabalhar os conceitos de trigonometria com os alunos do Ensino Médio apontou que as dificuldades na aprendizagem de Funções Trigonométricas ocorrem na compreensão dos conceitos fundamentais envolvendo as funções seno, cosseno e tangente, na construção da circunferência trigonométrica e em notações das medidas de arcos e ângulos.

Papoti e Vidotti (2020) ao analisar os erros cometidos pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da UNESPAR em questões envolvendo Funções Trigonométricas identificaram os seguintes tipos de erros: compreensão da definição das funções seno, cosseno e tangente, propriedades das funções, interpretação da representação gráfica da função, erros ao uso da calculadora ao operar com ângulos e também o erro de sinais nas expressões algébricas.

Sendo assim, entende-se a necessidade de investigar sobre metodologias de ensino que contribuam com a aprendizagem das funções trigonométricas, uma vez que esse conteúdo faz parte do currículo da educação básica e superior.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a vertente qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982) para que uma investigação seja considerada qualitativa ela deve possuir cinco características, sendo que a primeira está relacionada ao ambiente de investigação, onde o investigador introduz grande parte do seu tempo em escolas, famílias, bairros e outros



locais, tentando ensinar questões educativas. A segunda condiz com a descrição do trabalho, buscando analisar os dados utilizando o máximo da transcrição feita. A terceira mostra que o processo é mais interessante do que os próprios resultados obtidos, por exemplo, em alguns estudos relativos ao ensino integrado nas escolas, os investigadores buscaram analisar primeiro as atitudes dos professores com os alunos, e de como estas atitudes os afetariam mais para frente. A quarta está associada à análise dos dados de forma intuitiva, em que para que haja uma elaboração de uma teoria é preciso que tenha a recolha dos dados e um passar de tempo com os sujeitos. Já a quinta é a importância vital na abordagem qualitativa, onde a associação está interessada na maneira de como as pessoas dão sentido às suas vidas, ao aprender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações.

Nesse trabalho, com base nos estudos apresentados por Borasi (1996) acerca da análise de erros como metodologia de ensino, e em um estudo sobre análise de erros com funções trigonométricas realizadas por Papoti e Vidotti (2020) elaboramos algumas atividades envolvendo o conteúdo de funções trigonométricas, as quais constituíram instrumento de coleta de dados da pesquisa.

O desenvolvimento das atividades foi realizado com doze alunos do 4º Ano do curso de licenciatura em Matemática da UNESPAR - Campus Paranavaí, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado - Ensino Médio. Para evitar a identificação dos sujeitos, atribuímos-lhes os códigos A1, A2,... , A12. O trabalho foi realizado de forma remota, via plataforma Google Meet, devido à suspensão das atividades presenciais na Universidade em função da Pandemia de Corona vírus (COVID-19). Foram organizados dois encontros de quatro horas-aula, em que as aulas foram gravadas e submetidas para transcrição dos áudios. Os registros escritos dos estudantes foram digitalizados e também constituíram os dados da pesquisa.

Em sua pesquisa, Borasi (1996) quer que os alunos desenvolvam habilidades matemáticas importantes, como a capacidade de apresentar e resolver problemas, incentivando-os a verbalizar suas ideias, mostrando que muitas questões matemáticas podem ter mais de uma resposta correta. Ela observou durante sua pesquisa, como as frustrações causadas pelos erros podem ser prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos e à sua vontade de aprender matemática.



Segundo a autora, ao cometer erros, os alunos experimentam diversos sentimentos, tais como: desapontamento, frustração, vergonha e raiva. E partindo deste pensamento, esse aluno pode facilmente ser desestimulado e acabar criando obstáculos que poderão atrapalhá-lo no decorrer de sua vida acadêmica.

A autora identificou diferentes formas de usar os erros em sala de aula como *trampolins para pesquisa*, isto é, oportunidades para gerar dúvidas e questionamentos, que conduzam os estudantes a explorações e aprendizagens, as quais dependem do nível do discurso matemático empreendido na tarefa, que pode ser: (i) *nível de tarefa*, que consiste em aprender sobre como realizar uma tarefa matemática específica, (ii) *nível de conteúdo*, que consiste em aprender algum conteúdo matemático técnico e (iii) *nível de matemática*, que mostra como aprender sobre a natureza da matemática.

De modo concomitante, e independente do nível do discurso matemático, Borasi (1996) identificou diferentes posturas de aprendizagem que podem influenciar nas atividades e objetivos dos alunos no estudo de erros:

- *Postura de remediação*: quando tanto a questão investigada quanto sua resposta são pré-determinadas e conhecidas do professor e o aluno já sabe que sua resposta está incorreta; portanto, espera-se que, analisando esta resposta, seja possível identificar o erro e repará-lo.
- *Posição de descoberta*: quando o aluno está aprendendo algo novo ou tentando resolver um problema e assim naturalmente pode dar passos na direção errada, sem perceber que está errado, mas é motivado a examinar criticamente sua resposta para determinar se está correta ou não. Aqui a questão investigada é pré-determinada e o professor reconhece o resultado correto ou incorreto.
- *Postura de pesquisa*: quando nem a pergunta nem sua resposta são necessariamente conhecidas, e o erro se torna um estímulo para redefinir a tarefa original, iniciando explorações e reflexões.

Na tentativa de fornecer subsídios de como a análise de erros pode ser utilizada em sala de aula como *trampolim para pesquisa*, apresentamos no Quadro 1, alguns questionamentos apresentados por Borasi (1996), que utilizamos na elaboração de atividades na perspectiva da análise de erros:



Quadro 1 - Questionamentos utilizados como trampolins para a pesquisa.

Resultados errados	<ul style="list-style-type: none"> • Em que sentido o resultado está errado? • Onde o procedimento falhou? Poderia ser corrigido de alguma forma, e assim levar para resultados diferentes?
Definições incorretas	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os conceitos não são descritos por esta definição? • Qual seria o próprio conceito se aceitássemos essa definição? Como ele se compara ao padrão? • Quais seriam as consequências de aceitar esta definição em matemática? • Como essa definição poderia ser modificada? Que noções alternativas poderiam então ser criadas?

Fonte: Adaptado de Borasi (1996, p.123, tradução nossa).

Cada uma dessas estratégias de exploração pode ser utilizada dentro da sala de aula, em termos de oportunidades de aprendizagem, dependendo do objetivo da tarefa e do nível do discurso adotado.

A partir desses pressupostos, apresentamos na seção seguinte, os resultados e discussões da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro encontro, via plataforma *Google Meet*, a aula foi iniciada com uma breve explicação sobre a Análise de Erros. Nesse encontro foram desenvolvidas 2 questões sobre Funções Trigonométricas, ao final discutiu-se também a respeito da abordagem da análise de erros nas aulas de matemática. No segundo encontro, foram desenvolvidas quatro questões (Questões 3, 4, 5 e 6), conforme descrevemos e apresentamos as discussões na sequência.

No Quadro 2, apresentamos a primeira questão:

Quadro 2 - Questão 1.

Questão 1. Como é definida a função Seno? E a função Cosseno?

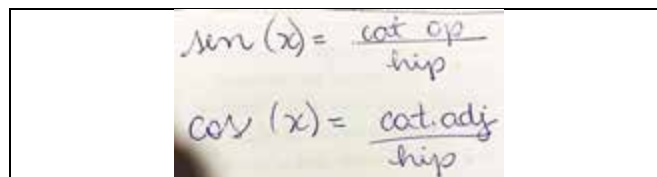
Fonte: Papoti e Vidotti (2020).



Os alunos resolveram esta questão individualmente, tiveram aproximadamente 10 minutos para resolução do exercício, e durante este período, solicitamos que não consultassem nenhuma plataforma para obtenção da resposta. Em seguida, foram convidados a expor suas respostas.

As soluções obtidas foram analisadas, e podemos perceber que alguns alunos tiveram certas dificuldades para resolver esta questão. Dentre estas respostas teve uma que nos chamou atenção, pois ela apresentava as mesmas características apresentada por Papoti e Vidotti (2020. p. 8): “Confundiu as definições de Seno e Cosseno como razões trigonométricas com as respectivas definições de função seno e cosseno”, conforme mostraremos abaixo:

Figura 1 - Resposta do aluno A3.


$$\begin{aligned} \text{sen}(x) &= \frac{\text{cat op}}{\text{hip}} \\ \text{cos}(x) &= \frac{\text{cat adj}}{\text{hip}} \end{aligned}$$

Fonte: Dados da pesquisa.

Borasi (1996) em sua pesquisa, diz que quando adotamos os erros como uma forma de aprendizagem, está sendo considerada a possibilidade de que este erro se transforme em um problema, e que os alunos possam criar soluções que promovam seu aprendizado, identificando as diferentes variações de estratégias utilizadas por eles.

Partindo deste pensamento, desenvolvemos a Questão 2, a qual é uma reelaboração da Questão 1, com o objetivo de exigir uma maior reflexão dos estudantes durante a elaboração das respostas, fazendo com que o aluno pensasse onde está o erro e por decorrência disso, tivesse o entendimento do conteúdo, fomentando possíveis debates entre os estudantes. Para resolução desta atividade os alunos tiveram aproximadamente vinte e cinco minutos. Em seguida eles foram convidados a apresentar suas respostas. Ao final, tentamos formalizar os conceitos, apresentando uma resposta elaborada a partir dos livros didáticos sobre o assunto. No quadro 3 apresentamos a Questão 2:



Quadro 3 - Questão 2.

Questão 2. Considere as definições de função seno e de função cosseno, dadas nos itens A e B (são respostas dadas por alguns acadêmicos de matemática a um questionário aplicado no ano passado) e responda o que se pede abaixo:

- A. Em um triângulo retângulo a função seno é o cateto oposto sobre a hipotenusa e o cosseno é o resultado do cateto adjacente dividido pela Hipotenusa.
- B. A função seno é definida por $f(x) = \text{sen}(x)$ e função cosseno é definida por $f(x) = \text{cos}(x)$.
- I. As duas definições estão corretas?
- II. Quais conceitos não estão descritos nessas definições?
- III. Quais as consequências de aceitar essas definições como corretas? Como você poderia “melhorar” essas definições?

Fonte: Adaptado de Papoti e Vidotti (2020).

Soluções e discussões realizadas: Nas soluções do item I: *As duas definições estão corretas?* Observamos que os acadêmicos responderam que as respostas estão corretas e procuraram compreender as respostas apresentadas nos itens A e B e complementá-las com elementos que faltaram nas respostas, conforme mostra a resposta oral dada pelo aluno A1:

A1: Sim, não estão erradas, pois em “A” os alunos poderiam estar se referindo a um triângulo retângulo construído no Geogebra, com controles deslizantes, para alguns de seus lados ou pontos ou ela pode ainda, ser uma função com um único elemento em seu domínio e neste caso o triângulo seria fixo, já em “B” faltaram informações, mais o que está escrito não está incorreto.

Desse modo, entendemos que os alunos assumiram uma postura de *remediação*, pois mesmo tendo considerado a resposta correta, tentaram melhorá-la. E para isso discutiram a respeito do conteúdo matemático envolvido, atuando em nível de *conteúdo*. Assim, podemos perceber que as respostas geraram reflexões valiosas sobre as definições de Seno e Cosseno, pois perguntas como estas não envolvem tanto a técnica, mais sim reflexões e discussões sobre o conteúdo matemático.



Percebendo que havia divergências a respeito das respostas serem corretas ou incorretas, a professora procurou ampliar o debate:

Professora: *Se vocês estivessem corrigindo esta resposta em uma prova, vocês considerariam essas respostas como corretas?*

A3: *Depende do conceito que a professora passou para o aluno, mas com certeza não consideraria como totalmente certa.*

A1: *Eu consideraria um pouco, não daria a nota inteira, não estaria errado, mas também não estaria totalmente certo.*

A2: *Na verdade, na sala de aula você teria que considerar nota máxima, pois por mais que você explique, a maioria dos alunos vai colocar o mínimo que você explicou, e não seria justo descontar nota, porque o aluno realmente não vai ter todo saber, toda metodologia, toda formalidade que nós explicamos para eles, então em uma avaliação eu como professor teria que dar nota máxima daquela questão, pois eu consegui tirar alguma coisa do aluno.*

Podemos perceber, através das falas dos acadêmicos, como cada um deles lidariam nestas situações e também as diferentes visões e maneiras de avaliar os alunos, as quais envolvem certamente as suas concepções de matemática, suscitando reflexões em *nível de matemática*.

No item II: *Quais conceitos não estão descritos nessas definições?* Obtemos os seguintes diálogos:

A2: *São funções periódicas, é uma função que leva dos reais para os reais.*

A1: *Não foi falado o domínio, nem a imagem e também na letra A, os alunos disseram o que era seno e cosseno mais não associaram a ideia de função, porque função não é simplesmente a definição de seno e de cosseno, função é um conjunto que tem uma regra que faz esse conjunto ser levado ao outro conjunto da imagem, não lembro direito a definição, mais é mais ou menos isso.*

A2: *O que eles poderiam falar é que há uma relação, da razão dos dois lados com o ângulo mais não como definição do conceito da função.*



Nesse item, observamos que os acadêmicos puderam explorar com mais profundidade o conteúdo de funções trigonométricas, evidenciando mais claramente a postura de *remediação/conteúdo* assumida pelos acadêmicos.

Continuando o diálogo, destacamos o posicionamento do aluno A5:

A5: Não apresentam nenhum exercício explicando, teria que haver uma explicação dos exercícios, e de como se pode chegar ao conceito, quando trabalhamos o seno, cosseno e hipotenusa, sempre há exercícios, por exemplo, de uma escada na parede para achar o tamanho da escada, e também tem os que a partir daí, dá para tirar o valor dos senos cossenos e tangente. Já para o segundo utilizar o Geogebra para mostrar os gráficos a partir daí, tentando explicar por meio de um desenho e graficamente.

Professora: então para você A5 para que uma definição fique clara é importante colocar um contexto, com exemplo da escada, não só escrevendo o que é seno e cosseno, e seria importante ter um contexto e ter uma visualização melhor pelo Geogebra, visualizando o triângulo.

A5: Eu acho que sim.

Percebemos que naquele momento os alunos conseguiram mostrar o que seria útil para o seu entendimento sobre a definição de seno e cosseno, onde a utilização de imagens e gráficos seria necessária para sua compreensão. Além disso, observamos que surgem aspectos de como os objetos matemáticos devem ser definidos para que possam ser compreendidos, na visão dos acadêmicos. Dessa forma atuaram também em *nível de matemática*.

No item III: *Quais as consequências de aceitar essas definições como corretas? Como você poderia melhorar essas definições?* Destacamos o seguinte diálogo:

A3: Aceitar as definições seria inadequado, porque faltam alguns conceitos, ou seja, ela iria associar, por exemplo, a função $f(x) = \cos x$, e que seria uma forma errada de não entender o que é.



- Poderia apresentar mais formalmente esta função, e que esta função de sen e cos, é levada dos reais para os reais.

A4: As definições não estão 100% corretas, mas se for complementado pode ser que seja melhorado.

Ao final, os acadêmicos foram estimulados a exporem suas opiniões acerca do ensino de Funções Trigonométricas na Educação Básica:

A2: Há fuga da formalidade do ensino de matemática, podemos perceber que os livros de matemática trazem o conteúdo de uma maneira sintética.

- Quando ensinamos trigonometria, são tantos elementos que nós necessitamos... conhecimento de ângulo, de figuras planas, a inscrição do triângulo retângulo dentro da circunferência, a orientação do ciclo trigonométrico. E por conta desta dificuldade por muitas vezes, lembrar-se de tantos elementos para os alunos, que nós acabamos passando por cima, da formalidade da matemática por este ensino.

Professora: É realmente um tema bem complicado a questão da trigonometria.

A1: Sempre estamos tendo contato com os outros conteúdos, agora trigonometria, é trabalhado uma vez no ano, e por isso acabamos esquecendo. As consequências seria privar o aluno de aprender 100% do conteúdo, além de não estar enriquecendo a linguagem matemática deste aluno.

A2: Temos tão pouco contato com trigonometria que quando vamos para a sala de aula você tem que explicar você tem que aprender o conteúdo novamente.

Percebemos através destas discussões, como os alunos se sentem em relação ao conteúdo de Funções Trigonométricas e como eles como futuros professores se sentem em relação ao ensino deste conteúdo, ou seja, há dificuldade de aprendizagem o que certamente implicará de forma negativa na sua atividade profissional.



Além disso, as reflexões e explorações motivadas por essa atividade tiveram o potencial de ampliar as suas compreensões acerca do conteúdo abordado e também levantar questionamentos acerca do ensino deste conteúdo.

Na terceira questão, foi proposta aos estudantes a realização de um exercício de verdadeiro ou falso, os alunos tiveram aproximadamente 5 minutos para resolução deste exercício.

O Quadro 4 ilustra a Questão 3:

Quadro 4 – Questão 3.

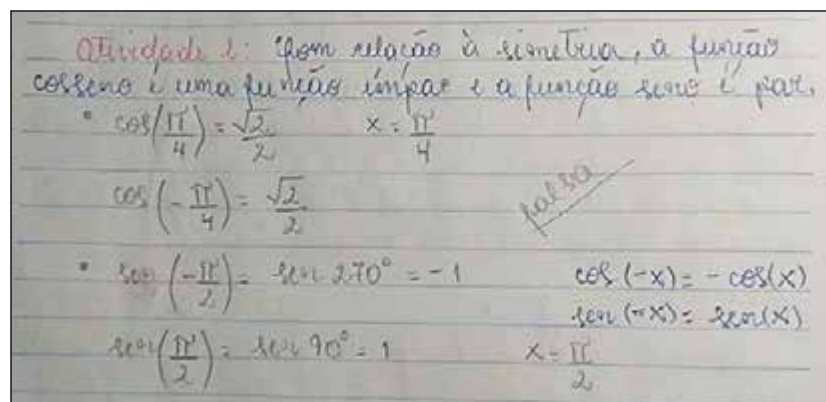
Questão 3. Assinale V para Verdadeiro e F para Falso, justifique se for falso.

() Com relação à simetria, a função cosseno é uma função ímpar: $\cos(-x) = -\cos(x)$ e a função seno é par: $\sin(-x) = \sin(x)$.

Fonte: Papoti e Vidotti (2020).

Nessa questão, como muitos não se lembraram da definição de paridade, tentaram associar ao ciclo trigonométrico, como mostraremos a resposta do aluno A1 (Figura 3) abaixo:

Figura 3 - Resposta do aluno A1.



Fonte: dados da pesquisa.

Quando reformulamos a questão, conforme apresentada no Quadro 5, queríamos que os alunos entendessem o porquê da afirmação estar incorreta, e também quais modificações seriam necessárias para que ela se tornasse correta. Para a resolução desta questão os alunos tiveram aproximadamente vinte minutos.



Quadro 5 – Questão 4.

Questão 4. Considere a seguinte afirmação incorreta sobre as funções seno e cosseno:

- Com relação à simetria, a função cosseno é uma função ímpar: $\cos(-x) = -\cos(x)$ e a função seno é par: $\sin(-x) = \sin(x)$.

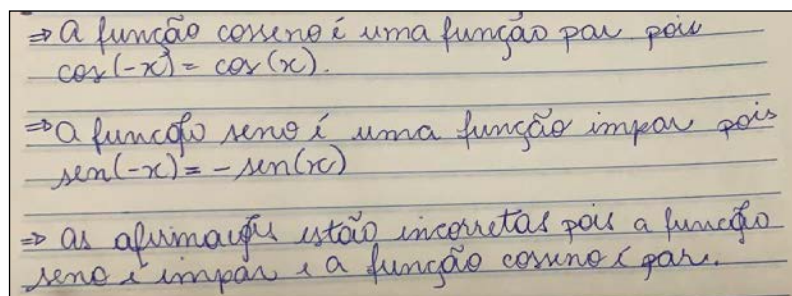
I. Em que sentido essas afirmações estão incorretas?

II. Quais modificações teriam que ser feitas para que essas afirmações se tornem verdadeiras?

Fonte: Adaptado de Papoti e Vidotti (2020).

Soluções e discussões realizadas: Todos os alunos apresentaram soluções parecidas, em que diziam que as afirmações sobre a paridade das funções estavam invertidas, deste modo podemos perceber que os alunos assumiram uma postura de *remediação*, uma vez que eles identificaram o erro e tentaram corrigi-lo, como mostra a resposta do aluno A3 (Figura7):

Figura 6 – Resposta do aluno A3.



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a quinta questão os alunos tiveram cinco minutos para a resolução, esta questão estava associada à imagem da Função Tangente, como ilustra o quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Questão 5.

Questão 5. Assinale V para Verdadeiro e F para Falso, justifique se for falso.

() O conjunto imagem da função tangente corresponde ao conjunto dos números naturais.

Fonte: Papoti e Vidotti (2020).

Alguns alunos em um primeiro momento responderam que era verdadeira, mas quando a questão foi reformulada, conforme apresentada no Quadro 7, percebemos que modificaram as suas respostas. Para resolução da Questão 6 os alunos tiveram aproximadamente vinte e cinco minutos.



Quadro 7 - Questão 6.

Questão 6. Considere a seguinte afirmação:

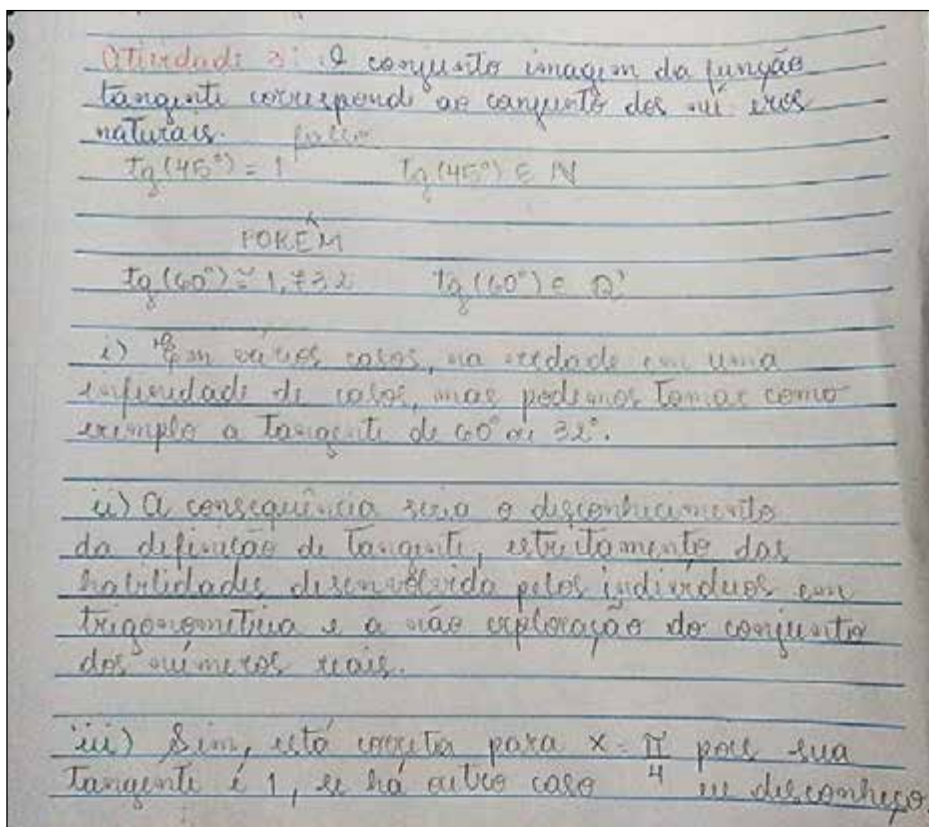
- “O conjunto imagem da função tangente corresponde ao conjunto dos números naturais.”.

- I. Em que sentido esta afirmação está errada?
- II. Quais as consequências de aceitar essa afirmação como correta? Ou seja, que conceitos envolvidos na definição da função tangente seriam modificados e de que forma?
- III. Esta afirmação está certa em algum caso? Justifique.

Fonte: Adaptado de Papoti e Vidotti (2020).

Soluções e discussões realizadas: Ao analisar as respostas, podemos perceber que houve um avanço em suas respostas, quando comparado às respostas da questão 5, pois puderam explorar com mais profundidade o conteúdo, na tentativa de reparar o erro apresentado, assumindo assim a postura de *remediação*, como mostraremos na resposta do aluno A3 (Figura 7):

Figura 7- Resposta do aluno A3.



Fonte: Dados da pesquisa.



Observamos como as reformulações das questões engajaram aos alunos a raciocínios valiosos, em que esses pensamentos os levaram a novos questionamentos sobre o conteúdo e, finalmente, forneceu um ponto de partida diferente, fazendo com que os alunos pensassem em outras maneiras de responder à questão.

Vale ressaltar que as produções dos alunos quando se inicia como objeto de discussão no processo de formação, contribui para um contraste entre os professores sobre diferentes concepções de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece a troca de experiências entre eles.

Esse fato reforça o pensamento de D'Ambrósio (2005) que diz que o professor precisa “desempacotar” seus conhecimentos formais de Matemática para compreender as construções realizadas pelos alunos e analisá-las e isso se torna possível quando o professor compreende as produções dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito identificar possibilidades para o uso dos erros matemáticos como oportunidades de aprendizagem no desenvolvimento de atividades sobre funções trigonométricas com estudantes matriculados no 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESPAR – *Campus* de Paranavaí.

As análises revelaram possibilidades para usos dos erros como *trampolins para pesquisa*, uma vez que promoveram reflexões e questionamentos acerca do conteúdo matemático em questão, e também da natureza da matemática e seu ensino. Além disso, evidenciaram que o desenvolvimento dessas atividades oportunizou aos acadêmicos a compreensão dos erros não como fracassos, mas como parte do processo de aprendizagem. Os acadêmicos puderam discutir e refletir acerca de diferentes posturas que o professor pode tomar frente aos erros cometidos pelos estudantes.

Durante o trabalho foram pesquisadas diversas bibliografias que tratam sobre a análise de erros, especialmente Borasi (1996), onde ela defende a análise de erros como uma



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



metodologia de ensino com o objetivo de obter mudanças no pensamento e nas atitudes dos alunos diante dos erros.

Ao utilizar a análise de erros dentro da sala de aula, observamos que temos mais chances de entender o que cada aluno está compreendendo nas aulas, porém tratar os erros dentro da sala de aula é uma questão muito delicada. Durante a realização desta pesquisa tivemos desistências de alguns acadêmicos, possivelmente porque se sentiram incomodados em expor suas respostas e errarem. Sendo assim, é necessário refletir sobre quais estratégias de ensino precisam ser tomadas, para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Sendo assim, consideramos que a pesquisa alcançou os objetivos pretendidos, trazendo importantes contribuições para a área da Educação Matemática, mais especificamente no que diz respeito ao ensino das funções trigonométricas na perspectiva da análise de erros. Esperamos que esta pesquisa seja importante para que seja pensado em estratégias de ensino que possibilite a construção de conhecimentos por meio de metodologias de ensino diversificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORASI, R. **Reconceiving mathematics instruction: a focus on erros**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

CAJUELA, R. F. **Funções trigonométricas/** Renata Ferreira Cajuela – São José do Rio Preto. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2013

CURY, Helena N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D´AMBROSIO, B. S. (2005). Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.) Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. (pp. 20-32). São Paulo: Musa.

PAPOTI, Izabelly Karoline Monteiro; VIDOTTI, Daniela Barbieri. Análise de erros em funções trigonométricas: um estudo com alunos da licenciatura em matemática. SIPEC: Seminário de Integração: pesquisa, extensão, cultura e inovação tecnológica - VI EAIC /III EAEX, 1, 2020, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNESPAR, 2020, 4-13 nov.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



APRENDIZAGEM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS ANIMADOS NO GEOGEBRA

Laís Maria Lipinski
Colégio Estadual José de Anchieta, laislipinski2004@gmail.com

Maria Ivete Basniak (Orientadora)
Unespar/Campus União da Vitória, basniak2000@yahoo.com.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC EM

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

A tecnologia é um fator indispensável para nos comunicarmos, ensinarmos, aprendermos e vivermos, portanto, o uso dela em sala de aula pode contribuir para um melhor desempenho na construção do conhecimento e incentivar a produção criativa dos estudantes (BRASIL, 2018). As pesquisas já desenvolvidas (BUENO; BASNIAK, 2018, 2019, 2020a, 2020b), revelaram que alunos com indicativo de AH/SD mobilizaram estratégias e conhecimentos matemáticos ao construir cenários animados no GeoGebra. Entretanto, não explicitam o emprego de conteúdos de matemática da Educação Básica e/ou Ensino Superior, que podem ou não ser utilizados na construção de animações e semelhanças e diferenças na abordagem dos conteúdos de matemática em sala de aula e na construção de animações.

Desse modo, esta pesquisa qualitativa de cunho participativo e interpretativo, teve como objetivo investigar as potencialidades da construção de cenários animados no GeoGebra para a aprendizagem matemática mais dinâmica.

Para isso foi realizado estudo orientado sobre os conteúdos matemáticos utilizados nas construções de cenários animados no GeoGebra pela própria pesquisadora. Os cenários animados são construções¹ em que os elementos matemáticos são relacionados a ferramentas que proporcionam movimento a construção. Uma das ferramentas que podem ser usadas para criar as animações é o controle deslizante que determina uma variável numérica dentro de um intervalo pré-estabelecido pelo usuário, que varia de acordo com um incremento, também determinado pelo usuário. Quando os objetos criados no software dependem de um

¹ O termo foi usado por Bueno e Basniak (2020), mas está em processo de reconstrução.



controle deslizante e o usuário altera o valor desse controle, determinados objetos da construção se movem, possibilitando que a construção se constitua como cena animada (BUENO; BASNIAK, 2020). Os cenários animados podem envolver personagens e/ou situações do cotidiano ou não, mas é necessário haver movimento.

Assim, na seção que segue descrevemos brevemente o contexto e os pressupostos metodológicos da pesquisa.

MATERIAIS E MÉTODOS

A coleta e análise dos dados estiveram diretamente relacionados à participação da aluna da Educação Básica/pesquisadora em encontros presenciais nas terças-feiras de manhã no laboratório de informática da UNESPAR, no período de agosto a novembro de 2019, em que foram construídos cenários animados no GeoGebra utilizando conteúdos de matemática. Os cenários animados eram propostos por bolsistas de iniciação científica, que cursavam Licenciatura em Matemática na mesma instituição. Esta ação integrou projetos de pesquisa com alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação desenvolvidos desde o ano de 2017 (BORUCH; BASNIAK, 2018, BASNIAK, 2020).

Cabe explicar que a aluna/pesquisadora, participava do projeto *Construção de Cenários animados no GeoGebra* enquanto aluna desde agosto de 2017, quando cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental. Todos os alunos que participavam do projeto tinham indicativo de Altas Habilidades/Superdotação, alguns em matemática, e participavam da Sala de Recursos Multifuncional II do Colégio Estadual José de Anchieta.

Durante os encontros presenciais do projeto quando o cenário animado envolvia conteúdos matemáticos da Educação Básica que os alunos ainda não haviam estudado, a construção era orientada e conduzida pelos bolsistas da graduação. Porém, se os alunos demonstravam conhecimento e domínio sobre o assunto, era proposto a construção de cenários animados livres que fossem planejados e estruturados pelos alunos, utilizando conteúdos que já haviam aprendido.

Assim, a análise dos dados conta especialmente com a subjetividade da pesquisadora em explicitar com rigor e clareza sua compreensão dos conteúdos matemáticos e seu



emprego na construção de cenários animados no GeoGebra, enquanto aluna da Educação Básica, que ainda não os havia estudado formalmente em sala de aula.

Para o estudo de conteúdos de matemática da Educação Básica envolvidos na construção das animações, depois de utilizar os conteúdos matemáticos nas construções a aluna/pesquisadora buscava estudar a parte teórica dos conteúdos, utilizando basicamente os livros *Conceitos Fundamentais da Matemática* (CARAÇA, 2002) e *Cálculo I para Leigos* (RYAN, 2014) e, buscando estabelecer conexões entre teoria e sua prática, desenvolvendo uma relação dialógica de informações.

Após cada encontro do projeto a aluna/pesquisadora registrava os passos realizados por ela na construção de cada um dos cenários (Apêndices), identificando e explicitando também os conteúdos utilizados em cada um deles.

Em março de 2020 as atividades presenciais foram suspensas devido a pandemia causada pelo novo coronavírus Covid-19, logo a pesquisa teve que ser interrompida até que o plano de pesquisa fosse reestruturado.

Para continuar a pesquisa e atingir o segundo objetivo específico a alteração no cronograma considerou o estudo de cenários animados desenvolvidos em um Trabalho de Conclusão de Curso (PADILHA, 2020), em que foi abordado o conteúdo de lógica, específico do Ensino Superior. O trabalho de Padilha (2020) teve como objetivo investigar a exploração de cenários animados por alunos do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Matemática para o estudo dos conceitos de Implicação e Equivalência Lógica.

Assim, para estudar conteúdos de matemática que podem ser utilizados nas animações e que não são trabalhados na Educação Básica, nomeadamente lógica matemática, foi utilizado o livro intitulado *Lógica Matemática* (ALENCAR FILHO, 2002) e o trabalho de Padilha (2020).

Para analisar os episódios, a pesquisadora realizou a construção dos cenários: *Circuito Elétrico*; *Jogo das Luzes*; e *Labirinto*; e fez também o relatório das construções (Apêndice G, H e I, respectivamente).

Para identificar semelhanças e diferenças na abordagem dos conteúdos de matemática em sala de aula e na construção de animações, prevaleceu a experiência enquanto aluna do projeto e da sala de aula regular.



Para identificar conteúdos que podem ou não ser utilizados na construção de animações; foram revisados conteúdos matemáticos trabalhados na grade curricular da Educação Básica, desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, e alguns do Ensino Superior, com auxílio dos professores da sala de aula e, dos documentos norteadores (BRASIL, 2018).

Os cenários animados que foram analisados nesta pesquisa são provenientes de onze encontros dos quais a aluna/pesquisadora participou no segundo semestre de 2019 descritos no Quadro 1, além das construções propostas por Padilha (2020).

Quadro 1 - Encontros e cenários construídos.

Data	Cenários animados/discussões realizadas
06/08/2019	Círculo Trigonométrico e Rastro funções
13/08/2019	Montanha-Russa
27/08/2019	Esquiando na Montanha
03/09/2019	Esquiando na Montanha
10/09/2019	Peter Pan
24/09/2019	Suspensão eletromagnética
01/10/2019	Arqueiro atirando uma flecha
22/10/2019	Maré
12/11/2019	Discussões sobre funções
19/11/2019	Discussões sobre funções
03/12/2019	Discussões sobre os cenários construídos

Fonte: Arquivos das autoras (2019).

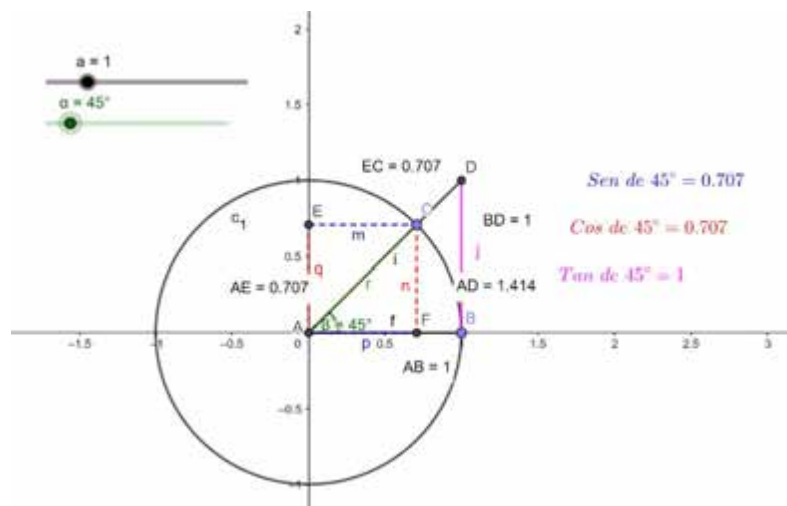
Todas as construções são especificadas na seção seguinte, em que são feitas as análises desse relatório, explicitando os conteúdos utilizados e estudados na construção dos cenários animados citados acima.



CENÁRIOS ANIMADOS E CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA: RELATOS E RESULTADOS AO REALIZAR SUAS CONSTRUÇÕES

No primeiro encontro, com o auxílio do professor/pesquisador, construímos no GeoGebra um círculo trigonométrico com um triângulo retângulo, de acordo com o passo a passo relatado no apêndice A.

Figura 1 - Círculo Trigonométrico.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).

A partir da construção, discutimos as relações entre o triângulo retângulo e o círculo, assim como encontramos os valores de **seno**, **cosseno** e **tangente**. Primeiramente, observamos como a distância dos segmentos se alteram conforme o movimento o controle deslizante α , porque de acordo com o movimento do ponto **C** sobre a circunferência e a variação do ângulo β , percebemos que um novo triângulo retângulo havia se formado com os segmentos **n**, **p** e **r**.

Em seguida, medimos as distâncias dos segmentos **f**, **i**, **j**, **n**, **p** e **r**, e o professor nos disse como são nomeados os lados de um triângulo retângulo. Nesta animação os segmentos **n** e **j** correspondem ao **cateto oposto**, os segmentos **p** e **f** ao **cateto adjacente**, e os segmentos **r** e **i** à **hipotenusa**. Os catetos oposto e adjacente se referem ao ângulo β e a hipotenusa é o maior lado do triângulo. Assim, definimos junto com o professor as relações trigonométricas entre os catetos e a hipotenusa e calculamos o valor de seno, cosseno e tangente.



$$\text{sen}(x) = \frac{\text{CatetoOposto}}{\text{Hipotenusa}}; \text{cos}(x) = \frac{\text{CatetoAdjacente}}{\text{Hipotenusa}}; \text{tg}(x) = \frac{\text{CatetoOposto}}{\text{CatetoAdjacente}}$$

Dessas divisões, pudemos concluir que, mesmo os triângulos possuindo tamanhos distintos, os resultados eram iguais, pois o valor do ângulo é o mesmo.

Depois, relacionamos o resultado das equações com o comprimento de alguns segmentos, por exemplo: ângulo = 45° , segmento **f** (cateto adjacente) = **1**, segmento **j** (cateto oposto) = **1**, segmento **i** (hipotenusa) = **1.414**.

$$\text{sen}45^\circ = \frac{1}{1.414} = 0.707; \text{cos}45^\circ = \frac{1}{1.414} = 0.707; \text{tan}45^\circ = \frac{1}{1} = 1$$

A partir desses resultados, percebemos que o valor de **seno** é o mesmo do comprimento do segmento **m** e/ou **p**, o valor do **cosseno** é igual ao do segmento **n** e/ou **q** e o valor da **tangente** é igual a **j** (cateto oposto ao ângulo β). Fizemos o teste com outros ângulos e chegamos a essa mesma conclusão.

Após tomarmos conhecimento sobre essas relações trigonométricas, fomos incentivados a encontrar as outras relações inversas: *cossecante*, *secante* e *cotangente*.

Como a relação $\text{sen}(x)$ também pode ser escrita como:

$$\frac{\text{sen}(x)}{1}$$

Temos que a *cossecante* é inversa à relação seno, ou seja, é escrita como: $\text{cossec}(x) = \frac{1}{\text{sen}(x)}$

A *secante* é inversa à relação cosseno, e é representada como: $\text{sec}(x) = \frac{1}{\text{cos}(x)}$
Sabemos que a tangente é obtida pela divisão do cateto oposto pelo cateto adjacente, ou seja, é a divisão do seno pelo cosseno, e para obter-se a *cotangente* invertamos os valores:

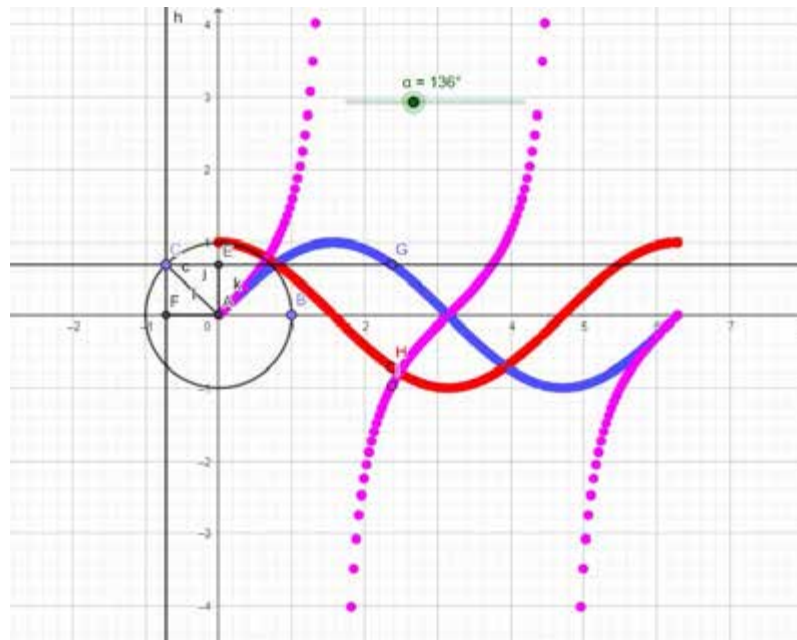
$$\text{cotg}(x) = \frac{\text{cos}(x)}{\text{sen}(x)} \text{ ou também: } \text{cotg}(x) = \frac{1}{\text{tg}(x)}$$

Em um segundo momento, utilizamos as três primeiras relações trigonométricas recém-estudadas (seno, cosseno e tangente) para construirmos funções distintas e avaliarmos seus gráficos da seguinte maneira: *As relações trigonométricas agora são chamadas de funções trigonométricas por terem variáveis dependentes entre si.*



Primeiramente reconstruímos o círculo trigonométrico em outra animação, como está detalhado no apêndice B:

Figura 2 - Funções trigonométricas.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).

Observamos que todas as funções se distinguem, a função **seno** inicia-se na origem, e conforme o ângulo do círculo trigonométrico se altera, o gráfico da função é obtido, a função é positiva quando equivale ao primeiro e segundo quadrantes, e negativa no terceiro e quarto quadrantes. Ela se diferencia da função **cosseno**, que tem início na coordenada **(0,1)** e é positiva no primeiro e quarto quadrantes e negativa no segundo e terceiro quadrantes, porém, ambas possuem domínio no conjunto dos números reais, ou seja, qualquer valor real pode ser atribuído à sua coordenada **x** para obter-se uma imagem **y**, e as imagens de ambas as funções estão em um intervalo entre $-1 \leq y \leq 1$, com um período de 2π cada uma.

Já a função **tangente** tem propriedades diferentes: no primeiro e terceiro quadrantes, a função é positiva e no segundo e quarto quadrantes, a função é negativa. O seu domínio e também a sua imagem estão no conjunto dos números reais, entretanto, a função não está definida quando $\cos(x)=0$ e, portanto, não existem valores para tangente nesses pontos. A função possui um período de 2π e é possível notar que quando a função se aproxima do valor $\frac{\pi}{2}$ ela cresce muito rapidamente.



A função **cotangente** é oposta à função tangente, mas possui o mesmo domínio, a mesma imagem e o mesmo período, a diferença é que a função tangente é crescente e a cotangente, decrescente. Assim, como a função tangente, a cotangente não está definida quando $\tan(x)=0$, ou seja, em 0° , 180° e 360° . A função **cossecante**, por ser inversa à função seno, possui imagem onde $y \leq -1$ ou $y \geq 1$, e, além disso, ela não *atravessa* o eixo **y**, apesar de ter o mesmo domínio e o mesmo período. E por último, a função **secante**, que é inversa a função cosseno, é semelhante à função cossecante, com domínio no conjunto dos números reais e período igual a 2π . Sua característica é a propriedade de *atravessar* o eixo **y** nas coordenadas **(0,1)**.

Após esse estudo, podemos afirmar as relações inversas entre as funções trigonométricas e diferenciá-las, como assim o fizemos.

Na sequência, no segundo encontro, iniciamos a construção de uma animação livre utilizando os conteúdos aprendidos, que nomeadamente foram: relações trigonométricas, funções trigonométricas, gráfico de funções trigonométricas, geometria plana (círculo, circunferência e triângulo), plano cartesiano, domínio e imagem, lógica, ângulo, reta, segmento de reta e interseção de retas e, se houvesse necessidade, outros conteúdos matemáticos já conhecidos.

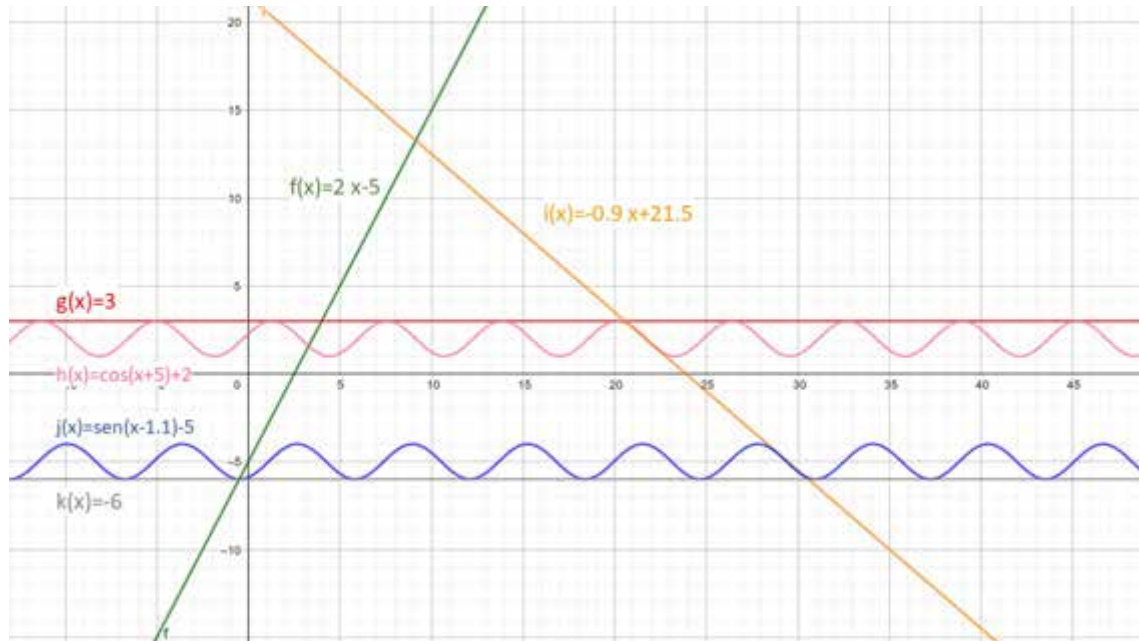
Optamos por fazer uma *montanha-russa* utilizando, principalmente, funções trigonométricas e de primeiro grau. O objetivo era criar funções com domínios diferentes, e assim, quando o domínio delas fosse restringido e as funções fossem unidas em uma função por partes, o gráfico se tornaria semelhante ao *caminho* de uma montanha-russa, e seria possível que um carrinho andasse sobre ele.

O domínio de uma função consiste nos valores que a variável x pode assumir segundo a lei de formação dessa função, por exemplo, se atribuirmos os valores (1, 2, 3, 4 e 5) para a função $f(x)=2x-5$, temos os respectivos resultados: $f(x) = (-3, 1, 1, 3 \text{ e } 5)$, ou seja, o domínio dessa função é definido como $D=(1, 2, 3, 4, 5)$ e a imagem da função (valores para $f(x)$), como $Im=(-3, -1, 1, 3, 5)$.

Primeiramente, foram selecionadas algumas funções que poderiam ser utilizadas e adicionamos ao plano cartesiano do GeoGebra, como relatado no apêndice C:



Figura 3 - Gráficos de funções diversas.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).

Ao observar os gráficos dessas funções, pudemos concluir que: as funções $g(x)$ e $k(x)$ são constantes, pois o valor de y não se altera; a função $f(x)$ é crescente, porque conforme o valor de x aumenta, o valor de y também passa a aumentar; a função $i(x)$ é decrescente, pois tem a característica de que conforme o valor de y diminui o valor de x aumenta; as funções seno e cosseno possuem esse gráfico por causa dos coeficientes que foram adicionados à lei de formação, a fim de fazer com que elas ficassem posicionadas em determinada região do plano cartesiano e pudessem formar um único *caminho*.

Finalizamos a construção da animação (passo a passo relatado no Apêndice C) e na sequência discutimos os diferentes conteúdos utilizados pelos grupos em sua construção: funções trigonométricas, função de primeiro grau, função por partes, domínio e imagem da função, diferença entre função constante, crescente e decrescente, gráfico de funções, coordenadas no plano cartesiano, lógica e programação e, entre alunos, compartilhamos ideias para utilizar as funções trigonométricas em animações futuras.

Iniciamos o terceiro encontro discutindo o significado de funções polinomiais e também os chamados polinômios, elencando as diferenças entre eles. Os polinômios são expressões algébricas que possuem uma ou mais incógnitas, e as funções polinomiais são constituídas de variáveis (x , y) porque sempre partem de uma relação, conforme um termo



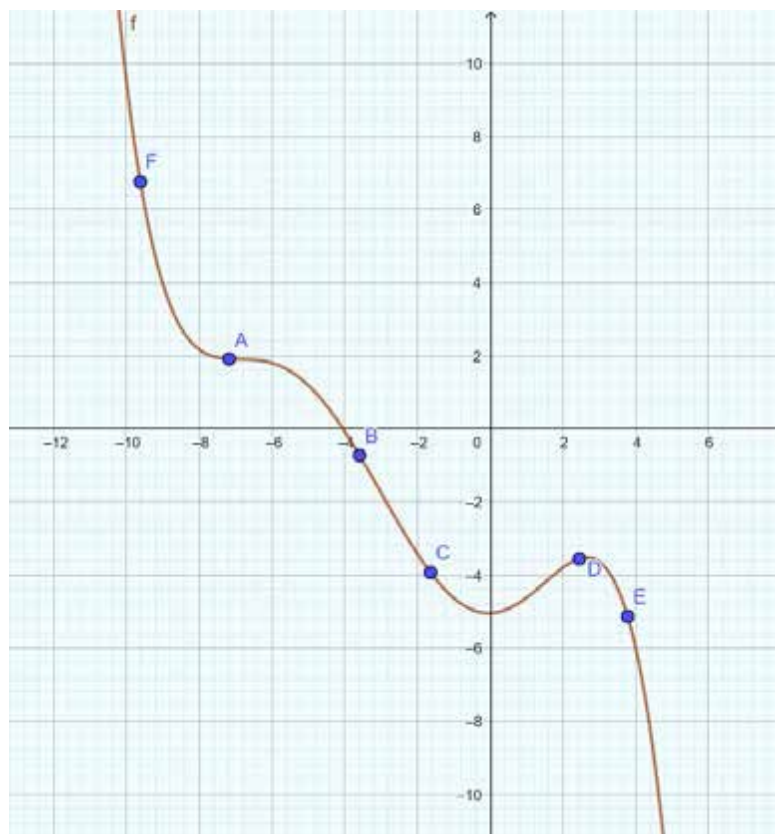
da função varia de forma independente (x) ou outro termo dependente deste (y) também terá que variar.

Primeiramente inserimos alguns pontos com coordenadas distintas no plano cartesiano do GeoGebra e construímos uma função polinomial, cuja trajetória passa por eles. Em seguida, movimentamos os pontos e assim, notamos que conforme as coordenadas desses pontos se alteram a trajetória também era alterada, estabelecendo o gráfico de uma função polinomial.

Em um segundo momento, começamos a construção de uma animação livre que fosse constituída por funções polinomiais. Na animação *Esquiando na montanha*, o objetivo era fazer uma pessoa descer esquiando uma montanha de neve, e para construí-la, seguimos a sequência relatada no Apêndice D.

Foi utilizada uma função polinomial com lei de formação:
 $f(x) = \text{Polinômio}(\{A, B, C, D, E, F\}); \quad -0.001x^5 - 0.019x^4 - 0.027x^3 + 0.434x^2 + 0.037x - 5.04.$

Figura 4 - Função Polinomial.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).



Observando o gráfico e a lei de formação dessa função, podemos afirmar que ela possui grau igual a **cinco**, porque é o maior expoente do coeficiente **x** ligado aos valores numéricos. E por mais que a função polinomial tenha seis pontos o grau não será seis por conta de um número não possuir coeficiente angular (**x**).

E em relação às raízes, aprendemos que o grau do polinômio indica a quantidade de raízes complexas que ele terá, nesse caso essa função polinomial possui cinco raízes complexas, além de ter uma raiz real (coordenadas: **(-4.04, 0)**).

Continuamos construindo a animação utilizando os seguintes conteúdos matemáticos: coordenadas no plano cartesiano, funções polinomiais, polinômios, grau de um polinômio, raízes de um polinômio, lógica, programação e desigualdade.

Figura 5 - Cenário Animado Esquiando na Montanha.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).

Concluimos a construção da animação *Esquiando na Montanha*, na qual foi utilizada a função polinomial de quinto grau: $f(x)=\text{Polinômio}(\{A,B,C,D,E,F\}): -0.001x^5 -0.019x^4 -0.027x^3 +0.434x^2 +0.037x -5.04$, contendo seis pontos inseridos em determinada região do plano cartesiano a fim de que o aspecto do gráfico da função fosse semelhante ao de um fragmento de montanha pela qual um *homem desce esquiando*.

A partir da construção retomamos o conteúdo dos polinômios e funções polinomiais com foco principal em suas raízes complexas.



Iniciamos o encontro seguinte discutindo ideias para construir uma nova animação. Eu e meu colega nomeamos nossa animação de *Peter Pan*, e tínhamos o objetivo de fazer com que a *Tinker bell* voasse até o *Peter*, jogasse um pó mágico sobre ele, fazendo-o desaparecer e reaparecer em cima de uma árvore em questão de instantes.

Figura 6 - Cenário Animado Peter Pan.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).

A animação foi construída seguindo o passo a passo relatado no apêndice E, e foram utilizados os seguintes conteúdos: função constante, crescente, decrescente e cossecante, função por partes, gráfico de funções, lógica, programação e coordenadas de pontos no plano cartesiano.

No encontro seguinte apresentamos a animação *Peter Pan* explicando aos colegas os conteúdos utilizados já detalhados anteriormente. Fomos construindo junto com os colegas que propuseram novas ideias para complementar a animação e deixá-la mais complexa, como, por exemplo, que fizéssemos uso de outros conteúdos matemáticos, como as demais funções trigonométricas, polígonos, círculos e segmentos de reta. Assim, seguimos discutindo cada etapa e nos auxiliando entre si, tornando mais fácil a compreensão dos conteúdos envolvidos.

Em seguida, utilizando a mesma dinâmica, construímos a animação feita por outro colega, chamada de *suspensão eletromagnética*. Ele nos ajudou em cada etapa e explicou os



conteúdos utilizados, como: função crescente, decrescente, constante, cosseno e por partes, domínio e imagem, arcos, intervalos, álgebra, lógica, programação e expressões algébricas.

No encontro seguinte, discutimos e construímos a animação *arqueiro atirando uma flecha*. Nosso colega nos explicou cada etapa e nos incentivou a propor outros conteúdos para desenvolver a animação, além daqueles que já estavam sendo utilizados, como: funções crescentes, decrescentes e constantes, segmentos de reta e polígonos, arcos circulares, álgebra, lógica, programação e expressões algébricas.

O último cenário animado construído e apresentado por nós, foi o *Maré*, o qual ensinamos nossos colegas a construí-lo (passo a passo no apêndice F) e retomamos os conteúdos utilizados.

Figura 7 - Cenário Animado Maré.



Fonte: Arquivos das autoras (2019).

Nos dois últimos encontros realizados, retomamos os conteúdos estudados e utilizados na construção dos cenários animados, aprofundando mais sobre a definição de uma função. Assim, concluímos que para encontrarmos a definição da função de primeiro grau, utilizamos as coordenadas de dois pontos e sua forma genérica: $f(x) = ax + b$, já na função de segundo grau, utilizamos as coordenadas de três pontos além da função genérica: $f(x) = ax^2 + bx + c$, e na função exponencial, além de usar a forma genérica: $f(x) = a^x$, utilizamos as coordenadas de quatro pontos.

Como citado anteriormente por conta da pandemia, após interrompermos a pesquisa retornamos de forma remota analisando as construções e dados da pesquisa de Padilha (2020) que abordava principalmente o conteúdo lógica nas construções no GeoGebra.



Assim, foram reproduzidas pela aluna/pesquisadora três construções propostas por Padilha (2020), sendo elas: *Circuito elétrico*, *Jogo das luzes* e *Labirinto*.

Considerando a definição de cenário animado apresentada anteriormente as construções de Padilha (2020) *Jogo das Luzes* e *Labirinto* não são consideradas nesta pesquisa como cenários animados, entretanto mantivemos sua análise a fim de explicitar os conteúdos de matemática estudados.

Lógica é a ciência do raciocínio ou que está preocupada com o estudo do raciocínio. Também conhecida como álgebra das proposições, a Lógica Proposicional pode ser considerada como sendo um conjunto de operações aplicadas em proposições a fim de se obter a estrutura de um argumento, eliminando dúvidas existentes na linguagem natural. Esse conjunto nos permite analisar um argumento de forma precisa e concluir sua veracidade.

A Lógica Matemática (ALENCAR FILHO, 2002; PADILHA, 2020) engloba conectivos, ou seja, palavras usadas para formar novas proposições a partir de outras, dentre os quais destacam-se:

- **Negação:** Uma proposição “não p ” que tem valor lógico oposto a “ p ”. Na linguagem comum a negação é expressa com o advérbio “não”.
- **Conjunção:** Ocorre quando a junção de duas proposições resulta em uma verdade (V), caso as proposições sejam verdadeiras, ou uma falsidade (F) quando uma das duas proposições for falsa, ou ambas forem falsas.
- **Disjunção:** O valor lógico é verdade (V) quando, ao menos uma de duas proposições é verdadeira, e falsidade quando ambas são falsas.
- **Condicional:** Uma proposição representada por “se p , então q ”, definindo uma ideia de condição, cujo valor lógico é falsidade no caso em que p é verdadeira e q é falsa, e valor lógico de verdade nos demais casos.
- **Bicondicional:** Uma proposição representada por “ p se, e somente se, q ”, cujo valor lógico é a verdade (V) quando p e q são ambas verdadeiras ou ambas falsas, e a falsidade (F) nos demais casos.

Dentre esses conectivos citados, foram usados os conectivos de condicional e bicondicional nos cenários animados: *Circuito Elétrico*, *Jogo das Luzes* e *Labirinto*, além das seguintes relações:

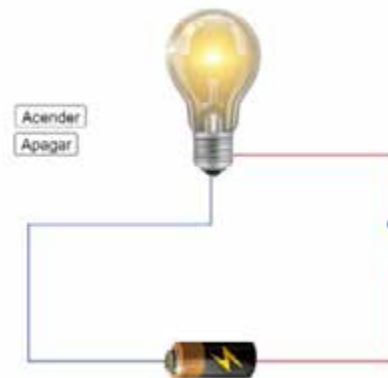


- Implicação Lógica: Diz-se que uma proposição P implica logicamente ou apenas implica uma proposição Q , se Q é verdadeira (V) todas as vezes que P é verdadeira (V). A implicação lógica possui as propriedades transitiva e reflexiva.
- Equivalência Lógica: Duas proposições são ditas equivalentes quando as tabelas-verdades de ambas são idênticas, ou seja, sempre que p ter valor lógico verdadeiro, q também terá valor lógico verdadeiro, o mesmo vale para o valor lógico de falsidade. A Equivalência Lógica possui as propriedades transitiva, reflexiva e simétrica.

Para construir o *Circuito elétrico*, primeiramente é preciso entender como funciona um circuito elétrico, que nesse caso, é chamado de *circuito elétrico simples*, pois terá apenas uma corrente elétrica que sai do gerador e percorre um único caminho voltando até ele.

No cenário animado, quisemos mostrar que, se o circuito estiver aberto a lâmpada fica apagada e, assim que o interruptor se fecha, a lâmpada acende. Então utilizamos alguns passos para construí-la, como descritos no Apêndice G.

Figura 8 - Circuito Elétrico.



Fonte: Arquivos das autoras (2021).

O *Jogo das Luzes* tem por objetivo deixar todos os quadrados com as luzes apagadas, ou seja, mudá-los da cor vermelha para a cor preta. As *luzes* se referem às cores dos quadrados, que são polígonos vermelhos e pretos.

A única dificuldade do jogo é que, ao clicar em um quadrado, além dele, os quadrados adjacentes também mudam de cor, assim utilizamos de programação e lógica na construção, além de outros conteúdos matemáticos: coordenadas de pontos no plano cartesiano,



geometria plana (quadrado), polígono, segmento de reta e divisão básica, de acordo com o passo a passo relatado no Apêndice H.

Figura 9 - Jogo das Luzes.



Fonte: Arquivos das autoras (2021).

A construção do *Labirinto* ilustra uma situação em que é preciso atravessar um labirinto utilizando um ponto (vermelho). Porém, esse ponto se move apenas por reflexão de outro (azul), e, assim, o jogo tem um nível de dificuldade maior.

Figura 10 - Labirinto.



Fonte: Arquivos das autoras (2021).

Para construir o *labirinto*, utilizamos segmentos de reta, círculos, semicírculos e arcos circulares, assim como outros conteúdos: coordenadas no plano cartesiano, eixos do plano cartesiano, reta perpendicular, reflexão em relação a uma reta, lógica e programação, que foram relatados no Apêndice I.



Para identificar semelhanças e diferenças na abordagem dos conteúdos de matemática em sala de aula e na construção de animações; considerando as experiência enquanto aluna do projeto e da sala de aula regular, percebe-se que enquanto na sala de aula geralmente o(a) professor(a) explica primeiro a teoria, conceitos e aplicações por meio de textos, seguidos de exercícios com uso de fórmulas e auxílio do livro didático, para, somente depois, desenhar os gráficos, retas e/ou polígonos no plano cartesiano. Já no projeto, por meio do GeoGebra, obtemos a visualização imediata, facilitando a apreensão de conteúdos, pois assim, conseguimos concretizar a teoria, dando-lhe forma e movimento. Portanto, foi possível notar a diferença na abordagem deles em sala de aula, como na construção de animações.

Por fim, para identificar conteúdos que podem ou não ser utilizados na construção de animações; a partir de pesquisas e discussões com professores de matemática do ensino regular, obteve-se uma listagem de conteúdos matemáticos trabalhados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Estes conteúdos estão diretamente ligados aos que foram utilizados na construção dos cenários animados. Inclusive, um único cenário animado envolve conteúdos matemáticos diversos, sendo que identificamos os seguintes nas construções realizadas: plano cartesiano, definição de um ponto, coordenadas de pontos no plano cartesiano, quatro operações, álgebra, expressão algébrica, equação algébrica, domínio e imagem, intervalos, ângulo, relações trigonométricas, funções trigonométricas, funções secante, cossecante e cotangente, função de primeiro grau, função de segundo grau, função por partes, diferença entre função constante, crescente e decrescente, função exponencial, gráfico de funções, funções polinomiais, polinômios, grau de um polinômio, raízes de um polinômio, circunferência, círculo, semicírculo, arco circular, polígono, quadrado, triângulo, reta, reta perpendicular, segmento de reta, segmento de reta com comprimento fixo, interseção de retas, reflexão em relação a uma reta, desigualdade, lógica e programação. Isso nos leva a concluir que qualquer conteúdo matemático pode ser estudado por meio do GeoGebra, desde os mais simples, envolvendo matemática básica até os conteúdos de Ensino Superior, e possibilitando também estabelecer relações com outras disciplinas, como física, necessária para a construção do Circuito Elétrico.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há conteúdos que exigem ilustração para ter compreensão de ideias, por exemplo, razões e funções trigonométricas. É muito vago permanecer no aprendizado apenas com conceitos, símbolos, notação algébrica e cálculos. Quando se visualiza, por exemplo, o círculo trigonométrico em um plano cartesiano, como é formado o triângulo retângulo, as relações trigonométricas presentes e os gráficos das funções sendo animadas, se torna mais viável e dinâmico o aprendizado.

A dinamicidade é uma característica que predomina na construção de cenários animados no GeoGebra, o que aguça a capacidade criativa do aluno e faz com que o aprendizado se torne mais interessante, conduzindo-o a buscar o conhecimento e pesquisar além do que é proposto pelo educador. Isto permite que o aluno relembre assuntos trabalhados há anos anteriores e compreenda-os melhor.

Assim corroboramos com os resultados das pesquisas já desenvolvidas (BUENO; BASNIAK, 2018, 2019, 2020a, 2020b), de que a construção de cenários animados no software GeoGebra, favorece a aprendizagem matemática graças, principalmente ao dinamismo e visualização de diferentes representações de um mesmo conteúdo, permitindo a mobilização de estratégias e conhecimentos matemáticos dos diferentes níveis de ensino. Assim, não identificamos conteúdos matemáticos que não possam ser empregados na construção de cenários animados no software GeoGebra, entretanto, não descartamos a possibilidade de que possam ser identificados em pesquisas a serem desenvolvidas considerando a abrangência de conteúdos da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR FILHO, E. **Iniciação à Lógica Matemática**. São Paulo: Nobel, 2002.

BASNIAK, M. I. A construção de cenários animados no GeoGebra e o ensino e a aprendizagem de funções. **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 43-58, 2020.

BORUCH, I. G.; BASNIAK, M. I. Animações no GeoGebra e o Ensino de Matemática: uma experiência com alunos com altas habilidades/superdotação. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED (Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología)**, v. extra, p. 1-8, 2018.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2018. 600p.

BUENO, A. C.; WISNIEWSKI, F. **Cenários animados no GeoGebra**: uma proposta de ensino. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, no prelo.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. Contribuições da construção de animações no software GeoGebra para a mobilização do conhecimento matemático de alunos com AH/SD. In: XIV SEMANA DA MATEMÁTICA 2018. **Anais...** União da Vitória – PR. 2018.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. Ensino de Matemática a alunos com Altas Habilidades/ Superdotação e a construção de animações e cenários no GeoGebra. In: IV Encontro Anual De Iniciação Científica (EAIC). **Anais**. Campus de Campo Mourão - PR. 2019.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. Construção de cenários animados no GeoGebra por alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação (resumo). In: Seminário de Integração: pesquisa, extensão, cultura e inovação tecnológica (SIPEC) - VI Encontro Anual De Iniciação Científica (EAIC). **Anais**. 2020a.

BUENO, A. C.; BASNIAK, M. I. Construcción de escenarios en GeoGebra en la movilización de conocimientos matemáticos por alumnos con altas habilidades/ superdotados. **Revista Paradigma** (Extra 2), v. XLI, p. 252-276, ago. 2020b.

CARAÇA, B. de J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. 4.ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

PADILHA, L.; WISNIEWSKI, F. **Proposta para o ensino de Lógica Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2020.

RYAN. M. **Cálculo I para leigos**. Rio de Janeiro, 2014.

APENDICES

Os apêndices estão disponíveis neste link:

<https://docs.google.com/document/d/1n0XIPdJ30QmaWJxgzO45VZrR4_uBQRsX/edit?usp=sharing&oid=116050724342396725094&rtpof=true&sd=true>.

Não foram anexados ao trabalho porque o tamanho do arquivo ultrapassa o permitido pelo sistema e não havia possibilidade de incluir documento suplementar.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CONSTRUÇÕES E RELAÇÕES GEOMÉTRICAS DE ALGUNS POLÍGONOS REGULARES NA CIRCUNFERÊNCIA

Parmmenas Ferro da Silva (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranavaí, e-mail: parmmenasferro@gmail.com

Rafael Mestrinheire Hungaro (Orientador)
Unespar/Campus Paranavaí, e-mail: rafaelhungaro@hotmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

A presença de aplicativos e *softwares* se faz presente na comunicação, na localização, em compras, em informações e em outras vertentes. Desta forma, o ensino da matemática não pode ficar distante e a análise da presença da tecnologia como complemento do ensino motivou a investigação para a construção desta pesquisa.

Arelado a esse fato tem-se uma escola tecnologicamente atrasada, onde seu maior aporte tecnológico é o quadro branco e o pincel. Em contrapartida os educandos vivem rodeados de informações que estão em constante atualização e entre essa escola obsoleta e o estudante altamente tecnológico está a figura do professor que precisa atualizar-se frente às novas tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC's. Sobre essa elucidação as Orientações Curriculares para o Ensino Médio abordam que não se pode negar o impacto provocado pela tecnologia na configuração da sociedade atual. Por um lado, tem-se a inserção dessa tecnologia no dia-a-dia da sociedade exigindo indivíduos com capacitação para bem usá-la; por outro lado, tem-se nessa mesma tecnologia um recurso que pode subsidiar o processo de aprendizagem da Matemática.

No ensino da Matemática por vezes a fragmentação do conteúdo é uma estratégia didática eficaz, pois em cada ano letivo o educando vivencia períodos cognitivos diferentes e o conteúdo abordado deve respeitar cada uma dessas etapas. Contudo essa compartimentalização pode ser estruturada levando em conta os períodos históricos e mesmo sua evolução. A utilização das TDIC's em sala de aula pode ser de forma sutil a exemplo do traçado de um gráfico de função usando esquadros e papel milimetrado ou mais sofisticado, como a construção desse mesmo gráfico em um *software* específico. É perceptível que o estudante atual sente a necessidade de ver em sua escola a mesma tecnologia que faz parte



dos seus outros contextos sociais. Cabe ao professor a inserção das tecnologias em sua prática docente, fazendo dela um instrumento de uso habitual, mostrando que a Matemática trouxe, no decorrer dos anos, inúmeros avanços para a sociedade, ao mesmo tempo que, a utilização das TDIC's ajuda a compreender fenômenos matemáticos e facilitam o entendimento de situações complexas.

O GeoGebra é um *software* de matemática que reúne Geometria, Álgebra, Planilha de Cálculo, Gráficos, Probabilidade, Estatística e Cálculos Simbólicos em um único pacote. Além de construir os entes matemáticos o *software* permite manipular esses objetos movimentando e alterando suas dimensões de forma que seja possível testar hipóteses e verificar propriedades gerando uma gama de possibilidades conceituais e metodológicas a serem desenvolvidas tanto pelos alunos quanto pelos professores. O novo desperta a curiosidade e aliado a beleza já explícita na Geometria gera alguns elementos necessários para despertar o interesse nos alunos. Assim, as construções geométricas tiveram uma abordagem diferente da tradicional com o uso da régua e compasso, sendo o uso do GeoGebra o fator motivador e facilitador da aprendizagem de Geometria.

É sob essa perspectiva que esse projeto proporcionou ao participante fazer investigações, descobertas e discutir como o *software* de geometria dinâmica GeoGebra pode ser inserido nas aulas de Matemática. Afinal a tecnologia por si só, pode não contribuir em nada com o ensino da matemática, o que vai contar para o efetivo sucesso do seu uso dentro de sala de aula é a qualificação que esse professor tem para fazer desse instrumento um aliado para o processo de construção do conhecimento.

O presente trabalho propõe uma sequência didática para o ensino de construções geométricas de polígonos regulares inscritos na circunferência com o uso do *software* GeoGebra. Tendo como objetivo principal, estudar alternativas para a aplicabilidade deste *software* de forma a melhorar e potencializar a qualidade da prática docente e verificar se metodologia adotada se mostrou clara e eficiente para o entendimento dos conceitos trabalhados.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho iniciou-se com uma fase de estudo teórico sobre as novas tendências da educação Matemática dando ênfase em Mídias tecnológicas, para que o acadêmico do



projeto tivesse a visão da importância de tal recurso no processo ensino aprendizagem e como eles podem ser um facilitador para criar um ambiente de interação entre professor e aluno. Esta fase foi realizada através de estudos de textos atuais sobre o assunto e discussões entre o orientador e o orientando. Essas reuniões foram realizadas semanalmente de forma online através do Google Meet.

Ainda nesta primeira fase foi realizado o estudo de construções geométricas de polígonos regulares e suas relações de inscrição na circunferência, para que a manipulação do *software* se torne mais significativa, de modo que a elaboração de atividades com o *software* num segundo momento se torne mais clara e objetiva.

Posteriormente foram feitos o estudo, exploração e a análise do *software* GeoGebra, mostrando o que cada ferramenta faz e sua devida função específica e sua aplicabilidade para ensino de construções geométricas de polígonos regulares. Em seguida, construímos no Geogebra os polígonos regulares inscritos na circunferência, iniciando pela construção de um triângulo equilátero e, posteriormente, as construções do quadrado, pentágono regular e hexágono regular.

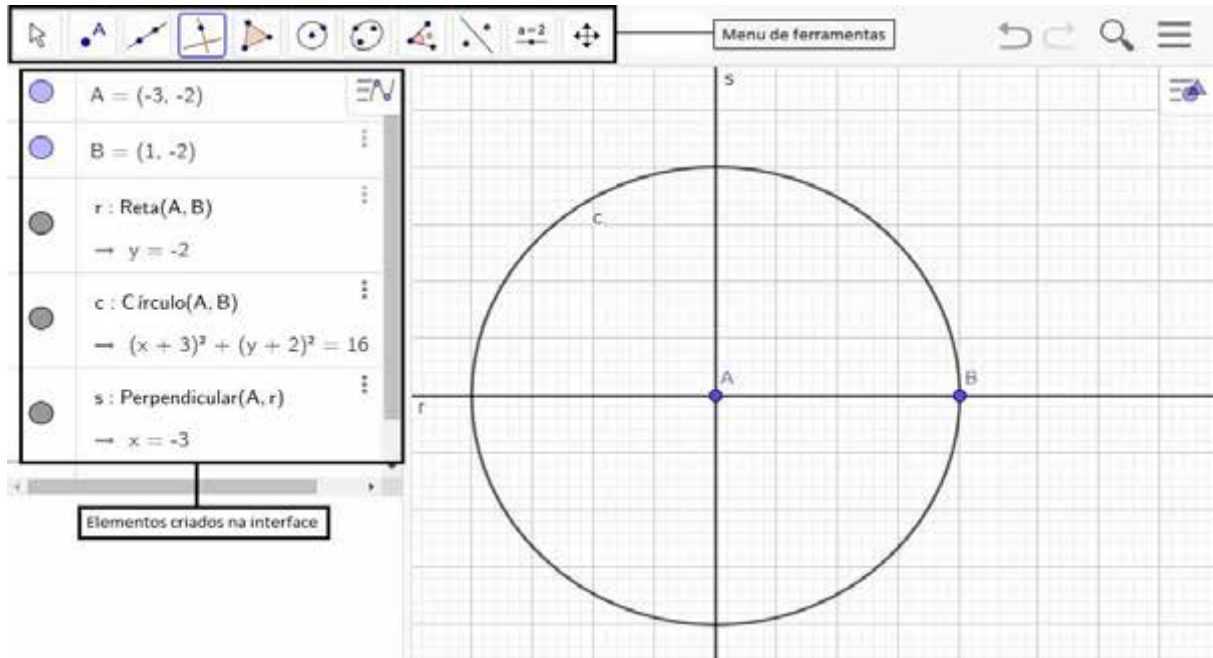
Após este momento inicial de ambientação com a parte teórica e uso do *software* e as construções dos quatro polígonos regulares inscritos na circunferência, foi elaborado e ofertado um minicurso gratuito totalmente online, destinado a professores e alunos. Este minicurso foi dividido em dois dias, no primeiro dia a equipe do projeto explorou a interface e os comando básicos do *software* GeoGebra. Já no segundo dia, a equipe realizou a construção de quatro polígonos regulares inscritos na circunferência, iniciando pela construção de um triângulo equilátero e, posteriormente, as construções do quadrado, pentágono regular e hexágono regular. Por fim, a avaliação do projeto, onde foi solicitado aos participantes que avaliassem as atividades que foram desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos apresentando a interface do *software* GeoGebra e algumas ferramentas do Menu que foram utilizadas durante as construções geométricas propostas nas atividades. Na Figura 1, temos a interface do software Geogebra com algumas indicações de menus e elementos geométricos construídos.



Figura 1 - Interface do Software Geogebra.

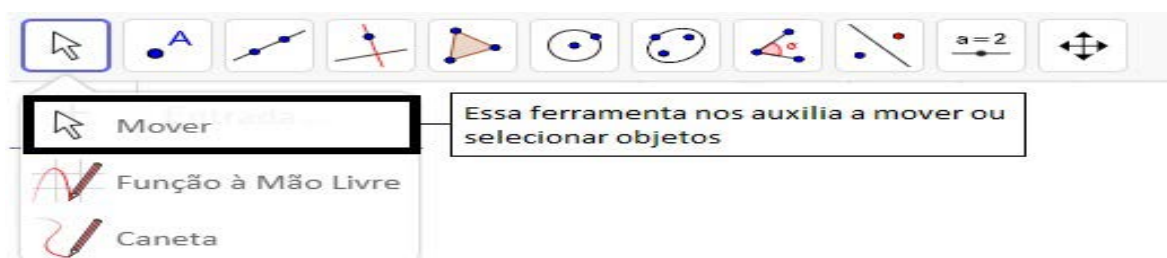


Fonte: Autoria Própria.

A seguir, destacamos e explicamos a função de algumas ferramentas que iremos usar no decorrer do projeto, para que as construções se tornem mais claras e eficientes.

- **Mover**, movimenta o objeto selecionado pela área de construção.

Figura 2 - Ferramenta Mover.

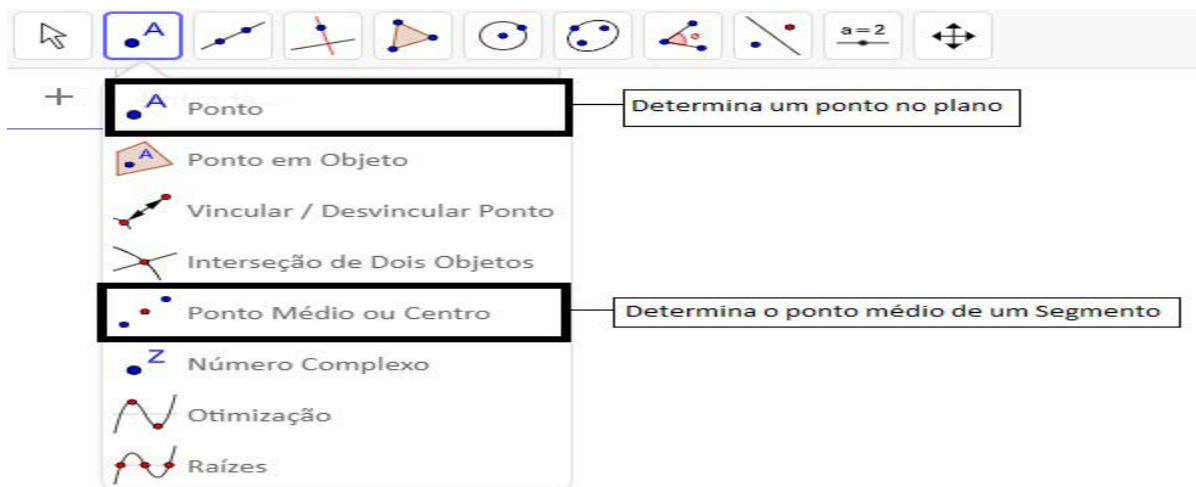


Fonte: Autoria Própria.

- **Ponto**, determina pontos no plano. Já a ferramenta **Ponto Médio ou centro**, determina o ponto médio de um segmento selecionado.



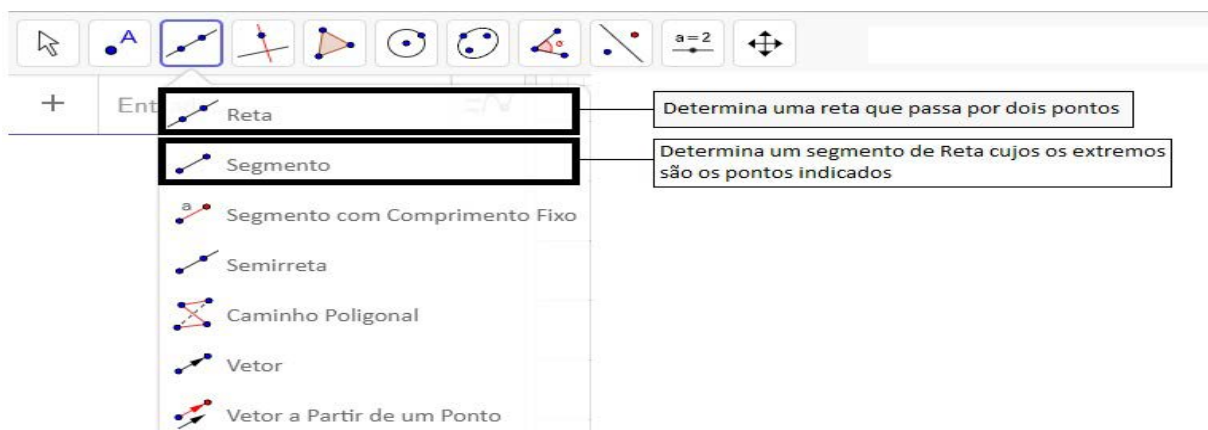
Figura 3 - Ferramenta Ponto.



Fonte: Autoria Própria.

- **Segmento**, determina um segmento de reta cujos os extremos dele são os dois pontos indicados no plano. E a ferramenta **Reta**, determina a reta que passa por dois pontos indicados no plano.

Figura 4 - Ferramentas Retas e Segmentos.



Fonte: Autoria Própria.

- **Reta Perpendicular e Reta Paralela** determinam, respectivamente, conforme

Figura 5.



Figura 5 - Ferramentas Reta Perpendicular e Paralela.



Fonte: Autoria Própria.

- *Círculo dados Centro e Um de seus Pontos*, determina um círculo com centro no primeiro ponto indicado e que passa pelo outro ponto determinado.

Figura 6 - Ferramenta Circunferência.



Fonte: Autoria Própria.

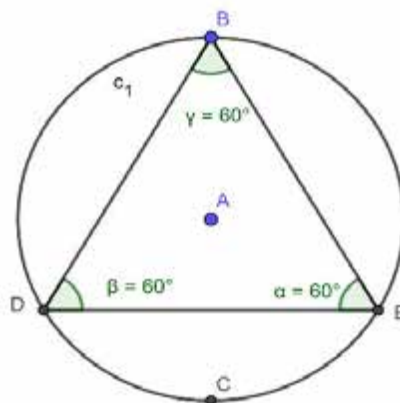


As ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades desse projeto foram as destacadas até aqui e em seguida, exibimos o passo a passo das construções de quatro polígonos regulares, triângulo equilátero, quadrado, pentágono regular e hexágono regular. Para iniciar as construções, abra o GeoGebra e escolha a opção Gráfico, desabilite os eixos cartesianos. Feito isso, siga as instruções abaixo.

a) Construção do Triângulo Equilátero

1. Determine dois pontos A e B;
2. Determine uma circunferência de centro no ponto A e que passe pelo ponto B, em seguida clique com o botão direito do mouse sobre a circunferência e selecione a opção renomear. Renomeie a circunferência de C_1 e clique em ok;
3. Determine a reta que passa pelos pontos A e B, clique com o botão direito do mouse sobre a reta e selecione a opção renomear. Renomeie a reta de r_1 e em seguida clique em ok.
4. Marque o ponto C de intersecção entre a reta r_1 e a circunferência C_1 ;
5. Determine uma circunferência com centro em C e que passe por A. Clique com o botão direito do mouse sobre a circunferência e selecione a opção renomear. Renomeie a circunferência de C_2 e em seguida clique em ok.
6. Identifique os pontos de intersecção D e E entre as circunferências C_1 e C_2 .
7. Determine os segmentos BD, DE e EB.
8. Oculte a circunferência C_2 e a reta r .
9. Com a ferramenta ângulo, meça os ângulos internos BDE, DEB e EBD do triângulo.

Figura 7 - Triângulo Equilátero inscrito na circunferência.



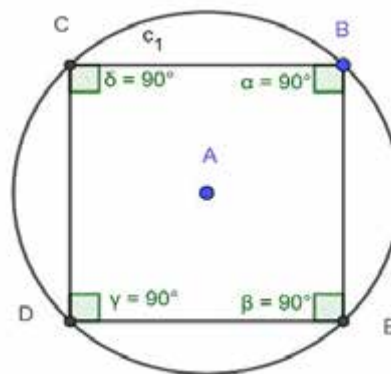
Fonte: Autoria Própria.



b) Construção do Quadrado

1. Determine dois pontos A e B;
2. Determine uma circunferência de centro no ponto A e que passe pelo ponto B e renomeie a circunferência de C_1 ;
3. Determine a reta que passa pelos pontos A e B e renomeie a reta de r ;
4. Determine a reta perpendicular a r que passa por A e renomeie a reta de s ;
5. Nomeie no sentido anti-horário, partindo de B, os pontos de intersecção C, D e E da circunferência C_1 com as retas r e s ;
6. Determine os segmentos CD, DE, EB e BC;
7. Oculte as retas r e s ;
8. Com a ferramenta ângulo, meça os ângulos internos do quadrado.

Figura 8 - Quadrado Inscrito na Circunferência.



Fonte: Autoria Própria.

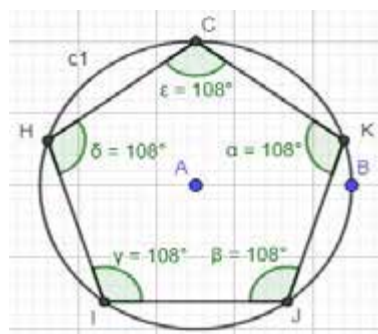
c) Construção do Pentágono Regular

1. Determine dois pontos A e B;
2. Determine uma circunferência de centro no ponto A e que passe pelo ponto B e renomeie a circunferência de C_1 ;
3. Determine a reta que passa pelos pontos A e B e renomeie a reta de r ;
4. Determine a reta s perpendicular a r que passa por A e renomeie de s ;



5. Nomeie no sentido anti-horário, partindo de B, os pontos de intersecção C, D e E da circunferência com as retas r e s ;
6. Determine o ponto médio F de AB;
7. Determine a circunferência de centro em F e que passa por C e renomeie a circunferência de C_2 ;
8. Nomeie de G a intersecção entre a circunferência C_2 e o segmento AD;
9. Determine a circunferência de centro em C e que passa por G e renomeie a circunferência de C_3 ;
10. Nomeie de H a intersecção entre as circunferências C_3 e C_1 ;
11. Determine a circunferência de centro em H e que passa por C e renomeie a circunferência de C_4 ;
12. Nomeie de I a intersecção entre as circunferências C_4 e C_1 ;
13. Determine a circunferência de centro em I e que passa por H e renomeie a circunferência de C_5 ;
14. Nomeie de J a intersecção entre as circunferências C_5 e C_1 ;
15. Determine a circunferência de centro em J e que passa por I e renomeie a circunferência de C_6 ;
16. Nomeie de K a intersecção entre as circunferências C_6 e C_1 . Observe que K é intersecção de c_3 , c_6 e c_1 . Cuidado! Se isso não ocorreu, algo foi feito errado;
17. Determine os segmentos CH, HI, IJ, JK e KC;
18. Oculte as circunferências C_2 , C_3 , C_4 , C_5 e C_6 e as retas r e s ;
19. Com a ferramenta ângulo, meça os ângulos internos do Pentágono;

Figura 9 - Pentágono regular inscrito na circunferência.



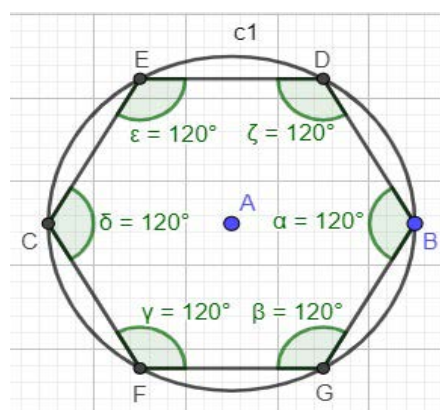
Fonte: Autoria Própria.



d) Construção do Hexágono Regular

1. Determine dois pontos A e B;
2. Determine uma circunferência de centro no ponto A e que passe pelo ponto B e renomeie a circunferência de C_1 ;
3. Determine a reta que passa pelos pontos A e B e renomeie a reta de r ;
4. Nomeie o ponto de intersecção C da circunferência com a reta r ;
5. Determine a circunferência de centro em C e que passa por A e renomeie a circunferência de C_2 ;
6. Determine a circunferência de centro em B e que passa por A e renomeie a circunferência de C_3 e em seguida clique em ok.
7. Nomeie no sentido anti-horário as intersecções D, E, F e G das circunferências C_2 e C_3 com a circunferência C_1 , partindo do ponto B.
8. Determine os segmentos BD, DE, EC, CF, FG e GB;
9. Oculte as circunferências C_2 e C_3 e a reta r .
10. Com a ferramenta ângulo, meça os ângulos internos do Hexágono.

Figura 10 - Hexágono regular inscrito na circunferência.



Fonte: Autoria Própria.

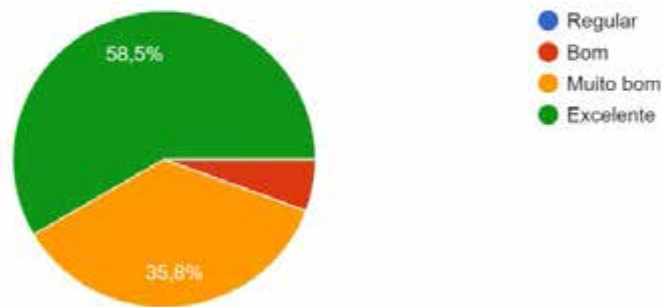
Na última etapa, foi solicitado aos participantes do minicurso que avaliassem as atividades que foram desenvolvidas. O objetivo desta etapa foi conhecer a opinião dos participantes para poder avaliar se o processo foi útil para o aprendizado deles e, também, para correção de alguma falha do trabalho.



As fichas avaliativas foram enviadas em forma de formulário online aos participantes para preencherem após a finalização das atividades resolvidas. A seguir, exibiremos a ficha avaliativa e os resultados:

Figura 11 - Questão 1.

Como você classifica o uso do Software Geogebra para o desenvolvimento das construções Geométricas?
53 respostas

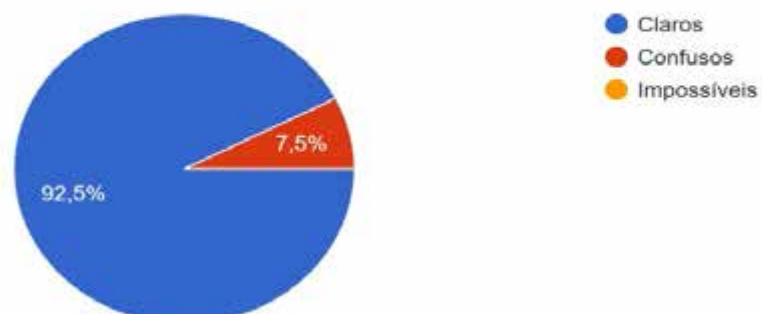


Fonte: Autoria Própria.

Essa questão buscou identificar se os participantes encontraram no *software* um facilitador e potencializador da aprendizagem. O resultado indica que 58,5% consideraram excelente, 35,8% muito bom e 5,7% bom o uso do *software* para o desenvolvimento das atividades. Houveram muitos elogios ao uso e a dinâmica gerada pelo *software* nas construções deixando mais clara a satisfação deles.

Figura 12 - Questão 2.

Como você classifica os comandos das construções?
53 respostas



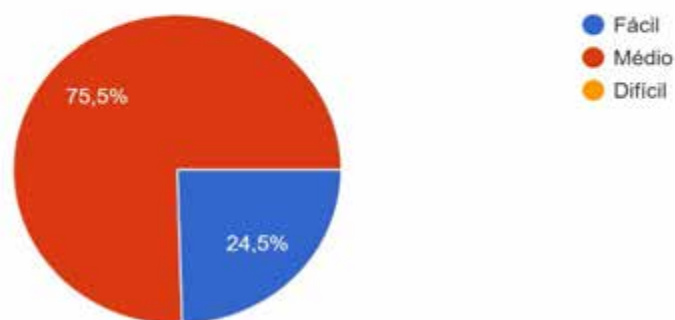
Fonte: Autoria Própria.



A questão tem por objetivo avaliar a clareza dos comandos e questionamentos para o desenvolvimento das construções e relações. O resultado positivo diz que 92,5% dos alunos consideraram claros os comandos das construções e atividades. Já o resultado negativo de 7,5%, segundo os próprios participantes, se deve ao primeiro contato com o *software* GeoGebra.

Figura 13 - Questão 3.

Como você classifica o nível de dificuldade do desenvolvimento das construções?
53 respostas



Fonte: Autoria Própria.

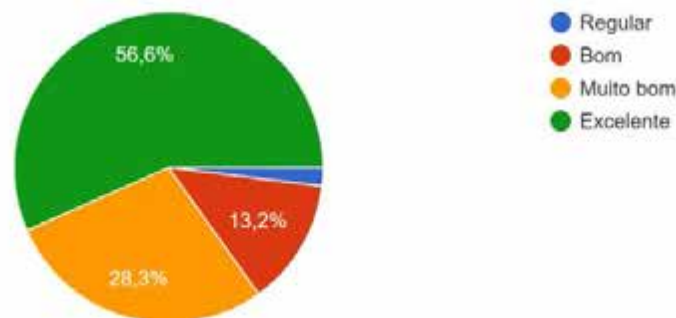
As construções dos polígonos regulares trabalhados foram escolhidas por serem os polígonos mais identificados no dia a dia dos participantes e também por serem os mais requisitados em provas de concursos vestibulares. O nível de dificuldade das construções mostrou-se razoável a turma, já que 75,5% respondeu que acharam o nível médio e 24,5% fácil. Os participantes que responderam que o nível de dificuldade foi médio, justificaram dizendo que isso se deve ao fato de para alguns ser o primeiro contato com o GeoGebra e para outros ao fato de nunca terem estudado esse conteúdo teórico e quando viram foi breve e sem aprofundamentos.



Figura 14 - Questão 4.

Como você classifica a metodologia adotada no curso, usando slides constando o passo a passo da construção paralelamente com a construção diretamente no Geogebra?

53 respostas



Fonte: Autoria Própria.

Esse resultado mostrou a importância de agregarmos elementos novos as aulas como o *software* GeoGebra. O resultado indica que 56,6% dos participantes acharam a proposta metodológica excelente, 28,3% muito boa e 13,2% boa, ou seja, 98,1% entre bom, muito bom ou excelente. Os participantes que indicaram regular relataram que é justamente pelo fato da dificuldade com o conteúdo teórico proposto e também pelo fato de ser o primeiro contato com o *software*.

No geral, acredita-se que a proposta se mostrou adequada, mas sempre pode-se melhorar ou explorar novos aspectos. A melhora estaria na revisão de alguns pré requisitos e também um pouco mais de tempo na apresentação do *software*, com mais exemplos e construções. Acredita-se também que as atividades atingiram os objetivos delimitados no trabalho determinando um resultado adequado.

Após o término das construções e da avaliação realizada pelos participantes, ficou clara a percepção que o uso do software potencializou significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos. Em especial, o uso do software proporcionou melhores condições para analisar situações e explorá-las de uma forma mais adequada, permitindo representá-las de uma maneira mais clara e eficiente. Além de tornar as atividades mais atraentes, o software permitiu, durante o desenvolvimento de algumas construções, testar hipóteses e verificar características de determinados elementos



geométricos. No Geogebra cada objeto gerado no plano cartesiano possui uma relação direta e explícita na interface algébrica do software. A dinâmica das movimentações dos objetos na interface geométrica, nos leva a alterações imediatas das equações, nos permitindo analisar as variações algébricas a partir de variações geométricas e vice-versa. Isso gera uma gama de possibilidades tanto teóricas quanto metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentado uma proposta com uso de tecnologia para o desenvolvimento de construções geométricas e suas relações. A esse tema, que é pouco explorado no ensino médio e exigido nos principais vestibulares foi agregado um *software* de geometria dinâmica para despertar a curiosidade e ser o motivador para busca de novos conhecimentos.

O uso de novas tecnologias, como indicado na BNCC, deve ser usado pelo professor com muito cuidado, pois se não houver um planejamento adequado pode gerar nos alunos justamente o que não se quer: a ideia de que o *software* não ajuda em nada o aprendizado e só causa perda de tempo. O professor tem uma grande responsabilidade quando insere algo novo em sua metodologia. Por isso, é necessário planejar e ver quais são as possíveis implicações geradas por essas alterações. É claro que nem sempre será possível vislumbrar todas as possibilidades, mas ao final de todo e qualquer trabalho é importante fazer uma avaliação destacando os elementos que deram certo e aprimorar os que não ficaram como esperado. A evolução de um professor não se mostra somente através do aumento de seu conhecimento a respeito de um determinado assunto. Um professor precisa ser um agente transformador, ou seja, evoluir além dos aspectos conceituais, precisa crescer também nos aspectos metodológicos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A metodologia é tão importante quanto o domínio do assunto, pois de nada adianta um professor dominar o assunto e não conseguir transmiti-lo. Buscou-se durante todo o desenvolvimento desse trabalho aprimorar a metodologia pensando nos detalhes de como o assunto poderia ser melhor explorado.

Deve-se ter em mente que para atingir os objetivos definidos de uma aula tudo começa no planejamento dela. Inicialmente, temos que ter claro as competências e



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



habilidades que queremos desenvolver de determinado assunto e a partir daí desenvolver estratégias de como abordá-lo.

As construções geométricas com régua e compasso são excelentes para o desenvolvimento do pensamento geométrico do aluno, mas ao acrescentar o uso de um *software* de geometria dinâmica para explorar as movimentações das construções os horizontes se ampliam em diversos aspectos, como por exemplo, o teste de hipóteses, verificação de propriedades, sistematização de processos, entre outros. O uso do *software* no projeto para gerar as construções e, mais ainda, para determinar as relações algébricas envolvendo os entes geométricos foi o diferencial dessa proposta.

De acordo com os encontros semanais e com a avaliação do projeto realizadas pelos participantes, obtivemos como resultado que o uso do software para o desenvolvimento das atividades foi excelente, possuindo comandos claros tanto nas construções geométricas quanto nas atividades, com nível de dificuldade das construções adequado e proposta metodológica excelente. Portanto, podemos concluir que o uso do software Geogebra contribuiu muito para o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos propostos no projeto, ajudando e potencializando muito o aprendizado dos envolvidos.

Ao que tange especificamente ao *software* GeoGebra, ele se destaca por ser de livre acesso e por abranger tanto a Geometria quanto a Álgebra e sua aplicação em sala de aula permeia o Ensino Fundamental e o Médio, podendo ser usado para a simples exposição de conteúdos e exercícios de maneira mais dinâmica ou para a construção de ferramentas dentro do próprio *software* e aplicação em resolução de exercícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 3ª ed. 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. 595 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26.05.2021.

DOLCE, O. **Fundamentos de Matemática Elementar, 9: Geometria Plana**. 7ª Ed. São Paulo: Atual, 1993.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



FACCIN D./ NUNES, T. d. S. **Livro de Desenho Geométrico: 1a Série.** Porto Alegre: Alegre Poa, 2012.

GEOGEBRA. Público, 2019. Disponível em: <<https://www.GeoGebra.org/about>>. Acesso em: 26.05.2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** São Paulo: Papyrus, 2007.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigação Matemática na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALENTE, José Armando. **O computador na Sociedade do Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



APLICAÇÃO DE MODELOS MISTOS EM DELINEAMENTOS COM MEDIDAS REPETIDAS

Sara Maria Soares Medeiros (Unespar)
Unespar/Campus Paranavaí, saramsmedeiros@gmail.com

Lucimary Afonso dos Santos (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, lucimary.afonso@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

Modelos de efeitos mistos se constituem como uma poderosa ferramenta de análise quando se tratam de dados agrupados, que por sua vez incluem dados longitudinais, medidas repetidas, experimentos em blocos e dados multiníveis e atendem as mais variadas áreas. São usados para descrever relações entre uma variável resposta e suas covariáveis, que se agrupam de acordo com algum fator de classificação (PINHEIRO; BATES, 2000).

Um modelo de efeitos mistos, engloba em sua formulação, efeitos fixos e efeitos aleatórios.

Um dos principais motivos pelos quais os modelos com efeitos mistos têm se tornado populares deriva da sua flexibilidade para modelar a estrutura de correlação intra-indivíduos, a capacidade de lidar tanto com dados balanceados quanto desbalanceados, assim como a disponibilidade de pacotes confiáveis para o ajuste de tais modelos. (SALGADO, 2006, p. 12)

Quando se trata de modelagem estatística diversos fatores devem estar inclusos, como os erros, correlações e efeitos a serem selecionados. Modelo eficiente é aquele que inclui em suas previsões, todas as circunstâncias que podem influenciar os resultados (KAZUE, 2017). No entanto, nem sempre o melhor pode ser feito, pois muitas vezes não é possível prever tais influências e com isso, cometem-se erros ao desconsiderar aspectos essenciais, mas implícitos, do estudo.

Experimentos com medidas repetidas são aqueles em que um mesmo elemento é medido várias vezes. Neste tipo de pesquisa é comum cogitar que as observações de uma mesma unidade experimental podem influenciar as conclusões e, portanto, ser uma fonte de erro aleatório. Segundo Barbosa (2009, p. 19) “é comum admitir-se correlação não nula entre



observações feitas em ocasiões distintas e heterogeneidade de variâncias nas diversas ocasiões”. Uma possível solução para este problema seria adicionar tais indivíduos como efeito aleatório do modelo em questão, ou seja, semelhante a se considerar cada um deles como um bloco ou parcela, proporcionando homogeneidade entre tais medidas (VERBEKE; MOLENBERGHS, 2000). Assim, este tipo de modelagem deve ocorrer sempre que várias amostras forem recolhidas de um mesmo indivíduo e por isso, Barbosa (2009, p. 49) descreve “a sugestão de inclusão de efeitos aleatórios no modelo é feita a partir da análise de perfis individuais de resposta”.

O trabalho foi desenvolvido com o objetivo de estudar a teoria de modelos mistos e sua aplicabilidade a conjunto de dados. Pensando nisso, a metodologia foi aplicada a um conjunto de dados, existente na literatura e descrito em Parizotto (2003), por meio do ambiente estatístico R, considerando apenas as informações sobre o tratamento dos entes anteriores. As estatísticas examinadas foram a média e o desvio padrão, também foram estudados o gráfico de perfis e também de resíduos *vs* valores ajustados, diagrama de dispersão, além da verificação dos critérios de informação e é claro, a análise de variância.

MATERIAIS E MÉTODOS

Modelos mistos

Segundo West, Welch e Kathleen (2015) o nome, modelos lineares de efeitos mistos, ou simplesmente modelos lineares mistos, surgem do fato de que os modelos são lineares nos parâmetros e a variável independente e suas covariáveis envolvem tanto efeitos fixos quanto aleatórios. Os efeitos fixos explicam a variabilidade subsequente dos vários níveis de um fator fixo, situação em que não há a possibilidade de generalização dos resultados para uma população inteira e efeitos aleatórios correspondem à variabilidade entre os níveis de um fator aleatório, ou seja, que foi retirado aleatoriamente de uma população homogênea em relação à condição de avaliação.

Especificação do modelo

O modelo linear misto, pode ser escrito, matricialmente como:



$$y = X\beta + Zu + \varepsilon$$

Sendo que

- y representa o vetor que contém as variáveis respostas;
- X é a matriz de planejamento dos efeitos fixos;
- β é o vetor dos parâmetros associados aos efeitos fixos;
- Z é a matriz de planejamento dos efeitos aleatórios;
- u representa o vetor correspondente às predições dos efeitos aleatórios;
- ε é o vetor dos erros experimentais;
- $u \sim N(\mathbf{0}, D)$;
- $\varepsilon \sim N(\mathbf{0}, R)$.

Como na regressão linear, os erros e efeitos aleatórios seguem a distribuição normal, possuem média igual a zero e não apresentam correlação entre as matrizes de covariâncias D e R , tal que,

$$V = Var(y) = E(\gamma\gamma') = D$$

e

$$V = Var(\varepsilon) = E(\varepsilon\varepsilon') = R$$

Assim,

$$V = Var(y) = Var(X\beta + Z\gamma + \varepsilon) = ZDZ' + R$$

Supondo que V não é singular, temos que

$$E(y) = E(X\beta; ZDZ' + R)$$

logo

$$y \sim N(X\beta; ZDZ' + R)$$

Os modelos mistos permitem a inclusão de uma variedade de estruturas de covariâncias.

Estrutura da matriz de covariâncias

De acordo com Vonesh e Chinchilli (1999) a matriz de covariâncias do modelo misto (R_i) surge da junção da matriz de covariâncias dos efeitos aleatórios e dos efeitos erros



aleatórios, que são as fontes de variação do modelo. Sendo assim, pelo fato de muitas vezes essas matrizes não serem tradicionais, o cálculo de R_i se torna complicado e deve seguir alguns critérios.

Existem várias matrizes de covariâncias disponíveis para a análise de um experimento, por isso, cada uma delas traz consigo critérios que devem ser satisfeitos antes de sua utilização, como por exemplo,

1 - Componente de variância (diagonal)

Seja σ a variância em torno da média das observações

$$R_i = \begin{pmatrix} \sigma^2 & \cdots & 0 \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & \cdots & \sigma^2 \end{pmatrix}$$

Ideal para modelos que apresentam homoscedasticidade entre os tratamentos do fator tempo e independência entre suas as repetições, ademais, sua escolha implica na possibilidade da utilização de um único parâmetro;

2 - Não estruturada

$$R_i = \begin{pmatrix} \sigma_1^2 & \cdots & \sigma_{ij} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \sigma_{ij} & \cdots & \sigma_i^2 \end{pmatrix}$$

nesse exemplo temos dois tipos de índices: σ_{ij} e σ_i^2 , onde o $i = 1, 2, \dots, m$ se refere ao indivíduo e ij ao j -ésimo instante em que o tratamento em análise foi observado no indivíduo.

Adequada para experimentos em que não há relação entre as covariâncias e, conseqüentemente, variâncias. Neste caso o número de parâmetros, r , que devem ser

adotados na análise estatística é $r = \frac{n(n+1)}{2}$ sendo que n corresponde à quantidade de instantes estabelecidos na pesquisa;

3 - Simetria composta

$$R_i = \begin{pmatrix} \sigma^2 + \sigma_1 & \cdots & \sigma_1 \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \sigma_1 & \cdots & \sigma^2 + \sigma_1 \end{pmatrix}$$



Seu emprego exige homoscedasticidade das observações e covariâncias homogêneas entre as repetições. Adequada para delineamentos em blocos ou divididos em subgrupos, requer a estimação de dois parâmetros para o modelo.

4 - Auto regressiva de ordem 1 (AR (1))

Sendo ρ o coeficiente de correlação em relação à média total, tal que $-1 \leq \rho \leq 1$ e $\sigma > 0$

$$R_i = \begin{pmatrix} \sigma^2 & \dots & \sigma^2 \rho^{n_i-1} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \sigma^2 \rho^{n_i-1} & \dots & \sigma^2 \end{pmatrix}$$

Requer variâncias iguais (sem diferença significativa) e medidas repetidas igualmente espaçadas. Ademais, essa estrutura exige o emprego de dois parâmetros.

5 - ARH (*Heterogeneous Autoregressive*) (1)

$$R_i = \begin{pmatrix} \sigma_1^2 & \rho \sigma_1 \sigma_2 & \rho^2 \sigma_1 \sigma_3 \\ \rho \sigma_1 \sigma_2 & \sigma_2^2 & \rho \sigma_2 \sigma_3 \\ \rho^2 \sigma_1 \sigma_3 & \rho \sigma_2 \sigma_3 & \sigma_3^2 \end{pmatrix}$$

Exige heterocedasticidade (diferença significativa das variâncias) e medidas repetidas igualmente espaçadas. Outrossim, essa estrutura implica na adoção de dois parâmetros.

6 - Toeplitz (T)

$$R_i = \begin{pmatrix} \sigma^2 & \dots & \sigma_i \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \sigma_i & \dots & \sigma^2 \end{pmatrix}$$

“A estrutura de Toeplitz provém de um processo de Médias Móveis de ordem t . B Neste caso, t é igual 2 e o número de parâmetros r é 3” (YAMANOUCHI, 2011).

Estimação dos parâmetros do modelo

Considerando que Y_{ij} tem distribuição normal multivariada, $X_{ij}\beta$ é seu vetor de médias, θ_q o vetor que contém parâmetros relacionados à matriz G, θ_r o vetor dos parâmetros de R_i e por fim

$$\theta = (\alpha, \beta)'$$



em que $\alpha = (\theta_q, \theta_r)$ e β é o vetor de parâmetros da regressão linear. Com esses dados é possível estimar os parâmetros necessários para o modelo com a Máxima Verossimilhança (MV) e a Máxima Verossimilhança Restrita (MVR).

Método de máxima verossimilhança restrita (MVR)

Com o intuito de diminuir o erro experimental, Patterson e Thompson (1971, citados por YAMANOUCHI, 2011) desenvolveram a melhor forma de obter parâmetros, ainda que por maximização de verossimilhança. O método consiste em maximizar a transformação linear ortogonal $y^* = U'y$, sendo que

$$U = I - X(X'X)^{-1}X'$$

é a matriz de projeção que gera os resíduos obtida pelo Método de Mínimos Quadrados (SINGER; NOBRE; ROCHA, 2015 citados por YAMANOUCHI, 2011).

Sendo assim, a função de log-verossimilhança restrita é apresentada por

$$l(\theta) = -\frac{1}{2}\ln(2\pi) \sum_{i=1}^m n_i - \frac{1}{2} \sum_{i=1}^m \ln|V_i| - \frac{1}{2} \sum_{i=1}^m (y_i - X\hat{\beta})V^{-1}(y - X\hat{\beta}) - \frac{1}{2} \ln \left| \sum_{i=1}^m X'V^{-1}X \right|$$

Com isso, basta apenas maximizá-la para que θ seja estimado.

Modelos mistos com medidas repetidas

São denominadas medidas repetidas indivíduos (ou elementos) que são observados em relação a duas ou mais condições diferentes e se todas as condições de avaliação forem fatores fixos os dados dessa análise são longitudinais. Esse tipo de medida tem como vantagem a exclusão de uma possível fonte residual, pois como os tratamentos equiparados foram aplicados ao mesmo indivíduo, não há necessidade de se preocupar com a variação entre os indivíduos. Isto, conseqüentemente, faz dela um método adequado para estudos em que se tem um número restrito de unidades experimentais e também para situações em que se deseja observar os efeitos de um tratamento em vários intervalos de tempo.



Adequação dos modelos

Os critérios de informação são constantes que auxiliam na escolha do modelo estatístico mais adequado para a análise do experimento realizado. Os critérios *AIC* e *BIC* podem ser utilizados tanto para MLM (Modelos Lineares Mistos) quanto para MNLM (Modelos não Lineares Mistos) e ambos se baseiam na Informação de Kullback Leibler.

Critério de informação de Akaike (AIC)

Elaborado por Akaike (1974), citado por Sartório (2013), o AIC (*Akaike Information Criterion*) é dado por

$$AIC = -2l(\hat{\beta}, \hat{\theta}, \hat{\sigma}) + 2d$$

em que $l(\hat{\beta}, \hat{\theta}, \hat{\sigma})$ corresponde ao o logaritmo da função de verossimilhança do modelo estatístico do qual se quer analisar a compatibilidade e d ao número de parâmetro adotados.

Contudo, Bozdogan (1987 citado por SARTÓRIO, 2013). propôs um ajuste alternativo dos critérios de Akaike especialmente para amostras com uma grande quantidade de parcelas, considerando n o número total de observações, nesse caso

$$AIC = -2l(\hat{\beta}, \hat{\theta}, \hat{\sigma}) + 2d + \frac{2d(d+1)}{n-d-1}$$

Critério de informação Bayesiana (BIC)

O BIC (*Bayesian Information Criterion*) foi proposto por Schwarz (1978 citado por SARTÓRIO, 2013) e deve ser utilizado em experimentos em que se tem uma grande quantidade de parâmetros, mas poucas observações. A constante BIC é a diferença entre d vezes o logaritmo de n e o dobro do logaritmo da função de verossimilhança do modelo, como é posto a seguir:

$$BIC = -2l(\hat{\beta}, \hat{\theta}, \hat{\sigma}) + d \log n$$



Sendo assim, se adequa melhor ao ensaio o modelo que apresentar o menor valor para o BIC ou AIC, que deve ser escolhido de acordo com a quantidade de parâmetros e tamanho da amostra.

Validação dos pressupostos de regressão

A Regressão linear tem seus critérios quanto a linearidade do modelo misto, distribuição e média dos erros, além da homoscedasticidade das variâncias, dentre outras exigências. Sendo assim, em especial, tanto os efeitos aleatórios quanto os resíduos devem assumir distribuição normal (Gaussiana) e apresentar variações homogêneas.

A normalidade dos resíduos pode ser verificada comparando o histograma de resíduos amostrais padronizados com o gráfico da distribuição normal, que a propósito é uma curva; construindo o gráfico resíduos padronizados *versus* valores ajustados e observando se os valores tem uma formação aleatória e se a maioria está localizada entre $[-2,2]$, por meio do gráfico de *Quantis (Q-Q Plot)*, em que os resíduos ordenados devem estar próximos à reta da distribuição normal e também pelos gráficos valores observados *versus* valores estimados e papel de probabilidade para os resíduos e testes de aderência não-paramétricos.

De forma similar ao teste de distribuição dos resíduos, a normalidade dos efeitos aleatórios pode ser verificada observando como os seus valores preditos se comportam, em relação à reta da distribuição gaussiana, no *Q-Q Plot*. Kutner *et al.* (2005 citado por CAPP e NIENOV, 2020), recomendam a análise da construção do gráfico de probabilidade meio normal com envelope simulado.

Já para testar a homogeneidade das variâncias são sugeridos gráficos do tipo *scatterplot* valores preditos *versus* valores residuais e resíduos *versus* valores ajustados, em que é necessário observar se há a existência de algum padrão, isso porque a homoscedasticidade requer que os dados estejam dispostos aleatoriamente. Também há como optar por testes de homoscedasticidade, empregados principalmente na análise de grandes amostras.

Para correção da não normalidade e da heterogeneidade das fontes de erro aleatório é recomendado o aumento da quantidade de observações, a inserção de outras variáveis, que



não foram consideradas desde o início, mas influenciaram o experimento, ao modelo ou a conversão das unidades de medidas utilizadas, um múltiplo ou submúltiplo mais adequado.

Material

A base de dados adotada para a aplicação da metodologia corresponde aos resultados de um experimento, realizado para comparar os efeitos de quatro tratamentos na escovação dentária, sendo estes escova de dente convencional e monobloco, com e sem adição de creme dental. As unidades experimentais foram trinta e duas crianças, com as idades entre 4 a 6 anos e os dados são provenientes de um estudo na área de Odontopediatria e referem-se a dentes posteriores. Além disso, os participantes foram divididos em quatro grupos com oito crianças cada e foram realizadas quatro sessões, de modo que em cada uma delas os quatro grupos fossem observados, a fim de que ao final do ensaio todos os indivíduos tivessem escovado os dentes com cada um dos fatores de interesse. Vale ressaltar ainda, que houve intervalo de uma semana entre cada sessão. Para maiores detalhes consultar Parizotto (2003).

Tabela 1 - Ordem de aplicação dos tratamentos.

Escova de dentes	Dentifrício	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4
Convencional	sem	grupo 3	grupo 4	grupo 1	grupo 2
Convencional	com	grupo 1	grupo 2	grupo 3	grupo 4
Monobloco	sem	grupo 2	grupo 3	grupo 4	grupo 1
Monobloco	com	grupo 4	grupo 1	grupo 2	grupo 3

Fonte: Parizotto (2003).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva para conhecimento dos dados, em ambiente estatístico R. Utilizando funções implementadas pelo R Core Team (2020) foram obtidos os valores para média e desvio padrão. Vale ainda, destacar que o coeficiente de variação é a razão entre o valor do desvio padrão e a média, multiplicada por 100 (SCAPIM, 1995). Apresentamos a seguir a Tabela 2 com as respectivas médias, desvios padrão e



coeficientes de variação de cada tratamentos. Percebe-se uma grande variabilidade entre as observações (coeficientes de variação, em geral apresentam valores acima de 50%) e, embora tenhamos apresentado os valores para a redução média do índice de placa bacteriana por tratamento e por grupo de crianças, este valor não é o adequado devido a esta grande variabilidade.

Em seguida, foi construído o diagrama de dispersão (Figura 1) para os índices de placa bacteriana antes e após a escovação, com a finalidade de estudar o motivo e a disposição da variação dos dados.

Tabela 2 - Medidas descritivas para a redução do índice de placa bacteriana (IPB) por tratamento e grupo de crianças.

Grupo	Tratamento	média	Desvio padrão	CV%
G1	ECCD ¹	0,1650	0,1634	99,0576
	ECSD ²	0,1287	0,0942	73,1486
	EMCD ³	0,2162	0,1871	86,5454
	EMSD ⁴	0,1125	0,0875	77,7460
G2	ECCD	0,4025	0,2952	73,3505
	ECSD	0,2400	0,2443	101,7944
	EMCD	0,4162	0,2153	51,7324
	EMSD	0,2100	0,1404	66,8607
G3	ECCD	0,2087	0,1811	86,7369
	ECSD	0,1762	0,2367	134,2977
	EMCD	0,2875	0,2406	83,6799
	EMSD	0,1687	0,2142	12,9562
G4	ECCD	0,3525	0,2271	64,4370
	ECSD	0,2412	0,1329	55,0994
	EMCD	0,2625	0,2116	80,6003
	EMSD	0,2600	0,1560	60,0084

Fonte: Autoria própria.

Nota: ¹ ECCD- escova convencional com dentifrício

² ECSD- escova convencional sem dentifrício

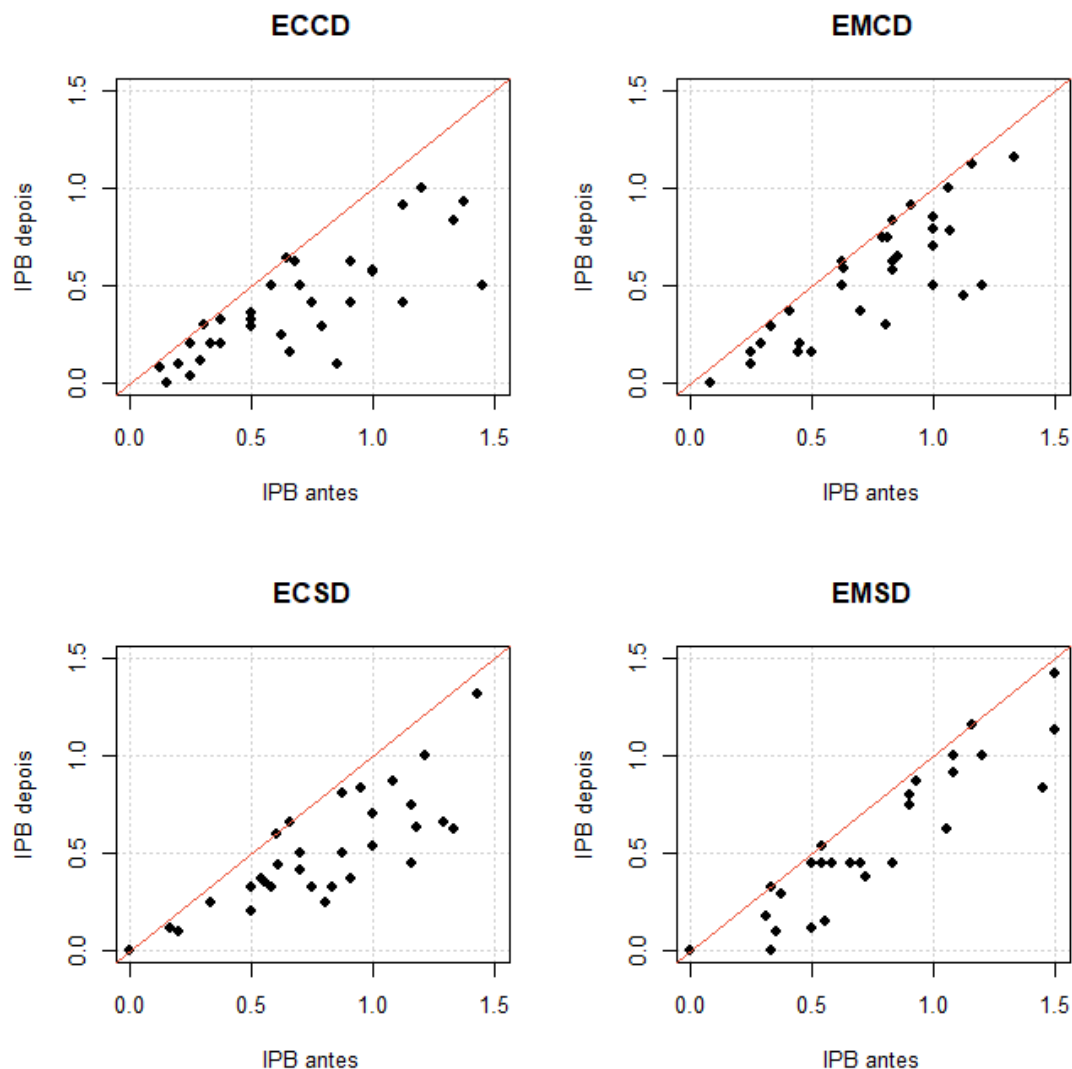
³ EMCD- escova convencional com dentifrício

⁴ EMSD- escova convencional sem dentifrício



Baseando-se na Figura 1, observa-se que para todos os tratamentos, houve redução no IPB, embora, para algumas crianças esse índice tenha se mantido inalterado pós-tratamento.

Figura 1 - Diagrama de dispersão para o Índice de Placa Bacteriana (IPB), por tratamento.



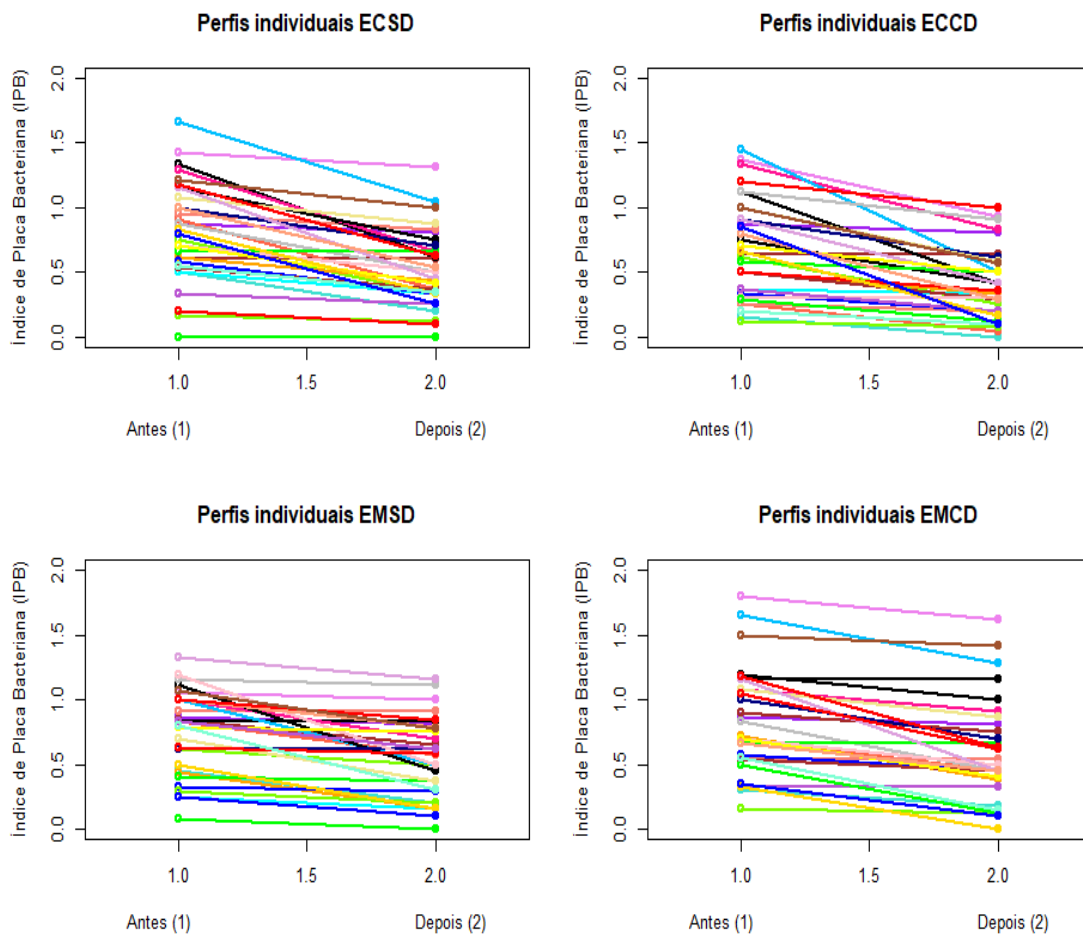
Fonte: Autoria própria.

Os gráficos de perfis individuais, são apresentados na Figura 2. Avaliando o perfil de cada um dos 32 indivíduos, é possível notar que os IPBs da mesma unidade experimental não variam tanto (menos do que variariam quando comparados entre várias unidades), o que



nos indica que há correlação entre as observações (BARBOSA, 2009). Entretanto, constata-se que houve redução do IPB, ainda que pequena, para quase todos os indivíduos avaliados.

Figura 2 - Gráficos de perfis individuais.



Fonte: Autoria própria.

O modelo foi testado considerando efeito de interação entre os tratamentos e o número de sessões (dia), porém a interação não foi significativa. Assim, após testarmos algumas variações para a estrutura de variância e covariância do modelo aditivo, o modelo resultante foi:

$$y = \beta_0 + \beta_1 ECSD + \beta_2 EMCD + \beta_3 EMSD + \beta_4 Dia + u_{0Grupo} + u_{0ind|Grupo} + \varepsilon$$

Sendo

y a resposta, ou seja, a redução do IPB;



β_i os vetores dos parâmetros associados à parte fixa do modelo; u_{0Grupo} efeito aleatório devido ao grupo, $N(0, \sigma^2_{Grupo})$, $u_{0ind|grupo}$ efeito aleatório de indivíduo dentro de grupo, $N(0, \sigma^2_{ind|Grupo})$
 ε o erro aleatório, $N(0, \sigma^2)$.

Na Tabela 3 são apresentadas as estimativas para os parâmetros do modelo, obtidas por meio do método de máxima verossimilhança restrita.

Tabela 3 - Estimativas dos parâmetros para os efeitos fixos e aleatórios do modelo.

Efeitos fixos					
Parâmetros	Estimativas	Erro padrão	g.l.	t	Valor-p
β_0	0,2641	0,0513	92	5,1451	0,0000
β_2	-0,0881	0,0435	92	-2,0281	0,0454
β_3	0,0069	0,0372	92	0,1856	0,8531
β_4	-0,1054	0,0396	92	-2,6633	0,0091
β_5	0,0092	0,0110	92	0,8332	0,4069
Efeitos aleatórios					
Estimativas					
σ_{Grupo}	0,0533				
$\sigma_{ind Grupo}$	0,1173				
σ_ε	0,1529				

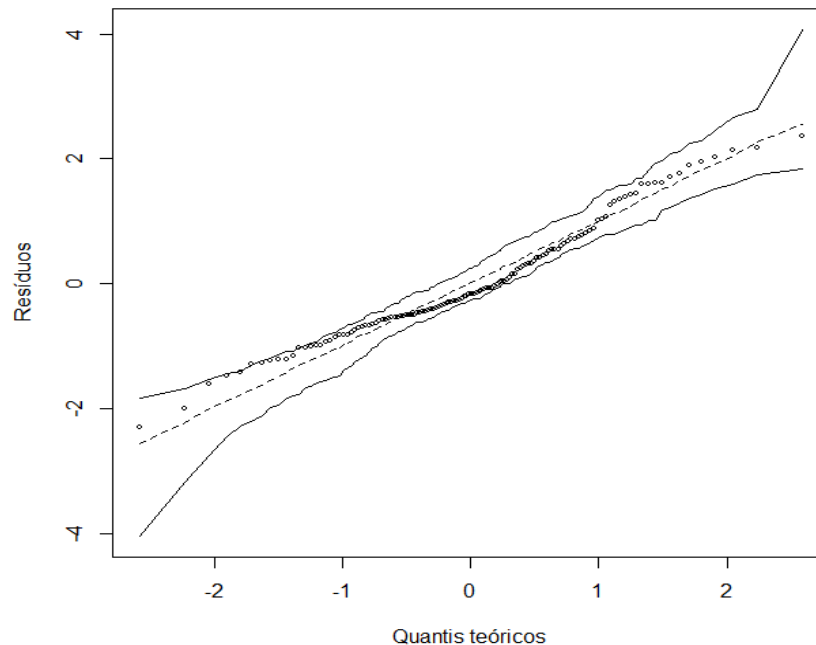
Fonte: Autoria própria.

Ao compararmos os tratamentos, considerando o tratamento ECCD como base, observa-se que os tratamentos ECSD e EMCD diferem significativamente de ECCD ao nível de 5% de significância.

Para avaliar a adequação do modelo, um gráfico de quantil normal com envelope simulado foi construído, observando-se que, embora alguns pontos estejam sobre os limites de confiança, a maioria dos pontos se enquadra dentro das bordas de confiança, indicando ser adequado o modelo proposto.



Figura 3 - Gráfico de quantis normais com envelope simulado.



Fonte: Autoria própria

Ainda, os valores obtidos pelos critérios de informação de Akaike, $AIC = -25.63608$, e de informação Bayesiana (BIC de 10.92232) foram os menores valores quando comparados a outros modelos testados, indicando ser o modelo mais adequado.

Todas as análises estatísticas foram realizadas em ambiente estatístico R (R Development Core Team, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o modelo linear misto se mostrou útil na explicação da relação existente entre as variáveis resposta binária e uma ou mais variáveis explicativas.

Notou-se também, que os resultados obtidos para o modelo que leva em consideração a estrutura ARMA (0,1) e função potência para as matrizes R e D, respectivamente, se mostrou adequado aos dados, consistindo-se então como uma boa opção para análise. Durante o processo, entretanto, percebeu-se que as alterações nestas matrizes podem alterar bastante o resultado, indicando a necessidade de um estudo mais aprofundado.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Michele. **Uma abordagem para análise de dados com medidas repetidas utilizando modelos lineares mistos**. Tese (Mestrado em- Agronomia) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 2009;

CAPP, E. NIENOV, O. (2020). **Bioestatística Quantitativa Aplicada**. Porto Alegre- RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020;

PARIZOTTO, Symonne Pimentel Castro de Oliveira Lima *et al.* Effectiveness of low cost toothbrushes, with or without dentifrice, in the removal of bacterial plaque in deciduous teeth. **Pesquisa Odontológica Brasileira**. São Paulo, v. 17, p. 17-23, 2003.

PINHEIRO, José C *et al.* Linear mixed-effects models: basic concepts and examples. **Mixed-effects models in S and S-Plus**. Springer, New York, p. 3-56, 2000.

R Core Team (2020). **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em 22, out., 2021;

SALGADO, Felipe Alberto Osorio. **Diagnóstico de influência em modelos elípticos com efeitos mistos**. Tese (Doutorado em- Estatística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SARTORIO, Simone Daniela. **Modelos não lineares mistos em estudos de degradabilidade ruminal in situ**. Tese (Doutorado em - Ciências) - Universidade de São Paulo, Jaboticabal, 2013.

SCAPIM, Carlos Alberto *et al.* Uma proposta de classificação dos coeficientes de variação para a cultura do milho. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**. Brasília, v. 30, n. 5, p. 683-686, 1995.

MOLENBERGHS, Geert *et al.* The milk protein trial: influence analysis of the dropout process. **Biometrical Journal: Journal of Mathematical Methods in Biosciences**. Vienna, v. 42, n. 5, p. 617-646, 2000.

VONESH, Edward F *et al.* Goodness-of-fit in generalized nonlinear mixed-effects models. **International Biometric Society**. Hershey, Pennsylvania Vol. 52, No. 2, p. 572-587, 1996.

WEST, Brady T. *et al.* **Linear mixed models: a practical guide using statistical software**. New York: Chapman and Hall/CRC, 2006.

YAMANOUCHI, Tatiana Kazue. **Seleção de modelos lineares mistos utilizando critérios de informação**. Tese (Mestrado em- Estatística e Experimentação Agronômica)- Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2017.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REVISANDO O PROCESSO DE DEGRADAÇÃO DE CONSERVANTES ALIMENTARES (ÁCIDO BENZOICO E BENZOATO DE SÓDIO) E A UTILIZAÇÃO DE NANOPARTÍCULAS DE FERRO

Sucris Beatriz Richeski (CNPq)
Unespar/Campus União da Vitória, suh.richeski96@gmail.com

Sandra Regina de Moraes (Orientadora)
Unespar/Campus União da Vitória, sandrarem@yahoo.com.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

Na sociedade moderna o consumo de alimentos industrializados ou processados se intensifica na mesma medida que a produção dos conservantes alimentares é utilizada para a preservação e combate dos microrganismos. Se por um lado, a utilização de conservantes em alimentos traz vantagens, por outro, o uso excessivo de conservante pode aumentar os danos à saúde e ao meio ambiente, onde conservantes residuais já têm sido encontrados e determinados.

Para se degradar ou reduzir os conservantes no meio ambiente, diversos métodos de tratamento têm sido aplicados e nesta pesquisa foram destacados os métodos nos quais nanopartículas de ferro podem ser aplicadas, uma vez que essas se caracterizam por elevar a eficiência dos processos quando aplicadas.

Conservante alimentar é uma das categorias de aditivo adicionado aos alimentos e, dentre os mais usados pelas indústrias alimentícias, os destaques são o benzoato de sódio e o ácido benzoico por apresentarem relativo baixo custo e boas propriedades organolépticas e preservativas.

Exposto isso, a Pandemia do Covid-19, durante os anos de 2020 e 2021, promoveu um período atípico para a realização da pesquisa na universidade. Frente a isso, essa pesquisa que inicialmente tinha um caráter experimental sofreu alterações se tornando um estudo teórico com foco na compreensão acerca dos temas que envolvessem conservantes alimentares, em particular benzoato de sódio e ácido benzoico e os principais métodos para a degradação de conservantes em meio aquoso focando a aplicação de nanopartículas de ferro para a remoção, a fim de estruturar um quadro teórico como resultante.



A combinação desses temas gerou inquietações e devido à sua complexidade, o mais prudente foi não nortear a pesquisa com um único questionamento (Quais métodos poderiam ser utilizados para degradar conservantes alimentares e ainda, que as nanopartículas de ferro teriam potencial aplicação? Quais métodos podem ser utilizados para degradar os conservantes alimentares - ácido benzoico e, ou benzoato de sódio aplicando nanopartículas de ferro? Quais os desafios para a aplicação de nanopartículas de ferro para a degradação de conservantes alimentares?) favorecendo assim, atingir o objetivo da pesquisa que consistiu em realizar um levantamento acerca dos temas que envolvessem conservantes alimentares, em particular benzoato de sódio e ácido benzoico, os principais métodos para a degradação de conservantes em meio aquoso, além de focar na aplicação de nanopartículas de ferro para a remoção, a fim de possibilitar o aprimoramento e o entendimento dos temas. Apesar de cada tema isolado ter sua importância, não somente pelo que representa, configura-se em uma temática atual e de relevância e, nessa perspectiva, induzir algumas reflexões acerca do consumo humano, descarte no meio ambiente e sobre os métodos utilizados para degradar os conservantes é o que se espera com este estudo.

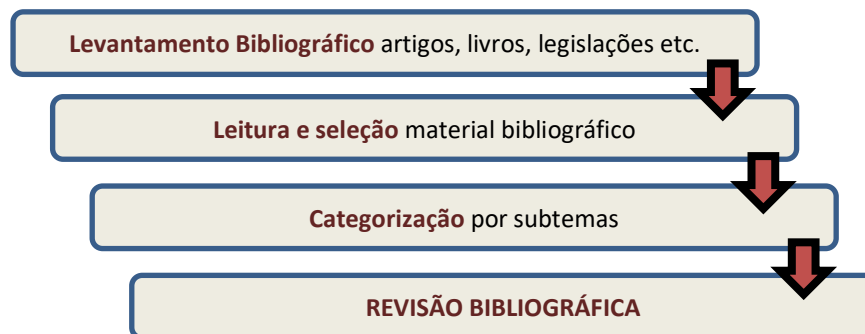
Além desta introdução, na seção que segue é apresentada a metodologia da pesquisa que conduziu o referencial teórico adotado, os resultados, seguidos das considerações finais quanto ao objeto de estudo.

METODOLOGIA

A pesquisa se realizou de forma documental com uma abordagem qualitativa, cujo principal objetivo é a descrição e a sua natureza é básica (GALVÃO & RICARTE, 2020, GALVÃO & PEREIRA, 2014; KOLLER et al, 2014). Um esquema da estratégia do procedimento da pesquisa é mostrado na Figura 1, foram coletados artigos, livros, dissertações, teses e legislações realizando o acesso a sites e bibliotecas virtuais para leitura do material bibliográfico sobre a temática.



Figura 1 - Representação estratégica do procedimento adotado.



Fonte: Autoras.

As bases de dados utilizadas para a busca dos artigos incluíram *Science Direct*, Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Com a finalidade de delimitar o objeto de estudo e o campo de investigação para a realidade que se pretende apreender, optou-se por selecionar apenas produções na forma de artigos publicados em periódicos em português ou em inglês.

Como critérios de inclusão foram selecionadas publicações com disponibilidade na íntegra e disponível entre os anos de 2000 a 2021. Apesar de poderem ser considerados estudos não recentes, ou antigos, aqueles realizados há mais de vinte anos, não significam que não sejam atualmente válidos. Foram excluídos artigos e estudos com publicação de resultados parciais e em duplicidade de bases.

Os descritores de assuntos utilizados para a busca de artigos incluíram: *additive, preservative, food preservative, sodium benzoate, benzoic acid, nanoparticle, iron nanoparticle, oxidative process, degradation* na língua inglesa e na língua portuguesa: aditivo, conservante, conservante alimentar, benzoato de sódio, ácido benzoico, nanopartícula, nanopartícula de ferro, processo oxidativos, degradação. Foram usados os operadores booleanos “AND” e “OR” combinados de diferentes maneiras com os descritores. Os mesmos descritores, em português, também foram utilizados para a pesquisa. Após a identificação inicial dos estudos, esses passaram por uma triagem inicial a partir da leitura de título e resumo e, então, os estudos restantes foram lidos na íntegra.

Na organização e extração dos dados foi utilizado o instrumento de coleta validado, contendo os seguintes itens: tipo de publicação, objetivo do estudo, intervenções realizadas, resultados e conclusões. Para integrar os resultados, os estudos selecionados precisaram



corresponder à temática da revisão, que inclui vários questionamentos relacionados à validação do manuscrito.

Para um entendimento melhor dos resultados da pesquisa, agrupou-se as temáticas em categorias, conforme a análise de conteúdo (BARDIN, 2013). Do ponto de vista que, categorizar significa estabelecer classificações de modo a possibilitar a aglomeração de elementos que apresentam características em comum e/ou que se relacionam, de modo que, trabalhar com categorias é juntar ideias permeadas por um conceito comum. A Figura 2 esquematiza as categorias e subcategorias adotadas.

As principais categorias constituíram-se dos temas centrais (conservantes alimentar, métodos de degradação e nanopartículas) enquanto, as subcategorias estão referidas como subtemas: ácido benzoico e benzoato de sódio, nanopartículas de ferro e a proposição de tratamento.

Figura 2 - Esquema das principais categorias e subcategorias adotadas na descrição dos resultados.



Fonte: Autoras.

A associação dessas categorias e subcategorias compõe o aporte teórico resultante desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil, assim como a maioria dos países latino-americanos e Caribe, experimentam um aumento no consumo de alimentos processados e ultraprocessados, bem como uma diminuição do consumo de produtos naturais, como legumes, peixes, frutas e vegetais (BARCELOS et al, 2014; MONTEIRO *et al*, 2010).



A preferência por alimentos processados pode ser devido à sua palatabilidade, *marketing* e comodidade de preparação (MONTEIRO *et al*, 2018). O aumento de 10% do consumo de alimentos industrializados vem sendo associado ao aumento do IMC (Índice de Massa Corpórea) e adiposidade (RAUBER *et al*, 2020). Além disso, tem se associado às doenças cardiovasculares, acidentes vasculares cerebrais, transtornos cerebrais e mortalidade (KIM *et al*, 2019, SROUR *et al*, 2019).

A indústria de alimentos, como parte de seu desenvolvimento incluiu o processamento de alimentos visando facilitar a produção, distribuição e venda (FLOROS *et al*, 2010). O processamento de alimentos envolve processos físicos, produtos biológicos e compostos químicos usados durante o processamento ou após e que podem ser separados (MOODIE *et al*, 2013).

As alterações dos hábitos alimentares e as variações nas requisições nutricionais provocaram uma significativa transformação na indústria de alimentos, envolvendo o acréscimo de ingredientes adicionais nos produtos e, atualmente os consumidores exigem e desfruta de um suprimento de alimentos que é saboroso, nutritivo, seguro, conveniente, colorido e acessível (MARTINS *et al*, 2018).

Os aditivos alimentares e os avanços tecnológicos ajudam a tornar isso possível e atualmente, existem milhares de ingredientes usados para a produção de alimentos. A *Food and Drug Administration* (FDA) mantém uma lista de mais de 3.000 ingredientes em sua base de dados "Tudo adicionado aos alimentos nos Estados Unidos", muitos dos quais são usados nos lares das pessoas todos os dias, tais como: açúcar, bicarbonato de sódio, sal, baunilha, levedura, especiarias, corantes, conservantes entre outros (FOOD PRESERVATIVES, 2019).

Em um sentido mais amplo, um aditivo alimentar é qualquer substância adicionada aos alimentos. Legalmente, o termo refere-se a "qualquer substância cujo uso pretendido resulte ou possa razoavelmente resultar – direta ou indiretamente – em se tornar um componente ou afetar as características de qualquer alimento." Esta definição inclui qualquer substância usada na produção, processamento, tratamento, embalagem, transporte ou armazenamento de alimentos. O objetivo da definição legal, no entanto, é impor um requisito de aprovação pré-comercialização. Portanto, esta definição exclui ingredientes cujo uso é geralmente reconhecido como seguro (onde a aprovação do governo não é necessária),



aqueles ingredientes aprovados pelo FDA ou pelo Departamento de Agricultura dos EUA antes das provisões legais de aditivos alimentares e aditivos de cor e pesticidas, outros requisitos legais de aprovação de pré-mercado se aplicavam (BRASIL, 1997; FOOD PRESERVATIVES, 2019).

Os Aditivos alimentares classificam-se em diretos, aqueles que são adicionados a um alimento para uma finalidade específica no alimento e em indiretos aqueles que se tornam parte do alimento em quantidades vestigiais devido à sua embalagem, armazenamento ou outro manuseio (FOOD PRESERVATIVES, 2019).

No Brasil, a legislação é imposta pela ANVISA, a qual estabelece condições e fatores para qualidade e segurança dos aditivos alimentares (BRASIL, 1997). Para que os aditivos alimentares ou coadjuvantes de tecnologia sejam permitidos no Brasil, devem ser consideradas as referências internacionais reconhecidas como o *Codex Alimentarius* (CODEX), a União Européia e a FDA (*Food and Drug Administration* - Administração de Medicamentos e Alimentos) dos EUA. Atualmente, tem havido uma preocupação e cuidado com os limites máximos dos aditivos nos alimentos. Todavia há uma despreocupação acerca dos resíduos deixados pelos mesmos e há inexistência de um controle rigoroso a esses micropoluentes, evidenciando a grandiosidade de um problema ignorado.

Conservantes alimentares

A inibição do crescimento de microrganismos em produtos alimentícios industrializados se dá principalmente em função da adição de conservantes. Os conservantes são considerados aditivos e, estão presentes em produtos alimentícios, farmacêuticos, cosméticos, entre outros. Os conservantes tornam o alimento protegido por um tempo maior de prateleira de deteriorações advindas de leveduras, fungos e bactérias, mantendo a característica inicial do produto (FANI, 2015).

Existem diferentes classes de conservantes, entretanto, os conservantes alimentícios mais utilizados, dividem-se em: ácido sórbico e seus derivados, ácido propiônico e seus sais, ácido acético e acetatos, ácido p-hidroxibenzoico e seus ésteres (parabenos), ácido benzoico e seus sais (DOSSIE CONSERVANTES, 2011).



Ao longo dos anos, verifica-se uma crescente evolução dos processos de tecnologia alimentar, incluindo a utilização de substâncias com a pretensão de conservar ou melhorar as características organolépticas dos alimentos. O uso em produtos alimentícios é regulamentado por legislação própria, em todos os países da União Europeia, Estados Unidos e Brasil e se classifica de acordo com a função no alimento, sendo identificada por meio de um código constituído pela letra E, seguida de três ou quatro algarismos (BRASIL, 1997).

Alguns conservantes permitidos ainda são alvos de contestação por parte de alguns cientistas e de consumidores, porém, os que constam na lista dos permitidos são considerados seguros na dose diária admissível (DDA), sem efeitos adversos para a saúde. De acordo com as características de alguns grupos populacionais, é necessário um cuidado e atenção dirigida à quantidade e a natureza específica dos aditivos presentes na alimentação diária (DOSSIE CONSERVANTES, 2011).

O uso em longo prazo de conservantes propicia o aumento ao risco de doenças cardiovasculares e doenças degenerativas, como o câncer. Alguns conservantes sintéticos são evidenciados por induzirem problemas respiratórios, reações alérgicas, choque anafilático, neurológicos, mutagênicos e outras complicações de saúde. (INETIANBOR *et al.*, 2015).

Dentre os conservantes atualmente utilizados, cloreto de sódio (o popular sal de cozinha) é provavelmente o mais antigo. Além desse, há os conservantes ácidos orgânicos, tais como ácido sórbico e seus derivados, ácido propiônico e seus sais, ácido acético e acetatos, ácido p-hidroxibenzoico e seus ésteres conhecido por parabenos, ácido benzoico e seus sais, entre outros (DOSSIÊ, 2011).

Ácido Benzoico e Benzoato de Sódio

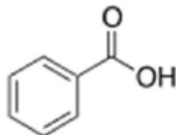
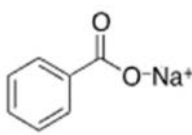
O ácido benzoico foi, em 1908, o primeiro conservante a receber aprovação por parte da FDA para utilização na indústria alimentar. Características como o baixo custo de produção, fácil incorporação nos alimentos, baixa toxicidade e o fato de ser incolor tornaram este composto um dos conservantes mais utilizados em todo o mundo. Sendo assim, os seus



respectivos sais de sódio, potássio e cálcio, designados por benzoato são também, usados com frequência nos alimentos (CHIPLEY, 2005).

Algumas das principais propriedades físico-químicas do ácido benzoico e do benzoato de sódio estão dispostas na Tabela 1, bem como o respectivo código de identificação universal desses conservantes.

Tabela 1 - Propriedades físico-químicas do ácido benzoico e benzoato de sódio e respectivo código de identificação.

Propriedades	Ácido Benzoico	Benzoato de Sódio
Estrutura Química		
Número CAS	65-85-0	532-32-1
Fórmula Molecular	C ₆ H ₅ CO ₂ H	C ₆ H ₅ CO ₂ Na
Peso Molecular (g/mol)	122,13	144,11
Massa volúmica (g/cm ³ , a 24°C)	1,311	1,497-1,527
<i>pKa</i> (a 25°C)	4,19	-
Descrição	Pó branco e cristalino	Pó branco e cristalino
Solubilidade (H ₂ O, a 20°C)	2,9 g L ⁻¹	550 - 630 g L ⁻¹
Odor	Inodoro	Inodoro
Identificação	E210	E211

Fonte: Dados extraídos (WELLER, 2006; WHO, 2000).

Esses conservantes demonstram ter propriedades antibacterianas (bacteriostático e bactericida) e antifúngicas (fungistático e fungicida) sendo capaz de inibir o crescimento de bactérias, fungos e leveduras, a valores baixos de pH o que torna adequada a sua utilização e dos seus sais, em alimentos ácidos (pH ≤4,5) como sumos de fruta, refrigerantes, molhos, *pickles*, cremes de pastelaria, conservas, azeitonas (CHIPLEY, 2005; WELLER, 2006, WHO, 2000). Alternativamente, o ácido benzoico é usado como intermediário na síntese de fenol e de ε-caprolactama, e como conservante é, mais frequente na indústria cosmética e farmacêutica, em produtos dermatológicos (WHO, 2000).



Várias pesquisas relatam que esses conservantes estão sendo substituídos por apresentarem riscos a saúde. Relativo ao consumo abusivo desses conservantes, os principais danos são toxicológicos e mutagênicos, além da relação com a elevação da pressão sanguínea pelos conservantes devido ao sódio (HONORATO *et al.*, 2013).

O benzoato de sódio não é bioacumulativo e a urina é responsável por remover 60 a 95% do ácido benzoico. Após ingerido, o benzoato de sódio é ativado no trato gastrointestinal, transformando-se no seu ácido. Sabe-se que ambos os compostos são capazes de causar reações alérgicas (não imunológicas) em pessoas mais sensíveis (GAUR *et al.*, 2018).

No final de 2005, o FDA recebeu alguns relatórios que evidenciavam a presença de benzeno em níveis baixos em alguns refrigerantes contendo sais de benzoato e vitamina C. Com isso, o *Center for Food Safety & Applied Nutrition* (CFSAN) iniciou um inquérito para avaliar os níveis de benzeno em refrigerantes e outras bebidas. Concluindo que grande parte das bebidas avaliadas continha benzeno em níveis bem abaixo de 5 ppb permitidas na água potável (FDA, 2006).

A descoberta de uma reação de decomposição do benzoato em bebidas, sendo detectados traços de benzeno - um composto considerado cancerígeno promove um alerta. Acredita-se que o benzeno tenha sua origem em uma reação catalisada por radical livre do benzoato com o ácido ascórbico contido nas bebidas. Com isso, revisões na legislação vigente quanto à restrição de uso e dos limites de descarte nos efluentes industriais são necessárias e deveriam ser implementadas com urgência.

Os riscos à saúde e ao meio ambiente variam significativamente dependendo da natureza e extensão da exposição aos produtos químicos perigosos. Regras rigorosas estabelecidas por várias agências de proteção ambiental distinguem os riscos com base na utilidade e nos perigos de fuga (BRASIL, 2005). Tanto o ácido benzoico como o benzoato de sódio é amplamente usado nas indústrias de alimentos e em outras indústrias, pressupondo assim, que as liberações antropogênicas desses conservantes no meio ambiente ocorrem pelos efluentes industriais e pelas redes de esgotos e que estão presentes predominantemente na água e no solo.

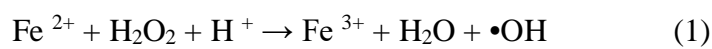


Métodos de degradação de conservantes

Os processos de oxidação avançados (POAs) são a principal tecnologia que tem sido aplicada para a remoção de poluentes orgânicos e, portanto, de conservantes em matrizes aquosas. Os processos POAs são baseados na geração de espécies de alta reatividade, basicamente radical hidroxila ($\bullet\text{OH}$), que podem degradar poluentes orgânicos encontrados em água e levam à sua mineralização (DERIKVANDI e NEZAMZADEH-EJHIEH, 2017; DHAKA *et al.*, 2017).

De acordo com Sharma *et al.* (2018), existem duas classificações gerais de POAs, os métodos não fotoquímicos e os fotoquímicos.

Dentre os métodos não fotoquímicos, destaca-se o uso do sistema Fenton ($\text{H}_2\text{O} / \text{Fe}^{2+}$). Neste, o radical hidroxila ($\bullet\text{OH}$) é produzido a partir da reação entre íons ferrosos (Fe^{2+}) e peróxido (H_2O_2) (Eq. (1)).



A busca e a utilização de outros reagentes como alternativas da fonte de íons ferrosos no processo Fenton deu origem a outros processos tal como o *Like-Fenton*, no qual óxidos de ferro e nanopartículas de ferro (NFe) podem ser utilizados. Além disso, a associação de irradiação de luz nesse processo promoveu o processo referido de *Foto-Like Fenton*.

Parabenos são ésteres de ácido 4-hidroxibenzoico, também chamados de ácido p-hidroxibenzóico. Dentre os parabenos usados com mais frequência estão: metilparabeno, etilparabeno, propilparabeno e butilparabeno. Todos eles são muito eficazes agentes antimicrobianos, com amplo espectro de atividade e são usados como conservantes principalmente em produtos de higiene pessoal, alimentos, e produtos farmacêuticos. Os parabenos têm sido a classe de conservantes mais investigada na última década e, vários tratamentos têm selecionado como poluentes alvos a serem removidos da água por diferentes processos (CUERDA-CORREA *et al.*, 2016).

O processo Fenton tem sido usado para remover alguns conservantes, incluindo: metilparabeno, etilparabeno, propilparabeno e butilparabeno de meio aquoso e se associado à incidência de luz ocorre fotodegradação entre 85 e 94% dos parabenos após 48 horas de tratamento (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2014).



Martins *et al.* (2016) também alcançou excelente resultados com o uso do processo Fenton para remoção de parabenos da água, enquanto a água tratada mostrou toxicidade reduzida para *V. fischeri* e *C. fluminea* (MARTINS *et al.*, 2016).

Lucas e Peres (2015) estudaram os processos Fenton e UV / H₂O₂ para a remoção de parabenos (butilparabeno etilparabeno metilparabeno e propilparabeno) em água e pH natural. Comparando os processos, UV / H₂O₂ aumenta a conversão de parabenos para valores entre 62 e 92%. Por outro lado, o processo Fenton isoladamente revela uma incapacidade para degradar parabenos em pH natural.

A despeito dos conservantes benzoato de sódio ou ácido benzoico são inexistentes trabalhos acerca do uso do processo Fenton ou variações desse processo, como *Like – Fenton*, Foto-Fenton aplicados para a remoção, caracterizando um campo novo para investigações. Por outro lado, as condições experimentais adotadas no processo Fenton não fotoquímico para a remoção de conservantes parabenos em meio aquoso foram levantadas e dispostas na Tabela 2.

Tabela 2 - Conservante e sua concentração, concentrações de íons Fe, H₂O₂, dosagem e eficiência de remoção nos processos extraídos de diferentes referências.

Conservante		Concentração /mol L ⁻¹		pH	Tempo reação	Eficiência remoção %	Referência
Nome	Concentração /mol L ⁻¹	Fe ²⁺	H ₂ O ₂				
Ácido 4-hidroxibenzoico	10 x 10 ⁻³	0,18 x 10 ⁻³ (FeSO ₄ .7H ₂ O)	1,5 x 10 ⁻³	3,6	1 h	93,0	MARTINS et al, 2016
Butilparabeno						94,0	
Benzilparabeno						62,0	
Etilparabeno						74,0	
Metilparabeno						82,0	
Propilparabeno	70,0						
Butilparabeno	1,2x10 ⁻³	3,9x10 ⁻⁴ (FeSO ₄ .7H ₂ O)	5,8x10 ⁻³	5,7	3 h	0	LUCAS; PERES, 2015
Etilparabeno						0	
Metilparabeno						0	
Propilparabeno						6,0%	
Butilparabeno	5 ppm	2,62 x 10 ⁻⁵ (FeSO ₄ .7H ₂ O)	2,6 x 10 ⁻⁴	ND	48 h	99,8	DOMÍNGUEZ et al., 2014
Etilparabeno						96,9	
Metilparabeno						93,0	
Propilparabeno						97,1	

Fonte: Autoras.



Essas condições experimentais usadas para a degradação de alguns parabenos podem servir de parâmetros orientativos para futuras investigações. Em termos práticos e considerando a realização do processo Fenton para a degradação de conservante alimentar, é sugerido que um aumento da quantidade de íon férrico (Fe^{3+}) e presença de matéria orgânica natural na água, como o ácido húmico, aumenta a reação de Fenton mesmo em condições neutras de pH (CHRISTOFORIDIS *et al.*, 2015).

No entanto, as principais desvantagens do processo Fenton no tratamento de água é o estreito intervalo de trabalho de pH, o custo relativamente alto do H_2O_2 e a alta quantidade de íon férrico no lodo produzido na etapa de neutralização da solução tratada antes do descarte (ZHANG *et al.*, 2019).

Em contraponto, as principais vantagens desses processos são a simplicidade tecnológica, excelentes resultados na remoção dos poluentes, baixo custo e segurança (WANG, 2008).

De acordo com a reação de Fe^{2+} e H_2O_2 para a geração de $\bullet\text{OH}$ (radical hidroxila), o efeito da concentração de H_2O_2 na degradação de poluentes orgânicos por vários processos de otimização Fenton é semelhante ao da concentração de Fe^{2+} . Portanto, H_2O_2 também é um parâmetro altamente importante que afeta a eficiência de degradação de poluentes orgânicos. Normalmente a eficiência de degradação de poluentes orgânicos aumenta com o aumento da concentração de H_2O_2 (LI *et al.*, 2018). No entanto, H_2O_2 não pode ser adicionado sem qualquer limitação. O excesso de H_2O_2 não só aumenta os custos operacionais, mas também aumenta a eliminação efeito de $\bullet\text{OH}$ por H_2O_2 que tem um efeito negativo na degradação de poluentes orgânicos (HU *et al.*, 2018).

Para obter a remoção máxima de poluentes orgânicos, a concentração ideal de H_2O_2 deve ser examinada, Ramirez *et al.* (2007) mostraram que a eficiência ótima de degradação do corante azo (laranja II) pode ser obtida com 6 mM de H_2O_2 no processo Fenton, enquanto que o aumento para a concentração de H_2O_2 em 48 mM não se obtém aumento, mas diminui a eficiência de degradação.

Nanopartículas

Os termos nanociência, nanotecnologia e nanomateriais são utilizados todos os dias não apenas no meio acadêmico, mas também nos meios de comunicação. Tais termos fazem



referências a estudos que procuram controlar a estrutura e o comportamento de diversos materiais, que estando em escala manométrica (1×10^{-9} m) passam a ser conhecidos como nanomateriais ou nanopartículas. Essa nova classe de compostos, nessa escala tão pequena, oferece a possibilidade da compreensão de novas propriedades que podem ser usadas com funcionalidades diferentes das do material convencional (NANOTECNOLOGIA, 2019).

O primeiro registro de menção à ciência nanométrica, mesmo sem o uso do termo Nanotecnologia, ocorreu em uma palestra ministrada em 1959 pelo físico Richard Feynman. Em sua apresentação intitulada “*There is plenty of room at the bottom*”, cuja tradução é: “Há muito espaço lá em baixo”, o autor sugeriu meios para desenvolver a habilidade de manipular átomos e moléculas, ressaltando que o maior desafio para o desenvolvimento desta tecnologia seria a impossibilidade de vê-la. Ainda afirmou que há tanto espaço nessa escala tão pequena que, dominando a manipulação dos átomos, seria possível registrar tudo o que a humanidade escreveu em um cubo de um décimo de milímetro de lado, ou seja, em um grão de poeira (NANOTECNOLOGIA, 2019).

Diversas tecnologias foram desenvolvidas até o momento para lidar com a contaminação de águas superficiais e o uso de nanomateriais é uma delas (FUA *et al.* 2014; BRANDL *et al.* 2015; MORILLO *et al.* 2015). A razão do destaque dado aos nanomateriais surge da diferença de propriedades de seus correspondentes em massa (RAO *et al.*, 2002). O aumento significativo da relação entre superfície e volume faz com que os nanomateriais desenvolvam diversas propriedades ópticas, elétricas, magnéticas e catalíticas (RAO *et al.*, 2002). Diferentes propriedades físicas e químicas de diferentes tipos de nanomateriais têm sido utilizadas em uma infinidade de aplicações, dentre as quais são focados no desenvolvimento de tecnologia de tratamento de águas superficiais. Diversas categorias de nanomateriais têm sido aplicadas para o referido propósito e que inclui nanomateriais de óxido (MORILLO *et al.* 2015; PATRA *et al.* 2012; CUI *et al.* 2013), calcogenetos (WU *et al.* 2017), fotocatalisadores (YAO *et al.* 2015), nanomateriais metálicos (SUN *et al.* 2016; HSU *et al.* 2018) e catalisadores suportados (DONG *et al.* 2018).

Para fins de aplicação em matriz aquosa e quando conservante alimentar estiver presente como poluente, estima-se que as nanopartículas de ferro tenham grande potencial para aplicação na degradação desse composto.



Nanopartículas de ferro (NFe)

No que concerne ao uso de NFe como fonte de íons ferro no processo Fenton para a degradação dos conservantes benzoato de sódio e ácido benzoico, ainda é necessário o desenvolvimento do processo. Por outro lado, vários estudos empregam NFe proveniente de diferentes fontes e de granulometria variada para a remoção de diversos poluentes orgânicos. Esses nanomateriais podem ser usados nos processos Fenton, ou como agentes redutores, combinados ou não com radiação ultravioleta (UV) (GUO *et al.*, 2020; RAJA *et al.*, 2005; XU, WANG, 2011).

O emprego de NFe apresenta, como vantagens em relação à utilização de sólidos de óxido de ferro, taxas de reação de decomposição do contaminante muito maiores sob certas condições operacionais, a possibilidade de degradação dos contaminantes pelas propriedades redutivas do NFe e custo relativamente baixo (DE LA PLATA *et al.*, 2012). Baseados em sistemas semelhantes, o processo Fenton com nanopartículas de ferro zero-valente para a degradação de compostos orgânicos têm sido amplamente estudado devido à maior reatividade da superfície, menor concentração de ferro nos efluentes e operação mais fácil do que o processo Fenton tradicional (CHEN *et al.*, 2012; WENG *et al.*, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas associados à medida que promovem uma formação induzem reflexões nas ações alimentares, de consumo, na geração de resíduos e seu descarte no ambiente tornando esse aporte teórico de expressiva relevância. A partir de conhecimentos e aprimoramentos acerca dos conservantes alimentares, em específico do ácido benzoico e benzoato de sódio e suas problemáticas para a saúde e meio ambiente, baseando nos métodos de degradação preexistentes para outros conservantes, torna-se possível modelar algumas condições experimentais para se utilizar nanopartículas de ferro visando uma potencial aplicação.

Apesar do ácido benzoico e benzoato de sódio ser, entre os conservantes alimentares, os mais utilizados em produtos industrializados e de elevado consumo, esses não são os mais investigados no que tange aos processos de degradação de compostos químicos residuais no



meio ambiente. Além disso, são poucos os métodos que aplicam as nanopartículas de ferro em processos para a degradação de conservantes.

A integração dos temas desta pesquisa possibilitou promover reflexões sobre as atuais e futuras investigações para a degradação de conservantes alimentar que estiverem no ambiente como poluente e, ainda para a aplicação de nanopartículas de ferro para este fim. Diversas condições experimentais foram mapeadas e podem servir de parâmetros iniciais para a degradação do benzoato de sódio ou do ácido benzoico aplicando nanopartículas de ferro.

REFERÊNCIAS

BARCELOS GT, RAUBER F, VITOLO MR. Produtos processados e ultraprocessados e ingestão de nutrientes em crianças. **Ciência & Saúde**, 7, 3, 2014; 155-161.

BARDIN, L., **Análise de conteúdo**, Edições 70, Lisboa, 2013.

BRANDL, F., BERTRAND, N., LIMA, E. M., LANGER, R. Nanoparticles with photoinduced precipitation for the extraction of pollutants from water and soil. **Nat Commun**, v. 6, n. 7765, 2015, 1-10.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Resolução CONAMA nº 357, de 15 de junho de 2005. Dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=459>.> Acesso em: 01 outubro 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Legislação. Portaria nº 540, de 27 de outubro de 1997. Aprova o Regulamento Técnico: Aditivos Alimentares – definições, classificações e emprego. 1997.

CUI H, SU Y, LI Q, GAO S, SHANG JK Exceptional arsenic (III,V) removal performance of highly porous, nanostructured ZrO₂ spheres for fixed bed reactors and the full-scale system modelling. **Water Res**, v.47, n. 16, 2013, 6258–6268.

CHIPLEY, J. R., Sodium Benzoate and Benzoic Acid. *In*: Davidson P. M., Sofos J. N., Branen A. L. (Eds), *Antimicrobials in Food*, 3rd Edition, CRC Press, 2005.

CHRISTOFORIDIS, K. C., LOULOUDI, M., DELIGIANNAKIS, Y., Effect of humic acid on chemical oxidation of organic pollutants by iron (II) and H₂O₂: a dual mechanism. **J. Environ. Chem. Eng.** 3, 2015, 2991–2996



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CUERDA-CORREA, E. M., DOMÍNGUEZ, J. R., MUÑOZ-PEÑA, M. J., GONZALEZ T. Degradation of Parabens in Different Aqueous Matrices by Several O₃-Derived Advanced Oxidation Processes, **Ind. Eng. Chem. Res.**, 55, 2016, 5161–5172.

DE LA PLATA, G. B. O., ALFANO, O. M., CASSANO, A. E. 2-Chlorophenol degradation via photo Fenton reaction employing zero valent iron nanoparticles. **Journal of Photochemistry and Photobiology A - Chemistry**, v. 233, 2012, 53-59.

DERIKVANDI, H., NEZAMZADEH-EJHIEH, A., Increased photocatalytic activity of NiO and ZnO in photodegradation of a model drug aqueous solution: effect of coupling, supporting, particles size and calcination temperature. **J. Hazard. Mater.** 321, 2017, 629–638.

DHAKA, S., KUMAR, R., KHAN, M. A., PAENG, K. J., KURADE, M. B., KIM, S. J., JEAN, B. H., Aqueous phase degradation of methyl paraben using UV-activated persulfate method. **Chem. Eng. J.** 321, 2017, 11–19.

DOMÍNGUEZ, J. R., MUNOZ, M. J., PALO, P., GONZÁLEZ, T., PERES, J. A., CUERDA-CORREA, E. M. Fenton advanced oxidation of emerging pollutants: parabens. **Int. J. Energy Environ. Eng.** 5, 2014, 89.

DONG, L., LIN, L., LI, Q., HUANG, Z., TANG, X., WU, M., LI, C., CAO, X., SCHOLZ, M. Enhanced nitrate-nitrogen removal by modified attapulgite-supported nanoscale zero-valent iron treating simulated groundwater. **J Environ Manag** 213, 2018, 151–158.

DOSSIÊ CONSERVANTES. **Food Ingredients Brasil**. São Paulo, n. 18, p. 2-10, 2011.

FANI, M. Os conservantes mais utilizados em alimentos. **Aditivos ingredientes**. São Paulo, n. 123, p. 54-60, 2015.

FDA. 2006. Benzene in Soft Drinks. <https://www.fda.gov/food>. Disponível em: Acesso: 08/10/2019.

FLOROS J. D, NEWSOME R., FISHER, W., BARBOSA-CÁNOVAS, G. V., CHEN, H., DUNNE, C. P., GERMAN, J. B., HALL, R. L., HELDMAN, D. R., KARWE, M. V., KNABEL, S. J., LABUZA, T. P., LUND, D. B. NEWELL-MCGLOUGHLIN, M., ROBINSON, J. L., SEBRANEK, J. G., SHEWFELT, R. L. TRACY, W. F., WEAVER, C. M., ZIEGLER, G. R. Feeding the world today and tomorrow: the importance of food science and technology. **Compr Rev Food Sci F.** 9, 2010, 572-599.

FOOD PREVERVATIVES. <https://www.fda.gov/food>. Acesso em: 19/07/2019.

FUA, F, DIONYSIOU, D. D, LIU, H. The use of zero-valent iron for groundwater remediation and wastewater treatment: a review. **J Hazard Mater** 267, 2014, 194–205.

GALVÃO, M. C. B., RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: Conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



GALVÃO, T. F., PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, 2014, 183-184.

GAUR, H., PURUSHOTHAMAN, S., PULLAGURI, N., BHARGAVA, Y., BHARGAVA, A. Sodium benzoate induced developmental defects, oxidative stress and anxiety-like behaviour in zebrafish larva. **Biochemical and Biophysical Research Communications**, v. 502, n. 2, 2018, 364-369.

GLAZE W. H., KANG J. W., CHAPIN, D. H. The chemistry of water treatment processes involving ozone, hydrogen peroxide and ultraviolet radiation. 1987.

GUO B., XU, T., ZHANG, L., LI, S. A heterogeneous fenton-like system with green iron nanoparticles for the removal of bisphenol A: Performance, kinetics and transformation mechanism. **Journal of Environmental Management**, v. 272, 2020, 111047.

HONORATO, T. C., BATISTA, E., NASCIMENTO, K. O., PIRES, T. Aditivos alimentares: aplicações e toxicologia. **Revista Verde**, v. 8, n. 5, 2013, 1 – 11.

HSU L. C., CHO Y. L., LIU Y. T., TZOU Y. M., TEAH H. Y. Capacity and recycling of polyoxometalate applied in As (III) oxidation by Fe (II)-Amended zero-valent aluminium. **Chemosphere**, 200, 2018, 1–7.

HU, C. J., HUANG, D. L., ZENG, G. M., CHENG, M., GONG, X. M., WANG, R. Z., XUE, W. J., HU, Z. X., LIU, Y. N. The combination of Fenton process and phanerochaete chrysosporium for the removal of bisphenol A in river sediments: mechanism related to extracellular enzyme, organic acid and iron. **Chem. Eng. J.** 338, 2018, 432–439.

INETIANBOR, J. E., YAKUBU, J. M., EZEONU, S. C. Effects of food additives and preservatives on man – a review. **Asian Journal of Science and Technology**, 6, 2, 2015, 1118-1135.

KIM, H., HU, E. A., REBHOLZ, C. M. Ultra-processed food intake and mortality in the USA: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES III, 1988–1994). **Public Health Nutr.** 2019, 22, 1777-1785.

KOLLER, H., COUTO, M. C. P. P., HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LI, X. H., CHEN, S., ANGELIDAKI, I., ZHANG, Y. F. Bio-electro-Fenton processes for wastewater treatment: advances and prospects. **Chem. Eng. J.** 354, 2018, 492–506.

LUCAS, M. S., PERES J. A. Removal of Emerging Contaminants by Fenton and UV-Driven Advanced Oxidation Processes. **Water Air Soil Pollut**, v. 226, n. 8, 2015, 264-273.

MARSILI N. R., SOBRERO M. S., Spectrophotometric determination of sorbic and benzoic acids in fruit juices by a net analyte signal –based method with selection of the wavelength range to avoid non-modelled interferences, **Analytical and Bioanalytical Chemistry**, 376, 2003, 126-133.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MARTINS, F. C. O.; SENTANIN, M. A.; DE SOUZA, D. Analytical methods in food additives determination: compounds with functional applications. **Food Chemistry**, 272, 2018, 732-750.

MARTINS, R. C., GMUREK, M., ROSSI, A.F., CORCEIRO, V., COSTA, R., QUINTA-FERREIRA, M.E., ET AL., Application of Fenton oxidation to reduce the toxicity of mixed parabens. **Water Sci. Technol.** 74, 20161867–1875.

MONTEIRO, C. A., CANNON, G., MOUBARAC, J., C., LEVY, R. B., LOUZADA, M. L. C., JAIME, P. C. The UN Decade of Nutrition, the NOVA food classification and the trouble with ultra-processing. **Public Health Nutr.** 2018, 21, 5-17.

MONTEIRO, C. A., LEVY, R. B., CLARO, R. M., CASTRO, I. R. R., CANNON, G. Increasing consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health: evidence from Brazil. **Public Health Nutrition** 14, 1, 2010, 5-13.

MOODIE, R., STUCKLER, D., MONTEIRO C., SHERON, N., NEAL, B., THAMARANGSI T., LINCOLN, P., CASSWELL, S. Profits and pandemics: prevention of harmful effects of tobacco, alcohol, and ultra-processed food and drink industries. **Lancet**, 381, 2013, 670-679.

MORILLO D, UHEIDA A, PÉREZ G, MUHAMMED M, VALIENTE M. Arsenate removal with 3-mercaptopropanoic acid-coated superparamagnetic iron oxide nanoparticles. **J Colloid Interface Sci** 438, 2015, 227–234.

NANOTECNOLOGIA. Disponível em: <http://inventta.net/wp_content/uploads/2010/07/Nanotecnologia.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

PATRA A. K., DUTTA, A., BHAUMIK, A. Self-assembled mesoporous α -Al₂O₃ spherical nanoparticles and their efficiency for the removal of arsenic from water. **J Hazard Mater** 201–202, 2012, 170–177.

RAJA, P., BOZZI, A., JARDIM, W. F., MASCOLO, RENGANATHAN, G., R., KIWI, J. Reductive/oxidative treatment with superior performance relative to oxidative treatment during the degradation of 4-chlorophenol. **Applied Catalysis B: Environmental**, 59, 2005, 249 - 257.

RAMIREZ, J. H., MALDONADO-HÓDAR, F. J., PÉREZ-CADENAS, A. F., MORENO-CASTILLA, C., COSTA, C. A., MADEIRA, L. M. Azo-dye orange II degradation by heterogeneous Fenton-like reaction using carbon-Fe catalysts. **Appl. Catal. B-Environ.** 75, 2007, 312–323.

RAO C. N. R, KULKARNI, G. U, THOMAS P. J., EDWARDS P. P. Size-dependent chemistry: properties of nanocrystals. **Chem Eur J** 8, 2002, 29–35.

RAUBER F, STEELE E. M, LOUZADA M. L. C, MILLETT C, MONTEIRO C A, LEVY RB. Ultra-processed food consumption and indicators of obesity in the United Kingdom population (2008-2016). **PLoS One.** 2020; 15, e0232676.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SHARMA, A., AHMAD, J., FLORA, S. Application of advanced oxidation processes and toxicity assessment of transformation products. **Environ. Res.** 167, 2018, 223–233.

SROUR B, FEZEU LK, KESSE-GUYOT E, ALLÈS B, MÉJEAN C, ANDRIANASOLO RM ET AL. Ultra-processed food intake and risk of cardiovascular disease: prospective cohort study (NutriNetSanté). **BMJ.** 2019; 365, 1451.

SUN, Y., LI, J., HUANG, T., GUAN, X. The influences of iron characteristics, operating conditions and solution chemistry on contaminants removal by zero-valent iron: a review. **Water Res** 100, 2016, 277–295.

XU L., WANG, J. A heterogeneous Fenton-like system with nanoparticulate zero-valent iron for removal of 4-chloro-3-methyl phenol. **Journal of Hazardous Materials**, 186, 2011, 256-264.

ZHANG, M. H., DONG, H., ZHAO, L., D. X, WANG, M. D. A review on Fenton process for organic wastewater treatment based on optimization perspective. **Science of The Total Environment**, v. 670, n. 20, 2019, 110–121.

YAO, Y., LU, F., ZHU, Y., WEI, F., LIU, X., LIAN, C., WANG, S. Magnetic core-shell $\text{CuFe}_2\text{O}_4@C_3N_4$ hybrids for visible light photocatalysis of orange II. **J Hazard Mater** 297, 2015, 224–233.

WANG, S. A Comparative study of Fenton and Fenton-like reaction kinetics in decolourisation of wastewater. **Dyes Pigment.** v. 76, n. 3, 2008714–720.

WELLER, P. J., Benzoic Acid Monograph. **In:** ROWE, R. C., SHESKEY, P. J., WELLER, P. J. (Eds.), Handbook of Pharmaceutical Excipients, 5th Edition, Pharmaceutical Press, 2006, 66-68.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Benzoic Acid and Sodium Benzoate. Concise International Chemical Assessment Document 26, WHO, Geneva, 2000.

WU, J., WANG, X. B., ZENG, R. J. Reactivity enhancement of iron sulfide nanoparticles stabilized by sodium alginate: taking Cr (VI) removal as an example. **J Hazard Mater** 33, 2017, 275-284.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



APLICAÇÕES DE MODELOS MISTOS EM DELINEAMENTOS EM BLOCOS

Vanessa de Oliveira Lima
Unespar/Campus Paranavaí, vanessa_lima17@outlook.com

Lucimary Afonso dos Santos (Orientador)
Unespar/Campus Paranavaí, lucimary.afonso@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Exatas e da Terra

INTRODUÇÃO

Modelos de efeitos mistos são uma classe muito utilizada para descrever a relação entre uma variável resposta e certas covariáveis para dados que são agrupados de acordo com um ou mais fatores de classificação. Alguns exemplos destes agrupamentos são dados longitudinais, dados de medidas repetidas, dados multiníveis e design de bloco.

Um modelo de efeitos mistos envolve efeitos fixo e aleatórios. Basicamente, um modelo de efeitos fixos contém variáveis aleatórias a serem observadas e parâmetros do modelo que se pretende estimar, já o modelo de efeitos aleatórios contém variáveis aleatórias a serem observadas, variáveis aleatórias não observáveis e parâmetros do modelo que se deseja estimar.

Os principais objetivos da análise de modelos mistos são: estimar parâmetros de covariância, testar hipóteses sobre os parâmetros ou funções dos parâmetros, calcular preditores dos efeitos aleatórios e comparar médias de tratamento.

O bom desempenho de um processo de modelagem está diretamente relacionado à possibilidade de se inserir no modelo estruturas de variância e covariância para as variáveis aleatórias. Para o modelo linear misto, estas estruturas podem ser introduzidas tanto na parte aleatória, associada ao fator aleatório conhecido, quanto nos resíduos.

O objetivo deste trabalho é estudar e aplicar a metodologia de modelos mistos em delineamentos em blocos casualizados utilizando um conjunto de dados conhecidos na literatura, explorando-os por meio de implementação computacional em ambiente estatístico R.



MATERIAIS E MÉTODOS

Modelo linear misto

Modelos mistos envolvem fatores de efeitos fixos e fatores aleatórios ou componentes de variância que não façam parte do resíduo geral.

Segundo Verbeke e Molenberghs (2009), um modelo linear misto geral pode ser definido em dois estágios:

Estágio 1

Considere que Y_{ij} , a variável resposta para cada indivíduo i medida no tempo t_{ij} , com $i = 1, 2, \dots, m$, $j = 1, 2, \dots, n_i$ e ainda que $Y_i = (Y_{i1}, Y_{i2}, \dots, Y_{in_i})'$ o vetor de variáveis resposta para cada indivíduo i .

O modelo do primeiro estágio tem como propósito para cada indivíduo i modelar a variável resposta ao longo do tempo utilizando um modelo de regressão da forma:

$$Y_i = Z_i \beta_i + \varepsilon_i$$

sendo Z_i uma matriz de dimensão $(n_i \times q)$ de variáveis regressoras conhecidas, β_i um vetor $(q \times 1)$ dos parâmetros de regressão e $\varepsilon_i = (\varepsilon_{i1}, \varepsilon_{i2}, \dots, \varepsilon_{in_i})'$ um vetor de erros de dimensão $(n_i \times 1)$. Considera-se que ε_i , $i = 1, \dots, m$ são independentes e seguem distribuição normal multivariada com vetor de média 0 e matriz de variâncias e covariância $\sigma^2 I_{n_i}$.

Estágio 2

Este modelo procura explicar a variabilidade entre os indivíduos:

$$\beta_i = K_i \beta + b_i$$

com, K_i uma matriz de covariáveis conhecidas $(q \times p)$, β um vetor $(p \times 1)$ de parâmetros de regressão desconhecidos e assume-se que b_i é independente e segue uma distribuição normal multivariada $b_i \sim N_q(0, G)$.

Obtemos o seguinte modelo combinando os dois estágios:

$$Y_i = X_i \beta + Z_i b_i + \varepsilon_i \quad i = 1, 2, \dots, m$$

sendo Y_i (denominado perfil individual de resposta) um vetor $(n_i \times 1)$, β um vetor $(p \times 1)$ de parâmetros de efeitos fixos $X_i = K_i Z_i$ representa uma matriz $(n_i \times 1)$ de especificação dos efeitos fixos (de posto completo), b_i um vetor $(q \times 1)$ dos efeitos aleatórios, Z_i representa uma matriz $(n_i \times q)$ de especificação dos efeitos aleatórios (de posto completo)



e ε_i um vetor ($n_i \times 1$) de erros aleatórios. Admite-se que $b_i \sim N_q(0, G)$, $\varepsilon_i \sim N_{n_i}(0, R_i)$ e que b_i , e ε_i são independentes. As matrizes G , de dimensão ($q \times q$) e R_i , de dimensão ($n_i \times n_i$), são matrizes simétricas positivas definidas sendo que a matriz G está relacionada com a variação entre os indivíduos, ao passo que a matriz de variância e covariância R_i está relacionada com a variação dentro do indivíduo, ou seja, ao longo do tempo.

Do modelo combinado dos dois estágios, temos que o modelo hierárquico $Y_i | b_i$ segue distribuição $N(X_i \beta + Z_i b_i, R_i)$. Dado que $Y_i = \int f(y_i | b_i) f(b_i) db_i$, resulta que o modelo marginal Y_i , segue distribuição normal com média $X_i \beta$ com matriz de covariância $V_i = Z_i G Z_i' + R_i$.

Considerando o modelo com todos os indivíduos temos:

$$y = X\beta + Zb + \varepsilon$$

Sendo que $y = (y'_1, y'_2, y'_3, \dots, y'_m)'$ é um vetor de dimensão ($N \times 1$) da variável resposta em que $N = \sum_i^m n_i$, a matriz $X = (X'_1, X'_2, X'_3, \dots, X'_m)'$ de dimensão ($N \times p$) com X_i tendo

dimensão ($n_i \times p$), a matriz $Z = \bigoplus_{i=1}^m Z_i$ com dimensão ($N \times mq$), em que \bigoplus representa a

soma direta em que cada Z_i tem dimensão ($n_i \times q$), $b = (b'_1, b'_2, b'_3, \dots, b'_m)'$ é um vetor de efeitos aleatórios de dimensão ($mq \times 1$) e $\varepsilon_i = (\varepsilon_{i1}, \varepsilon_{i2}, \dots, \varepsilon_{in_i})'$ é um vetor de dimensão ($N \times 1$). Sob esta formulação, tem-se que $b \sim N_{mq}(0, \Gamma)$, em que $\Gamma = I_m \bigoplus G$, com \bigoplus

representando o produto Kronecker e b é independente de $\varepsilon \sim N_N(0, R)$, com $R = \bigoplus_{i=1}^m R_i$

e, conseqüentemente $y \sim Nn(X\beta, V)$, em que $V = Z\Gamma Z' + R$. (Singer, Nobre e Rocha, 2018).

Modelos Mistos aplicados em Delineamentos em Blocos

A análise de experimentos nos delineamentos em blocos casualizados (DBC) é utilizada quando não há homogeneidade entre as parcelas e faz-se um agrupamento em blocos, considerados homogêneos. Este tipo de delineamento também é conhecido como controle local, pois possibilita que se controle alguma causa de variação conhecida que influencia os resultados do experimento, diminuindo assim o erro experimental.

O delineamento em blocos envolve o fator tratamento com t níveis e, o fator blocos, com b níveis, de tal forma que os tratamentos se distribuem aleatoriamente dentro de cada



bloco. De acordo com Pinheiro e Bates (2006) um DBC leva em consideração dois fatores: um fator experimental, para o qual consideramos efeitos fixos e um fator de bloco para o qual podemos usar efeitos aleatórios.

Este delineamento possui o seguinte modelo matemático:

$$y_{ij} = \mu + t_i + b_j + e_{ij}$$

Em que:

- y_{ij} é o valor observado na parcela que recebeu o tratamento i , no bloco j ;
- μ é o efeito geral da média;
- t_i é o efeito do tratamento i ;
- b_j é o efeito do bloco j ;
- e_{ij} é o erro aleatório da parcela que recebeu o tratamento i , no bloco j .

O esquema de análise de variância é dado da seguinte maneira:

Tabela 1 – Esquema de análise de variância.

Esquema de análise de variância					
F.V.	G.L.	S.Q.	Q.M.	F	Valor-p
Blocos	b-1	SQ(Bl.)	QM(Bl.)	QM(Bl.) / QM(Res.)	p ₁
Tratamentos	t-1	SQ(Tr.)	QM(Tr.)	QM(Tr.) / QM(Res.)	p ₂
Resíduo	(b-1)(t-1)	SQ(Res.)	QM(Res.)		
Total	pb-1	SQ(Tot.)			

Fonte: Extraído de <<http://jaguar.fcav.unesp.br>>.

Sendo:

- F.V. – Fontes de variação, isto é, as partes da Variação Total;
- G.L. – Números de graus de liberdade associados à F.V.;
- S.Q. – Soma de quadrados;
- Q.M. – Quadrado médio.

Os valores-p são obtidos de acordo com o pressuposto de que a estatística F tem uma distribuição F central com $t - 1$ e $(b - 1)(t - 1)$ graus de liberdade para tratamentos e $b - 1$ e $(b - 1)(t - 1)$ graus de liberdade para blocos. Essas suposições são válidas se os



erros forem independentes e identicamente distribuídos (*iid*), com distribuição normal $N(0, \sigma^2)$.

Considerando os fatores “Tratamento” e “Bloco” como sendo de efeitos fixos, o modelo, na forma matricial, é como segue:

$$Y = X\beta + \varepsilon,$$

sendo X a matriz do delineamento, β o vetor dos parâmetros e ε o vetor de erros.

Para o caso em que o fator “Tratamento” for considerado de efeito fixo e o fator “Bloco” de efeitos aleatório, o modelo pode ser escrito na forma matricial como:

$$Y = X\beta + Zv + \varepsilon$$

sendo, Y o vetor das observações, X a matriz dos efeitos fixos, β o vetor dos parâmetros associados aos efeitos fixos, Z a matriz dos efeitos aleatórios, v o vetor dos parâmetros associados aos efeitos aleatórios, ε o vetor de erros aleatórios. Os vetores v e ε não correlacionados, com esperanças nulas e matrizes de covariâncias G e R , respectivamente.

Estrutura das matrizes de covariâncias

Considerando o modelo:

$$Y = X\beta + Zv + \varepsilon, \text{ onde } v \sim N(0, G) \text{ e } \varepsilon \sim N(0, R),$$

para modelos lineares tradicionais as definições das matrizes de covariâncias G e R são:

$$G = \sigma_v^2 I_q \text{ e } R = \sigma^2 I_n$$

$$G_{(q \times q)} = \begin{bmatrix} \sigma_v^2 & 0 & \cdots & 0 \\ 0 & \sigma_v^2 & \cdots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \cdots & \sigma_v^2 \end{bmatrix}$$

$$R_{(n \times n)} = \begin{bmatrix} \sigma^2 & 0 & \cdots & 0 \\ 0 & \sigma^2 & \cdots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \cdots & \sigma^2 \end{bmatrix}$$

A modificação das matrizes de covariância dá uma característica única de modelos mistos, admitindo a inclusão de correlação entre as observações.

Apresentamos a seguir algumas estruturas:



Não estruturada (a mais complexa)

$$\begin{bmatrix} \sigma_1^2 & \sigma_{12} & \sigma_{13} & \sigma_{14} \\ \sigma_{12} & \sigma_2^2 & \sigma_{23} & \sigma_{24} \\ \sigma_{13} & \sigma_{23} & \sigma_3^2 & \sigma_{34} \\ \sigma_{14} & \sigma_{24} & \sigma_{34} & \sigma_4^2 \end{bmatrix}$$

Simetria Composta (Compound Symmetry)

$$\begin{bmatrix} \sigma^2 + \sigma_1^2 & \sigma_1 & \sigma_1 & \sigma_1 \\ \sigma_1 & \sigma^2 + \sigma_1^2 & \sigma_1 & \sigma_1 \\ \sigma_1 & \sigma_1 & \sigma^2 + \sigma_1^2 & \sigma_1 \\ \sigma_1 & \sigma_1 & \sigma_1 & \sigma^2 + \sigma_1^2 \end{bmatrix}$$

Autoregressiva

$$\begin{bmatrix} \sigma^2 & \sigma^2 \rho & \sigma^2 \rho^2 & \sigma^2 \rho^2 \\ \sigma^2 \rho & \sigma^2 & \sigma^2 \rho & \sigma^2 \rho^2 \\ \sigma^2 \rho^2 & \sigma^2 \rho & \sigma^2 & \sigma^2 \rho \\ \sigma^2 \rho^2 & \sigma^2 \rho^2 & \sigma^2 \rho & \sigma^2 \end{bmatrix}$$

Toeplitz

$$\begin{bmatrix} \sigma^2 & \sigma_1 & \sigma_2 & \sigma_3 \\ \sigma_1 & \sigma^2 & \sigma_1 & \sigma_2 \\ \sigma_2 & \sigma_1 & \sigma^2 & \sigma_1 \\ \sigma_3 & \sigma_2 & \sigma_1 & \sigma^2 \end{bmatrix}$$

Métodos para Estimação dos Parâmetros

Em modelos lineares mistos estamos interessados nas estimativas dos parâmetros para os efeitos fixos, β , e dos parâmetros de covariância. Apresentamos os métodos da máxima verossimilhança e máxima verossimilhança restrita.

Método da Máxima Verossimilhança (MV)

Para Yamanouchi (2017) o método de máxima verossimilhança é muito utilizado para estimação de parâmetros, fornecendo os valores dos parâmetros que maximizam a função de verossimilhança, que para este caso se fundamenta na distribuição do modelo



marginal. Em cada indivíduo i , Y_i segue uma distribuição normal multivariada com função de densidade dada por:

$$f(y_i|\theta) = (2\pi)^{-\frac{n_i}{2}}|V_i|^{-\frac{1}{2}}\exp\left\{-\frac{1}{2}(y_i - X_i\beta)'V_i^{-1}(y_i - X_i\beta)\right\}$$

Com $|V_i|$ se refere a $V_i = Z_iGZ_i' + R_i$.

$L(\theta|y_i)$, a função de verossimilhança, é definida por:

$$L(\theta|y_i) = \prod_{i=1}^m (2\pi)^{-\frac{n_i}{2}}|V_i|^{-\frac{1}{2}}\exp\left\{-\frac{1}{2}(y_i - X_i\beta)'V_i^{-1}(y_i - X_i\beta)\right\}$$

E o algoritmo da função de verossimilhança, $L(\theta|y_i)$

$$L(\theta|y_i) = \ln\{L(\theta|y_i)\} = -\frac{N}{2}\ln(2\pi) - \frac{1}{2}\sum_{i=1}^m \ln(|V_i|) - \frac{1}{2}\sum_{i=1}^m (y_i - X_i\beta)'V_i^{-1}(y_i - X_i\beta)$$

Onde $N = \sum_{i=1}^m n_i$ e \ln representa o logaritmo na base e .

Assumindo V_i como uma matriz conhecida, derivando em relação a β e igualando a um vetor de zeros obtemos que:

$$\hat{\beta}(\alpha) = \left(\sum_{i=1}^m X_i'V_i^{-1}X_i\right)^{-1} \sum_{i=1}^m X_iV_i^{-1}y_i$$

Denominado BLUE (Melhor Estimador Linear Não Viesado) de β .

Método da máxima verossimilhança restrita (MVR)

O método da máxima verossimilhança restrita (MVR) vem como uma alternativa para acertar o viés produzido pela estimativa dos parâmetros de covariância, onde as estimativas dos componentes de variância tendem a ser menos viesadas que as estimativas encontradas no método da máxima verossimilhança.

O MVR implica em maximizar a verossimilhança de uma transformação linear ortogonal $y^* = U'y$, sendo U é uma matriz de posto completo, de dimensão $(N \times N - p)$, com colunas ortogonais às colunas da matriz X e é da forma $E(y^*) = 0$. O resultado dessa transformação não depende do vetor de parâmetros β em da matriz U . De modo geral,



emprega-se $U = I - X(X'X)^{-1}X'$, que se trata da matriz de projeção que gera os resíduos do ajuste alcançado por mínimos quadrados ordinários. (Singer, Nobre e Rocha, 2015).

Sendo assim, $y^* \sim N(0, U'VU)$ e a função log-verossimilhança restrita, $l_R(\theta)$, é

$$l_R(\theta) = -\frac{1}{2} \ln|V| - \frac{1}{2} \ln|X'V^{-1}X| - \frac{N-p}{2} (y - X\beta)' V^{-1} (y - X\beta) - \frac{N-p}{2} \ln|2\pi|$$

Que pode ser escrito da forma:

$$l_R(\theta) = -\frac{1}{2} \ln(2\pi) \sum_{i=1}^m n_i - \frac{1}{2} \sum_{i=1}^m \ln|V_i| - \frac{1}{2} \sum_{i=1}^m (y_i - X_i\hat{\beta})' V_i^{-1} (y_i - X_i\hat{\beta}) - \frac{1}{2} \ln \left| \sum_{i=1}^m X_i' V_i^{-1} X_i \right|$$

Portanto, a maximização dessas equações resulta nas estimativas de MVR de θ .

Crítérios para seleção do modelo

Escolher o modelo adequado é um ponto importante na análise de dados, assim, busca-se o modelo que envolva o menor número de parâmetros a serem estimados e que possa explicar o comportamento da variável resposta. Vários, critérios para seleção de modelos são apresentados na literatura, como por exemplo: critério de informação de Akaike (AIC), critério de informação Bayesiano (BIC), teste da razão de verossimilhanças, dentre outros. Apresentaremos aqui apenas AIC e BIC.

Crítério de Informação de Akaike (AIC)

O critério de informação de Akaike (AIC) considera a verossimilhança e o número de parâmetros do modelo, desenvolvido de modo que quanto menor seu valor, mais adequado o modelo ajustado. Biasoli (2005) define como:

$$AIC = -2 \sum_{i=1}^n \ln L(\hat{\mu}_i, y_i) + 2p$$

em que:

- y_i – i -ésimo valor da resposta ($i = 1, 2, 3, \dots, n$);



- $\hat{\mu}_i = E[y_i] = g^{-1}(x_i\hat{\beta})$ – estimativa de y_i ao se adequar ao modelo com p parâmetros por meio da maximização da função log-verossimilhança;
- $x_i = [1, x_{i1}, x_{i2}, x_{i3}, \dots, x_{ik}]$ – i -ésima linha da matriz (\mathbf{X}) das variáveis de regressão;
- $L(\hat{\mu}_i, y_i)$ – valor da função de log-verossimilhança à resposta y_i , quando ajustado a um modelo com parâmetros p .

Generalizando, podemos afirmar que o AIC mede a distância entre o modelo verdadeiro e um modelo pretendente. Assim, deve-se escolher aquele que apresente o menor valor de AIC.

Critério de Informação Bayesiano (BIC)

O Critério da informação Bayesiano também se baseia nos mesmos pressupostos do critério de Akaike. De acordo com Konishi e Kitagawa (2008), admitindo r modelos candidatos, M_1, M_2, \dots, M_r , no qual cada modelo M_i é caracterizado por uma distribuição paramétrica $f_i(x|\theta_i)$ e uma distribuição inicialmente, $\pi_i(\theta_i)$, onde o vetor de parâmetro θ_i é k -dimensional. Dado $x = \{x_1, x_2, \dots, x_n\}$ um conjunto de n observações, assim a distribuição marginal de x para cada modelo M_i é da forma:

$$p_i(x) = \int f_i(x|\theta_i)\pi_i(\theta_i)d\theta_i$$

Isso pode ser considerado como a verossimilhança para o modelo M_i .

Por dedução a probabilidade do i -ésimo modelo considerando $P(M_i)$, pelo teorema de Bayes, a probabilidade obtida é

$$P(M_i|x) = \frac{p_i(x)P(M_i)}{\sum_{j=1}^r p_j(x)P(M_j)}$$

Com $i = 1, 2, \dots, r$.

Considerando um modelo selecionado dentre r modelos, adota-se o modelo com maior probabilidade. Desse modo, BIC é definido por:

$$BIC = -2\ln f(x|\hat{\theta}) + k \ln(N)$$

Em que:



- $\hat{\theta}$ é o estimador de parâmetro de máxima verossimilhança de θ ;
- k é o número de parâmetros;
- N é o número de observações.

Assim, o critério de BIC classifica como melhor modelo aquele que apresenta menor valor dentre os r modelos.

Verificação dos Pressupostos do Modelo

Para a realização de inferências existe sempre a necessidade de analisar alguns pressupostos dos métodos aplicados. A normalidade dos erros é uma das condições pressupostas para validar a análise de variância, em que vários autores na literatura consideram a de maior relevância a de homogeneidade de variâncias dos erros.

Os testes existentes para verificação da hipótese de homogeneidade de variâncias são específicos para certos modelos. Em diversas áreas da experimentação o teste de homogeneidade de variâncias é muito importante pois é baseado na premissa de que muitos testes de hipóteses sobre efeitos de tratamentos ou médias são realizados presumindo que as variâncias das populações amostradas sejam iguais. Para Johnson e Wichern (1998), a violação dessa hipótese pode interferir no desempenho do método e comprometer os resultados de diferentes maneiras.

Para o diagnóstico do modelo, inicialmente se verificar se os resíduos são normalmente distribuídos, utilizando gráficos de distribuição normal ou testes como de Shapiro-Wilks ou Lilliefors (para maiores detalhes ver Dos Anjos (2005)).

A homogeneidade de variância é uma grande aliada nesse processo, pois é possível verificar visualmente se a variabilidade dos resíduos se mantém constante em relação aos valores ajustados.

Detecção de Outliers e Observações Influentes

Dentro da análise exploratória de dados encontra-se a identificação de *outliers* ou dados discrepantes por meio de elementos da estatística descritiva. Alguns procedimentos específicos no planejamento de experimentos ajudam na verificação da existência de



outliers, um deles, através da análise de resíduos, é possível construir um gráfico dos valores preditos *versus* resíduos padronizados.

Os *outliers* podem produzir informações importantes sobre o experimento, como por exemplo, problemas de condução e execução do experimento, novos fatos relevantes e não explorados pelo pesquisador e estatisticamente, podem revelar que outra distribuição possa explicar melhor o comportamento dos dados. Gráficos de histogramas, box-plot e de ramos e folhas também podem auxiliar na análise exploratória.

MATERIAL

O presente estudo refere-se à aplicação da metodologia proposta a um conjunto de dados proveniente de um experimento em blocos ao acaso, disponível em Montgomery (2013). Tratam-se de dados sobre a fabricação de enxertos vasculares (veias artificiais) produzidos pela extrusão de granulado de resina de politetrafluoroetileno (PTFE) combinados com um lubrificante em tubos. Havia o interesse em avaliar se o nível de pressão de extrusão utilizado acarretava algum tipo de defeito no produto, para isso, quatro níveis diferentes, de pressão de extrusão, foram testados. Considerou-se ainda que o material utilizado na fabricação era proveniente de lotes de resina distintos. Na Tabela 2 são apresentados os resultados deste experimento.

Tabela 2 – Níveis de pressão de extrusão considerando lotes de resina como blocos.

Níveis de pressão de extrusão considerando lotes de resina como blocos						
Pressão extrusão (psi)	Lotes de resina (Bloco)					
	1	2	3	4	5	6
8500	90,3	89,2	98,2	93,9	87,4	97,9
8700	92,5	89,5	90,6	94,7	87	95,8
8900	85,5	90,8	89,6	86,2	88	93,4
9100	82,5	89,5	85,6	87,4	78,9	90,7

Autor: Montgomery (2013).



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os fatores como efeitos fixos, os parâmetros para o modelo foram estimados, por meio do método da análise de variância (ANOVA) como mostra a Tabela (3).

Tabela 3 – Estimativa dos parâmetros do modelo considerando ANOVA.

Fonte de variação	G.L.	S.Q.	QM	F	Valor-p
Tratamento	3	178,1700	59,3900	8,1071	0,001916 **
Lote (bloco)	5	192,2500	38,4500	5,2487	
Erro	15	109,8900	7,3260		
Total	23	480,3100			

Fonte: Os autores.

Considerando um nível de significância de 5%, conclui-se que a pressão de extrusão afeta o rendimento médio (valor-p=0,001916). Ainda, observando o quadrado médio de lote, percebe-se que é consideravelmente maior que o quadrado médio do erro, sugerindo que os lotes difiram significativamente.

Levando-se em consideração o efeito do lote de resina, optou-se por considerar o efeito de bloco como aleatório. Utilizando o método da máxima verossimilhança restrita os parâmetros do modelo foram estimados recorrendo ao *software* R.

Tabela 4 - Estimativas dos parâmetros para a parte fixa do modelo sobre abordagem da máxima verossimilhança ou máxima verossimilhança restrita.

Estimativas dos parâmetros para a parte fixa do modelo sobre abordagem da máxima verossimilhança ou máxima verossimilhança restrita					
	Estimativa	Erro Padrão	G. L.	Valor-t	Valor-p
(Intercepto)	92,8167	1,5868	15	58,4943	<0,0001
Trat8700	-1,1333	1,5627	15	-0,7253	0,4795
Trat8900	-3,9000	1,5627	15	-2,4957	0,0247
Trat9100	-7,0500	1,5627	15	-4,5115	0,0004

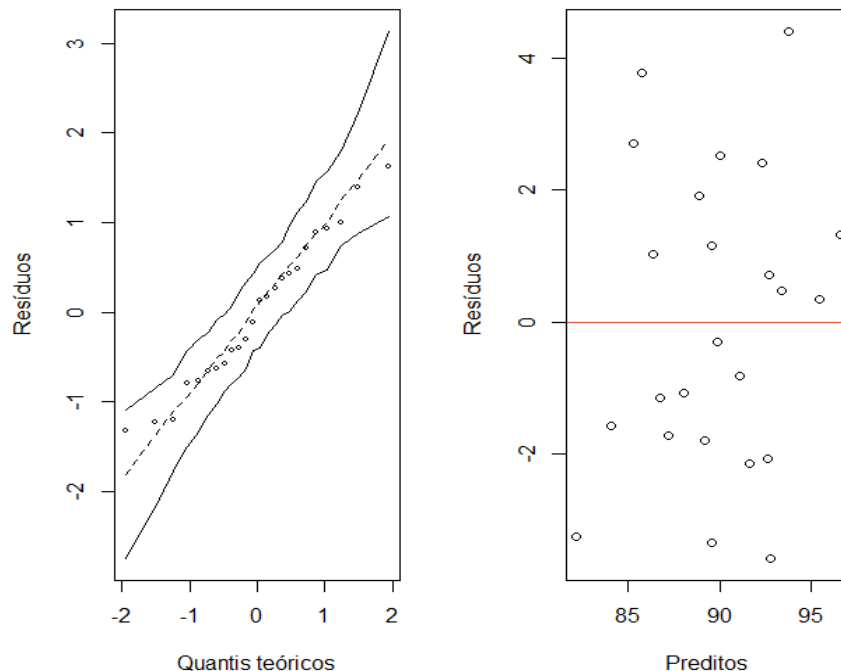
Fonte: Os autores.



Observando a Tabela (4) é possível verificar que ao comparar o nível de pressão de extrusão, 8700psi (Trat8700), com o tratamento baseline, nível de pressão de extrusão, 8500psi (Trat8500) não houve diferença significativa ao nível de 5% de significância. Contudo, ao comparar as estimativas para o tratamento 8900psi e o tratamento 9100psi com o nível 8500psi, é possível verificar que diferem significativamente ao nível de 5% de significância.

Para verificar a adequação do modelo foram feitos gráficos de quantis normais com envelope simulado e gráfico de resíduos *versus* valores preditos.

Figura 1 - Gráfico de quantis teóricos com envelope simulado e gráfico de resíduos *versus* valores preditos para verificação da adequação do modelo.



Fonte: Os autores.

Na Figura (1) o comportamento dos resíduos do modelo considerando efeito aleatório de bloco que, neste caso, distribui-se aleatoriamente, não apresentando padrão específico de comportamento. No gráfico de quantis normais com envelope simulado percebe-se que os resíduos se enquadraram dentro das bordas de confiança, indicando ser adequado o modelo proposto.



Os valores obtidos pelos critérios de Akaike (AIC= 124.0424) e de informação Bayesiana (BIC=130.0168) sugerem que o modelo de efeitos mistos que considera o método de máxima verossimilhança restrita para a estimação dos parâmetros é mais adequado que o modelo que considera o método da máxima verossimilhança.

Tabela 5 – Critérios de informação.

Critérios de informação		
Método	AIC	BIC
ML	133,4747	140,5430
REML	124,0424	130,0168

Fonte: Os autores.

Considerando o modelo proposto, temos que os valores de rendimento (percentual de itens sem defeitos) preditos, para cada um dos níveis de pressão de extrusão considerados, indicam que para níveis menores de pressão o rendimento é maior, ou seja, há menos perdas do que para os níveis maiores (Tabela 6).

Tabela 6 - Percentual de itens sem defeitos.

Percentual de itens sem defeitos				
Níveis de pressão (psi)	8500	8700	8900	9100
\hat{y}	92,8167	91,6833	88,9167	85,7667

Fonte: Os autores.

Todas as análises foram feitas no ambiente estatístico R. (R Development Core Team, 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as estimativas e a análise de resíduos, podemos concluir que os modelos lineares com efeitos aleatórios podem apresentar um ajuste mais adequado quando comparado com os modelos lineares tradicionais. Vale ressaltar que em alguns casos os



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



valores das estimativas foram diferentes, mas a grande diferença nos valores obtidos é a redução nos erros padrões das estimativas. Portanto, podemos dizer, finalmente, que os modelos lineares mistos são uma grande ferramenta estatística para análise de dados com comportamento adequado para esse tipo de modelagem.

Apesar de envolver um profundo desenvolvimento teórico para a elaboração do modelo com efeitos mistos, podemos obter a estimativas para esse modelo de forma facilitada por meio dos *softwares*, incluindo o ambiente estatístico R. No ambiente estatístico R há diversos pacotes com funções para realizar análises envolvendo modelos lineares efeitos mistos, modelos lineares mistos generalizados e até mesmo modelos mistos não lineares

REFERÊNCIAS

BIASOLI, Patrícia Klaser. **Modelagem conjunta de média e variância em experimentos fracionados sem repetição utilizando GLM**. Disponível em: <<http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/publicacoes/patriciaklaserbiasoli.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

DOS ANJOS, Adilson. **Planejamento de experimentos i**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 98, 2005.

JOHNSON, R. A.; WICHERN, D. W. **Applied multivariate statistical analysis**. Prentice Hall: New Jersey, p.816, 1998.

KONISHI, S.; KITAGAWA, G.. **Information criteria and statistical Modeling**. Springer, New Your, first edition, 2008.

MONTGOMERY, Douglas C. **Design and Analysis of Experiments**. 8th Ed. John Wiley & Sos, Inc. 2013, Hoboken, New Jersey.

PINHEIRO, José; BATES, Douglas. **Mixed-effects models in S and S-PLUS**. Springer Science & Business Media, 2006.

R Core Team (2020). **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2020. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SINGER, J. L.; NOBRE, J. S.; ROCHA, Francisco Marcelo. **Análise de dados longitudinais, Versão parcial preliminar**. São Paulo, Brasil, 2018.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



VERBEKE, G.; MOLENBERGHS, G. **Linear mixed models for longitudinal data.** Springer Science & Business Media. New York, first edition, 2009.

YAMANOUCHI, Tatiana Kazue. **Seleção de modelos lineares mistos utilizando critérios de informação.** 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



CIÊNCIAS HUMANAS





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº.11.645/2008 NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS DE PARANAÍ DA UNESPAR

Ana Lúcia Martins Rebordões (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranavaí, e-mail: martinsanalucia224@gmail.com

Maria Simone Jacomini Novak (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, e-mail: maria.novak@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

O texto que segue, faz parte da pesquisa de iniciação científica, que teve como objetivo compreender como ocorre a implementação da Lei nº 11.645/2008 nos currículos dos cursos de licenciatura do campus de Paranavaí da Unespar, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's); bem como, analisar o cenário de criação da referida lei, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena no contexto de disseminação da política da diversidade cultural implementada no Brasil a partir da década de 1990; entender como a política de diversidade cultural chega ao Brasil e como esta é inserida no currículo da educação Básica.

Para melhor compreensão da temática, este trabalho foi dividido da seguinte maneira: em um primeiro momento é apresentado uma breve análise sobre o surgimento que embasa a Lei nº 11.645/2008; na sequência é desenvolvido um tópico sobre os avanços e desafios para o seu cumprimento, onde consta suas principais dificuldades e avanços; em um terceiro momento é apresentado uma breve análise dos PPC's dos cursos de licenciatura da Unespar, campus de Paranavaí. Para sustentar essa discussão, é desenvolvida uma discussão sobre as leis que embasam as relações étnico-raciais na Educação Superior.

MATERIAIS E MÉTODOS

Gerhardt e Souza (2009) trazem a definição conceitual do que é uma pesquisa e, segundo elas, “Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa.” (p. 12).



Logo, para que uma pesquisa se efetive é preciso o uso da metodologia, pois ela é o meio capaz de organizar os conhecimentos a serem abordados de maneira a tornar a pesquisa mais eficaz, simploriamente é o caminho ou até mesmo os instrumentos utilizados pelo qual a pesquisa deverá percorrer para se chegar a seu objetivo. (GERHARDT; SOUZA, 2009)

Assim, procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa, de abordagem qualitativa, foi o teórico-bibliográfico, com seleção e análise de referências que contribuem para o entendimento do tema, associado a uma pesquisa no site da PROGRAD da Unespar, onde ficam disponibilizadas informações dos seus cursos, bem como análise de conteúdo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Tendo em vista que uma pesquisa qualitativa tem o objetivo de observar, descrever, compreender e explicar as realidades sociais por meio de aprofundamento teórico-científico (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009). Logo a pesquisa com procedimento bibliográfico visa à busca de “[...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 37).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Criado desde a década de 1970, o Movimento Indígena Brasileiro é um movimento cujo objetivo é lutar para que os direitos dos povos indígenas sejam assegurados e pode-se dizer que ele teve influência na criação da Lei nº. 11.645/2008. Segundo Fanelli (2018, p. 3) o Movimento Indígena Brasileiro

Foi organizado inicialmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1972. As principais reivindicações do Movimento Indígena Brasileiro estavam vinculadas às questões de reconhecimento étnico que se relaciona ao direito às terras originárias, elemento fundamental constitutivo de identidade.

Esse movimento também se preocupa com a maneira que a educação escolar indígena é ofertada. Tanto que entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, onde estava surgindo uma nova Constituição e uma nova LDBEN, o movimento conseguiu conquistar e avançar em mais alguns direitos, como a educação diferenciada e bilíngue. Cabe destacar



que no ano de 1991 a educação escolar indígena que era de responsabilidade da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) começou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação. (FANELLI 2018)

Fanelli (2018) explica que o ano de 2000, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi marcado por várias manifestações por parte dos indígenas por causa do “5º Centenário do Descobrimento” onde “[...] não colocava uma discussão crítica sobre os efeitos da colonização [...]” (FANELLI, 2018, p. 33). O mais assombroso é que policiais armados asseguravam que no evento não tivessem nenhum tipo de manifestação contrária e isso resultou em um grande conflito e violência contra os indígenas e demais participantes do Movimento Indígena.

Durante os governos Lula (2003-2011), bem como da presidenta Dilma (2011-2016), o Movimento Indígena passou por um período de frustração em consonância aos ínfimos avanços prometidos em campanha e aos arranjos políticos atuados com amplos setores. Este cenário facilitou as investidas das bancadas ruralistas e evangélicas sobre seus direitos (FANELLI, 2018).

Neste contexto, Fanelli (2018) cita a criação de uma nova forma de articulação, denominada de Acampamento Terra Livre, o qual teve sua primeira edição em 2004 e se repercutiria anualmente, marcando o Abril Indígena, que contava com a presença de várias etnias indígenas em Brasília, a fim de reivindicar o cumprimento da Constituição, principalmente em relação às demarcações de terras pendentes. Uma das entidades que se encontravam na linha de frente na organização do Acampamento Terra Livre, era conhecida como Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Se tratando do âmbito educacional, Lopes (2016) enfatiza que, em 2004, com a Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº 1/2004, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal documento inclui os direitos e obrigações das diferentes esferas do Estado para o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003.

A referida Lei concebeu um grande destaque nas discussões referentes ao currículo e diversidade cultural e cidadania no Brasil, pois, tornava obrigatória a inclusão do ensino



da história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino básico, sendo ministrado especialmente nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura (LOPES, 2016).

Após cinco anos, em 2008, a Lei nº 10.639/2003 é alterada e, em seu lugar, passou a vigorar a Lei nº 11.645/2008, a qual implanta a Cultura e História dos povos indígenas com caráter obrigatório nos currículos de educação básica (LOPES, 2016). Para a autora “Com a inclusão das questões indígenas, em 2008, todo o trabalho relacionado às questões afro-brasileiras foi sincronizado com as ações afirmativas dos indígenas, dentro da educação”. (LOPES, 2016, p.83).

Portanto, a instituição da Lei nº 11.645/08 no meio educacional foi um marco importante para os povos indígenas. Nas palavras de Lima (2015, p. 4):

[...] tornou-se relevante a inserção no contexto educacional e curricular a Lei Federal nº 11.645/08 para implementar nos currículos da Educação brasileira, em especial a História e as Culturas dos povos indígenas a fim de conhecer e valorizar a memória histórica e as tradições culturais dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, Lima (2015) corrobora que a educação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, tem exibido um cenário de transformações, tais como o estabelecimento de legislações no âmbito educativo, a partir da LDB nº 9.394/96, proveniente de múltiplas reivindicações históricas dos movimentos sociais com o intuito de implementar e garantir a inclusão e a valorização das diferenças societárias, culturais, de gênero, étnico-raciais, dentre outras; alcançando, dessa forma, um olhar atento à heterogeneidade.

Avanços e desafios da Lei nº. 11.645/2008

Após muita luta da população negra, entra em vigor a Lei nº 10.639/2003 que surgiu com o intuito de incluir o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira como conteúdo de ensino da Educação Básica. Com o surgimento dela, cinco anos depois, com muitas lutas e reivindicações por parte da população indígena, a Lei nº. 11.645/2008 surge para incluir a cultura desse grupo étnico.

É certo dizer que, as lutas dos negros, africanos e índios na busca de igualdade social e educacional não ocorrem apenas atualmente, porém:



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O Brasil é fundamentalmente um país de formação pluriétnica e multicultural, sendo que os grupos étnicos representados pelo negro e pelo índio ocuparam uma posição subalterna em relação ao grupo étnico dominante, representado pelo branco. Este é o senhor do país, comanda todo o processo político-econômico e cultural, ditando as normas, valores culturais e filosóficos, sem considerar os valores dos demais grupos étnicos existentes no país, resultando assim em um relacionamento antidialógico para com o negro e o índio. (CRUZ apud RIBEIRO; ADÃO, 2013, p. 4).

Ribeiro e Adão (2013) discutem sobre as lutas e os avanços que sustentaram a Lei nº. 10.639/2003, avanços esses que possibilitaram mais espaços de voz aos negros, possibilitando a criação do FNB (Frente Negra Brasileira), do TEN (Teatro Experimental do Negro) e do primeiro bloco afro carnavalesco *Ilê Aiyê*, dentre outros.

Almeida e Sanchez (2017) discutem a Lei nº 10.639/2003, que por sua vez, criou a demanda de reformulação de políticas públicas e sociais, políticas que foram desenvolvidas a fim de promover a formação de profissionais da educação, políticas que foram destinadas para a produção e distribuição de materiais didáticos para alunos e de materiais de apoio para os professores, e, políticas que possibilitaram articulação, troca de saberes e experiências, e ainda, discussão para embasar essa lei. Importa citar que “[...] As ações sociais decorrentes da implementação da legislação permitiriam reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade dos negros.” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 62).

Mesmo com a conquista da Lei nº 10.639, a oferta do ensino sobre a História da África e da cultura Afro-brasileira apresenta grandes desafios para sua implantação, tanto com a falta de apoio à causa nas universidades, que reflete na forma como a temática é tratada nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como nos livros didáticos que apresentam falhas, reforçando, muitas vezes, uma visão contrária que se deve trabalhar com relação a história e cultura dos afro-brasileiros, e também, a falta de autonomia e de condições objetivas dos profissionais da educação para realizarem seu trabalho, pensado e implementado um currículo mais crítico e historicamente referenciado com relação a temática.

Pensando nessas questões sobre as políticas para a efetivação da Lei nº 10.639, que infelizmente, provoca resultados tais como Almeida e Sanchez (2017, p. 73) consideram:

[...] dificuldades de mobilização e de presença dos públicos envolvidos e o engessamento na tomada de decisões, subordinadas a processos políticos e



burocráticos, dificultando e atrasando ações e gerando desânimo dos participantes e descrença na efetividade dos mecanismos participativos.

A Lei nº 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas. A título de exemplo, mostramos que foi regulamentada em 2013 no cenário educacional do estado do Mato Grosso, com a Resolução Normativa nº 001/2013 que dispõe sobre a oferta obrigatória da educação das relações étnico-raciais e do estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos estabelecimentos da educação básica.

A título de exemplificação de como a referida Lei tem sido aplicada, para que se concretize o que consta nessa Resolução os Projetos Político Pedagógicos (PPP's) de 2017 foram reformulados em todas as escolas do estado do Mato Grosso. A Secretaria de Educação produziu um planejamento de como o trabalho deveria ser implementado. Outra ação foi o monitoramento por amostragem, em parceria com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e assessorias pedagógicas em unidades escolares.

Nos anos de 2008 á 2010, foi publicado o livro “Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais”, que subsidia o trabalho pedagógico dos professores do Mato Grosso, e ainda, foi criado o Projeto de Monitoramento do Cumprimento das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

A SEDUC/SUDE e a UFMT criaram um projeto juntas, que se denomina “Curso Formação de Intercâmbio Educacional e Intercultural – A Lei nº 11.645/08 em suas dimensões pedagógicas”, a equipe desse projeto é composta por docentes da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e estudantes indígenas.

Como mais uma forma de investigação, Paresi (2019), cita também, que foi analisado os cursos de História (bacharelados e licenciaturas) a fim de contemplar se as universidades estão abordando temas sobre os indígenas na UFMT e na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), conforme segue na lei já citada anteriormente.

Utilizando como principal fonte de referência o autor Osvaldo Cerezer (2015), Paresi (2019), destaca os avanços e desafios que a Lei nº. 11.645 vem enfrentando. Em 2007, destaca-se o Programa de Inclusão Indígena “Guerreiros da Caneta” (PROINDI), cuja



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



finalidade é promover o acesso aos estudantes indígenas de diferentes etnias aos cursos de graduação.

Em 2001, a UNEMAT foi a primeira a criar uma licenciatura intercultural específico para contemplar a formação de professores indígenas no ensino superior no campus Barra do Bugres. Em 2006, os indígenas foram incluídos ao PIIER (Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial) que consiste em um sistema de cotas sociais e raciais para ingresso em cursos de graduação.

Mesmo com tantos esforços, o estado do Mato Grosso ainda não conseguiu realizar a política pública em que deveria assumir a diversidade como prática. No caso da Gestão Pública do Mato Grosso, Paresi (2019) destaca que somente se iniciou uma preocupação em atender as demandas dos indígenas quando começaram a surgir pedidos de respostas perante a discriminação e perante críticas que foram levantadas.

No caso das universidades, a Lei nº 11.645 ainda não foi implementada, já que a temática indígena é tratada de forma superficial, por meio de disciplinas optativas ou por seminários temáticos e a formação de professores ainda precisa de uma formulação mais específica. Porém, devemos lembrar que as ações para cumprimento da lei ficam comprometidas, também, pela falta de materiais pedagógicos e de verbas para tal finalidade.

No Estado do Paraná em 2006, o Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) publicou a Deliberação nº 04/2006 que estabeleceu “Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. No que se refere ao ensino superior, definiu que:

Art. 5º. As instituições de Ensino Superior deverão reformular seus programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação de maneira a atender o disposto no artigo 2º desta Deliberação.

Parágrafo único. As instituições referidas terão o prazo de até um ano, a partir da data da publicação da presente Deliberação, para efetuarem as devidas adequações possibilitando o devido cumprimento do disposto no caput deste artigo. (CEE/PR, 2006).

No *campus* de Paranavaí, para cumprimento dessa legislação, alguns cursos de licenciaturas implementaram disciplina específica para tratar da questão, o que foi com o tempo e as reformulações dos cursos sendo retiradas das matrizes, permanecendo a discussão permeando os programas de ensino como previsto no artigo acima.



Em 2010, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação nº 04/2010 deu “Nova redação do artigo 2º da Deliberação CEE/PR nº 04/06”, trazendo a seguinte redação:

Art. 1º O artigo 2º da Deliberação CEE/PR nº 04/06, de 02/08/06, que estabelece normas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, contemple as Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. (CEE/PR, 2010)

Percebe-se assim que não houve uma normativa específica para complementar a Lei nº 11.645/2008, mas que as questões étnico-raciais devem ser tratadas nos currículos dos cursos de educação superior, de acordo com o artigo 5º da Deliberação 004/2006 CEE/PR. De forma geral existe uma maior ou menor ênfase nessa temática em cada curso a depender da sua especificidade, corpo docente, etc. como será observado a seguir.

Breve análise dos PPC's dos cursos de licenciatura da Unespar, *campus* de Paranavai.

Por mais que a Lei nº 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e culturas indígenas nos currículos educacionais públicos e privados, somente da Educação Básica, essa lei engloba, de certa forma também, o Ensino Superior, já que a garantia desse ensino nos currículos da Educação Básica depende exclusivamente da forma de que esse tema será abordado na formação dos docentes.

Portanto, Negreiros (2017, p. 71) apresenta as legislações que asseguram as relações étnico-raciais:

Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP 003/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Com base nos estudos de Negreiros (2017), pode-se entender que o Parecer CNE 003/2004, tem intuito de estabelecer uma igualdade de responsabilidade sobre o ensino das relações étnico-raciais para a Educação Infantil, Básica, Superior e EJA (Educação de Jovens e Adultos), constituindo a concepção de que as IES (Instituições de Ensino Superior) devem



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



englobar as relações étnico-raciais, podendo estimular esse ensino por meio de projetos diversificados.

Já o Plano Nacional de Implementação, conforme segue em Negreiros (2017), estabelece, dentre outras coisas, a responsabilidade de incluir ao Ensino Superior disciplinas e conteúdos que abordem as questões étnico-raciais, que desenvolvem para os estudantes atividades acadêmicas que vão além da sala de aula, se dedicar para que a formação de professores seja adequada, etc.

O que devemos assinalar aqui é que, apesar de as questões étnico-raciais estarem asseguradas por essas legislações mencionadas, a realidade do que acontece, principalmente, nas IES, excluindo alguns casos isolados, é de que mesmo que se utilizem de palestras e afins para abordar essas questões, isso não é o suficiente para preparar um profissional da educação para ministrar esse conteúdo.

O que se pode compreender com Negreiros (2017) é que o essencial seria que todas as IES possuíssem disciplinas específicas sobre as questões étnico-raciais e, ainda, pós-graduações sobre a temática. Dessa maneira,

A presença de disciplinas específicas é o principal indicador para a formação de docentes, uma vez que é a única que efetivamente garante o conhecimento sobre o conteúdo da educação das relações étnico-raciais. (NEGREIROS, 2017, p. 87).

A Unespar é a mais nova universidade do sistema superior público do Estado do Paraná, seu processo de criação iniciou-se em 2001, pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001 agregando doze faculdades estaduais isoladas, das quais cinco formaram a UENP, em 2006. O processo de institucionalização da Unespar não se concretizou e foi retomado em 2010. A instituição foi regulamentada pela Lei Estadual n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. O seu credenciamento ocorreu em novembro de 2013, e deste então a reitoria vem trabalhando para cumprir as orientações do Conselho Estadual de Educação. Sua composição é *multicampi*, da qual faz parte o campus de Paranavaí, como pode ser observado na página da instituição:

A Unespar é jovem, mas sua origem remonta a instituições centenárias, pois nasceu da junção de sete faculdades estaduais: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), ambas em



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Curitiba, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuuv), além da Escola Superior de Segurança Pública, vinculada academicamente à Unespar. (UNESPAR, 2021).

Dos atuais 12 cursos do campus de Paranavaí, 7 são de licenciatura, cada um com sua história e especificidade, que vai desde seu período de criação até a diversidade de formação de seu corpo docente. Por meio dos PPC's de cada curso de licenciatura da Unespar, campus de Paranavaí, pode-se analisar que cada um propõe e dedica uma parte em seu documento para destacar bases que abrangem o direito humano e as questões étnicas raciais dentro da universidade e do curso. Os cursos analisados foram: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, todos eles com duração de 4 anos.

O curso de Ciências Biológicas possui carga horária no total de 3.022 horas. No PPC do curso, no tópico 8, consta por meio de um texto bem elaborado referências como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Neste documento citam uma organização que existe na universidade que dá apoio para este curso com essas questões de direitos humanos, para que as mesmas sejam garantidas, o CEDH (Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior), este busca, simplesmente, a inclusão dos estudantes vulneráveis e, para isso, se divide em 3 núcleos: o NESPI (Núcleo de Educação Especial Inclusiva); o NERA (Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais) e o NERG (Núcleo de Educação para Relações de Gênero).

O curso de Educação Física conta com a carga horária de 3.030 horas. No PPC do curso encontra-se 2 tópicos: o tópico 2.3.6, onde é descrito o parecer de 2004 do Conselho Nacional da Educação (CNE) que prevê a inclusão do ensino sobre as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e o tópico 2.3.7, onde é contemplada as questões sobre os direitos humanos, em detrimento de uma resolução de 2012 do Conselho nacional em Direitos Humanos do Ministério da Educação e de uma Deliberação de 2015, a universidade criou Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que abarcam questões importantes para o convívio de grupos: o Núcleo de Estudos e Defesa dos



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Direitos da Infância e Juventude (NEDDIJ), disponibiliza atendimento gratuito para crianças e adolescentes vulneráveis que necessitam de acompanhamento pedagógico, psicossocial ou jurídico; o Núcleo Maria da Penha (NUMAPE) - Subprograma Inclusão e Direitos Sociais, Núcleo Maria da Penha, implementado no ano de 2018, prevê o atendimento a mulheres em situação de violência doméstica e familiar, intentando auxiliar, com uma equipe de profissionais, na proteção, prevenção e enfrentamento de qualquer ato de violência contra a mulher; e o CEDH que já foi mencionado e analisado no PPC do curso anterior.

O curso de Geografia apresenta a carga horária de 3.158 horas. No PCC do curso é especificado que os conteúdos sobre as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são instituídos na Lei nº 10.639/2003 na Resolução CNE/CP nº 1/2004 e da Deliberação CEE/PR nº 04/2006, vem introduzido no programa da disciplina denominada de Geografia da População.

O curso de História possui a carga horária de 3.524 horas. Ao analisar o PCC do curso, encontra-se a descrição das disciplinas que compõem o curso, dentre elas as disciplinas de História da África e História dos povos indígenas e afro-brasileiros, as quais atendem as leis 10.639/2003 e 11.645/08, que determinam a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial.

O curso de Letras apresenta em sua matriz curricular a carga horária de 3.158 horas. No PCC do curso verifica-se que, em sua legislação básica, é contemplada a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O ensino de história e cultura afro-brasileira é abordado na disciplina de Tópicos em Educação e Cultura e, a educação das relações étnico-raciais, ocorre constantemente no decorrer do curso.

O curso de Matemática conta com a carga horária de 3.022 horas. No PPC do curso consta que este foi novamente reformulado em 2011 a fim de atender às exigências legais, dentre elas, a Deliberação nº 4/2006-CEE/PR, que estabelece normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana. Na disciplina de Introdução a História da Matemática é apresentado em sua ementa o conteúdo de cultura e conhecimento matemático dos povos africanos e indígenas.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Por fim, o curso de Pedagogia contempla a carga horária de 3.400 horas. No PCC do curso é descrito que entre 2009 e 2011 foram feitas algumas alterações, dentre elas, a inclusão do conteúdo de Relações Étnico-raciais na disciplina de Sociedade e Cultura no terceiro ano do curso.

Ao analisar os PPC's dos cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia pode-se observar que as discussões acerca dos direitos humanos e as questões étnico-raciais, que tanto foram exemplificadas nos dois PPC's anteriores, de Ciências Biológicas e Educação Física, agora são encontradas em um único tópico em que são citadas as legislações que dão suporte a cada curso, nos documentos desses cursos, simplesmente são somente citadas as resoluções, os decretos, as leis, os pareceres e as deliberações que servem de base na construção da política interna de cada um desses cursos, onde podemos encontrar de forma mais geral, as sustentações que amparam os direitos humanos e as questões étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, como podemos observar de acordo com as discussões elucidadas no decorrer desta pesquisa, a Lei nº 11.645/2008, assim como outras, foi conquistada através de muitas lutas e de muitas reivindicações por parte dos indígenas e de seus movimentos historicamente constituídos, desde seu surgimento até a sua implementação nos currículos da Educação Básica.

É necessário compreender que mesmo que essa lei tenha sido aprovada, isso não faz com que, necessariamente, ela seja efetivada. Para isso deve comprometimento por parte dos envolvidos nos processos de ensino de cada instituição educacional. Porém, sabemos que para sua inclusão de forma adequada, contextualizada é necessário, dentre outras, condições de trabalho e formação tanto inicial quanto continuada de docentes nessa área.

Dessa maneira, a formação e a atenção para o que é veiculado nos livros didáticos se tornam imprescindíveis para desmistificar um índio estereotipado que comumente é visto em cartazes nas escolas, trajados com arranjos de folhas e com cocar na cabeça, sempre dançando, pescando e andando descalços, como se a vida deles fosse farta, sem



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



preocupações, sem afazeres e sem lutas diárias. Pensando nisso e indo mais a fundo, a Lei nº 11.645/2008 é apenas uma das conquistas que os índios tiveram que lutar para alcançar.

Sendo assim, cabe agora as instituições de ensino superior incluir disciplinas específicas sobre as questões étnico-raciais, considerando que somente disciplinas optativas ou seminários temáticos não são suficientes para formar no professor o conhecimento necessário para se abordar futuramente com os alunos sobre as questões indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. São Paulo: **Pro-Posições**, 2017, p. 55 - 80.

CEE/PR. **Deliberação 04/2006**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2006. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

CEE/PR. **Deliberação 04/2010**. Nova redação do artigo 2º da Deliberação CEE/PR nº 04/06. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_04_10.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Histórica, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa. Aspectos teóricos e conceituais: conceitos-base. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 11 – 14.

LIMA, Wellcherline Miranda. Lei nº 11.645/08 e Ensino Superior: uma análise na formação dos futuros docentes. In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015, Florianópolis-SC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433900051_ARQUIVO_ANPUH2015_Wellcherline.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

LOPES, Dougllas Pierre Justino da Silva. **A Lei 11.645/2008 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-Paraíba**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Paraíba – Centro de Educação. João Pessoa, 2016.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



NEGREIROS, Dalila Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais (s) em perspectiva.** In: *Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, p. 71 - 91.

PARESI, Francisca Novantino P. de Ângelo Chiquinha. **Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios.** CEDES, vol.39. Campinas: 2019.

PROGRAD, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **PPC.** Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos>. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

RIBEIRO, Lúdia da Silva Cruz; ADÃO, Jorge Manoel. **As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e seus marcos precedentes: apontamentos para justificar a inclusão do ensino da história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar.** Anápolis, GO: 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-37.

UNESPAR. 2021. Universidade Estadual do Paraná. **Apresentação.** Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao. Acesso em 10 de set. de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PARANAGUÁ NA IMPRENSA LOCAL: REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIO SOBRE A CIDADE NO FINAL DO SÉCULO XIX

Andreza Erica de Lira Silva (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranaguá, andreza.ika@gmail.com

Liliane da Costa Freitag
Unespar/Campus Paranaguá, liliane.freitag@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica / PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa buscou um estudo acerca da cidade de Paranaguá por meio das representações sociais que lhe estão associadas em uma investigação através da imprensa periódica no final do século XIX. Para isso, lançou mão de um trabalho com os periódicos publicados na cidade no século XIX, em uma época em que a localidade perde representatividade político-administrativa no Paraná para Curitiba; essa última escolhida para ser Capital da recém - criada Província. O estudo identificou por meio desse rol documental sentidos e projetos instituídos para a cidade. O discurso jornalístico foi visto nessa pesquisa como uma prática discursiva que difundia verdades, revelava projetos que se propunha para a cidade principalmente no fim do período imperial.

Esse olhar original para a cidade de Paranaguá, entende que a localidade pode ser analisada historicamente como produto de uma série de práticas, inclusive a discursiva. O recorte temporal se localiza a partir do ano de 1860, data em que começam a ser produzidos os primeiros periódicos em Paranaguá. Esses primeiros periódicos foram: *Paraná* e *Commercio do Paraná*, fundados respectivamente nos anos 1860 e 1862. Esse último, se estendeu até 1865¹, cuja coleção se encontra nos arquivos da Câmara Municipal de Paranaguá², de acordo com o levantamento realizado por Piloto (1976)³.

¹ Embora, Piloto (1976) tenha destacado que o periódico foi até 1865, não encontramos as referidas fontes deste último ano. Por outro lado, o editor do periódico, Leocádio Pereira da Costa escreveu na edição nº 155 do ano III datada em 31 dez. 1864, que os serviços de publicação haviam sido temporariamente suspensos devido a necessidade de reparos no prédio onde se encontrava a tipografia do Jornal. Não encontramos mais indícios desse material e, devido à ausência de fontes, presume-se que não foram mais publicadas edições.

² Segundo o autor, esses periódicos compuseram a imprensa da cidade de Paranaguá no século XIX e início do século XX; tínhamos a informação de que poderiam estar nos arquivos da Câmara Municipal de Paranaguá, contudo, após contatos realizados obteve-se a informação de que os acervos foram transferidos para o Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá e que os que não se encontrassem lá estavam perdidos devido ao desgaste do tempo.

³ Segundo o autor, em Paranaguá circulavam os periódicos: *Paraná* (1860), *Commercio do Paraná* (1862), *O Povo* (1864), *Phenix* (1867), *O Paraná e O Barbeiro* (1869), *Operário da Liberdade* (1870), *Echo literário Echo da Liberdade*, *Opinião da Liberdade* (1874), *Gazeta do Paraná* (1875) e *Echo do Paraná* (1879).



Os jornais eram uma novidade e certamente seu público leitor era restrito, fato este, que não diminui a potência daqueles discursos na construção da realidade. Com base nisso, elegemos o estudo das referidas fontes jornalísticas, com recorte nas publicações dos impressos produzidos no século XIX. Assim, o jornal impresso se constitui como uma importante fonte de pesquisa histórica. Ainda de acordo com Capelato (1988), os jornais são “ [...] um manancial de conhecimento: fonte de sua própria história e das situações mais diversas; meio de expressão de ideias e depósito de cultura. (CAPELATO, 1988, p.21)

Outra importante questão relativa a esse rol documental reside no fato de que nos jornais podemos encontrar dados sobre a sociedade, seus costumes, informes sobre questões econômicas e políticas; e nesse caso, um conjunto de informações que servem como porta de acesso para diversos trabalhos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Podemos considerar que os estudos com periódicos são recentes no Brasil. Segundo Tania Regina de Luca (2008), ainda na década de 1970 eram poucos os trabalhos que utilizavam jornais e revistas como fonte de pesquisa. A autora sublinha que havia uma preocupação em escrever a história *da* imprensa, mas relutava-se em escrever uma história *por meio da* imprensa.

Segundo Capelato (1988) "até a primeira metade do século XX, os historiadores brasileiros assumiam duas posturas distintas em relação ao documento-jornal: o desprezo por considerá-lo fonte suspeita ou enaltecimento por encará-lo como repositório da verdade" (CAPELATO, 1988, p. 21). Para ela, neste último caso, a notícia era concebida como relato fidedigno da verdade. Ou seja, a imprensa jornalística é uma importante fonte, como destacado por Chartier (2011):

[...] qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. (CHARTIER 2011, p.16)



Ainda no que diz respeito a metodologia, conforme já destacamos, esta pesquisa permeia-se na perspectiva da História *por meio* dos periódicos, tendo o fortalecimento da História Cultural bastante variável ancorada no estudo das práticas de representações sociais. Esta noção de representação social é central para a História Cultural, pois conforme Chartier (1990) “[...] a representação permite “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler [...]” (CHARTIER, 1990, p.17). Essa citação diz que não se separa real e representação do real pois as imagens que produzimos das coisas do mundo são práticas que criam esse mesmo mundo.

Um fator importante que justifica essa pesquisa por meio dos periódicos, retomando as colocações de De Luca (2008). Para ela, a história por meio da imprensa permite “obter dados de natureza econômica (câmbio, produção e preços) ou demográfica, seja para analisar múltiplos aspectos da vida social e política, sempre com resultados originais e postura muito distante de tão temida ingenuidade” (DE LUCA, 2008, p.117). No que tange ao trabalho com periódicos, Tania Regina de Luca (2008) em seu texto que fala sobre a *História dos, nos e por meio dos periódicos*, nos mostra os procedimentos a serem seguidos no trato com as fontes. Segundo a autora, os procedimentos consistiam em localizar as fontes periódicas – esse expediente visou constituir uma longa e representativa série documental – e; o outro caminho para o trabalho com periódicos consiste em localizar as publicações na história da Imprensa. Isso foi importante para situar historicamente os periódicos quer sejam em nível da imprensa nacional, mas também na imprensa do Paraná.⁴

Zicman (1985) e Lapuente (2016) corroboram com a pesquisadora destacando ainda a necessidade de se conhecer aspectos da história da imprensa para trabalhar com periódicos.⁵ Além dessas questões, Zicman (1985), destaca que a “imprensa é rica em dados

⁴ Assim sendo, foram realizados os seguintes procedimentos e ficamos atentos aos seguintes pontos: a) características de ordem material, b) a forma de organização interna dos conteúdos, c) identificação e característica dos responsáveis pelas publicações d) analisar de que maneira o material iconográfico era utilizado nas publicações, qual a função deste para aquele conteúdo no qual ele estava sendo inserido, e) identificação do público a que se destinavam, f) fontes de receitas, e por último, g) a análise geral de acordo com a problemática escolhida (que são as representações sobre a cidade). Conforme dito, o procedimento de análise da fonte histórica periódicos ocorre segundo concepção da “*história por meio dos periódicos*” (DE LUCA, 2008, p.142).

⁵ LAPUENTE, Rafael Saraiva. A Imprensa como fonte: Apontamentos Teórico-Metodológico iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica. Revista de História Bilros: HISTÓRIA(S), SOCIEDADE(S) E CULTURA(S), Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 11-29, jan. 2016. Semestral.



e elementos e muitas vezes permite um melhor conhecimento das sociedades ao nível de suas condições de vida, manifestações culturais políticas, entre outras” (ZICMAN, 1985, p.89). Segundo o autor, a imprensa é uma fonte abrangente de dados que possibilitam o conhecimento do ideário de sociedade que é representado por meio dos impressos. Lapuente (2016) por sua vez, infere sobre a utilização do periódico impresso na pesquisa histórica chamando a atenção para os cuidados que se deve ter ao trabalhar a imprensa como fonte.⁶ Já a pesquisa de Santos de Oliveira (2011) nos ensina que é necessário entender a relação da história com a imprensa, bem como, compreender a História da Imprensa tanto em âmbito global como no Brasil.⁷

Seguindo o que prescreve a metodologia, realizamos um importante estudo sobre o percurso da imprensa no Paraná e em Paranaguá. A partir desse ponto de vista, a pesquisa de Sodré (1999) permitiu entender que os periódicos publicados na localidade de Paranaguá, se inserem em um contexto nacional da chamada “grande imprensa” período compreendido entre o século XIX e início do XX. Contudo, vale ressaltar que, na localidade circulavam os chamados “pequenos impressos”, característicos do período regencial.⁸ Esse período da “grande imprensa” consistiu em uma época que se articulavam as mudanças sociais, econômicas e políticas na segunda metade do século XIX e início do XX, mas que tem, em seus pequenos impressos, um espaço importante para as questões locais quer seja de ordem cultural, econômica ou social vinculadas as demandas da Província do Paraná. Muitos desses impressos, carregam ideário de civilização e progresso, conforme veremos posteriormente.

ZICMAN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. Projeto História. São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985.

Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12410/8995>>. Acesso em: 01/05/2021

⁶ LAPUENTE, Rafael Saraiva. A Imprensa como fonte: Apontamentos Teórico-Metodológico iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica. Revista de História Bilros: HISTÓRIA(S), SOCIEDADE(S) E CULTURA(S), Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 11-29, jan. 2016. Semestral.

⁷ OLIVEIRA, Rodrigo Santos de. A relação entre a história e a imprensa, breve história da imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808-1930). *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 125-142, 2011.

⁸ A tipologia estabelecida pelo autor em seu livro *A História da Imprensa no Brasil*, destaca vários períodos da imprensa no país: a “Imprensa Colonial”, é onde o autor compara o desenvolvimento das instituições letradas e da cultura imprensa no território da colônia, analisando também os primórdios desta imprensa ao qual ele chama de áulica. O segundo período é o denominado “Imprensa da Independência”, neste, segundo o autor, é possível entender através das contradições burguesas feudais em declínio, a crise que se estabelecera no colonialismo. Já o terceiro período denominado de “O Pasquim” é voltado a análise da imprensa no período regencial, enfatizando a importância dos pequenos jornais na construção do ideário político e social da época. O quarto período é o chamado pelo autor de “A Imprensa do Império” e o quinto “A grande imprensa” onde o autor articula as mudanças sócias, econômicas e políticas na segunda metade do século XIX e início do XX – período este no qual se insere os periódicos Parnanguaras.



Além desse, estudos como o realizado por Martins (1908) que realiza um inventário do jornalismo paranaense nos seus 100 primeiros anos que foi de suma importância para o tema pois trata-se de um clássico da historiografia sobre a imprensa no Paraná.⁹ Já Silva e Nascimento (2020) contribuíram para a análise dos ideais liberais configurados neste período em que a imprensa de Paranaguá surgia. Deste modo, mesmo que de maneira informal, exercia poder pois tratava-se de uma imprensa de opinião que, tinha como um de seus eixos os comentários partidários. Exemplo disto, mesmo que timidamente, fez o do jornal *Operario da Liberdade*, periódico de Paranaguá que circulou na década de 1870.¹⁰

Já no âmbito da história local, a obra de Freitas (1999) nos disponibiliza um verdadeiro inventário histórico sobre a cidade de Paranaguá onde foi possível ter conhecimento de dados históricos que resultaram num conhecimento mais a fundo sobre a história da cidade. Essa obra, acrescida dos periódicos estudados, contribuíram para entendermos importantes aspectos da história da imprensa na cidade de Paranaguá.¹¹

A metodologia da pesquisa recorreu ainda ao trabalho de heurística que consiste na localização das fontes. Nessa etapa, procedemos recolha das fontes de informação – periódicos – para as informações necessárias à análise histórica da nossa pesquisa. Com base na listagem de periódicos pesquisado por Pilloto (1976) e os levantamentos no site da Biblioteca Nacional e Hemeroteca Nacional, selecionamos os periódicos *Itibere*, *Commercio do Paraná* e *Operário da Liberdade* para aprofundamento da discussão.¹²

Em contato com o IHGP de Paranaguá nos foi disponibilizado as edições de 1862 a 1864 do periódico *Commercio do Paraná*, primeiro periódico produzido na localidade; deste

⁹ No catálogo de Romário podemos encontrar informações como título, tempo de duração/circulação, periodicidade, proprietário, número de páginas, formato, ano, breve história dos periódicos, dentre outras informações básicas. Cabe destacar que este catálogo se encontra no acervo do IHGB, mas seu conteúdo não está disponível online. Ver: <https://ihgb.org.br/pesquisa/biblioteca/item/30148-catalogo-dos-jornais-publicados-no-paran%C3%A1-de-1854-1907-romario-martins.html>.

¹⁰ Segundo a autora, “as colunas dos jornais eram usadas para escrever anonimamente o que não podia ser dito publicamente na Assembleia”. (CORRÊA, Amélia Siegel. Imprensa política e pensamento republicano no Paraná no final do XIX. Revista de Sociologia e Política, v. 17, p. 139-158, 2009.)

¹¹ DE FREITAS, Waldomiro Ferreira. História de Paranaguá: das origens à atualidade. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, 1999.

¹² Pilloto (1976) identificou que em Paranaguá, circulavam os seguintes periódicos. : Echo Litterario (1875), Gazeta do Paraná (1876), Echo do Paraná (1879/80/81), Itibere (1882/83/84), Noticiador (1882), O Futuro (1822/1883/84/85/86), Gazeta do Commercio (1891), Echo da Marinha (1888), Treze de Maio (1888), Patria Livre (1889), Livre Paraná (1883/84/85/86), O Seculo (1890), Clube Litterario (1883) e o Commercio do Paraná (1862/63/64).



foram cedidas todas as edições que lá se encontram em uma versão digitalizada. Por meio do site do Instituto Moises Soares foi possível acesso ao periódico *Operário da Liberdade*. Também foram disponibilizadas as versões digitalizadas, do periódico *Diário do Comércio*, (edições de 1912 a 1929). Nessa etapa de heurística, identificamos também o periódico *Violeta* que circulou dos anos de 1882 a 1883 – essas versões do *Diário do Comércio* e *Violeta* são resultadas de um trabalho de compilação de autoria de Luiz Alves Siqueira, disponibilizadas pelo IHGP de Paranaguá. Muito embora esses últimos periódicos não constarem em nosso recorte, é importante pontuar sua existência. Já no acervo online da Biblioteca Nacional é onde localizamos o periódico *Itibere* (edições de 1882/83/84).

Dentre os demais encaminhamentos metodológicos, seguimos as recomendações de De Luca (2008) para catalogar os periódicos. Uma planilha Excel contendo dados dos periódicos tais como: nome da edição, data de publicação, quantidade de páginas, disposição e quantidade das seções de cada edição, valor anual e valor semestral na localidade e para fora da localidade, valor da edição avulsa para os não assinantes e, se houve alteração no grupo editorial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as várias discussões suscitadas – muitas delas, no âmbito da historiografia ressaltada anteriormente – que tiveram como ponto de partida as discussões sobre a História da Imprensa no Brasil, vale ressaltar que, no país, a imprensa chega tardiamente vinda somente com a chegada da família real e sua corte em 1808. A partir desse período começava a circular a *Gazeta do Rio de Janeiro* que tinha por objetivo difundir os interesses da coroa, e notícias pormenores desta. Financiada pela coroa, esse periódico – *Gazeta do Rio de Janeiro* – restringia-se a noticiar aniversários, estado de saúde e outras trivialidades dos nobres europeus. “Passar a ideia de um país perfeito e cheio de ilusões era a finalidade, e com tudo, ainda sofria censura por parte de dois nobres escalados para tal função” (PIERATINI e MARTINS, 2006, p.3). Também é dessa época o *Correio Braziliense*.¹³

¹³ “No mesmo ano da chegada da família real ao Brasil, José Hipólito da Costa edita o primeiro jornal de oposição ao domínio português, o *Correio Braziliense*, impresso na Inglaterra por total falta de liberdade de se o fazer no país”. (JARDIM E DOS SANTOS BRANDÃO, 2014, p. 6)



O processo da Independência do país acarretara grande importância e estímulo à produção dos periódicos, junto com a luta pela liberdade de expressão na escrita. Diante disso, “As províncias, paulatinamente, foram incrementando a sua produção, o que, com o passar do tempo, acarretou tanto o desenvolvimento da imprensa local como a utilização de sua força política. [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 133). Com isso, as elites passaram a utilizar a imprensa como mecanismo de difusão ideológica sobre a sociedade. Seguindo a tipologia dos períodos da imprensa no país, Ribeiro (2015) aponta que no período regencial, o jornalismo no Brasil era peculiar:

era profundamente ideológico, militante e panfletário. Seu objetivo era tomar posição, tendo em vista a mobilização dos leitores para diferentes causas. A imprensa era considerada um dos principais instrumentos da luta política e funcionava mesmo como uma tribuna ampliada. Os jornalistas eram, antes de tudo, publicistas [...]. (RIBEIRO, 2015, p.278)

No que tange a imprensa paranaense, chama atenção para o número de exemplares em Curitiba e em Paranaguá, as duas cidades de mais destaque no Estado após a criação da província.¹⁴ De acordo com Martins (1908 *apud* Costa e Denipoti, 2016, p. 153), entre o período de 1854 a 1907 circulavam no Paraná 424 jornais. Curitiba concentrava 282 periódicos, seguido por Paranaguá com 62. Em Morretes, circularam 12 periódicos. Antonina também possuía 12 jornais. Por sua vez, Ponta Grossa contava com 13 jornais. As localidades de Lapa e Castro, contavam, cada uma com 10 periódicos. O primeiro periódico a circular na recém-criada Província foi o *O Dezenove de Dezembro* em de 1854.¹⁵ A edição era semanal e vinha a público aos sábados.¹⁶ Um dos campos da imprensa, senão o mais

¹⁴ “Com a emancipação política do Paraná, Zacarias de Góis e Vasconcellos, ao inaugurar o governo provincial (em 19 de dezembro de 1853), tomou como uma das suas primeiras ações a criação de uma imprensa. Esta escolha objetivou o atendimento às necessidades do governo e à publicação dos atos oficiais, pois não estavam mais vinculados a São Paulo” (SILVA E NASCIMENTO, 2020, p. 54).

¹⁵ Curitiba, como Capital da nova Província, deveria publicar os atos do Governo. Este, por sua vez, almejava dar visibilidade às comunidades do vasto território provincial. Não caberia mais, naquela circunstância, os habitantes tomarem conhecimento das “[...]determinações de órgãos oficiais, pelos editais afixados às portas da Câmara e da Igreja, ou por apregoações” (PILOTTO, 1976, p. 7).

¹⁶ Cabe destacar o grande acervo de periódicos que circulavam em língua estrangeira na capital da Província do Paraná. Dos 282 títulos que circulavam em Curitiba, no período de 1854 a 1907, cerca de 33 eram em outro idioma, constituindo 11,70% das publicações paranaenses. Esses dados nos levam a forte presença de imigrantes na região Sul do país naquela localidade. “O Paraná foi uma região que teve forte leva de imigrantes no país na metade do século XIX e XX, sobretudo, alemães, russos, poloneses, ucranianos, italianos, além da presença dos portugueses, espanhóis, holandeses, ingleses e franceses” (COSTA E DENIPOTI, 2016, p. 155).



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



importante na época, era o da política. Tem-se destaque para os movimentos dos partidos conservadores e liberal, isso já na época do período regencial. Eram representados pelas elites locais, elites estas, rurais dos Campos Gerais e pela burguesia ervateira do litoral e de Curitiba. De acordo com Silva e Nascimento (2020);

Estes partidos tinham em sua composição social estas elites. Os conservadores, comandados pelos exportadores de erva mate, pelo seu crescente capital econômico, investiram na criação de um meio editorial mais complexo, com jornais e tipografias. Utilizando, assim, estes meios para a divulgação de seus interesses vinculados ao governo e à organização partidária. (SILVA E NASCIMENTO, 2020, p. 49)

Com uma presença forte no litoral, as elites ervateiras constituíam uma classe social conservadora, que defendia a monarquia. Ainda de acordo com Silva e Nascimento (2020), os integrantes do partido liberal, estavam preocupados com a produção voltada para o comércio interno; e apesar do crescente domínio econômico dos ervateiros, os liberais se aproximavam cada vez mais dos tropeiros e dos pecuaristas, desafiando a hegemonia conservadora. “Isto significa que dependendo dos interesses políticos e ideológicos que os responsáveis pelo jornal representavam, poderiam noticiar matérias que favorecessem as medidas tomadas pelos representantes da política vigente, ou seja, de cunho *noticioso*.” (SILVA E NASCIMENTO, 2020, p.53). Diante disso, podemos inferir que, de forma velada ou aberta, as ideias antimonarquistas circulavam em parcela da imprensa paranaense, quiçá da imprensa de Paranaguá.

Em Paranaguá, na primeira metade do século XIX, os periódicos que vinham da Corte por meio de embarcações a vapor reforçavam a ideia do conservadorismo.¹⁷ As principais notícias que geravam discussões entre a população eram os debates acerca da abolição e da república, assim:

No Paraná a propaganda abolicionista e republicana teve início em Paranaguá, principalmente através dos jornais, que, apesar dos poucos números conservados, revelam-se repletos de subsídios sobre o elemento servil, não só de Paranaguá como de outras localidades paranaenses. (GRAF 1981, apud SILVA E NASCIMENTO, 2020, p. 55)

¹⁷Apesar de mencionar que na cidade de Paranaguá predominava a circulação de jornais que vinham da corte, as autoras Silva e Nascimento não especificaram quais eram estes jornais.



Cabe ressaltar que as publicações se voltavam para um público letrado, a minoria da população. De outra parte, os periódicos também necessitavam dar voz e vez aos seus seletos leitores. Dependia-se deles e, isso era frequentemente lembrado, especialmente ao final dos trimestres de assinaturas, para continuar funcionando. Além disso, abriam suas colunas para receber publicações pagas enviadas por seus leitores. Tais publicações, chamadas de “publicações a pedido”, teve peso na sobrevivência dos jornais e, estiveram presentes em todas as publicações dos periódicos em análise.

Passemos agora a analisar as características dos periódicos *Comercio do Paraná*, *Operario da Liberdade e Itibere*.

Comercio do Paraná

Datado dos anos de 1862 a 1864, suas edições impressas estão no Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá - IHGP. Há poucas variações na disposição do conteúdo das edições, pois seguia-se um padrão no layout interno das seções do Jornal. O destaque deste jornal se dava para a seção em que o próprio editor fala sobre economia e política. Outro local de destaque que demos a este periódico foi a seção *publicações à pedido*, é nesta onde se mostra a voz dos leitores e assinantes bem como, se mostrou a representação da cidade. Era onde se publicava a pedido dos leitores seus textos enviados a edição do jornal. Esses textos dos leitores possuíam temas variados: críticas, opiniões sobre assuntos econômicos, poemas, agradecimentos, felicitações, entre outros temas. Essa seção vinha com seus respectivos autores identificados ou não, quando não, eram utilizadas abreviaturas ou até mesmo pseudônimos.

Crítico e direto, o redator deste jornal deixava especificado logo no enunciado do jornal algumas medidas que os leitores deveriam tomar ao encaminhar seus textos a tipografia. Antes que fossem publicadas, estes textos dos leitores eram avaliados e nem tudo era publicado; fato este que podemos perceber logo ao enunciado do periódico onde lê-se:

As correspondências sendo em linguagem decente, serão publicadas pelo que se convencionar: sobre vida privada não serão aceitas. [...] as publicações de fora devem vir acompanhadas da competente responsabilidade; e todos os pagamentos são adiantados, sem o nada se pública. (COMMERCIO DO PARANÁ, 1862, ano III, nº 155, p.1)



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O acesso à leitura e à informação, por meio dos jornais, não pertenciam aos escravos e aos pobres moradores do Paraná” (SILVA E NASCIMENTO, 2020, p. 64). O redator e proprietário Leocádio Pereira da Costa, era figura política presente na sociedade e na elite local do partido conservador.¹⁸ O jornal trazia em seu conjunto seções de notícias, movimento do porto e comércio em geral; o conteúdo deste periódico estava disposto em seções das quais os temas eram diversos. Disposto em 04 páginas, o periódico continha texto de opinião do editor na coluna *Commercio e Literatura*. A fonte de receita deste jornal provinha dos assinantes e do público que solicitava anunciar e publicar no jornal. Este periódico foi o primeiro a circular em terras Parnanguaras, 20 anos depois que a vila de Paranaguá era elevada à categoria de cidade.

Operário da Liberdade

Esse periódico – *Folha Política, Litteraria, comercial e Noticiosa*, foi um jornal de circulação semanal da cidade de Paranaguá, fundado no ano de 1870 e dirigido por Barros Junior. Sua linha editorial estava vinculada a ideias republicanas que se manifestaram com força a partir do Manifesto Republicano que veio a público nesse mesmo ano.¹⁹ Esse manifesto continha o ideário de derrubada da Monarquia e o estabelecimento da República Federativa no país, seguindo, portanto, o ideário liberal existente na época, conforme destacado por Silva e Nascimento (2020). As diferentes forças que se manifestam na sociedade podem ser, portanto, vistas por meio desse periódico. Ou seja, não havia somente uma voz de elite com capacidade para moldar a sociedade. O periódico, *Operário da Liberdade* seguiu ao longo de suas 27 edições produzidas na “typografia liberal” localizada no Largo da Paysandu nº 25, hoje, atual Rua 15 de Novembro em Paranaguá. Consistia, portanto, em um periódico com uma identidade marcadamente contrária as elites

¹⁸ Esse periódico se destinava a uma parcela da população com condições de adquirir a assinatura anual e semestral. As edições eram vendidas de forma avulsa durante o primeiro ano. A partir do ano de 1863 essa informação deixa de aparecer. Tudo leva a crer que passou a se destinar somente para seus assinantes. Estes eram um grupo específico, pois em sua maioria a população se constituía de escravos que não possuíam alfabetização “As notícias e ou as matérias de interesses de determinados grupos hegemônicos da província paranaense, veiculados pela imprensa, eram destinados a uma determinada clientela, como na imprensa nacional.

¹⁹ VERNALHA, Minton Miró. Clube Republicano: 1887-1987. Paranaguá. 1987.



conservadoras e escravocratas. Assim como o jornal *Commercio do Paraná*, as assinaturas eram anuais, semestrais ou trimestrais.²⁰ Ambos os pagamentos deveriam ser adiantados. A disposição interna de seu conteúdo era em formato de seções das quais foram identificadas por títulos que se repetiam ao longo de suas edições, são estas: *Folhetim, À Pedido, Edital, Parlamento, Exterior, Coluna do Povo, Correspondencia, Declaração, Ao Público, Noticiário, Anuncios e Movimento do Porto*. Seu formato também era em quatro páginas. Sua primeira edição circulou no dia 09 de julho de 1870 e a última em 31 de dezembro do mesmo ano, assim está folha circulou por quase 6 meses na cidade de Paranaguá. A suspensão da fabricação deste periódico deveu-se a intensas pressões sociais, conforme podemos ver nas palavras do articulista:

Motivos graves de família reclamão a nossa presença longo desta província; pelo que somos forçados a suspender a publicação do *Operario*. Isto causanos pesar profundo, já pela consciência que temos da necessidade de um órgão democrático que defenda com todas as suas forças os direitos do povo oprimido, já pelo bom acolhimento e generosidade com que sempre fomos favorecidos pelos nossos amigos e assignantes da província. O *Operario*, porém, não morreo. (OPERARIO DA LIBERDADE, 1870, ed. 27, p.1)

Esse jornal era de propriedade do advogado e jornalista João Antônio de Barros Junior que após a sua primeira edição circular, deixou a cidade e a typografia ao encargo de amigos e funcionários.²¹ Na sua primeira edição, já era, nítido o ideário progressista:

Filho do povo- o *Operario da Liberdade*, vem prestar a causa publica a homenagem de sua dedicação. Quando o absolutismo ergue-se sinistro ao travez das aparências hypocritas de um regimen constitucional completamente falseado; quando o poder moderador abertamente mullifica todos os outros poderes, destruindo a independência, harmonia e o equilíbrio que lhe cumpre

²⁰ Para o assinante de Paranaguá o valor anual do periódico era de 10.000 réis. A assinatura semestral custava 6.000 réis e trimestral o valor era de 4.000 réis. Para os leitores de fora da cidade o valor anual era de 12.000 réis. Semestral custava 7.000 réis, e trimestral 5.000 réis. Diferentemente do *Commercio do Paraná*, esta folha poderia ser assinada em formato trimestral. Para os não-assinantes do jornal, a edição avulsa custava 200rs.

²¹ Natural do Rio de Janeiro, iniciou sua carreira na cidade natal. Em 1866 foi nomeado como Juiz Municipal de Paranaguá exercendo também cargos de chefe de polícia na cidade. Em 1870, acaba por pedir demissão de seu cargo e vai para a cidade de Recife – PE. Volta ao litoral do Paraná em 1889 como Juiz de Direito de Antonina, sendo removido em seguida para Paranaguá no ano de 1892. Presidiu como Desembargador Interno o Tribunal de Aplicação a partir de 1894 e se aposenta no ano de 1903. Era também poeta, pintor e romancista. Fonte: Tribunal Jurídico do Estado do Paraná – TJPR. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/desembargadores-tjpr-museu/-/asset_publisher/V8xr/content/des-joao-antonio-de-barros-junior/397262?inheritRedirect=false>. Acesso em: 28 Jun 2021.



observar, dissolvendo quantas camaras deixem de satisfazer suas exigências; [...] com alma forte o Operario da Liberdade assistira a todos os embates das ondas e nunca desviará seus olhos do caminho bom ou mau por onde nos queiram conduzir.²²(OPERARIO DA LIBERDADE, 1870, ed. 01, p.1)

A propagação de ideias configurava-se como arma política. Contudo, em meio a uma sociedade conservadora o periódico não se teve forças para prosseguir. *Operario da Liberdade* configura uma reação a rede de poder estabelecida na cidade.

Itibere

Com apenas algumas edições disponíveis, o Jornal “*Itibere- Jornal Commercial, Litterario e Noticioso*” é de periodicidade anual e semestral. Assim como os demais, possuía um projeto de sociedade definido e construía suas representações.²³ Envolvidos pela onda moderna, da segunda metade do século XIX, formada pelos ventos soprados da Europa e da Corte, era comum na época intelectuais paranaquaras aproveitarem o espaço na imprensa para divulgar a literatura, artes e as ciências, levantando também as bandeiras do abolicionismo e do republicanismo, ainda que, sem negar seus privilégios ‘de berço’. De propriedade do Club Literário de Paranaguá, instituição de tradição na cidade, que reunia um grupo desses intelectuais, desejosos de construir um projeto de nação brasileira, em prol da dita civilização e do progresso. Em relação a isso o primeiro editorial expressava:

Mais um jornal que começa hoje a correr mundo, aventurando a sua carreira em terreno acidentado e pouco fecundo ao cultivo d’estas prodigiosas arvores da civilização. [...] O que asseveramos [...] nem representa uma especulação commercial, [...] da imprensa de índole maligna, eivada de designiostorpes e indecentes, que pretende viver pelo mexerico, pelas insidias, pela calunnia desaforada, pelas injurias canalhas ou pela lisonja repugnante, que hoje quase se vende por nada no mercado vilão das baixeza miseráveis. Não! O nosso jornal tem um objetivo único; porém grandioso leva e nobre [...] O bem nacional. (ITIBERE, ANNO I, 1882, ed. 01)

²² Preservou-se a ortografia original.

²³ Nesse arquivo digital estão disponíveis as edições nº 01 e nº 33 do ano de 1882, a nº 75 do ano de 1883, e a nº 125 do ano de 1884. Dentro do tempo de pesquisa, não obtivemos mais informações se ainda existem as demais edições do periódico. Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em: 01 Jun 2021.



Cabe destacar que tal ideário compunha o rol dos anseios liberais e, a edição e redação ficava a cargo de alguns de seus membros.²⁴ O *Itibere*, como dito, era composto por uma elite letrada local, e mesmo eivados de anseios liberais, “restringiam à classe dominante escolarizada”. O jornal era mais um meio pelo qual essa elite desejava manter sua rede de interesses dentre os demais que já exercia na cidade como no comercial e no meio religioso. (SILVA E NASCIMENTO, 2020 p.49). A assinatura desse periódico também era anual e semestral.²⁵

Nem sempre aquilo que é agradável a vista sobe ao paladar. [...]. Vamos ver se, em interesse da província e da colonização podemos apontar os males e indicar os meios de remedial-os; alguns, e esses irremediáveis, ao que parece, ahi já ficam ditos (ITIBERE, 1884, p. 2).

Além de postura propositiva visando buscar e propor o desenvolvimento e os encaminhamentos políticos fincados na colonização, conforme apontado por (Silva e Nascimento, 2020, p.58), este jornal também traz notícias da época sobre a cidade; sua organização também era por seções das quais foram identificadas por nome de: *Coluna Itibere*, *Folhetim*, uma seção que falava sobre as *Ciências e Letras*, *Assuntos Diversos*, *Aviso*, *Instrução Popular*, *Literatura*, *Correspondencia*, *A Pedido*, *Parte Comercial*, *Annuncios*, e uma parte denominada *Revista Mercantil* com informações sobre o comércio e movimento portuário. Não havia um padrão para a ordem destas seções, e não eram todas as seções que estavam nas edições, variavam de acordo com a demanda que eram solicitadas. No ano III, 1884 na edição encontrada número 123, está a informação de que se publicava aos domingos e que seu editor e administrador era José Marques Lisboa Junior assim temos a primeira figura identificada por traz do jornal. Em suma, os periódicos em análise,

²⁴ “O confronto “boa-má” imprensa traduz uma luta político- ideológica na qual se envolvem os defensores da ordem estabelecida e os que a criticam. Entre esses dois extremos há muitas nuances; as críticas e defesas são diversificadas, cabendo ao historiador captar todos os matizes” (CAPELATO, 1988, p.33).

²⁵ Tanto para a cidade como para fora; a edição avulsa custava 240 réis, e os anúncios vinham com os preços fixos logo na primeira folha do jornal sendo para assinantes 60 réis e para não assinantes 80 réis. Em seu primeiro exemplar, a assinatura do jornal para pessoas da cidade custava anualmente 8.000 réis e semestral 6.000 réis; já para assinantes de fora da cidade, a assinatura anual custava 10.000 réis e semestral a 6.000 réis. Já na edição nº 123 de 20 de Julho de 1884 a assinatura disponível era somente anual, para os leitores da cidade a 6.000 réis e para assinantes de fora da cidade a 8.000 réis. O escritório de redação e administração era na *Typografia do Club Litterario* que ficava na rua do Imperador nº 14, onde hoje é a rua 15 de Novembro. Periódicos que proviam dos clubes literários tinham o intuito de facilitar a leitura e instrução de seus membros; neste contexto o jornal segue o mesmo viés.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



publicados na cidade de Paranaguá delineavam e seus discursos políticos, econômicos e culturais e tiveram presença e espaço na cultura impressa. Grande também é a contribuição acerca do retrato urbano da cidade no período do século XIX; através dos relatos dos munícipes que publicavam nos jornais sobre as práticas urbanas é possível traçar não só o perfil dos leitores como também, como se estruturava a região do litoral paranaense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pode ser visto, a proposta problematizou a cidade de Paranaguá como um espaço de práticas, sendo as representações discursivas, uma delas. Focalizamos nesse caso, na busca por eixos discursivos que engendram uma identidade para aquela localidade litorânea no século XIX, para isso, foi necessário identificar as formas de representações elaboradas para essa localidade litorânea.

Através da pluralidade da imprensa com diversos jornais que tratavam desde política, economia, obras literárias, religião entre outros, fez com que as práticas de leitura fossem incentivadas. Tanto os jornais provindos das estruturas de clubes literários, tanto os de tipografias particulares, permitiram que a cidade de Paranaguá do século XIX fosse representada socialmente. Por intermédio dos jornais, a cidade se mostrou ativa ao desenvolvimento, bem como, muito bem engendrada e dominada pela elite local. Uma sociedade ativamente política e econômica era a que se mostrou através dos periódicos, no entanto também respondendo a aspectos sociais como notícias de cunho religioso e obras de literatura. Uma localidade que se mostrava com costumes conservadores mas que, mesmo timidamente, foi palco de posições libertárias, como por exemplo o *Operário da Liberdade*. O *Itibere*, por sua vez, reunia anseios de intelectuais liberais que se auto reconheciam como baluartes da civilização por levar a diante anseios de desenvolvimento da arte, educação e do liberalismo. O *Commercio do Paraná*, seguindo a linha editorial de seu proprietário, membro do Partido conservador, deixava claro o tom das publicações que deveria receber: linguagem dita decente e sem os anúncios que se convencionava como vida privada não eram aceitas. Apesar da pluralidade de projetos, houvera, mesmo que timidamente, propagação de ideias de liberdade. Neste aspecto os periódicos Parnanguaras são de suma importância para entender a história da construção da sociedade local, assim como, fontes



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



de memória da cidade. Destarte, a pesquisa desvela a riqueza de possibilidades para o trabalho com periódicos, rol documental esse, que merece continuar sendo explorado. Esse foi um importante momento para lançar mão desse grande desafio que é o estudo da imprensa em Paranaguá no século XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alessandro Cavassin. **A centralidade da família na composição do poder local em Paranaguá (1856-1889)**. Revista NEP-Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR, v. 3, n. 1, p. 209-237, 2017.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e história do Brasil**. Contexto, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CHARTIER, Roger. **Defesa e ilustração da noção de representação**. *Fronteiras*, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011.

CHARTIER, Roger. **Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Estudos avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CORRÊA, Amélia Siegel. **Imprensa política e pensamento republicano no Paraná no final do XIX**. *Revista de Sociologia e Política*, v. 17, p. 139-158, 2009.

COSTA, Alvaro Daniel. **A comemoração do centenário da imprensa periódica brasileira no IHGB: uma memória do jornalismo nacional (1908)**, 2017, 110f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

COSTA, Alvaro Daniel; DENIPOTI, Claudio Luiz. **História do jornalismo paranaense: O inventário de Romário Martins nas comemorações do centenário da Imprensa Periódica do Paraná e os jornais em língua estrangeira (1908)**. *Pauta Geral*, v. 3, n. 2, p. 146-162, 2016.

DE FREITAS, Waldomiro Ferreira. **História de Paranaguá: das origens à atualidade**. Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, 1999.

DOS SANTOS, Raiane C. Ramirez. **Discursos Identitários na Obra *História do Paraná de Romário Martins***. XV Encontro Regional de História. Curitiba, 2016.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



JARDIM, Trajano Silva; DOS SANTOS BRANDÃO, Iolanda Bezerra. **Breve histórico da imprensa no Brasil: Desde a colonização é tutelada e dependente do Estado.** Hegemonia: Revista de Ciências Sociais, n. 14, p. 43-43, 2014.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. **A Imprensa como fonte: Apontamentos Teórico- Metodológico iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica.** Revista de História Bilros: HISTÓRIA(S), SOCIEDADE(S) E CULTURA(S), Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 11-29, jan. 2016. Semestral.

LUCA, Tânia Regina de - **História dos, nos e por meio dos periódicos.** In: Fontes Históricas (pp. 111-153). São Paulo. Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Rodrigo Santos de. **A relação entre a história e a imprensa, breve história da imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808-1930).** Historiæ, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 125-142, 2011.

PIERANTI, Octavio Penna; MARTINS, Paulo Emílio Matos. **Nelson Werneck Sodré e “História da Imprensa no Brasil”: uma Análise da Relação entre Estado e Meios de Comunicação de Massa.** In: Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Brasília. 2006. p. 1-15.

PILOTTO, Osvaldo. **Cem anos de imprensa no Paraná 1854-1954.** Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico, e Etnográfico Paranaense, 1976. 74 p.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Nelson Werneck Sodré e a história da imprensa no Brasil.** Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 38, p. 275-288, 2015.

SILVA, Rosiane Machado da; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Os jornais paranaenses e a (in)visibilidade do negro e da sua educação (1853-1889)** [livro eletrônico] Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

SOARES, Moises Osiris da Costa. **Jornal Operario da Liberdade.** Instituto Moises Soares, 17 abril de 2017. Disponível em: <http://msinstituto.blogspot.com/>. Acesso em: 01 Jun 2021.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** 4. Ed. (atualizada) – Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

ZICMAN, Renée Barata. **História através da imprensa: algumas considerações metodológicas.** Projeto História. São Paulo, n. 4, p. 89-102, jun. 1985. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12410/8995>>. Acesso em: 01/11/2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM PARANAGUÁ: ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO CRIMINAL DA DÉCADA DE 1970

Bárbara Bombasar Faria (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranaguá, barbarafariababi@gmail.com

Kety C. De March
Unespar/Campus Paranaguá, kety.march@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

No dia 1º de abril do ano em curso, em hora não precisada, mas provavelmente no período da tarde, na casa situada [...] na praia de Leste, o indiciado [...], servindo-se de uma faca [...], a título de ritual de homicídio passou a torturar a vítima [...], sua esposa, produzindo nela por crueldade, doze ferimentos punctiformes sem penetração, no tórax anterior, para depois desferir-lhe o golpe letal, que ocasionou a ofensa de grandes vasos e corações, conforme atesta o laudo de exame cadavérico de fls.¹

Acima a Denúncia do Promotor no processo 128, feita há quase 50 anos, quando Ana² fora morta pelo seu marido, enquanto ambos desfrutavam da vida de recém-casados. Ela, 56 anos, residente e natural de Curitiba - PR, professora, descrita como “reservada” e de “boa conduta” por testemunhas e possuidora de uma vida confortável que suas economias proporcionaram. Ele, 58 anos e um passado questionável em suas relações. Era “corretor de imóveis” e se encontrava em uma situação econômica regular, possuindo seis filhos (um deles fruto de uma relação não oficializada ocorrida após ter se tornado viúvo da primeira esposa).

Gilberto construiu uma narrativa ao longo do processo, escondendo-se atrás da imagem que atribui a Ana, cuja reputação foi questionada estrategicamente pela defesa. Colegas, conhecidos e familiares, apresentaram uma representação oposta àquela dada pelo acusado. Em seu primeiro interrogatório, Gilberto conta que se casou com a vítima por indicação da irmã da mesma. Antes do casamento, Ana teria revelado não ser mais virgem, e teria perguntado se ele a aceitava “nessas condições”, tendo respondido “que aceitaria se

¹ Processo 128 de 1972. Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá - PR. [fls. 02]

² Nome fictício dado à vítima, assim como para os demais personagens presentes no processo e aqui citados.



ela se propusesse a ser fiel a ele, tendo a vítima respondido que queria viver uma vida normal e feliz com o interrogado.” [fls. 20]. A virgindade da noiva era condição socialmente exigida no período, se traduzia inclusive na legislação civil da época, amparada no Código Civil de 1916, que permitia aos maridos a dissolução do casamento em caso de descoberta posterior da inexistência de virgindade. Gilberto provavelmente detinha o conhecimento dessa normativa social e optou por acioná-la em seu depoimento como estratégia de defesa, iniciando um processo de desmonte da feminilidade normativa atribuída à vítima.

O réu afirma que durante a estadia na casa de veraneio da família de Ana, em Praia de Leste, ambos fizeram uso de bebidas alcoólicas, enfatizando o gosto da vítima pelo vício. Posteriormente, o interrogado foi à praia e ao retornar, entrar pela porta dos fundos, “surpreendeu a vítima que saía do quarto em companhia de um homem desconhecido, o qual, ao ver o interrogado ficou um tanto embaraçado [...] procurou sair rapidamente da casa” [fls. 20]. Gilberto a questiona, e Ana responde que o homem era seu amigo, tendo o interrogado protestado, momento em que ela diz não dever satisfações ao réu. A discussão se inicia, e Ana revela que “desde o início do casamento ela [...] mantinha encontros com homens [...] em apenas uma hora ela fazia a quantia de Cr\$120,00” [fls. 21]. Gilberto afirmava que a vítima teria dito que cobraria pelas relações sexuais entre eles e que isso o teria convencido a terminar o relacionamento. Ela teria investido com uma faca contra o réu, para matá-lo, segundo o mesmo, mas a lâmina caiu ao chão, tendo Ana se jogado em busca da arma, mas foi impedido pelo réu, “que nessa altura já encontrava-se bastante nervoso [...] o interrogado apoderou-se da faca e desferiu na vítima vários golpes a qual veio a falecer.” [fls. 21].

Após o crime, o acusado voltou para Curitiba, embarcando em seguida para Ponta Grossa. O interrogatório foi feito na presença do seu advogado, cerca de quatro dias após o crime, o qual confessou. Ele foi ouvido em outros momentos, e apesar de alterar sua declaração em certos pontos, o discurso permaneceu o mesmo: cria-se um cenário que justificaria o ato criminoso, e empregaria a Ana a culpa pelo próprio assassinato, destruindo sua honra e feminilidade. Ele tentou se demonstrar religioso e um bom marido, que fazia a esposa feliz, ao mesmo tempo em que aproximava a vítima ao desregramento sexual e à moralidade da época através da figura da meretriz.

O caso de Ana e Gilberto não é único e muito menos incomum. A violência de gênero se exhibe em vários meios. Pensando nisso, adotamos como temática a violência de gênero



na década de 1970, através de um caso de feminicídio³ ocorrido no litoral do Paraná. Possuímos um corpus documental vasto, composto de 70 outros processos de diferentes tipologias criminais contra mulheres, como: estupro; feminicídio ou tentativa de; ato libidinoso; lesão corporal; sedução; e adultério. São numerosas as justificativas e representações que encontramos ao longo dos diversos casos, porém, a construção de duas imagens discrepantes sobre Ana torna o processo “128” exemplar para o entendimento dos fenômenos discursivos que observamos nessas peças. Portanto, optamos pela análise aprimorada e individual deste processo. Dele apontamos aspectos relevantes para a pesquisa pela perspectiva do gênero, e particularidades sobre nosso recorte espacial.

Por ter ocorrido em Praia de Leste, esse crime foi processado pela Comarca de Paranaguá, assim como os demais arquivos analisados, ao longo da década de 1970, sendo este o recorte temporal determinado. Paranaguá foi o primeiro município paranaense, tendo se tornado vila no século XVII, e uma cidade em 1842. Possui seu centro histórico tombado como patrimônio histórico, desde 2009, pelo IPHAN. Como consequência da condição de cidade litorânea, e também devido à natureza portuária – contemplando o segundo maior porto brasileiro – Paranaguá é marcada por uma movimentação itinerante, sejam trabalhadores – como caminhoneiros e vendedores –, ou famílias que vão à cidade em veraneio. Esta característica já podia ser observada em 1970, tal qual aponta a fonte analisada.

Nossos personagens não são cidadãos residentes de Paranaguá, mas sim da capital paranaense, Curitiba. Esse é um aspecto a ser ressaltado, pois salienta a característica litorânea do município na época pesquisada. Na década de 1990 a região em que ocorreu o crime foi desmembrada e passou a compor o município de Pontal do Paraná, retirando de Paranaguá grande parte do território de praias para veraneio que possuía até então.

Pensar sobre Paranaguá e seus moradores auxilia na análise dos processos. O Porto de Paranaguá, inaugurado em 1935 (MACHADO, 2012), promoveu o aumento da oferta de emprego, trazendo trabalhadores migrantes de outras cidades e estados. Paranaguá teve que se desenvolver em vários setores para conseguir sustentar essa migração, gerando desequilíbrios sociais e espaciais, visto que enquanto a cidade crescia em volta do “centro

³ Era denominado como homicídio sob o atenuante de violenta emoção, também tratado discursivamente como “crime passionnal” por advogados, pela imprensa e sociedade.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



urbano”, as imediações periféricas foram sendo esquecidas e marginalizadas. A busca por trabalho no Porto de Paranaguá cruzava o país. O que se viu foi a mudança de famílias rumo à Paranaguá e proximidades, em busca de emprego. Isso se apresenta quando os indivíduos presentes nos processos são naturais de outros estados. Por vezes, quando são mais velhos, é comum que sua origem não seja parnanguara – pessoas naturais de Paranaguá – ou mesmo paranaense. Essa diversidade é bastante interessante ao considerarmos as diferentes manifestações de linguagens e costumes que se apresentam na cidade.

A década de 1970 foi marcada por avanços tecnológicos; uma industrialização que corroborou para maior inserção das mulheres ao mercado de trabalho, assim como o uso da pílula anticoncepcional, elementos esses que nos fizeram optar por essa década. É um período de mudanças, principalmente para a história do movimento das mulheres brasileiras (SARTI, 1988). Com o feminismo conquistando força global, seu impacto chegou até o Brasil e sua repercussão tornou-se visível. Porém, demora para se ampliar, pois a realidade brasileira não era compatível com os moldes do feminismo estrangeiro. É durante a década de 70, com as mulheres entrando em maior número no mercado de trabalho formal, que aumentou a presença feminina nos sindicatos, e é nessa “mulher trabalhadora” que vemos o sujeito do feminismo brasileiro. O movimento das mulheres se consolidou no final da década.

Os grupos feministas passaram a concentrar-se no combate a violência contra as mulheres. Casos de feminicídio conquistaram a atenção da mídia, alcançando repercussão no Brasil, como é o caso de Ângela Diniz. A lei que promulgou o divórcio no Brasil, em 1977, é outro fator que colabora para o avanço do feminismo. Essas mudanças nas quais a década de 70 está envolvida, chegam em Paranaguá e se tornam visíveis em nossas fontes. No entanto, o processo 128 ocorre antes desse movimento. Ana é morta quando ainda não se tinha tornado o feminicídio um assunto de grande repercussão - a exceção da morte de Aída Cury no final da década de 1950. Essa violência muitas vezes ainda era entendida como um efeito colateral do direito masculino à violência contra suas esposas como processo correcional (MARCH, 2015). Pretendemos então observar como eram essas relações violentas antes desse debate ganhar os principais meios de comunicação com o caso Ângela Diniz, o que se torna interessante quando percebemos que o argumento de defesa deste



último é visto também na defesa de Gilberto: a legítima defesa da honra. Posteriormente abordaremos esse aspecto.

O processo criminal é uma fonte histórica repleta de possibilidades dentro da perspectiva de gênero. Nosso olhar se direcionou para a violência contra mulheres, categoria que está ocupando seu lugar ao menos desde a década de 1970 no Brasil, e proporcionando discussões, mas que permanece como uma mazela brasileira.

Gênero e violência: definições teóricas

Vários fatores contribuíram para que a história das mulheres deixasse o espaço invisibilizado da historiografia. A “Nova História” como é chamada a terceira geração dos Annales, foi a primeira a incluir mulheres em seu grupo de historiadores. Se voltava à vida privada, espaço no qual as mulheres eram vistas como pertencentes, nesse momento entre as décadas de 1960 e 1970, através de estudos sobre a família, natalidade e nupcialidade. Não significa que as mulheres só existam no espaço doméstico, afinal muitas estavam nas ruas, buscando seu sustento, mas sim que era o espaço que “a mulher” deveria ocupar. O movimento feminista é um fator essencial para que nessa “Nova História” se incluía a história das mulheres.

Isso é o que nos diz, em 2006, a historiadora francesa Michelle Perrot. Por muito tempo, tudo que era relevante poderia ser encontrado no espaço público, ambiente onde as mulheres não eram vistas. Não pertenciam - ou não deveriam pertencer - a esse local merecedor de atenção e fala. Pelo contrário, suas figuras eram familiares, filhas, esposas e mães, domésticas em todas suas etapas, assim como seus “vestígios” invisíveis, passíveis de esquecimento. A autora denuncia como as mulheres são, desde sempre, pintadas e descritas, por fim, representadas. Perrot (2006) deixa claro que essa representação é masculina, construída pela visão dos homens sobre uma “essencialidade feminina”, mas ignora-se o que as próprias mulheres têm a dizer. Se evidencia a máscara sob a qual reside a imagética “feminina”. Para Rachel Soihet, a interdisciplinariedade é um fator importante nesse processo, pois é através de estudos históricos e antropológicos, aqueles citados anteriormente, que a atenção se volta às mulheres. Em seu artigo História das Mulheres (SOIHET, 1997), Soihet aponta vários aspectos desse processo de estudos, como a



significância do movimento feminista a partir da década de 1960. A autora nos apresenta ao conceito de gênero:

[...] rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. (SOIHET, 1997, p. 404).

A autora define o conceito de gênero como a rejeição do determinismo biológico, ou seja, a negação dos papéis sociais definidos pelo sexo biológico de um sujeito, portanto, negando a atribuição do gênero a uma suposta “natureza humana” dividida pelo sexo biológico. Demonstra também, a partir da categoria analítica de gênero, a impossibilidade de se estudar homens e mulheres separadamente. Com base nesse trecho de Soihet, nos direcionamos à Joan Scott e Raewyn Connell⁴. Segundo Margareth Rago (2013), o respaldo acadêmico de Joan Scott foi de suma importância para que o gênero como categoria de análise se tornasse respeitado. Scott foi responsável por ver gênero como relações entre os sexos – incluindo a violência. A categoria desnaturaliza o que foi por muito tempo tido como natural, demonstrando seu viés cultural. Scott, definindo gênero, nos diz que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.86), estão os símbolos culturais que indicam representações; estão também os:

[...] conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. [...] essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de possibilidades alternativas e, algumas vezes, elas são abertamente contestadas (SCOTT, 1995, p.86).

Esses conceitos normativos são os “papéis sociais” dos homens e das mulheres, que são baseados nos símbolos culturais (que se diferem dependendo do período e sociedade), e quando surge algo diferente do aceitável, é reprimido ou contestado. O nosso papel como historiador é questionar “quanto e em quais situações” esses papéis normativos são mais exigidos ou acionados. Vemos o conceito de “masculinidade hegemônica” de Raewyn Connell, que se traduz no modelo de masculino almejado e respeitado. A autora demonstra

⁴ Raewyn Connell é uma socióloga australiana transsexual, tendo esse trabalho sido publicado antes de sua transição formal, se encontrando nas referências com o nome de “Robert Connell”.



como esse modelo se transforma de acordo com o contexto em que é inserido, dizendo muito sobre a sociedade em que se apresenta. Podemos perceber os aspectos que constroem essa figura ideal masculina e como é usada para desconstruir outras masculinidades. Importante também observar, a partir da autora, que, embora a masculinidade hegemônica seja discursivamente vivida, na prática é um modelo idealizado de impossível enquadramento para os sujeitos sociais, o que não impede que seja acionada sempre que for necessária para legitimação de determinados comportamentos masculinos, como a ação violenta de Gilberto contra Ana.

Para Durval Muniz de Albuquerque Júnior, autor brasileiro que aborda o conceito de masculinidade, a “masculinidade soberana e poderosa não aceita nenhuma prática ou modelo alternativo de comportamento para homens e mulheres” (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 29) retomando então a ideia de masculinidade hegemônica. Para ele, há diversas formas de violência que “constituem uma subjetividade masculina”, e a violência contra as mulheres é uma delas. Arlette Farge então reflete sobre como a violência foi acomodada aos nossos olhos, pois “nosso sistema de inteligência e de percepção está atualmente brutalizado – no domínio da violência” (FARGE, 2011, p. 26), ou seja, a nossa inteligência teria dificuldade de identificar os princípios e mecanismos das violências. Farge demonstra como historiadores devem se ater a perceber e analisar a natureza da racionalidade empregada na produção da violência, pois assim se pode, não mudá-la, mas alterar seu curso. Dessa forma, a autora afirma, se criará um novo olhar sobre a violência. A violência, portanto, é um fenômeno social mutável, uma vez que nossa sensibilidade sobre ela e também o que entendemos ser uma ação violenta, são completamente dependentes do contexto social em que está inserida.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trabalhar com o processo criminal é, por um momento breve, permitir que a sensação de real e verídico – a verdade absoluta – invada a leitura, mas logo se dar conta da ilusão que é construída ingenuamente sobre uma concretude que mascara versões. Como diz Arlette Farge, essa fonte, feita de interrogatórios e testemunhos, parece possuir em sua estrutura o poder mágico – portanto, irreal – de trazer o passado ao presente, estabelecendo uma ligação,



de forma que, ao decidir se debruçar sobre a mesma, se esqueça brevemente, de se estar trabalhando com os mortos, afinal a história é um encontro com a morte (FARGE, 2017).

As personagens dentro da fábula que se constrói – conceito que será abordado posteriormente –, parecem ganhar vida diante dos olhos atentos do leitor, misturando o próximo e o distante, como Farge aponta. Fazendo com que o leitor desfrute da estranha sensação de estar em contato com existências reais, mas que sua infâmia – ou seu cotidiano ordinário – não permitiria que se deixasse rastro algum. Michel Foucault nos mostra isso em “A vida dos homens infames” (1992, p. 97), demonstrando que o eventual encontro dessas vidas com o “poder” é “aquilo que as arranca à noite em que elas poderiam, talvez deveriam sempre, ter ficado [...]: sem este choque, é indubitável que nenhuma palavra teria ficado para lembrar o seu fugidio trajeto”. Para Foucault, essas vidas estariam destinadas ao esquecimento e desaparecimento, se não fosse em virtude da interação com o “poder”, aquele que registra essa relação – sujeito e poder, e não somente o sujeito. Interessante seria perceber que os sujeitos dentro da narrativa processual se tornaram o centro de nossas atenções após sua morte, enquanto que, em vida, atenção alguma pareciam receber. Foucault (1992) aponta isso como uma vingança de vidas que seriam insignificantes, vidas que seriam “como se não tivessem existido”. Devemos ter a cautela, pois não trabalhamos com documentos tão antigos, e, portanto, se fez necessário que os nomes reais de nossas personagens fossem ocultos. Contudo, nosso cuidado ao trabalhar com processo criminal não começa aqui.

Antes de mergulharmos no arquivo, devemos conhecer a legislação corrente no período sobre o qual vamos nos debruçar – o caso da atual pesquisa, partimos do Código Penal Brasileiro de 1940. Keila Grinberg (2009) afirma que conhecer a legislação contemporânea ao processo é importante para entender a lógica do caso, como a argumentação dos advogados e as decisões e interpretações judiciais. Aponta a autora que para isso, além de conhecer as leis, é preciso conhecer o contexto histórico do caso, praticando também uma análise comparativa com casos semelhantes.

São várias as precauções que devemos tomar, como se atentar para a intermediação que ocorre durante os depoimentos e testemunhos, não se deixando enganar pela ilusão de que o que lemos são as palavras daquele sujeito em sua totalidade. Marisa Corrêa chama esses intermediários de “manipuladores técnicos”, os quais são os responsáveis por decidir



o que será registrado no processo. Corrêa aponta que os atores jurídicos “envolvidos nas sucessivas transformações sofridas pelos fatos através das várias versões oferecidas, estão postos na situação em que se encontram no momento em que os observo, cada um em seu lugar como peças em um jogo de xadrez, mas se movem”. (CORRÊA, 1983, p. 39). Esses atores jurídicos são os juízes, delegados, escrivães, etc. São eles que realizam a manipulação técnica, e fazendo isso, deixam um rastro, que aponta para sua estratégia. Mesmo havendo um sistema regado, escolhas são feitas, estando inseridas numa “margem de liberdade” dentro dessas restrições. Como essa liberdade é utilizada é o que buscamos analisar.

Para Corrêa, no processo se desenvolve uma fábula, cuja construção parte das estratégias empregadas pelos personagens. Grinberg aponta que o motivo pelo qual se produz o documento criminal não é para que haja a reconstrução de um acontecimento, pois isso não pode ser feito, mas sim procurar uma verdade. Nesse cenário, portanto, “todos os depoimentos seriam ‘ficções’, papéis desempenhados por personagens, cada qual procurando influenciar o desfecho da história”. Os conceitos de fábula e de ficção, para as autoras, correspondem àquilo que demonstramos logo no início: não devemos buscar revelar o real, pois não é possível. Para Foucault (2002) esses discursos encerram uma ficção que ele nomeia como “verdade jurídica” à qual todos os envolvidos, sejam de acusação ou defesa, procuram produzir em busca de um desfecho que lhe seja favorável. Para isso, se torna indispensável dialogar com o real representado pelo crime ocorrido e pelas normatividades sociais que engendram aquele complexo jogo que, em crimes que envolvam violência de gênero, se articulam entre masculinidades e feminilidades possíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 27 de janeiro de 1972 Ana e Gilberto se casaram. No dia 2 de abril, Ana foi morta. É importante enfatizar que muito será dito sobre ela, imagens foram criadas ao decorrer das falas, por vezes contraditórias, porém, nada de Ana será ouvido. Sua voz foi calada, sua vida interrompida. Seu túmulo foi selado a destinando ao silêncio sepulcral da morte.

É durante o inquérito que Gilberto constrói a primeira imagem de Ana: uma mulher rica, não mais virgem, que matinha relações sexuais com homens em troca de dinheiro, e



agressiva, pois avançou contra o acusado. Inicia-se a produção de uma representação de Ana, que rompe com aquilo que se exigiria das normas sociais de uma mulher respeitável, partindo da visão daquele período, fabricando uma feminilidade que, mais tarde, seria rejeitada por seus julgadores. Mas antes de nos voltarmos à Ana, pensando nos personagens, Gilberto se torna uma figura interessante.

Ao iniciar-se o processo, fez-se a investigação acerca da vida pregressa do acusado. Ao final de 1958, ele ficou viúvo, sua esposa havia falecido “vitima de envenenamento” [fls. 38]. Em 1960 Gilberto casou-se informalmente com Maísa, com a qual teve uma filha. Em 1969, esse mesmo sujeito tentou invadir a casa de duas pessoa [fls. 39]. No mesmo ano, ele se envolveu em uma briga de rua, na qual sacou uma faca e a usou para atacar seu oponente [fls. 40]. Havendo uma viatura nas proximidades, medidas foram tomadas. Ainda em 1969, Gilberto e Maísa entraram em um processo pela guarda da menor, filha deles, possuindo 7 anos a época. Na primeira audiência, acordam que a guarda da menor ficaria com a mãe, e Gilberto poderia visitá-la aos domingos, sem poder sair do quadro urbano de Araucária⁵, sem avisar previamente, sendo estipulado certa quantia a ser paga mensalmente pelo réu. Mas cerca de quatro meses depois, Gilberto requereu nova audiência, e, por meio de seu advogado, afirmou que Maísa levava “vida fácil”, e por isso ele não deveria mais pagar a mensalidade, afirmando que a mesma cobrava o dobro do valor. Ele apresenta-se como um “homem religioso” [fls. 43], enquanto Maísa seria “pessoa de vida fácil, cheia de perturbações” [fls. 43]. Sem demora, essa narrativa foi contradita, provando que Gilberto teria tramado contra a mãe de sua filha, e com ajuda de testemunhas, uma nova imagem foi criada sobre a mesma, de forma que ele perdeu a causa. É importante ter isso em mente quando voltarmos o olhar novamente para o caso “128”.

Gilberto foi caracterizado como “mau caráter”, tendo sido afirmado em audiência que o réu teria declarado “que ia visitar uma senhora rica, muito boa e distinta, com a qual pretendia casar [...], respondeu que se não desse certo o casamento ele mataria a mulher, pois mulheres existem muitas.” [fls. 90]. Foi apontado ainda, por um homem que o conhece há 15 anos, que este amiúde encontrava-se bêbado, importunando senhoras que frequentavam o comércio do declarante. Essa testemunha contrapunha Gilberto aos modelos normativos de masculinidade exigidos para os anos 1970. Ele era ébrio, portanto, detendo

⁵ Araucária era município vizinho a Curitiba e hoje compõe a região metropolitana da capital paranaense.



vício que o poderia impossibilitar de exercer suas funções como provedor do lar, também importunava mulheres, o que o colocava numa posição de desregramento moral junto à sociedade. Interessante constatar que esses argumentos (alcoolismo e desregramento moral) combinados com os argumentos já utilizados ao longo do processo de guarda contra Maísa, foram utilizados pela defesa para atingir a feminilidade de Ana e produzir para ela a mesma representação que a testemunha produziu para o acusado.

Partimos do conceito de representação de Roger Chartier para pensar a figura de Ana⁶. Entendemos como a construção de uma imagem de *algo* que não está presente, cuja construção pode se basear em como foi de fato; como ele poderia ter sido, ou, ainda, como se desejava que fosse. A representação, para Chartier, é um processo de percepção e apropriação; acontece a apropriação do que é percebido, resultando na interpretação. Esse conceito surge dentro da perspectiva de gênero para auxiliar-nos a pensar como a sociedade estabelece modelos para os sujeitos dentro dos processos, sendo assim, gera representações – as quais revelam mais sobre o olhar da sociedade para com essas pessoas, do que como eram de fato, já que não podemos alcançar esse *algo* se não pelas representações produzidas sobre ele. Dentro da nossa análise, devemos atentar para os discursos das personagens envolvidas no processo – todos: advogados, juízes, mas principalmente testemunhas e depoentes –, pois ali se encontra a figuração de sua percepção sobre algo ou alguém, baseado em um conjunto de elementos que compõem sua interpretação.

Os irmãos de Ana afirmaram que a vítima e o acusado “estavam se entendendo muito bem” [fls. 80], apesar de o considerarem possuidor de um “gênio violento e impulsivo” [fls. 80]. Disseram ainda que, ao chegarem no local do crime, na casa não havia sinais de luta física, e nem de bebidas alcoólicas. Sobre a briga apresentada pelo réu, o médico legista apontou que Ana não possuía “contusões ou equimoses originárias duma possível briga” [fls. 84]. Na fala dos irmãos, há uma naturalização da violência cometida por Gilberto, na medida em que o consideravam bom marido, mesmo diante de um gênio violento. As masculinidades estavam amparadas numa relação direta com ações violentas que, ao mesmo tempo em que legitimavam o que era ser homem, reforçavam relações assimétricas de poder em relação às mulheres e outros sujeitos considerados não enquadrados a esse modelo (VIRGILI, 2013).

⁶ Deve se levar em consideração que esse conceito se faz presente em todos os discursos ao longo do processo.



Ser violento não era um impedimento para ser bom marido na perspectiva dos irmãos de Ana⁷.

Antônia, colega de trabalho de Ana e testemunha, afirmou que ela e a vítima eram amigas, lecionavam juntas em um colégio de freiras aos sábados, sendo Ana uma pessoa de “boa conduta” e “honesta” [fls. 87], que nunca se desentendeu com ninguém do trabalho. Esclareceu uma pergunta, dizendo que não soube de outro namoro de Ana antes do casamento desta. Afirmou que a vítima “não era dada a tomar bebidas alcoólicas” [fls. 149] e o único motivo de desentendimentos entre o casal era por questões financeiras. Ana não era de gastar muito, enquanto Gilberto se mostrava o oposto. Cíntia, colega da vítima por 8 anos e outra testemunha, afirmou o mesmo. Ela descreveu Ana como tímida, modesta e simples, que não bebia e nem discutia com ninguém. Ambas as testemunhas a apontavam como pequena e franzina, sendo dito ainda que ela era tratada como “senhora”, por emanar “um ar de vovó”, e também porque sua “apresentação física lembrava uma avó” [fls. 89].

Se constrói uma figura completamente destoante do que foi dito sobre Ana. Sua imagem agora está em concordância com os papéis normativos de gênero que são requisitados pela sociedade de sua época: apesar de não ter se casado e constituir o que era socialmente entendido como o papel da “professora solteirona”, também não era uma mulher “extravagante”, mas sim modesta e simples; não carregava em sua aparência o estigma da mulher “provocante”, com vários parceiros sexuais, mas sim uma pessoa tímida que não parecia ter namorado até os 56 anos de idade, com uma apresentação de remetia às avós.

Se de fato Ana se parecia a uma avó ou se bebia, era provocante e vivia de expediente sexual, o que podemos mensurar são duas situações: a primeira é a verossimilhança do discurso que, ao que parece indicar, desmente o acusado que tentava inculcar às mulheres com as quais se envolvia e tinha algum tipo de problema (seja a disputa pela guarda da filha, seja a violência e o assassinato) sempre as mesmas representações que atacavam diretamente a posição dessas mulheres diante da moralidade social, além de repetirem-se discursos de testemunhas que se contrapunham a ele. A segunda diz respeito justamente à escolha das argumentações. Nesse processo evidenciamos que mulheres que viviam de expediente sexual ou que consumiam bebidas alcoólicas eram vistas socialmente como inferiores, pois,

⁷ Na década de 1970 muitas ações violentas de maridos contra suas companheiras eram naturalizadas como correcionais e parte do casamento.



diante da insistência nesses argumentos, entendemos que a defesa acreditava ser possível justificar o crime a partir do comportamento reprovável da vítima e essas ações, quando realizadas por uma mulher, eram inaceitáveis, assim como a violência realizada por Ana ao empurrar o marido durante a discussão que teria ocasionado o crime. A violência não era atributo considerado feminino, não integrando os padrões de feminilidade. Nas representações da defesa Ana era “velha”, “solteirona”, “violenta”, “prostituta”, “bêbada”, logo não merecia respeito ou direito à vida. Era dever de Gilberto tentar corrigi-la e o crime cometido por ele possuía relevante valor social, não o caracterizando como um risco à sociedade.

Em cada sociedade e período, existe um conjunto de elementos e valores que definem os ideais sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Neste caso, o que poderia ter sido uma linha de defesa, seria construir a imagem de Gilberto espelhada a masculinidade ideal do cenário histórico, porém, o que se fez foi atacar a feminilidade da vítima. É interessante pensar que quando um homem é julgado, seu comportamento anterior é o que determina sua sentença. Ou seja, mesmo que o crime cometido seja grave e que não haja circunstâncias favoráveis, se houver **testemunhas** afirmando que esse homem era trabalhador, um bom pai e um bom marido – um bom provedor –, a situação se torna outra, tendo boas chances em seu julgamento. Isso cresce quando se depara em um cenário em que sua mulher leva uma vida oposta a dele, uma vida “irregular” – o que significa uma mulher infiel, que possui comportamentos fora do seu modelo normativo, como o uso de bebida alcoólica, vestuário impudorado, descuido com o lar, etc (CORRÊA, 1983).

Invertido, já não se aplica mais, não neste caso. Se tratando da vítima, as testemunhas parecem perder credibilidade. Os testemunhos sobre Ana anulariam a fala do réu, de que a vítima seria dada ao vício do álcool, ao meretrício. O acusado só teria se defendido fisicamente – pois conta que a vítima o atacou –, e moralmente – pois Ana manchava sua honra. No entanto, há ainda a versão das testemunhas sobre Ana, que surge em contraponto ao que foi apresentado até aquele momento, versão esta que, se acreditada pelo júri, seria uma contradição a palavra do réu sobre o que teria levado a matar sua esposa. O conselho de sentença, por sua vez, formado por sete pessoas, nesse caso sendo duas mulheres e cinco homens, em resposta as seis perguntas que lhe foram feitas, sendo estas: a) O réu desferiu facadas contra a vítima? Sete votos sim; b) Esses ferimentos causaram a morte da vítima?



Sete votos sim; c) O réu cometeu o crime, com emprego de tortura? Sete votos não; d) O réu cometeu o crime contra o cônjuge? Sete votos sim; e) Existem circunstâncias atenuantes? Sete votos sim; f) O réu cometeu crime sob a influência da violenta emoção, provocada por ato injusto da vítima? Novamente, sete votos sim.

O conselho afirmar, de forma unânime, que haviam circunstâncias atenuantes e que ele cometeu o crime sob a influência da violenta emoção, leva a crer que a versão dada pela defesa se supôs verídica. Mesmo que não se tenha acreditado na palavra de Gilberto, o que se configura é o olhar da sociedade de que o corpo feminino pertence ao homem, e como objeto de propriedade masculina, se torna lugar de violência (SOIHET, 2002). Em sua defesa prévia o advogado de defesa alegou que o réu agiu em “legítima defesa própria e da sua honra, vez que, fora enganado[...] tendo a vítima procedido de modo condenável, ao possuir amantes, confessando ao R. ser mulher frequentadora de antros condenados pela sociedade” [fls. 67]. A honra do homem está relacionada diretamente a respeitabilidade de sua mulher (MACHADO, 2004), esse homem deve defender sua honra, e, se respaldando no “contrato conjugal”, age de forma corretiva. Como aponta Virgili (2013), a infidelidade, mesmo que suposta, é, com frequência, uma justificativa aceitável para a agressão – e nesse caso, para a morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, respaldada em Joan Scott, Raewyn Connell e Durval M. de Albuquerque Jr, através da categoria analítica de gênero, analisou, a partir de uma metodologia baseada em Marisa Corrêa e Keila Grinberg, os discursos e narrativas dentro da peça processual selecionada, atentando-se às representações díspares da vítima e suas repercussões, assim como os usos dos modelos normativos de gênero. Em um mergulho momentâneo por páginas envelhecidas; personagens subalternos e histórias tão triviais quanto se pode ser, adentramos então ao universo dos processos criminais. Nosso trajeto pelas fontes parte do cuidado que tivemos ao imergirmos nas narrativas criminais, atentando para as estratégias judiciais que envolvem as peças, sem deixar que fôssemos seduzidos pela busca irreal da verdade. Ao lermos o processo selecionado tomamos ciência que ali havia a criação e acionamentos de masculinidades e feminilidades. Por fim constatamos, a partir



dessa pesquisa, como a sociedade naquele contexto – representada pelo júri – estava propensa a aceitar a desconstrução da feminilidade como justificativa para a violência de gênero. Não é aspecto singular da peça selecionada essa estratégia, pelo contrário: o costume de atribuir a vítima a responsabilidade do crime está presente em praticamente todos os processos criminais analisados – podemos, como exercício de reflexão, nos questionar se esse costume não se perpetua até os dias atuais. Contudo, isso se constrói baseado tão somente na narrativa criada pela defesa, sem que se apresentem testemunhas ou evidências favoráveis, e juntamente à essa fala, há a ausência de fala: o silêncio velado no qual a vítima foi condenada. O que temos é o olhar masculino sobre a mulher. Não se ignora apenas o que Ana tem a dizer; ignora-se, sobretudo, aquilo que é dito sobre ela e que não parte de Gilberto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval M. de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. *In*: MACHADO, C. J. dos S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. da S. (org.). **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: eduepb, 2010.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. FapUNIFESP.

CONNELL, R. W.. La organización social do la masculinidad. *In*: VALDES, Teresa; OLAVARRÍA, J. (org.). **Masculinidad/es: poder y crisis**, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 1997. n. 24, p. 31-48.

CORRÊA, Marisa. **Morte em família: representações Jurídicas de Papéis Sexuais**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FARGE, Arlette. Da violência. *In*:_____. (org.). **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-39.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Edusp, 2017.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In*: **O que é um autor?**. Lisboa: Passagens, 1992. p. 89-128.

GRINBERG, Keila. A História nos porões dos arquivos judiciais. *In*: PINSKY, Carla; LUCA, Tania (org.). **O historiador e suas fontes**. Editora Contexto, 2009. p. 119-140.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



LAGE, Lana; NADER, Maria B.. Violência contra a mulher: da legitimação à condenação social. *In*: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Tendências e Impasses: O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MACHADO, Edson de M.. A formação e a trajetória do maior porto agroexportador do Brasil – Paranaguá. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 46, n. 1, p. 233-252, abr. 2012.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidades e violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea (2001). *In*: SCHPUM, Mônica. (org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 35-78.

MARCH, Kety C. **Jogos de Luzes e Sombras: processos criminais e subjetividades masculinas no Paraná dos anos 1950**. Curitiba, 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 89-98, 2013.

SARTI, Cynthia A. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, p. 38-47, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 399-429.

SOIHET, Rachel. “O corpo feminino como lugar de violência”. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 25, n. 25. São Paulo: 2002. p. 269-289.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007.

VIRGILI, Fabrice. Virilidades inquietas, virilidades violentas. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (org.). **História da virilidade**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 82-115.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



APROXIMAÇÕES ENTRE OS SENTIDOS DE MULHER EM SECUNDUS E PLATÃO

Bárbara Caroline Iendras (Fundação Araucária)
Unespar/Campus União da Vitória, babicaroliendras@gmail.com

Estevão Lemos Cruz (Orientador)
Unespar/Campus União da Vitória, estevao.cruz@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

A compreensão do significado de “mulher” na antiguidade nunca foi homogênea. Contudo é possível perceber uma certa compreensão geral de que a mulher detém um status inferior ao homem, seja por razões meramente físicas ou por insuficiências morais, emocionais, intelectuais e políticas. Dentro dessa “compreensão geral” é possível perceber, ainda, alguns pontos de contato entre filósofos bastante distintos, como o caso de Secundus¹ e Platão.

A posição de Secundus acerca do que é a mulher configura o tema inicial da obra anônima *A vida de Secundus*. Para o filósofo, “toda mulher é puta e não se conhece nenhuma casta” (PERRY, 1964, p. 68). Tal posição é frequentemente associada a uma ligação de Secundus com a escola pitagórica, muito conhecida por suas posições que pregavam que “de um lado, têm-se, portanto: delimitado, uno, direita, masculino, imóvel, reto, luz, bom, quadrado. De outro lado, ilimitado, par, múltiplo, esquerda, feminino, agitado, curvo, trevas, mau, oblongo [...]” (NIETZSCHE, 1989, p. 28-29). Por outro lado, há filósofos, como Platão, que parecem defender uma igualdade de atribuições entre homens e mulheres na sociedade grega. Mas, pese esta pretensa igualdade, será que Platão se afasta da tendência grega de inferiorizar o gênero feminino?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar quais são os pontos de convergências e divergência sobre o sentido de “mulher” em Secundus e Platão.

¹ Segundo B. E. Perry (1964), Secundus teria vivido em Atenas no século II d.C.



METODOLOGIA

O primeiro passo de nossa investigação será examinar alguns dos diversos modos como a noção de mulher aparece ao longo da obra platônica. Tais indicações nos possibilitará compreender diversas facetas, por vezes ambíguas, através das quais Platão pinta o gênero feminino, por vezes o aproximando do masculino e, outras, afastando-o. Nosso estudo tratará de investigar, ainda, se as concepções apresentadas nos diálogos platônicos são diversas ou se há uma concepção única dominante que perpassa o todo dos diálogos. Por sua vez, o segundo passo da investigação tratará de examinar em que medida as noções de “mulher” nos oximoros de Secundus se aproxima ou se distancia das compreensões presentes nas obras platônicas. A investigação concluirá que a noção de mulher em Secundus se aproxima mais do sentido pitagórico do que de Platão.

DISCUSSÃO

As Leis e a igualdade na educação de meninos e meninas

O diálogo *As Leis* é um conjunto de livros que constitui a última – e inacabada – obra de Platão. Nela, o filósofo faz algo semelhante ao que havia desenvolvido na *República*, ou seja, idealiza uma cidade e, assim, abre espaço, inclusive, para uma análise acerca da educação de meninos e meninas.

O tema da “mulher” (γυνή) é debatido na obra, embora em proporção menor à noção de “menina” (κόρη), que ganha bastante espaço na obra.

Dos momentos escolhidos do texto, o primeiro (794c) diz respeito à educação e ao tratamento que as meninas, assim como os meninos, receberiam nesta cidade imaginada:

Após os seis anos deverá haver uma separação dos sexos, meninos convivendo com meninos, meninas convivendo com meninas. Entretanto, tanto meninos quanto meninas passarão a receber instrução; os meninos aprenderão equitação, o manejo de arco, o arremesso do dardo e da funda; as meninas também, por pouco que se prestem a isso, deverão participar das lições, especialmente daquelas que se referem ao manejo de arma. (PLATÃO, 2010, p. 283).



Outra passagem semelhante se refere às habilidades que seriam desenvolvidas em meninas e meninos: “Será que concordamos que tanto meninos como meninas devem aprender dança e ginástica?” (PLATÃO, 2010, p. 308), ao que, em resposta, o personagem Clíneas concorda plenamente.

O segundo momento também se refere à educação das meninas e dos meninos, porém, desta vez, com a participação de homens e de mulheres:

Todas essas matérias terão que contar com o zelo dos magistrados masculinos e femininos, as mulheres supervisionando os jogos e a alimentação das crianças e os homens a sua instrução, visando que todos os meninos e todas as meninas possam ser sãos de mãos e de pés e possam não ter, de modo algum, suas naturezas distorcidas por seus hábitos. (PLATÃO, 2010, p. 285).

Por fim, o último momento selecionado de *As Leis* é muito semelhante ao descrito acima, entretanto aborda, em específico, somente as tarefas de homens e mulheres:

Em todas estas áreas devem haver instrutores públicos remunerados pelo Estado e seus alunos devem ser não só os rapazes e homens do Estado, como também as moças e mulheres que já têm compreensão dessas matérias, que deverão ser treinadas em todos os movimentos requeridos pelo manejo das armas e no combate desde meninas, e ao se tornarem mulheres, partícipes das evoluções, formações de fileiras, deposição e retomadas das armas, e isto - se não por outra razão - ao menos por esta, a saber, se algum dia for necessário que os guardiões das crianças e do resto do Estado deixem a cidade e marchem na totalidade das tropas, essas mulheres sejam, pelo menos, capazes de tomar seus lugares; [...] (PLATÃO, 2010, p. 309).

Ao analisar as passagens selecionadas, pode-se perceber uma certa inclinação de Platão ao estímulo de um igual tratamento entre meninos e meninas. Mas, seria ingênuo acreditar que Platão dirime qualquer diferença entre os gêneros. É possível perceber claramente a posição secundária que a mulher ocupa na defesa da cidade. As meninas devem aprender o manejo com armas para que se tornem uma “via alternativa” na ausência dos homens. No texto, é clara a percepção prévia de que as meninas “pouco se prestam” às instruções de combate, embora precisem aprendê-las para que possam constituir, justamente, uma linha de defesa alternativa. Ademais, outras passagens de *As Leis* são claras em afirmar que “as mulheres são inferiores aos homens do ponto de vista da virtude” (PLATÃO, 2010, p. 309). A parte disso, o texto evidencia uma clara distinção entre saberes e atividades de homens e mulheres na instrução das crianças. Enquanto os instrutores masculinos se



encarregariam das instruções de combates, as instrutoras supervisionariam os jogos e a alimentação dos meninos e meninas. Com base em tais citações, é possível lançar a hipótese de que para Platão há trabalhos próprios para mulheres e outros próprios para homens. Quanto à tal distinção de saberes e atividades, é possível constatar a presença dela em outros diálogos, como em *Primeiro Alcibiades*.

Primeiro Alcibiades e os saberes distintos para homens e mulheres

Apesar dos conflitos relacionados a sua autenticidade, é inegável a importância do diálogo *Primeiro Alcibiades* na introdução pedagógica aos estudos platônicos. No diálogo, Alcibiades e Sócrates debatem sobre o ingresso prematuro na vida política, a educação, o despertar pela filosofia, a busca pelo autoconhecimento e, conseqüentemente, pela alma. A noção de mulher neste diálogo não é debatida profundamente entre os interlocutores, mas há pequenas conversas que nos revelam alguns indícios. Em tais momentos é possível perceber certas características que Platão atribui às mulheres, tais como sua relação com os homens e a distinção dos dois gêneros no que se refere às tarefas do cotidiano. Vê-se em 126e-127b:

Sócrates - Achas mesmo, Alcibiades, que o marido pode estar de acordo com a mulher sobre o modo de fiar lã, no que ela é perita e ele desconhece de todo?

Alcibiades - Não, decerto.

Sócrates - Nem há necessidade disso; trata-se de trabalho de mulher.

Alcibiades - É certo.

Sócrates - E então? Poderá a mulher ficar de acordo com o marido a respeito de manobras da infantaria, coisa que ela nunca aprendeu?

Alcibiades - De forma alguma.

Sócrates - Provavelmente, dirias que se trata de ocupação de homens.

Alcibiades - Isso mesmo.

Sócrates - De acordo, por conseguinte, com o que disseste, há conhecimentos próprios das mulheres, e outros pertinentes aos homens.

Alcibiades - Por que não?

Sócrates - A esse respeito, portanto, não há concórdia entre os homens e as mulheres

Alcibiades - Não

Sócrates - Nem amizade, se amizade for concórdia.

Alcibiades - Não, evidentemente.

Sócrates - Então as mulheres não são amadas pelos homens, quando executam trabalhos que lhes são próprios.

Alcibiades - É o que parece.

Sócrates - Nem os maridos pelas mulheres, quando estas executam os deles.

Alcibiades - Não.

(PLATÃO, 1975, p. 233-234).



O contexto de tal passagem trata do exame da tese de Alcebíades que afirma que o sentido de *φιλία* (amor, amizade) se deixa dizer enquanto *ὁμόνοια* (concordia). Tal tese será refutada por Sócrates, porém é possível perceber aqui algumas indicações sobre o papel da mulher. De acordo com a passagem, há diferentes saberes para ambos os sexos. Tal posição parece ser tão consolidada que Alcebíades sequer titubeia sobre sua validade. Sócrates também não escapa de esboçar tal compreensão. Embora deixe que as respostas de Alcebíades conduzam até a conclusão de que “há conhecimentos próprios das mulheres, e outros pertinentes aos homens”, Sócrates é enfático ao dizer que o fiar lã “trata-se de trabalho de mulher”. Por outro lado, pode-se argumentar que tais conhecimentos não se dariam, segundo Sócrates, por natureza, mas por aprendizado (*μαθήματα*).

De qualquer forma, a característica básica dada às mulheres neste diálogo se refere não só ao aprendizado de artes domésticas, tal como o fiar lã, mas, também, à ignorância acerca das artes de combate. Assim, é possível afirmar que no contexto de histórico do diálogo há trabalhos que são compreendidos como próprios das mulheres e outros próprios dos homens.

A República e a mulher em suas ambíguas facetas

A *República*, assim como *As Leis*, é um extenso conjunto de obras e comumente classificada como parte dos diálogos da fase intermediária de Platão. Os textos passeiam por diversos assuntos, tais como justiça, educação, política, conhecimento e, muitas vezes, aborda acessoriamente o tema da mulher. Quanto à discussão tratada no capítulo anterior, a saber, a existência de saberes e atividades próprios da mulher e do homem, o Livro V da *República* (452a) também a tematiza:

- Se, portanto, utilizamos as mulheres para os mesmos serviços que os homens, tem de se lhes dar a mesma instrução. [...]
- A eles foi-lhes atribuída sem dúvida a música e a ginástica. [...]
- Portanto, teremos de ministrar às mulheres estas duas artes, e também a da guerra, [...]. (PLATÃO, 2001, p. 214).

À primeira vista poderíamos ser inclinados a considerar que Platão visa uma igualdade nos saberes e atividades entre os gêneros, mas a continuação do Livro V, ao se referir às habilidades feminino, mostra que não. O texto traz: “Sabes, de entre as ocupações



humanas, alguma em que o sexo masculino não sobreleve o feminino? Ou vamos perder tempo a falar da tecelagem ou da arte da doçaria, nas quais parece que o sexo feminino deve marcar [...]?” (PLATÃO, 2001, p. 220). Há de ressaltar, no entanto, que Platão aponta para o fato de que existe mulheres para todo tipo de tarefa, embora estas apresentem, em sua percepção, mais debilidades (PLATÃO, 2001, p. 220-221):

- Há sem dúvida a mulher guardiã e a que não é. Ou não escolhemos para guardiões homens com essa natureza? [...]
- A aptidão natural, tanto do homem quanto da mulher, para guardar a cidade é, por conseguinte, a mesma, excepto na medida em que a desta é mais débil e a daquele mais robusta. [...]
- Logo, devem escolher-se mulheres dessa espécie para coabitar e ajudar a guardar a cidade, juntamente com esses homens, uma vez que são capazes e aparentadas com eles quanto sua natureza?
- Absolutamente. (456a-b. PLATÃO, 2001, p. 221)

Ademais, o Livro V enfatiza que, mesmo diante da debilidade feminina, as mulheres devem participar de atividades junto com os homens na cidade ideal:

- Concordas portanto [...] que haja entre homens e mulheres a comunidade que descrevemos, [...] que as mulheres devem ficar na cidade e ir para o combate, fazer vigilância e caçar junto com os homens [...] e participar de tudo [...]?
- Concordo, sim. (PLATÃO, 2001, p. 239).

A *República*, no entanto, não esgota seus apontamentos acerca da mulher na divisão de saberes e atividades que lhes são próprias. Ainda sobre saberes e debilidades próprios da mulher, Platão aponta no Livro IV (431c):

- Ora, desejos, prazeres e penas [...] seria coisa fácil de se encontrar, sobretudo nas crianças, mulheres, criados e nos muito homens de pouca monta a que se chamam de livres. [...]
- Mas sentimentos simples e moderados, dirigidos pelo raciocínio conjugado com o entendimento e a recta opinião, em pouca gente os encontrarás e só nos de natureza superior, e formados, por uma educação superior. (431c. PLATÃO, 2001, p. 182)

No livro VII, por sua vez, percebemos Sócrates elogiando a capacidade administrativa das mulheres:

- São uma formosura os governantes que tu modelaste, como se fosses um estatuário, ó Sócrates!



— E as governantes também, sem dúvida, ó Gláucôn! Não vás julgar que o que eu disse se aplica mais aos homens do que às mulheres, a quantas dentre elas são dotadas de uma natureza capaz. (PLATÃO, 2001, p. 358)

Com a exposição de tais passagens, é possível perceber os traços gerais desenhados por Platão acerca da figura da mulher. Platão certamente não escapa da concepção vulgar da mulher como um ser mais frágil, mais facilmente dominado pelas emoções e que se sente mais à vontade nas artes da tecelagem e da doçaria². No entanto há de se admitir que, na *República*, Platão é enfático ao dizer que a mulher, recebendo a mesma educação que o homem, pode realizar as mesmas tarefas, incluindo a administração da cidade. De modo geral, a percepção básica que se constrói a partir da *República* é que a capacidade de atuação e conhecimentos dos homens e das mulheres se dariam não tanto por natureza, mas mais por aprendizado (μαθήματα). A diferença básica entre homens e mulheres se reduziria, assim, à diferença físicas, morais e emocionais, mas não intelectuais. Tal tese, evidentemente, parece ir de encontro ao texto de *Primeiro Alcebiades*, que afirmava haver “conhecimentos próprios das mulheres, e outros pertinentes aos homens”. Pode-se argumentar, contudo, que tal afirmação não constitui uma conclusão do pensamento platônico, mas um mero recurso retórico³ para auxiliar na contraposição da tese de que φιλία (amor, amizade) é o mesmo que

² Além da tecelagem e da doçaria, encontramos em *Teeteto* as atribuições de parteira e casamenteira como próprias às mulheres.

³ Se assim considerarmos, a passagem de *Primeiro Alcebiades* não seria a única a utilizar da oposição homem/mulher como recurso argumentativo. Em *Crátilo*, Sócrates e Hermógenes protagonizam o seguinte diálogo: “Sócrates: E falando em tese, quem consideras mais sensatos numa cidade: os homens ou as mulheres? Hermógenes: Os homens. Sócrates: Ora, como sabes, no dizer de Homero, o filho de Heitor era chamado Astianacte pelos Troianos. Por conseguinte, é evidente que as mulheres é que lhe davam o nome de Escamândrio, uma vez que os homens lhe chamavam Astianacte. Hermógenes: Parece que sim. Sócrates: Nesse caso, Homero considerava os troianos mais judiciosos do que suas mulheres? Hermógenes: É também o que penso”. (PLATÃO, 1973, p. 32). Ainda em *Crátilo*, é interessante observar, também, a etimologia das palavras “homem” e “mulher” oferecidas por Sócrates: “Os nomes Viril (arren) e Homem (anêr) implicam também significado muito próximo do curso para cima (áno rhoê). Gynê, mulher, parece-me provir de geração (gonê). A palavra Feminino (thêly) parece que tirou de thêlê, mamilo. E mamilo, Hermógenes, não é assim denominado porque faz germinar (tethêlênai) tal como se dá com as plantas irrigadas?” (PLATÃO, 1973, p. 159). Já em *Menon* temos o seguinte diálogo entre o personagem homônimo e Sócrates: “SO. Mas a virtude, quanto ao ser virtude, diferirá em alguma coisa, quer esteja numa criança ou num velho, quer numa mulher ou num homem? MEN. A mim pelo menos parece, de alguma forma, Sócrates, que esse caso já não é parecido com aqueles outros. SO. Por quê? Não disseste que a virtude do homem é bem administrar a cidade, e que a da mulher <é bem administrar> a casa? MEN. Sim, disse. SO. Será então que é possível bem administrar, seja a cidade, seja a casa, seja qualquer outra coisa, não administrando de maneira prudente e justa? MEN. Não, certamente. SO. Então, não é verdade? Se realmente administram de maneira justa e prudente, é por meio de justiça e prudência que administrarão. MEN. Necessariamente. SO. Logo, das mesmas coisas ambos precisam, tanto a mulher quanto o homem, se realmente devem ser bons: da justiça e da prudência. MEN. É evidente que precisam”. (PLATÃO, 2001, p. 25-27).



ὁμόνοια (concordia). A *República* parece, também, distanciar menos a atividade dos homens e das mulheres do que *As Leis*. Este diálogo trabalha com a ideia de que meninos e meninas devem receber a mesma educação, mas que as funções dos homens e das mulheres são distintas: eles se encarregam da instrução do combate dos jovens, elas dos jogos e da alimentação. A *República* parece ser menos incisiva nas divisões de tarefas ao propor que “as mulheres devem ficar na cidade e ir para o combate, fazer vigilância e caçar junto com os homens [...] e participar de tudo”.

O diálogo *Crítias* parece ratificar a posição da *República* quando o personagem homônimo ao diálogo diz que:

a guerra de outrora, mencionavam com muita frequência os nomes de Cécrope, Erecteu, Erictónio, Erisícton, e a maior parte daqueles que antecederam Teseu, cujos nomes permaneceram recordados, e o mesmo no que respeita às mulheres – de facto, visto que naquele tempo as ocupações respeitantes à guerra eram comuns às mulheres e aos homens, a estátua da deusa era por isso representada pelos de então com armas, de acordo com aquele costume, como tributo à deusa; e isso é uma prova de que todos os seres-vivos da mesma condição – tanto fêmeas quanto machos – são por natureza capazes de praticar em comum a virtude respeitante a cada espécie. (PLATÃO, 2011, p. 223-224).

O mesmo acontece em *Protágoras*, em 342d, quando Sócrates diz que, quanto à filosofia e à eloquência, em Creta e Lacedemônia “não são apenas os homens que se vangloriam de seus conhecimentos, mas também as mulheres.” (PLATÃO, 2002, p. 95).

Por outro lado, a fragilidade emocional que Platão concede às mulheres em 431c é também reforçada em outros diálogos, como, por exemplo, em *Fédon*. Platão faz de Xantipa um estereótipo tresloucado do sexo feminino. O relato de Fédon diz que:

Entramos, pois, e encontramos junto a Sócrates que acabava de ser desagrilhoado, Xantipa (tu a conheces!), que segurava o filho mais novo, sentada ao lado do marido. Assim que ela nos viu, choveram maldições e palavrórios como só as mulheres sabem proferir: “Vê, Sócrates, esta é a última vez que conversam contigo os teus amigos, e tu com eles!” Sócrates lançou um olhar na direção de Críton: “Críton, disse, faze com que a conduzam para casa!” E, enquanto era levada pela gente de Críton, ela se debatia e gritava. (PLATÃO, 1972, p. 66).

Ainda no *Fédon*, Sócrates diz sobre o choro de seus companheiros:



Que estais fazendo? – exclamou. – Que gente incompreensível! Se mandei as mulheres embora, foi sobretudo para evitar semelhante cena, pois, segundo me ensinaram é com belas palavras que se deve morrer. Acalmai-vos, vamos! Dominai-vos! (PLATÃO, 1972, p. 132).

As duas passagens de *Fédon*, bem como a afirmação da *República* em 431c, mostram uma tendência de reduzir o feminino às suas emoções. Tal redução costuma ser onipresente nas concepções acerca desse gênero na história da filosofia. Wollstonecraft aponta para o problema de modo preciso: “[...] as mulheres são feitas escravas de seus sentidos, porque é por meio da sensibilidade que elas obtêm seu poder presente.” (2016, p.86). Xantipa representa nas obras platônicas exatamente o estereótipo da mulher tresloucada, exageradamente emocionada, que chora e se descabela por nada, reduzida à pura emoção, sensibilidade e irracionalidade⁴.

A posição de Platão referente à capacidade intelectual da mulher é, portanto, a de admitir uma equivalência com o homem, uma vez que ela pode, sem dúvida, recebendo a mesma educação, realizar as mesmas tarefas e obter os mesmos conhecimentos; mas, por outro lado, é comumente compreendida como mais suscetível aos desejos e emoções.

Sócrates e suas mestras

Em oposição à caricatura de Xantipa, o texto platônico confere às mulheres um claro protagonismo intelectual na formação de Sócrates. Historicamente, três nomes se fazem sempre presentes: Safo, Diotima e Aspásia. Em *Fedro*, podemos encontrar o elogio de Sócrates a Safo quando perguntado quem teria escrito discursos melhores que Lísias: “neste momento não estou em posição de os citar, mas uma coisa é certa: a quem já ouvi coisa semelhante? Talvez à bela Safo” (PLATÃO, 2000, p. 32). Em *Banquete*, Sócrates revela ter aprendido de Diotima o discurso sobre o amor:

⁴ “Os sentidos das mulheres são inflamados, e seus entendimentos, negligenciados. Por consequência, elas se tornam presas de seus sentidos, delicadamente chamados de sensibilidade, e são arrastadas por qualquer arroubo momentâneo de sentimento. Mulheres civilizadas são, portanto, tão enfraquecidas pelo falso refinamento que, no que se refere à moral, sua condição é muito inferior à que seria caso fossem deixadas em um estado mais próximo da natureza. Sempre inquietas e ansiosas, sua excessiva sensibilidade não apenas as torna incômodas para si mesmas, mas enfadonhas para os outros, para usar uma expressão suave. Todos os seus pensamentos são calculados a fim de excitar emoção e sentimento, quando elas deveriam raciocinar. Sua conduta é instável, e suas opiniões, hesitantes – não a hesitação produzida pela deliberação ou pelas considerações progressivas, mas por emoções contraditórias” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 85).



E a ti eu te deixarei agora; mas o discurso que sobre o Amor eu ouvi um dia, de uma mulher de Mantinéia, Diótima, que nesse assunto era entendida e em muitos outros – foi ela que uma vez, porque os atenienses ofereceram sacrifícios para conjurar a peste, fez por dez anos recuar a doença, e era ela que me instruíra nas questões de amor [...]. (PLATÃO, 1972, p. 39).

No entanto, entre todas, certamente Aspásia ganha destaque na formação intelectual de Sócrates. Em *Menexêno* encontramos a seguinte passagem:

Menexeno – Julgas então que tu próprio serias capaz de discursar, se fosse preciso, e se o Conselho te escolhesse?

Sócrates – Sim, Menexeno, mesmo eu, não seria nada de espantar que fosse capaz. Acontece que tive por mestre uma mulher que está longe de ser medíocre em matéria de oratória. É a mesma que formou uma multidão de excelentes oradores, entre os quais há um que se destaca entre todos os Gregos – Péricles, filho de Xantipa.

Menexeno – Quem é? Referes-te a Aspásia, obviamente...

Sócrates – Sim, com efeito. [...]. (PLATÃO, 2015, p. 40-41).

No mesmo diálogo:

Sócrates – Eis pois, Menexeno, o discurso de Aspásia de Mileto.

Menexeno – Por Zeus, Sócrates, Aspásia é feliz se, ao que dizes, não sendo senão uma mulher consegue compor discursos semelhantes!

Sócrates – Mas se duvidas, vem comigo e ouve-a falar a ela própria.

Menexeno – No que me diz respeito, Sócrates, já com frequência falei com Aspásia e sei como é.

Sócrates – Bem, e não a admiras? Não lhe estás reconhecido pelo seu discurso?

Menexeno – Sim, Sócrates, [...]. (PLATÃO, 2015, p. 54).

Não há em Platão, portanto, uma negação da capacidade intelectual da mulher. Ao contrário, exorta-se, como poucos outros filósofos da Antiguidade, o papel formador das mulheres na filosofia ateniense. Mas será que não encontramos em Platão, à parte a exacerbação do caráter emocional, outras percepções perniciosas acerca do gênero feminino? Não há dúvida.

***Timeu* e a inferiorização da mulher**

O diálogo *Timeu* trata da geração do Cosmos e dos seres vivos e tem como personagens, o próprio Timeu, Sócrates, Crítias e Hermócrates. Este diálogo é importante



na compreensão do sentido que Platão dá ao gênero feminino porque nos permite visualizar com bastante clareza como as ambiguidades antes apresentadas nos diálogos representam uma unidade em seu pensamento e não uma evolução ou desenvolvimento. Em 18c, Sócrates reitera a mesma posição defendida na *República*, nas *Leis* e em *Protágoras*, a saber, que a mulher deve ocupar as mesmas funções que os homens.

Sócrates: E, no que respeita às mulheres, também mencionamos que a natureza delas devia ser concordante com a dos homens e com a deles harmonizado, e lhes deviam ser atribuídas as mesmas funções que a eles na guerra e nos restantes assuntos do dia-a-dia. (PLATÃO, 2011, p. 74).

No entanto, para Platão, exercer a mesma função não parece significar deter o mesmo status. Isso fica claro quando analisamos as passagens que tratam da geração das mulheres. As passagens 42b e 90e apontam que a geração delas se dá a partir de uma degenerescência dos homens. Os homens teriam se formado primeiro e aqueles que em sua vida foram covardes ou injustos voltariam enquanto mulher. Em 42b encontramos:

Aquele que viver bem durante o tempo que lhe cabe, regressará à morada do astro que lhe está associado, para aí ter uma vida feliz e conforme. Mas, se se extraviar, recairá sobre si a natureza de mulher na segunda geração; e se, mesmo nessa condição, não cessar de praticar o mal, será sempre gerado com uma natureza de animal, assumindo uma ou outra forma, conforme o tipo de mal que pratique. (PLATÃO, 2011, p. 119).

Em 90e-91a, temos:

Entre os que foram gerados machos, todos os que são cobardes e levaram a vida de forma injusta, de acordo com o discurso verosímil, renascem mulheres na segunda geração. Por esse motivo e nessa altura, os deuses conceberam o desejo da copulação, constituindo dentro de nós e dentro das mulheres um ser-vivo animado, e criaram cada um deles do seguinte modo. (PLATÃO, 2011, p. 208).

A partir deste diálogo, é clara a percepção inferior da mulher, que são geradas a partir de homens degenerados. Ademais, solidifica-se a compreensão de que, para Platão, há de fato uma deficiência, não intelectual, mas moral e emocional nas mulheres, além de uma debilidade física, tal como apontado na *República*, em 431c e 456a-b.



Secundus e o desprezo pela mulher

A inferiorização da mulher revelada em *Timeu* nos dá a brecha para pensarmos como a misoginia parece ter sido uma constante na Antiguidade. Ademais, a teorização da inferioridade da mulher parece ter encontrado seu cume na obra anônima *A vida de Secundus*, escrita no século II d.C. Tal como apontado na introdução de nossa investigação, os pressupostos do pensamento de Secundus são evidentemente misóginos. A concepção prévia de que toda mulher é puta e que não há nenhuma casta já é elemento suficiente para tal conclusão. No entanto Secundus oferece adicionalmente, a pedido do Imperador Adriano, uma resposta à pergunta “O que é a mulher?”. O texto traz:

O que é a mulher? *Desânimo do homem*⁵, fera comensal, preocupação com que se acorda, impudência com que se entrelaça, leoa com que se dorme, víbora vestida, batalha voluntária, incontinência com que se dorme, dano cotidiano, tormenta da casa, impedimento da despreocupação, naufrágio do homem incontinente, fábrica de adúlteros, captura da existência, guerra onerosa, bicho perverso, fardo bastante, turbilhão de nove sopros, áspide peçonhenta, instrumental para procriação humana, mal necessário (PERRY, 1964, p. 84).

Não há em Secundus observação alguma de caráter positivo acerca da mulher. No entanto, a partir do texto citado, é fácil perceber que o filósofo não inferioriza a mulher a partir de sua capacidade intelectual. Ao contrário, parece ressaltar sua astúcia e engenho, embora moralmente daninhos. Aqui parece ocorrer o principal ponto de contato na concepção de Platão e de Secundus acerca da mulher, a saber, a atribuição de uma natural inferioridade de ordem moral e emocional, mas não intelectual. A bem da verdade, por mais que Platão trace alguns elogios a mulheres famosas e proponha que elas podem exercer as mesmas funções que os homens, sua percepção última do que é a mulher não é muito distinta de Secundus. Lembremos que, para Platão, a mulher é gerada a partir de um homem covarde ou injusto, isto é, moralmente degenerado.

Contudo há uma importante diferença que deve ser observada. Para Platão, a mulher pode boa e virtuosa, apesar de suas debilidades. Isso fica claro em *Timeu*, 110c: “todos os

⁵ Em Perry: “apetite do homem”.



seres-vivos da mesma condição – tanto fêmeas quanto machos – são por natureza capazes de praticar em comum a virtude respeitante a cada espécie” (PLATÃO, 2011, p. 224). Já para Secundus, isso não parece ser uma possibilidade. Secundus se aproximaria mais, portanto, da escola pitagórica, que concebe a mulher como essencialmente vinculada a elementos como a obscuridade e a maldade. Pitágoras, assim como Platão e Secundus, também não parece inferiorizar a capacidade intelectual da mulher. Inclusive, acredita-se que a filósofa Teano, possível esposa de Pitágoras, junto com suas filhas tenham assumido o comando da escola de pitagórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar pontos de convergências e divergência sobre as noções de “mulher” em Secundus e Platão. Para tanto, o primeiro passo de nossa investigação foi examinar os diversos modos como a noção de mulher aparece ao longo da obra platônica. Tais indicações nos possibilitou compreender algumas das diversas facetas, por vezes ambíguas, que Platão pinta o gênero feminino, ora o aproximando do masculino e ora afastando-o. Tais facetas e ambiguidades, no entanto, não apontam para uma multiplicidade, mas, sim, para uma unidade da compreensão platônica de mulher, a saber, que ela pode e deve receber a mesma educação que os homens e exercer a mesmas funções que eles, embora sejam moralmente e emocionalmente inferiores. Tal compreensão aproxima Platão de alguns aspectos do pensamento de Secundus, que atribui uma baixa moral, mas não intelectual à mulher. Contudo é possível perceber que há distinções claras acerca da compreensão da natureza da mulher entre os dois filósofos na medida em que, para Platão, a mulher, apesar de suas debilidades, poder ser boa e virtuosa. Assim, nossa investigação conclui que o pensamento de Secundus acerca da mulher aproxima-se mais do sentido pitagórico do que de Platão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NIETZSCHE, F. **O Nascimento da Filosofia na Época Trágica dos Gregos: Os Pensadores. Os Pré-Socráticos**, v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1989.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PERRY, B. E. **Secundus, The Silent Philosopher**. Nova York: Cornell University Press, Ithaca, 1964.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

_____. **As Leis**. São Paulo: Edipro, 2010.

_____. **Fedro ou Da Beleza**. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

_____. **Menêxeno ou a Oração Fúnebre**. Lisboa: Gaudium Sciendi, 2015.

_____. **Mênon**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Protágoras**. Pará: Universidade Federal do Pará, 2002.

_____. **Timeu-Crítias**. Coimbra: CECH, 2011.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A VISÃO QUE OS ASSISTENTES SOCIAIS POSSUEM EM RELAÇÃO À LUTA DE CLASSES

Danilo Avanci Salviato (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Apucarana, daniloasalviato@gmail.com

Elson Alves de Lima
Unespar/Campus Apucarana, elson.lima@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre a temática da luta de classes tem sido recorrente ao longo da história do Serviço Social, entre aproximações, estudos e debates. A adoção de um Serviço Social rigorosamente crítico exige tanto uma profunda reflexão sobre a profissão e suas capacidades, quanto às próprias condições materiais de organização dos trabalhadores e de suas demandas diante do modo de produção capitalista. Recentemente, no entanto, se tem observado uma espécie de descrédito ou certo “esgotamento” a respeito dessa categoria, muitas vezes colocada como “determinista” ou “economicista”, supostamente incapaz de se apropriar de modo efetivo da complexidade dos indivíduos.

Devemos considerar, não somente o processo pelo qual a vigência da luta de classes tem sido deliberadamente desconsiderada, afetando profundamente a percepção dos assistentes sociais a respeito do tema, mas também a própria argumentação sobre a necessidade da retomada da herança teórico-política e metodológica de Karl Marx (1818-1883).

Em sua obra *Sete Ensaios da Realidade Peruana*, José Carlos Mariátegui (1894-1930), destacava a necessidade de se entender o modo de produção capitalista nas particularidades da América Latina, concebendo-se tanto as especificidades da luta de classes quanto do sujeito histórico revolucionário em discrepância às suas matizes originárias na Europa. Embora sejam notáveis as proximidades dos países latinos em relação ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, tomaremos enfoque, sobretudo por motivos de proximidade, na constituição do Serviço Social brasileiro, temas como a adoção



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



da questão social como horizonte analítico e as consequências de seu chamado Movimento de Reconceituação.

Doravante, também iremos analisar como a insurgência das teorias pós-modernas, sobretudo a partir da década de 1970, tem servido como munição 'eficiente' para a descaracterização da compreensão totalizante acerca do real e da luta de classes como centralidade no modo de produção capitalista e em seu impacto direto tanto no Serviço Social quanto em seu profissional direto, o Assistente Social.

MATERIAIS E MÉTODOS

Buscamos nortear o artigo a partir de contribuições críticas pautadas pelo método materialista e que expõem as condições concretas que, se não possuem a pretensão de explicar a totalidade do movimento de flexibilização e do declínio crítico da profissão, ao menos, ao nosso ver, contribuem para iluminar os processos acerca do decaimento da tradição marxiana no Serviço Social.

Notadamente, tal realidade não se explica somente aos marcos da profissão, muito embora esse seja nosso objeto de estudo. Portanto, julgamos necessário apontar, para além das contradições tidas como genéticas entre o Serviço Social e o marxismo, a relação entre o avanço do capital sobre o trabalho e o combate árduo sobre o pensamento crítico. Como apontam Tonet e Lessa (2011), o materialismo histórico-dialético, ao superar tanto o idealismo quanto o materialismo mecanicista, nos permite compreender não somente a base material das ideias, mas também sua força material na reprodução social. Desse modo, reiteramos a validade do método crítico como ferramenta de compreensão do movimento do real. Aos referenciais teóricos, utilizamos nomes de autores renomados tanto na profissão quanto nas Ciências Sociais, na retomada dos escritos marxianos para uma maior proximidade da crítica ao leitor, bem como numa maior aproximação de nosso objeto de estudo.

Entre o tradicionalismo e o Movimento de Reconceituação

Ao avaliar a construção histórica do serviço social, principalmente a partir de uma abordagem marxiana, há de se estabelecer, em um primeiro momento, a distância inicial que



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ocupa o surgimento do pensamento marxista e o estabelecimento do Serviço Social. Netto (1989) aponta dois movimentos diversos: um primeiro, que estabelece um denominador em comum entre essas vertentes e um segundo, que aponta o antagonismo genético entre eles.

Esse denominador em comum seria “os quadros macroscópicos, inclusivos e abrangentes da sociedade burguesa” (NETTO, 1989, p. 90). Afinal, tanto o pensamento marxiano quanto o Serviço Social se tornam impensáveis quando fora do modo capitalista de produção. Além disso, é nesse fator comum que repousa um dos temas de maior envergadura na bibliografia do Serviço Social, a *Questão Social*, ou a união de “problemas econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos que cercam a emersão da classe operária como sujeito sócio-político no marco da sociedade burguesa” (NETTO, 1989, p. 90). Esse substrato, tão central ao desenvolvimento do Serviço Social, é também objeto de estudo de condição central às produções teóricas marxianas.

Nesse contexto, no entanto, encontramos o primeiro distanciamento entre ambas as vertentes. Enquanto Karl Marx realiza a crítica política e teórica da sociedade burguesa a partir do capitalismo concorrencial, o Serviço Social apenas irá se reconhecer como profissão nos marcos do estágio imperialista deste modo de produção. Para além da distância histórica, esse primeiro ponto também nos revela algo mais profundo. Para Marx, aquilo que o Serviço Social tradicional trata como questão social é um complexo de processos absolutamente indivisível do capitalismo, encontrando nele a sua reprodução. Em suma, para a teoria marxista, a superação da questão social somente é possível com a superação da sociedade burguesa. Do outro lado, o pressuposto do Serviço Social original, como aponta Netto (1989, p.91), incide justamente no “enfrentamento da questão social nos marcos do capitalismo”. Em outras palavras, a profissão deve, por definição, se condicionar a administrar as expressões da questão social dentro do modo de produção capitalista. Deve-se ressaltar também, que não apenas os limites teóricos e práticos do Serviço Social tradicional, mas fundamentalmente seu confronto diante da questão social somente pode ser pensado, a partir do desenvolvimento por parte do Estado burguês, das formas sistemáticas, estratégicas e coesivas para enfrentar suas manifestações, já no estágio monopolista do capitalismo.

Já o movimento que Netto aponta como antagonismo genético entre o pensamento marxiano e a construção histórica do Serviço Social, é o de um distanciamento aprofundado.



Marx, afinal, é um pensador de uma vertente cultural traçada já no pensamento ascendente iluminista, ganhando corpo com as organizações do movimento operário ainda no pré-1848. A vertente em que Marx está incluso é a revolucionária, onde sua obra se torna parte constitutiva e indissociável, ao apreender a natureza, estrutura e dinâmica da sociedade burguesa (NETTO, 1989). Devido ao papel essencial da crítica marxiana, não é incomum que se diga que essa vertente, bem como o teor analítico e revolucionário de Marx, apenas será superada com o fim da sociedade burguesa. Como observa Netto, “Marx é um pensador inserido caracteristicamente na ordem burguesa, ainda que a sua pesquisa seja toda ela direcionada para derruir e ultrapassar essa ordem” (NETTO, 1989, p. 91).

No Serviço Social tradicional, entretanto, há uma vertente contrária à tradição revolucionária do pensamento marxiano. Ela é uma vertente conservadora, oriunda da reação à Revolução Francesa (1789-1799) e que, na passagem do capitalismo concorrencial à idade do monopólio, irá transitar para atuar e administrar institucionalmente as expressões da questão social. Para Netto, por Serviço Social tradicional, identificamos a seguinte definição:

[...] a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada dos profissionais, parametrada por uma ética liberal-burguesa e cuja teleologia consiste na correção – desde um ponto de vista claramente funcionalista – de resultados psicossociais considerados negativos ou indesejáveis, sobre o substrato de uma concepção (aberta ou velada) idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida como um dado factual ineliminável (NETTO, 1998, p. 117-118).

Nesse momento, podemos dizer que a percepção do assistente social em relação à luta de classes era, essencialmente, nula. Primeiramente pela ausência da compreensão teórico-metodológica a respeito dessa categoria e segundo pela atuação profissional ser limitada a uma prática de características paliativa, caritativa, assistencialista. Aqui temos a figura do assistente social atuando como mero executor de políticas sociais, de onde se cobrava dele uma postura neutra, impossibilitando qualquer tomada de posição classista.

Mas havemos também de considerar que o “pensamento de Marx funda uma teoria social” (Netto, 1989, p. 92) que realiza uma análise crítica e radical da sociedade burguesa de maneira totalizante. Já que a teoria social de Marx se instaura como reprodução ideal do movimento real do ser social (Netto, 1989), ou seja, como apreensão concreta da dinâmica, contradições e do processo constitutivo do homem na sociedade burguesa.



Tal condição não se encontra no Serviço Social, a começar pelo fato de que ele não pode ser considerado como teoria, mas sim como uma profissão institucionalizada dentro dos marcos do capitalismo. O caráter de totalidade também parece se perder, neste aspecto, quando analisamos o Serviço Social. Por meio de certa fundamentação dada pela vertente conservadora, bem como pela divisão das ciências sociais em vertentes autônomas, específicas e particulares, o que temos é a divisão da realidade social em partes. Tal pensamento irá influenciar profundamente o Serviço Social, onde o objetivo profissional da intervenção pode ser rearranjado de acordo com sua finalidade (NETTO, 1989). Embora o distanciamento entre marxismo e Serviço Social possa ser evidente em um primeiro plano, isso não impediu, historicamente, tentativas de aproximação entre a profissão e a tradição marxista. Com certa incorporação de Marx pelas ciências sociais consideradas críticas, o Serviço Social acabou encontrando uma facilitação para sua interlocução com o marxismo.

Presumivelmente, as especificidades do Serviço Social sofreram duras e extensas transformações ao longo da história. O momento mais significativo, dado pelo aprofundamento do pensamento crítico, é aquele ocorrido na América Latina, isto é, o Movimento de Reconceituação. O seu desenvolvimento foi diferente em cada país da região, sobretudo entre os anos de 1965 a 1975. Movimento esse marcado por um processo de ruptura, buscando a superação do assistencialismo e da condição supostamente neutra da profissão, bem como pelo acercamento da tradição marxista enquanto teoria política. A tradição marxista aqui tem demarcado seus três elementos constituintes: como toda elaboração teórica cujo método crítico-dialético; a teoria do valor-trabalho e a perspectiva da revolução.

As determinações sociopolíticas daquele momento eram diversas e o mundo estava sob as tensões máximas da Guerra Fria (1947-1991). Viviam-se processos influenciados pela ascensão da luta de classes e do movimento anticolonial. “A ruptura com o Serviço Social tradicional se inscreve na dinâmica de rompimento das amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformações da estrutura capitalista excludente, concentradora, exploradora” (FALEIROS, 1999, p. 143).

Ao lado dos países periféricos, era notável o êxito da Revolução Cubana de 1959. Já nos países centrais, a efervescência política também se manifestava em momentos como o maio de 1968, na França.



O tensionamento das estruturas sociais do mundo capitalista, tanto nas suas áreas centrais quanto periféricas, ganhou uma nova dinâmica e gestou-se um quadro favorável para a mobilização das classes subalternas em defesa de seus interesses imediatos (NETTO, 2005, p.118).

O Movimento de Reconceituação, embora abarcasse grande parte da América Latina, possuía também um caráter notadamente heterogêneo, adaptando-se às particularidades nacionais dos respectivos países em que se desenvolveu. Isso não significa inferir que não havia nele uma unidade crítica de pensamento. Na América Latina, o movimento partiu das reflexões acerca das possíveis contribuições do Serviço Social para a superação do subdesenvolvimento (Netto, 2005). Isso implicou numa espécie de frente ampla dos assistentes sociais para combater o Serviço Social tradicional, uma vez que se via necessidade de se promover profissionalmente o desenvolvimento econômico e social, bem como investir nas mudanças estruturais. Dois segmentos ganharam força nesse período. Um primeiro, que pretendia modernizar o Serviço Social de modo a vinculá-lo aos projetos desenvolvimentistas. Já o segundo, possuía um caráter mais radical, buscando uma ruptura completa com o tradicionalismo, a fim de aproximar a profissão dos projetos de superação das estruturas sociais de dominação (NETTO, 2005).

Além desses primeiros passos, o Movimento da Reconceituação também encontraria outras similaridades e aproximações por entre os países latino-americanos. Em verdade, no seu apogeu, a concepção revolucionária podia ser considerada hegemônica, muito embora a transformação social aí inscrita não negasse as perspectivas conservadoras ou reformistas.

Nesse contexto, a percepção do assistente social sobre a luta de classes, que até o momento era praticamente inexistente, passa para uma condição central de sua formação. Se antes a atuação profissional era tratada de maneira neutra, impessoal e descaracterizada de classe, agora ela se inscreve não somente no seio da luta de classes, mas também adquire características contrárias ao imperialismo norte-americano e, fundamentalmente, de embate ao tradicionalismo no Serviço Social. Buscava-se, efetivamente, uma “unidade profissional que respondesse às problemáticas comuns da América Latina, uma unidade construída autonomamente sem as tutelas imperiais [...]” (NETTO, 2006, p. 150).

Assim como diversos processos teóricos críticos, o Movimento de Reconceituação se viu interrompido brutalmente pela repressão, sobretudo com a implementação dos regimes ditatoriais aos mandos do imperialismo, com destaque no Brasil (1º de abril de



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



1964), Uruguai (27 de junho de 1973), Chile (11 de setembro de 1973), Argentina (24 de março de 1976), dentre outros. No Brasil, vale destacar a implicação, tanto de cunho prático quanto de formação profissional, que a ditadura oligárquica civil-militar (1964-1985) traria para esse campo. Para Netto (2005), na transição da década de 1960 para 1970, observamos de prontidão uma divisão naquela frente ampla que parecia até mesmo sólida outrora. Disso, destacamos o surgimento de dois grupos provenientes: os reformistas-democratas, de caráter integralmente desenvolvimentista, e os radical-democratas, cujo bloco supunha a superação da exploração imperialista pela via do desenvolvimento. Devido às particularidades acerca do golpe de estado no Brasil, sobretudo de sua modernização conservadora aqui implementada pela burguesia, se viu um cenário um tanto quanto distinto daquele observado em outros países do hemisfério. Ao estimular o desenvolvimento das forças produtivas, tivemos, dentro das necessidades do regime, um fomento às instituições de ensino e pesquisa. Por ser essa justamente a dinâmica de desenvolvimento, subordinada aos brutais interesses da elite, que a trajetória, em nível acadêmico e profissional do Serviço Social no Brasil, tornava-se compatível, até certa medida, com as exigências próprias do projeto ditatorial, criando um perfil profissional diverso do tradicional (NETTO, 2005).

Traçando uma breve cronologia do Movimento da Reconceituação no Brasil, podemos dizer que sua formalização, ou seus primeiros passos, tem início com a vertente Modernizadora. De acordo com Netto (1994), essa etapa será dada pela incorporação de abordagens funcionalistas, estruturalistas e, posteriormente, sistêmicas. Tem como finalidade a melhoria do sistema pela mediação do desenvolvimento social e do enfrentamento da marginalidade e da pobreza na perspectiva da integração do sujeito à sociedade. Dela, se destaca o Seminário de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970).

Diante do recrudescimento do regime militar no Brasil, se torna notável também a presença de uma gama teórica mais questionadora acerca do tradicionalismo e da realidade político-social. No entanto, esse “amadurecimento” também se dá de maneira heterogênea e o que vemos é uma aproximação do Serviço Social ao marxismo sem tocar diretamente nos escritos marxianos.

De base teórica e metodológica eclética, o movimento de reconceituação foi inicialmente polarizado pelas teorias desenvolvimentistas. Em seus desdobramentos, especialmente a partir de 1971, este movimento representou as primeiras aproximações do Serviço Social à tradição marxista, haurida em



manuais de divulgação do marxismo-leninismo, na vulgata soviética, em textos maoístas, no estruturalismo francês de Althusser, além de outras influências de menor porte. Registra-se, entretanto, a ausência de uma aproximação rigorosa aos textos de Marx (IAMAMOTO, 2007, p.165).

Em relação a tais particularidades, não surpreende um resultado relativamente frágil, de um ponto de vista analítico, da aproximação do Serviço Social com a teoria de Marx. Como nos recorda Netto, “a riqueza e complexidade do pensamento de Marx raramente tocaram as cordas do Serviço Social, substituída que foi a documentação primária por intérpretes os mais desiguais” (NETTO, 1989, p. 97). Isso não impede, contudo, que o Serviço Social reencontre uma base mais sólida, ou, ao menos, mais frutífera, para melhor se apropriar da tradição marxista.

Será na segunda metade da década de 1970, com o início da decadência do regime militar, que o Movimento da Reconceituação começa a reproduzir, no Brasil, tendências críticas mais severas ao tradicionalismo (Netto, 2005), pois é nesse período também que se inscreve a vertente da renovação do conservadorismo, representada pelo Seminário de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984). De ordem conservadora, acusava tal movimento de “ideologizante”, onde o marxismo como sua principal referência teórica era deslegitimado.

Do lado crítico, no entanto, é nesse período que o Movimento da Reconceituação alcança sua forma mais sofisticada, com a vertente da intenção de ruptura. Caracterizando-se não apenas pela crítica acerca dos limites, contradições e erros do Movimento de Reconceituação, mas também pela validação de seus acertos, numa reaproximação dos escritos marxianos, devido a interpretações consideradas reducionistas por seus intérpretes.

A perspectiva de intenção de ruptura deveria construir-se sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico - metodológicas e prático-profissionais (NETTO, 2005. p. 250).

A ela, podemos destacar o Método BH (1972–1975) e III CBAS (1979) como condições definidoras deste momento. Embora o Movimento de Reconceituação possua grande relevância por confrontar o tradicionalismo do Serviço Social, aproximar a relação de seu campo de estudo com o marxismo e aguçar as percepções dos assistentes sociais acerca da luta de classes, é preciso considerar seus limites, tanto de cunho prático ou teórico-



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



metodológico. Compreender as condições materiais em que o movimento se inscreveu, bem como seus acertos, erros e reflexões eleva uma luz acerca dos marcos da profissão, bem como nos dá pistas para a ascensão e, contemporaneamente, o decaimento da teoria marxista e da necessidade imediata de se retomar a centralidade da luta de classes como fundamentação metodológica de análise da realidade.

Com esse breve percurso por entre o desenvolvimento de um período tão dinâmico do Serviço Social, agora passemos a avaliar suas implicações e insuficiências diante do declínio crítico da profissão.

O pós-modernismo e a vigência da luta de classes

O peso da herança conservadora teve grande influência sobre o Serviço Social, desde sua gênese até a contemporaneidade. Apesar de problemático em certos aspectos, os esforços do Movimento da Reconceitualização devem ser reconhecidos. Embora aquele marxismo sem Marx (Netto, 2009) fosse uma das principais contradições entre o marxismo e sua difícil inserção na profissão, outros movimentos viriam expandir o distanciamento do pensamento crítico no período pós-ditatorial. Se antes Marx detinha certo prestígio, agora essa condição perde espaço com a ascensão do neoconservadorismo pós-moderno nas ciências sociais.

Podem-se distinguir, neste processo de inserção do pensamento marxista no Serviço Social brasileiro, dois momentos [...] No primeiro, próprio à crise e à derrota da ditadura e ao afluxo dos movimentos democráticos e populares, a referência formal ao marxismo e a Marx tornou-se dominante entre as vanguardas profissionais; houve mesmo uma espécie de moda do “materialismo histórico”. No segundo, sob a pressão do neoconservadorismo pós-moderno que começou a envolver as ciências sociais, o marxismo “entrou em baixa” no Serviço Social – o elegante tornou-se a adoção de “novos paradigmas” (NETTO, 2009. p.19).

Dada a notável influência do neoconservadorismo sobre o Serviço Social, nos parece válido buscar as determinações sócio-históricas que compõem a ideologia pós-moderna, a fim de apreender a sua base ontológica. Assim, podemos perguntar: no que se configuraria o pós-modernismo? Por certo é que tal tema cause grande polêmica há pelo menos quatro décadas, com extensivos estudos e conflitos acerca de sua configuração nas mais diversas áreas do conhecimento. Aos autores de tradição marxista, costuma-se associar a pós-



modernidade como um movimento cultural, político e intelectual crítico ao projeto da modernidade, mais especificamente do iluminismo. Coelho (2005) irá sintetizá-lo enquanto negação performática do programa de emancipação racional do gênero humano, gerado pela ilustração.

Em um primeiro momento, é possível encontrar validade na crítica pós-moderna realizada sobre o projeto da modernidade. Sendo evidente, afinal, que aquele programa que projetava, em sua fase ascendente, a emancipação dos homens por meio de uma organização racional da sociedade, não havia entregado o que fora prometido. No entanto, o pensamento pós-moderno, ao realizar a crítica ao iluminismo, acaba, também abandonando a possibilidade emancipatória do homem, anunciando a impotência da racionalidade, uma vez que os antigos paradigmas, dada a predominância de uma sociedade pós-industrial, teriam colapsado (SILVEIRA JUNIOR, 2016). Justamente aqui é que se explicitam as contradições profundas entre a tradição marxista e o neoconservadorismo. Comumente as vertentes pós-modernas colocam como ultrapassadas categorias como a razão dialética, humanismo, historicidade e totalidade. Portanto, por ser um movimento heterogêneo, com autores, inclusive, revelando a necessidade de compreendê-lo como conjunto de teorias pós-modernas (Netto, 2000), é possível encontrar certas unidades de pensamento no seio desse campo.

A década de 1970 será o momento em que o neoconservadorismo ganhará maior aceleração, amplitude e certo consenso. Nesse período, com o início da crise estrutural do capitalismo, observaremos as profundas transformações que vão se expandir em praticamente todos os âmbitos da vida social. Assim, havemos de considerar o contexto das transformações societárias ali engendradas, por meio de grandes modificações no desenvolvimento do capital. Embora essas transformações se inscrevam amplamente sobre a sociedade capitalista, elas não alteram a essência desse modo de produção, tendo em vista que sua estrutura – produção de mais-valia, acumulação de capitais, superpopulação relativa, substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, dentre outras – permanece essencialmente a mesma.

É no curso da década de setenta que emergem, visivelmente, as transformações societárias que – embora já sinalizadas no decênio anterior – vão marcar os anos oitenta e noventa, revelando inflexões significativas no envolver da sociedade capitalista [...] (NETTO, 2003, p.89-90).



Nos países centrais, tal período ficou conhecido como anos gloriosos do capitalismo, seu ápice foi nas décadas de 1950-1960. Com a crise do fordismo e o avanço do projeto neoliberal, presente até a contemporaneidade, há o desenvolvimento e a efetivação de um plano político, ideológico e sociocultural novo, inscrito não somente nas condições materiais de produção, mas no campo das ideias, submetido também às razões da ordem burguesa.

A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] (MARX e ENGELS, 2007, p.47).

A crise capitalista não pode ser entendida como um processo de equívocos, de sujeição de imprevistos, más decisões ou mera doença, mas como parte constitutiva do modo burguês de produção, pois não há capitalismo sem crises (Netto, 2012). Por meio dela, a ideologia neoconservadora se alastrou enquanto expressão ideológica da própria ordem burguesa.

Julgamos necessário compreender as implicações dessa crise, dentro do âmbito da totalidade, para melhor analisar os motivos que tornam o pensamento pós-moderno tão presente. Afinal, nesse novo plano sociocultural é que vemos um profundo movimento de desorganização da classe trabalhadora. No que se refere ao assistente social, se antes tratávamos da centralidade do trabalho e da luta de classes, o que vemos, agora, é a descentralização das classes no campo teórico e político. Onde antes se inscrevia a categoria da classe, agora trata-se do sujeito descentrado, com prevalência da identidade, numa grande atomização do mundo social. Uma tendência despolitizadora se eleva sobre os profissionais em relação à categoria da luta de classes, que passa a ser posta como insuficiente, retrógrada ou apenas como uma ótica, entre inúmeras, a se observar o mundo. Anderson (1999) expõe a consistência ideológica do pensamento pós-moderno, que assume, mesmo que de modo aparentemente crítico, uma resignação diante da realidade capitalista. Ao colocar o projeto revolucionário e a tomada do poder como condições ultrapassadas, uma vez que o poder estaria espalhado em todas as relações sociais, o pós-moderno resigna-se, assumindo a possibilidade de melhorias quase que exclusivamente no âmbito individual, em micro



rupturas. Em síntese, temos uma negação da perspectiva revolucionária da luta de classes, muitas vezes acompanhada, também, de teorias acerca do fim do trabalho.

A resignação pós-moderna seria fruto da derrota do socialismo real, isto é, da derrota de uma metanarrativa que se propunha alternativa frente à ordem capitalista. Ao “vitorioso”, o capitalismo, seria necessário reconhecê-lo – resignadamente – como uma realidade incontestável, contra o qual não poderiam ser construídas alternativas totalizantes (CARCANHOLO e BARUCO, 2009, p.136).

No Serviço Social, a influência do pós-modernismo passa a ser notada sobretudo a partir da década de 1990, onde o distanciamento do pensamento marxiano, somado aos vestígios conservadores da profissão, permitem o avanço do pensamento neoconservador. A figura do assistente social é afetada a partir de dois segmentos. De um lado, aqueles que irão rejeitar o marxismo e reiterar a postura conservadora; e também aqueles grupos que, mesmo admitindo alguns aspectos do marxismo, buscam a sua superação, tendo na pós-modernidade sua melhor possibilidade (SANTOS, 2007).

O pós-modernismo também irá influenciar o Serviço Social na produção teórica, onde “o racionalismo dialético é posto no mesmo nível da razão miserável positivista e ambos são inapelavelmente impugnados como ‘paradigmas’ anacrônicos” (NETTO, 1996, p.114). Certamente, a iniciativa neoconservadora irá confrontar diretamente o legado do movimento de intenção de ruptura, pelo qual se inscreveu o Projeto Ético-Político sob a base da perspectiva crítico-dialética (SILVEIRA JUNIOR, 2016). Esse conflito, segundo o autor, cria um retrocesso e empobrecimento da prática profissional, em relação às conquistas adquiridas pela recusa do conservadorismo.

Mas também havemos de atentar acerca da fragmentação individualizante da “recusa da vigência dos sujeitos classistas e suas lutas, da efetividade dos antagonismos estruturais, da persistência das legalidades histórico-estruturais do sistema do capital” (SILVEIRA JUNIOR, 2016, p.178), em suma, da perda ou supressão da compreensão classista da sociedade, da negação da vigência da luta de classes.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para avaliar de modo qualitativo como a Teoria da Luta de Classes e o Serviço Social se encontram e, idealmente e em prática, se reproduz em meio aos assistentes sociais formados pelo Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Apucarana foi elaborado um questionário, por meio da plataforma *Google Forms*, que compreendeu, para além de dados de identificação, dez (10) questões dissertativas acerca da formação profissional, acadêmica e teórica dos profissionais, que foram encaminhadas aos participantes, a fim de fazer notar como o assistente social se enxerga e se vê em relação a esse aporte teórico. Num período compreendido entre os dias vinte e cinco (25) de julho a vinte e um (21) de agosto do corrente ano, tornou-se possível a participação de seis (06) entrevistados, que colaboraram com essa pesquisa de modo livre. Vale reforçar que, por conta da atual situação pandêmica, os recursos para a obtenção desses depoimentos tiveram notado aumento de dificuldade, tanto pela impossibilidade de se realizar métodos de pesquisa que demandem contato presencial, quanto pela própria disponibilidade do grupo pesquisado, a considerar também a disposição mental dos mesmos para tal participação.

O universo dos entrevistados, centrado sobre a premissa da formação acadêmica na UNESPAR, mostrou base distintas, tanto de caráter religioso, quanto de identificação sexual. Ainda assim, quando tratamos da identificação do profissional com a Luta de Classes, o que se nota de imediato é uma enorme convergência de opiniões e relatos. As perguntas buscavam estimular os entrevistados a expressar como (e se) enxergam a luta de classes dentro da sua atuação. O resultado prevaleceu em que todos os participantes julgaram conhecer e notar a influência da teoria marxista sobre a profissão, bem como a dinâmica da luta de classes na sociedade. No entanto, vale destacar alguns dos apontamentos já demonstrados nessa pesquisa coincidiram com as respostas obtidas. Como exemplo, uma condição bastante variável em relação à aproximação dos profissionais com os escritos originais de Marx. A maior parte dos participantes relatou ter como principal referência ou como referência inicial, para compreensão da teoria social de Karl Marx e Friedrich Engels, não os chamados “escritos marxianos”, ou seja, a teoria original de Marx, mas apontamentos de seus intérpretes diretos, ou seja, aqueles autores mais comuns ao curso. “Em primeiro momento com os autores do serviço social que são Marxistas, apenas depois tive acesso a obra dele realmente” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 1, 2021).



Outro dado relevante é que, previamente a formação, todos os assistentes mostraram pouco ou nenhum contato com o que podemos sintetizar como marxismo. Aqui, se faz notar o grande impacto da formação acadêmica para o aporte teórico e compreensão de mundo do assistente social. “Minha formação foi fundamental para que eu compreendesse a luta de classes como algo não natural, mas que se coloca como projeto de sociedade” (ASSISTENTE SOCIAL Nº5). Já em relação a como definiriam o assistente social dentro da luta de classes, as respostas novamente convergiram para um reconhecimento da atuação profissional que tende a esclarecer e se dispor a organizar avanços sociais.

Defino como um profissional essencial na viabilização de direitos e no combate às desigualdades sociais. Entretanto, percebo enquanto profissional o papel que o Serviço Social exerce para o capital, de mediador, respondendo as desigualdades ocasionados pelo sistema capitalista (ASSISTENTE SOCIAL Nº 2, 2021).

Ademais, os entrevistados também se mostraram unânimes quanto a importância essencial de se compreender a teoria da Luta de Classes para a atuação profissional. “[...] É a partir desse conhecimento, que enfrentamos o processo de desigualdade e o combate a práticas clientelistas e conservadoras, respeitando o projeto ético político da profissão” (ASSISTENTE SOCIAL Nº2). Como exposto nas entrevistas, ficou nítido um reconhecimento positivo de posição dos assistentes sociais diante da luta de classes. Vale notar, no entanto, que essa identificação, apesar de fortemente presente no grupo, apresentou caráter misto em certos momentos. Embora a defesa de direitos e possibilidade de politização de camadas proletárias por parte dos assistentes foi comum a todas as respostas, apenas os assistentes Nº1 e Nº2 avaliaram também a finalidade da profissão para o capital, isto é, a de mediadora daquilo que costumamos nos referir como “Questão Social”.

Por fim, os participantes também revelaram, de maneira majoritária, perceber grande influência do Movimento de Reconceituação em sua formação profissional, sobretudo por conseguir verificar a luta pelo rompimento das vertentes tradicionais no Serviço Social. “[...] pois é após o movimento de reconceituação que a profissão rompe com a caridade e foca em políticas públicas. Enquanto assistente social, minha atuação é focada em garantir direitos e não fazer caridade” (ASSISTENTE SOCIAL Nº 4).



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a Luta de Classes é uma categoria definidora e de amplitudes teórica, analítica e metodológica marcantes dentro do Serviço Social, cuja aproximação se deve ao frutífero período do chamado Movimento de Reconceituação. Jamais isento de crítica a esse movimento, pesando seus acertos e erros, é possível afirmar que sua notoriedade é inegável. Acreditamos, tal qual em Netto (2005), que o Movimento de Reconceituação é ainda um capítulo não finalizado em relação ao aprimoramento crítico e defesa da vigência de classes para a compreensão totalizante do real, capaz de recair sobre novos estudiosos e profissionais do campo.

Alertamos também sobre as armadilhas que a atual configuração ideológica burguesa exerce sobre a percepção e o comprometimento quanto a nossa posição dentro da sociedade classista. Verdade seja dita, é possível afirmar que o papel da crítica cai tanto sobre um aprofundamento teórico acerca dos escritos marxianos, na melhor compreensão sobre o modo de produção capitalista, como a um embate de seus críticos. O Serviço Social, como produto da luta de classes e a percepção dos assistentes sociais acerca da luta de classes está sujeita a mudanças históricas. Isso não significa sugerir, no entanto, que a profissão seja o caminho pelo qual será traçado um processo revolucionário.

Como bem sabemos uma revolução não é feita da noite para o dia, de um grupo específico para a maioria, mas sim de condições e determinações concretas dentro do jogo das classes. Compete ao Serviço Social e aos demais campos banhados pela tradição marxista, compreender os limites de tal contribuição no sentido da superação da vida social burguesa, pelo socialismo. Afinal, como notado por Marx, “a arma da crítica não pode substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (MARX, 2010, p.151). Levemos em frente essa lição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CARCANHOLO, M.D. & BARUCO, G. C. da Cunha. **Pós-modernismo e neoliberalismo**: duas facetas ideológico-políticas de uma pretensa nova era. São Paulo: Lutas Sociais, p.136, 2009.

COELHO, E. **Uma esquerda para o capital**: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). Tese (Doutorado em história) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 357, 2005.

FALEIROS, V. **Estratégias em Serviço Social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, J. P. **Introdução ao método na teoria social**. Brasília: CFESS/ABEPS, 2009.

NETTO, J. P. **O Movimento de Reconceituação**: 40 anos depois. Revista Serviço Social e Sociedade. Nº 84 – ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J.P. **Crise do capital e consequências societárias**. Serviço Social e Sociedade. Ed. Cortez. São Paulo, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n1111/a02.pdf>> acesso em 25 fev. 2021

NETTO, J. P. **O Serviço Social e a tradição marxista**. Serviço Social e Sociedade. Vol. 30. Ed. Cortez. São Paulo. 1989.

NETTO, J. P. **Modernidade e Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos em Sociologia do Trabalho (NEST) 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4>>. Acesso em: 02 mar. 2021

JUNIOR, A. A. S. **A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise**. Brasília: Temporalis, n.31 p. 172, 2016.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, I. & LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ACERVO DA I VARA CRIMINAL DE PARANAGUÁ: POTENCIALIDADES DE PESQUISA E DISCUSSÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICA DE MEMÓRIA

Kalani Pampuch Camargo Machado
Unespar/Campus, kalanipampuch@gmail.com

Liliane da Costa Freitag (Orientador/a)
Unespar/Campus, liliane.freitag@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

A Comarca de Paranaguá surgiu ainda no período colonial, de acordo com Romário Martins em “História do Poder Judiciário no Paraná” (*Apud*: GRAF) se tem que “não se conhece o ato régio que criou a Comarca de Paranaguá, mas tão somente a Carta Régia de participação de sua criação e provimento que data de 17 de julho de 1723”. Dois anos após, em 10 de fevereiro, foi feita a separação das ouvidorias de Paranaguá e São Paulo. Paranaguá passou, então, à sede da 2ª Comarca da Capitania de São Paulo, denominada Comarca de Paranaguá. (PEGORARO, 2007)¹. Martins (*Apud*: GRAF) diz que pelo Alvará Régio de 19 de fevereiro de 1812, executado pelo ouvidor João de Medeiros, a vila de Curitiba passou à cabeça de Comarca e residência dos Ouvidores da antiga Comarca de Paranaguá com a denominação de “Ouvidoria de Paranaguá e Curitiba” e, através deste mesmo ato, criou também um lugar de juiz de fora, em Paranaguá.

A referida Comarca possui uma rica e antiga documentação, que pela importância e originalidade merece ser estudada. Tendo em vista o material do arquivo judiciário com foco da pesquisa para a região de Paranaguá se tem consciência da grande dificuldade no manuseio dos arquivos. Essa documentação está arquivada em espaço reservado à Vara Criminal que detém sua posse e responsabilidade de conservação, porém a localidade não atende às necessidades dos arquivos, muitos manuscritos e em estado de deterioração. O tempo e o desgaste vêm prejudicando a longevidade desse acervo de documentos. Os

¹ Para entendimento amplo sobre a criação da comarca de Paranaguá e as atuações de seus ouvidores até o ano de 1812 ver: PEGORARO, Jonas Wilson. **Ouvidores Régios E Centralização Jurídico - Administrativa Na América Portuguesa: A Comarca De Paranaguá (1723-1812)**. 2007. Dissertação Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.



referidos documentos foram descritos por ela como em péssima situação: “Atualmente todo o acervo da Instituição, se encontra em uma área anexa ao Fórum de Paranaguá: um espaço inapropriado em que a documentação e suas memórias convivem em meio ao mofo, ácaros, umidade e falta de salubridade.”²

Esse importante material da memória coletiva e da história, caso estivesse disponível em espaço adequado, conforme prescreve a legislação, permitiria a produção de conhecimento científico voltado para o entendimento de experiências sociais e a relação estabelecida entre sociedade e justiça. Permitiria ainda, compreender as dinâmicas, mudanças e permanências comportamentais de sujeitos e sociedades a respeito de determinadas formas de violência.

Contudo, a falta de espaço físico adequado e de políticas de memórias efetivas é um grande desafio que será demonstrado no artigo. Sendo assim, a seguinte pesquisa procura por meio de demonstrar a importância das fontes históricas judiciais, destacar suas potencialidades frente à pesquisa acadêmica, usando de demonstrações legislativas, discussões teórico-metodológicas e um mapeamento dos temas correlatos em uma revista de grande relevância, buscando denunciar a incapacidade dos órgãos públicos responsáveis em conservar a memória pública arquivista.

Nos dedicamos então, ao estudo de como funcionam as fontes históricas jurídicas. Essas fontes não são neutras. São um tipo de narrativa; uma criação, uma fabricação. Tem-se que há tanto na Fábula como nos processos criminais uma apropriação dos acontecimentos reais (crimes) os expropriando numa realidade textual e narrativa onde os personagens – criam suas próprias narrativas dos acontecidos (CORRÊA, 1983). O delito é transformado nos testemunhos, nas provas e nas recriações, mas nunca em si próprio. Nessa Fábula Criminal os protagonistas dos casos têm em comum o fato de terem transgredido uma regra crucial, nesse caso, o de tentar ou conseguir interferir na autonomia do corpo de outra pessoa.

Por outro lado, a pesquisa destaca questões de legislação, fundamentos da preservação documental no Brasil, noções básicas de arquivologia, o papel das Instituições públicas e dos arquivos na preservação da memória nacional, em especial dos documentos judiciários, a custódia como guarda e proteção aos arquivos numa abordagem etimológica.

² Conforme Modelo de Plano de Trabalho de Pesquisa de Iniciação Científica: Trajetórias (in) visíveis. Práticas sociais de identidades e memórias: diálogos entre história e ciências sociais.



MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa aspirava desde as primeiras etapas de trabalho a ida a campo, propondo uma imersão teórica e metodológica, acrescida dos primeiros contatos com o acervo, visando a elaboração de fichas de trabalho - contendo dados relevantes do processo, tais como estado de conservação, datação, envolvidos, motivos que levaram a abertura do processo serão basilares para levar a diante as reflexões e as futuras análises. Contudo, a pandemia da Covid 19 não permitiu o desenvolvimento do trabalho de campo com os referidos documentos. Esta etapa, chamada de “Etapa Heurística” foi então readaptada, seguindo a linha de estudos teóricos e de discussões em torno das políticas públicas de conservação de arquivos e acervos.

A metodologia para os conteúdos teóricos compreendeu as leituras de textos específicos sobre a jurisdição protecionista, como a Constituição Brasileira de 1988 e o Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná – 4ª edição, este último que contém as principais leis em atuação no estado e como os poderes responsáveis administram cada caso.

Nos dedicamos também, ao estudo de como funcionam as fontes históricas jurídicas. Como fontes de caráter subjetivo, trabalhou-se numa discussão sobre o caráter fictício, narrativo e de fábula dos processos criminais. Nesse contexto o delito é transformado nos testemunhos, nas provas e nas recriações, mas nunca em si próprio. Nos estudos metodológicos de processos crime, nas políticas de memória encontram-se nos encaminhamentos da história vista de baixo e sua contribuição nos estudos de pessoas comuns, de classes sociais baixas, de sujeitos invisíveis, antes vistos como irrelevantes à história, conversando principalmente com os autores Carlo Ginzburg, Keila Grinberg e Mariza Corrêa. Portanto, o enfoque voltou-se para a compreensão do acervo documental, e dos arquivos (em especial o arquivo da I Vara Criminal de Paranaguá) priorizando a via teórica, metodológica e historiográfica, em função das restrições sanitárias já ressaltadas.

Mediante a noção de arquivo, convém ressaltar o que nos ensina a historiografia: os arquivos, como nos diz Farge (2009), não escrevem a história, eles produzem descrição ou construção de um recorte da vida de sujeitos comuns, especialmente aqueles que pertencem à classes menos abastadas da sociedade, não encontrados em outras fontes, pois se não fosse



pela ocorrência da perturbação da ordem, suas vidas poderiam nunca ter sido registradas numa documentação serial destinada à resolução burocrática de um conflito e jamais pensada como objeto histórico quando de sua formulação, pois:

O arquivo nasce da desordem, por menor que seja; arranca da obscuridade longas listas de seres ofegantes, desarticulados, intimados a se explicar perante a justiça [...] Em geral, o arquivo não pinta os homens por inteiro; ele os arrebatada da sua vida cotidiana, cristaliza-os em algumas queixas ou em denegações lamentáveis, espetados como borboletas de asas vibrantes, mesmo quando são anuentes. (FARGE, 2009, p. 31-32).

A metodologia realizada para o mapeamento de temas correlatos a proteção arquivística, contribui para reflexões sobre o papel dos arquivos e da importância desses espaços para a memória. A Revista Acervo foi mapeada visando os artigos relacionados a proteção arquivista. Levamos em consideração, esse recorte devido a gama de informações correlatas a pesquisa.³

O mapeamento foi feito de maneira decrescente, partindo das publicações mais atuais chegando até a primeira publicação do ano de 2015. A quantidade de material encontrado mostrou-se suficiente para a análise do objeto no período de tempo instituído. A maioria dos textos presentes não condizem especificamente com as questões jurídicas de proteção de arquivos; estas leituras foram feitas e prontamente descartadas do rol documental, buscando não comprometer a discussão inicial inferida no projeto. O método para seleção dos textos se deu por meio da palavra chave “Paraná” e “paranaense”. O levantamento levou a 11 produções científicas reflexões referentes as políticas públicas arquivísticas do Poder Executivo estadual no Brasil, a centralidade do arquivo, gestão documental e direito de acesso, efeitos da lei de acesso à informação, problemas arquivísticos do governo brasileiro, dentre outros temas expostos.

³ A Revista Acervo é publicada desde 1996 e continua ativa até o momento atual: abril de 2021. A revista conta atualmente com 34 volumes, contados anualmente e distribuídos em números de 1 até 3, referentes ao quadrimestre de publicação daquele ano. O período escolhido para o mapeamento refere-se às publicações “Cidade do Rio de Janeiro” volume 28 e primeira publicação do ano de 2015, e segue até o título “História indígena, agência e diálogos interdisciplinares” volume 34, segunda publicação do ano de 2021. Esse período conta com um total de 7 volumes, 17 publicações e cerca de 234 textos. A publicação é feita de forma quadrimestral e seus textos são disponibilizados a ampla população de maneira aberta e imediata digitalmente. Todas as edições da Revista Acervo estão disponíveis em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/issue/archive>>



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A memória, como destacado por Le Goff (1990, p. 366) refere-se “[...] a propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”

Nesse sentido o trabalho de historiador transforma a memória em história por meio de seu gesto: o gesto de separar indícios, vestígios de sociedade e transformar em documento. O documento é, portanto, produto da escolha do historiador. A memória é objeto da história e, portanto, serve como documento para o historiador, conforme Le Goff (1990). Há, portanto uma linha que une memória e documento. Os “Documentos” de acordo com a definição tida pelo Arquivo Nacional (2005, p.73) são “uma unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato.”

Com essas colocações queremos destacar que é fundamental o papel dos Arquivos para a preservação documental e, portanto, para a memória. Cabe destacar o que, como sendo uma escolha do historiador, os documentos não são inócuos, nem neutros conforme os postulados da história produzida no século XIX, em especial conforme propunha a Escola Rankeana e Metódica, ‘dita positivista’, conforme nos ensina Reis (2004).

Nessa direção os arquivos servem de lugares de memória. A memória é material para a história e portanto, existe uma intrínseca relação entre arquivos e a preservação de uma memória. Em relação a isso, afirma Zanirato (Apud HARTOG, 2006. p. 266): “nosso patrimônio é a memória de nossa história e símbolo de nossa identidade nacional”. Os acervos documentais dos Arquivos Judiciais fazem parte, portanto do patrimônio cultural brasileiro e possuem íntima relação com nossa memória nacional.

Sabemos, no entanto, que a memória é seletiva, pode ser individual ou coletiva, e acima de tudo traz em si uma discussão sobre poder: “há sempre várias memórias – muitas delas em disputa – é algo que deve ser lembrado, antes mesmo de nos indagarmos sobre os responsáveis pela transmissão de determinada lembrança.” (MOTTA, p.181). Logo a preservação de fontes que remetem à projetos que selecionam o que deve ser preservado. Trata-se do que chamamos de projeto de memória. Sydney Chalhoub (2005), no que diz respeito a preservação de processos judiciais como fontes e sua relação com a memória, destaca:



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A preservação é uma coisa que fazemos para o futuro, [...] a única maneira de transformar realmente uma sociedade como essa depende de uma democratização efetiva, e esta depende de um certo direito à memória, o direito ao passado, o direito das pessoas conhecerem o sofrimento que essa sociedade impingiu a si própria durante séculos. (CHALHOLB, 2005, p. 9).

Sendo assim as memórias têm correlação com nossas identidades k direta com a identidade de um indivíduo ou um grupo de pessoas; nos entendemos como indivíduos a partir de reflexão sobre quem é o outro, e em saber que esse outro tem uma diferente história e diferentes ambições. É necessário então preservar memórias por meio de arquivos tecnicamente constituídos para preservar aspectos da vida e da sociedade. Muitas memórias clandestinas, podem interessar a história, como nos ensinou (POLLAK, 1989).

Diante disso, vale ressaltar que as memórias devem ser preservadas por meio de políticas públicas de memória. Em relação a documentação processual, esse tipo de documentação permite a análise de dados quantitativos a respeito de incidências de crimes, tipologias criminais, perfis de envolvidos, mas também permite inúmeras análises que podem observar nuances do discurso jurídico e da ordem social. Diante disso é importante destacar que a despeito de uma legislação nacional que visa proteger os arquivos de instituições governamentais e que impõe a necessidade de sua preservação, os documentos processuais do Arquivo da I Vara Criminal de Paranaguá, assim como muitos outros, revelam uma triste realidade nacional. Em sua maioria, esses patrimônios culturais estão se perdendo.

Em relação a Legislação nacional que visa proteger os documentos de arquivo, ressaltamos que apesar da legislação protecionista e da presença de órgãos fiscalizadores nas esferas governamentais, a eficiência dessa proteção não é garantida sendo que não há um controle efetivo presando por um arquivo limpo com umidade e temperatura controlada e arejado.

De acordo com uma das principais leis de proteção arquivística no Brasil, a chamada Lei Geral de Arquivos, - Lei Federal nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, - em artigo primeiro destaca que “É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao



desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação. (BRASIL, 1991). Por sua vez, a Constituição Federal de 1988 no artigo 216, "caput", destaca:

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. (BRASIL, 1988).

Deve-se ter em mente que o art. 62 da Lei nº 9.605 de 1998 tipifica a destruição de arquivos como crime contra o Patrimônio Cultural; ou seja, a proteção dos arquivos permanentes deve ser assegurada até sua eventual eliminação nos casos de idade corrente ou intermediária e sua qualidade para devida preservação permanente. Tendo em vista as leis federais há uma legislação paranaense no que diz respeito a fazer valer as leis federais como a Resolução nº 3.107, de 25 de setembro de 1995 que dispõe sobre a Organização de Arquivos no âmbito do Poder Executivo do Estado do Paraná que é atualmente o Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP). Em seu Artigo 1 destaca as competências, mas sobretudo os itens I e II, asseguram: a proteção, preservação e acesso a informação, bem como a promoção da interação entre órgãos responsáveis pela produção e custódia dos documentos. Dentre as competências, se destaca: "I. assegurar a proteção, a preservação e o acesso às informações nas suas esferas de competência, tendo em vista valores administrativo, legal, histórico e cultural, além do interesse e das necessidades da comunidade; [...]"

Por sua vez, o Estado do Paraná por meio do Decreto nº 2.866, de 22 de abril de 2004, Art. 2º dispõe que:

É de responsabilidade dos Secretários de Estado no âmbito da administração direta e indireta do Poder Executivo do Estado do Paraná, constituir Comissões Setoriais de Avaliação de Documentos – CSA, responsáveis pela orientação e realização do processo de análise, avaliação e seleção da documentação produzida e recebida, tendo em vista a identificação dos documentos para guarda intermediária ou permanente e a eliminação dos destituídos de valor administrativo legal ou histórico (PARANÁ, 2004).



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Já o decreto nº 3.575, de 22 de dezembro de 2011 aprova o “MANUAL DE GESTÃO DE DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ - 4ª Edição”, ao que para essa pesquisa, também é necessário pleno entendimento com relação ao posicionamento governamental sobre a manutenção e arquivamento de documentos judiciais⁴ Também sobre a manutenção dos arquivos especificamente no Estado do Paraná a resolução nº 324 de 30 de junho de 2020, do Tribunal de Justiça do Paraná que baseado nas leis constitucionais institui diretrizes e normas de Gestão de Memória e de Gestão Documental e dispõe sobre o Programa Nacional de Gestão Documental e Memória do Poder Judiciário – Proname. Neste se tem o Art. 2º, item I, é colocado em destaque:

I - Gestão Documental como o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à produção, à tramitação, ao uso, à avaliação e ao arquivamento de documentos e processos recebidos e tramitados pelos órgãos do Poder Judiciário no exercício das suas atividades, inclusive administrativas, independentemente do suporte de registro da informação; (PARANÁ, 2020).

Isso posto, vale refletirmos sobre a necessidade desse conjunto de leis serem colocada em prática pois, em se tratando do Acervo da I Vara criminal de Paranaguá, trata-se, de uma memória que está sendo corroída pelo tempo e intempéries do espaço onde está guardado.

Se de fato, tivéssemos uma legislação colocada em prática, teríamos um grande avanço na produção científica especialmente nas áreas de História, Sociologia, Direito e Antropologia, permitindo inclusive o entendimento de seu funcionamento, normatividades, legislações e suas variadas interpretações, índices criminais, perfis de agentes e vítimas de violência.

Arquivos criminais: reflexões

Outro ponto de discussão importante se refere aos arquivos criminais como fonte histórica. Em relação a esse tema, os arquivos judiciais demonstram uma nova perspectiva de história, uma história vinda de baixo. O historiador Carlo Ginzburg é conhecido como um dos pioneiros no estudo da micro-história. O autor entende a ciência da história de forma

⁴ Fonte base que se configurou essa pesquisa legislativa, pois, contém na página 118, lista com a relação da legislação arquivística presente no Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná (2019), indica-se leitura completa do material para mais informações. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/Pagina/Manual-de-Gestao-de-Documents> Acesso em: 20 de set. 2020.



imperativa: cabe ao historiador trabalhar como um detetive analisando os indícios deixados ao longo do tempo. O paradigma indiciário assim concebido pelo historiador se interessa pelos detalhes e pelo contexto usando-se deles e sua própria capacidade de anexar e cruzar outras informações na pesquisa em análise minuciosa. Ginzburg parte dos sinais e através deles apropria-se para criar a realidade (GINZBURG, 2017). Em “O queijo e os vermes”, esse autor se aprofunda na experiência de vida de um indivíduo, um moleiro italiano perseguido pela inquisição no século XVI e revela, por meio do método indiciário, ou indiciaríssimo, detalhes da cosmologia própria desse sujeito mas também aspectos importantes da época. A micro história levada a cabo por esse pesquisador, conseguiu desvelar até pontos pessoais de personalidade e raciocínio do personagem. Enfim, nesse modelo interpretativo, o foco principal é o exame de pormenores mais negligenciáveis, de modo a encontrar nos elementos mais imperceptíveis e triviais, indícios de problemas - ou sintomas, conforme a metáfora médica. O paradigma indiciário, levado a frente por Carlo Guinzburg no campo da historiografia (mas não exclusivamente), permite uma mudança de foco dos historiadores, haja vista que nos leva à uma análise mais particular, e não somente com o contexto global. A análise e da história dos sem-história, homens e mulheres que vivem em anonimato escondidos entre as fontes arquivadas, são algumas das potencialidades do método para o uso de fontes judiciais, que é o foco da discussão. Grinberg (2009) em “A história nos porões dos Arquivos judiciais” entende estes documentos, como fonte histórica, auxiliam na compreensão dos tipos de relação entre os grupos sociais de determinada época e sociedade, além disso dão noção de como era a Justiça ao que variam os conceitos de “crime” e “castigo” em diferentes temporalidades.

Enfim, os processos crime recuperam informações de diversos indivíduos de diversas classes, sendo uma das fontes que abre espaço para a “história vista de baixo” tendo trabalhadores livres e escravos fazendo parte da fonte histórica com papéis protagonistas.

Quando se trata de documentação criminal Arlete Farge (2009) nos diz que esses arquivos:

Abrem-se [...] para um mundo desconhecido em que os rejeitados, os miseráveis e os bandidos fazem a sua parte em uma sociedade vigorosa e instável. Sua leitura provoca de imediato um efeito de real que nenhum impresso, por mais original que seja, pode suscitar. [trata-se de] vestígio bruto de vidas que não pediam absolutamente para ser contadas [...] revelam um não dito [...]. O arquivo é uma brecha no tecido dos dias (FARGE, 2009, p. 13-14).



Destarte, os objetivos dos documentos criminais são buscar ou produzir uma verdade acusando ou punindo alguém. Os depoimentos são *ficções* onde os narradores buscam influenciar as informações, sendo assim não devem ser vistos como um espelho da realidade. Mesmo sendo fontes que permitem a participação de pessoas que não deixaram registro escritos de existência ainda deve se ter claro a mediação da narrativa por parte do escrivão e/ou qualquer outro responsável. Essa ficção transcorre a partir de relatos dos personagens apresentados ao longo dos autos em seus depoimentos. Eles são os narradores de suas próprias verdades buscando influenciar as informações para benefício próprio.

Mariza Corrêa (1983) como parte do processo de pesquisa de mestrado em Antropologia Social e desenvolve-se numa busca intensa de análises de caráter jurídico a respeito da violência contra as mulheres, principalmente num período brasileiro onde essa pauta não era bem trabalhada. As reflexões da autora tiveram início na tentativa de entender como a “sociedade define as mulheres e delimita o lugar que lhes cabe em nossa estrutura social” (1983, p.15) em suas palavras, através dos autos criminais. Sua pesquisa foi realizada no ano de 1974, em Campinas, em arquivos e varas criminais, selecionando casos de homicídio e tentativa de homicídio entre casais heterossexuais legalmente casados ou em situação de união. Sua pesquisa inclui uma interessante reflexão sobre quais os atributos essenciais para diferenciar homens e mulheres na sociedade de classes, dentro da instituição do casamento e qual a importância disso na pesquisa em autos criminais.

Citando o “drama social” de Victor Turner, Corrêa entende que os julgamentos têm como questão principal a defesa do sistema vigente – supostamente todos são iguais perante a lei e a esta se aplica igualmente a todos – porém, o que acontece é que vivenciando uma sociedade de classes, com papéis sexuais preestabelecidos, todos são diferentes a sua maneira, logo os julgamentos por si mesmos reafirmam os valores dominantes já existentes.

Em meio as explicações dos principais passos de um processo criminal e a leitura de alguns autos a autora tenta observar quais os requisitos levam ao acusado a receber uma resposta favorável dos julgadores. “Provar que a quebra da norma jurídica se justifica pela defesa de normas sociais mais relevantes do ponto de vista do julgador” (1983, p.26) é o que indica a autora, trazendo à tona a importância da colocação moral - mesmo que individualista – para o entendimento das transgressões sociais, o fundamento ético comum com o Direito.



A análise central que faço aqui é atenta ao que a autora chama de “Construção da Fábula” que faz uma analogia aos processos criminais e aos contos infantis.

Grande parte dessa reflexão é feita também por Corrêa, mas então, o que leva à Fábula dos Processos Criminais? O termo “Fábula”, conceituado pelo dicionário Michaelis aparece como uma “pequena narrativa em prosa ou em verso em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma verdade ou reflexão de ordem moral, com intervenção de pessoas, animais e até entidades inanimadas”.⁵

No caso do trabalho apresentado por Mariza Corrêa, investigando os processos criminais a autora utiliza esse mesmo termo referindo-se aos autos criminais e sua produção.

Há uma perspectiva estruturalista em suas visões, percebe-se a importância das relações entre cada uma das partes envolvidas para a criação de um modelo único de produção, que seguindo diferentes acontecimentos é entornado por um processo comum. Corrêa explicita ainda que as características estruturais das produções processuais, com suas regras bastante formais, mas ainda assim onde a inventividade aflora. Mas a autora deixa claro que mesmo que nomes e lugares variem de processos para processo os componentes básicos, o “corpus” do texto, as ações e funções dos presentes se mantém. Nessa análise ela indica que os caminhos percorridos pelos processos, em geral: do início do inquérito policial, as vistas do promotor, a denúncia, as testemunhas, os interrogatórios, a defesa, a acusação, o papel de todos os presentes e até mesmo da Jurisdição; entendem-se como componentes da tão buscada moral que torneia a Fábula.

Há tanto na fábula de Corrêa, na ficção de Grinberg ou na narrativa de Ginzburg, como nos processos criminais em si uma apropriação dos acontecimentos reais (crimes) os expropriando numa realidade textual e narrativa onde os personagens – criam suas próprias narrativas dos acontecidos. O delito é transformado nos testemunhos, nas provas e nas recriações, mas nunca em si próprio. Os protagonistas dos casos têm em comum o fato de terem transgredido uma regra crucial, nesse caso, o de tentar ou conseguir interferir na autonomia do corpo de outra pessoa.

A morte pela perspectiva jurídica perde suas características reais, e é realojada com todas as outras mortes que podem acontecer de acordo com as normas legais e morais da sociedade. Isso ocorre também com as relações interpessoais que com o acontecimento de

⁵ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fabula>>



um crime são diretamente reguladas pelo Estado, no caso de um crime entre um casal, por exemplo. Ocorre aqui uma desapropriação da privacidade das relações, ao que a transgressão das regras de convivência ameaça as leis e a ordem dos outros membros da sociedade. Ao que as relações se tornam públicas estas serão diretamente analisadas pelo Estado e permitem a deliberação de todos que tem acesso desde aqueles que veem a notícia em sua televisão, leem em um jornal até o pesquisador que fará a leitura dos autos em algum período temporal.

Sendo assim a análise desses documentos implica na perspectiva de documento e monumento de Jean Jacques Le Goff (1990). Sua concepção primeiramente tem que o resultado final do documento nada mais é que o de uma montagem que ao mesmo tempo é verdadeiras e falsa, pois há a separação, organização e também o ocultamento de partes importantes dos testemunhos, assim como uma relação externa diretamente ligada com a moral que rege desde a criação das leis até o que é certo e errado para determinadas pessoas. Essa lógica com intencionalidade dá ao documento as entrelinhas para entendimento de parcelas da sociedade em seus tempos e o tratamento de cada uma delas perante à lei.

Sobre às potencialidades desse documento Bacellar (2005) diz que:

A convocação de testemunhas, sobretudo nos casos dos crimes de morte, agressões físicas e de devassas, permite recuperar as relações de vizinhança, as redes de sociabilidade e de solidariedade, as rixas, enfim, os pequenos atos cotidianos das populações do passado.” Tem-se por exemplo que “os testamentos são preciosos registros das últimas vontades de um indivíduo, permitem que se penetre no mundo das crenças e das visões do homem no passado. [...] os processos crime e cíveis são fontes igualmente abundantes e dão voz a todos os segmentos sociais, do escravo ao senhor (BACELLAR, 2005, p. 37).

Mesmo que as verdades ditas durante o interrogatório sejam verdadeiras para cada um dos presentes, o historiador, ou agente social que está analisando essas fontes deve entender que o documento ali presente é também um monumento que fica e dura tendo papel para que se entenda os conceitos morais de determinadas épocas e que se deve ter cautela ao julgamento. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 472), os documentos “devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.

Assim sendo, não apenas os que participam dos atos e julgamentos diretamente, mas os agentes sociais que condenam o assassinato ou quaisquer outros crimes têm sua parcela



diante da criação das normas de convivência, que moldam assim uma sociedade inteira em seu tempo. A importância disso vai além de seu tempo, ao que todas as questões servem de análise *à posteriori*. Tudo que foi moldado e que de acordo com a autora mantém-se até o período de sua escrita – e a meu ver continuam até hoje – segue uma tentativa de manter essa ordem, onde os agentes da lei por força direta ou indireta, colaboram para conservar o entendido como correto para todos.

Aos historiadores, não cabe resolver o caso ou as peças faltando, mas sim, refletir sobre o processo de criação do documento tendo em vista suas incoerências e mentiras, as várias perspectivas dos discursos, às repetições, às posturas adotadas por cada um dos personagens, todas estas informações que ajudam a traçar os limites da moralidade comum da época tratada. Essas características tornam os processos criminais fontes extremamente humanas mesmo que sendo documentos oficiais. Pelo período histórico é possível encontrar correspondências do que se tem como ideia geral da sociedade em outros tipos de fonte, mas ainda mais detalhadas em relatos cotidianos e costumes dos envolvidos (GRINBERG, 2009).

Toda a performance dos depoimentos e as tentativas de transformá-los na reprodução da verdade por trás dos delitos, nada mais são que perspectivas de um mesmo acontecimento, contidas em um documento com caráter pedagógico, ou seja, que visa a punição dos que transgrediram as regras. A moral vigente e sua incessante reafirmação jurídica inferem à “Fábula” dos processos criminais, de certa forma, a configuração das ficções alegóricas infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos e que não apenas a legislação protecionista é suficiente para manter os documentos judiciais de forma íntegra. Cabe aos poderes públicos fazer valer essas leis, e aqueles que tem acesso às documentações tomarem o devido cuidado com a mesma, a partir de noções básicas de arquivologia indispensáveis para qualquer um que vá ter acesso. Essas fontes são riquíssimas, inclusive há muito material publicado sobre as mesmas. Há uma metodologia que engloba as questões sociais que os arquivos criminais, parte desses documentos jurídicos, podem usar de base para pesquisa científica. Estes são documentos com grande potencialidade que estão relegados à lugares insalubres, impossibilitando que



histórias de sujeitos sem voz possam ser ouvidas através do olhar do pesquisador atento. Pesquisas realizadas em instalações precárias, tais como a que se encontra na I Vara Criminal de Guarapuava não são novidade na vida do historiador. Bacellar indica essa realidade desafiadora, de trabalho em ambientes desconfortáveis e com documentos mal acondicionados, mal preservados, e mal organizados:

O arquivista e o historiador têm, portanto, a importante tarefa de, ao entrar em contato com acervos submetidos a tal risco, buscar conscientização dos responsáveis e alertar a comunidade, antes que seja tarde. O interesse pela pesquisa empírica deve, assim, instrumentalizar as atenções para a importância dos documentos, em um esforço contínuo que sempre deveria nortear a ação e o discurso do historiador (BACELLAR, p. 50).

A pesquisa que realizamos tem também esse interesse de publicizar a necessidade de uma política de memória para aquele acervo. Um acervo de documentos, cujas pesquisas poderiam ressignificar as experiências de sujeitos envolvidos com a lei, aspectos de seu cotidiano, relações de gênero, violência de gênero dentre outras abordagens. A pesquisa buscou por fim demonstrar também as potencialidades das fontes judiciais. Elas são vastas, a ampliação dos horizontes que ela permite é diversa, e traz consigo personagens novos a historiografia. Demostramos também, que a despeito de um conjunto de legislação, é necessário ter vontade política para que se criem Arquivos, espaços esses, como um lugar de memória coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: www.conarq.arquivonacional.gov.br. Acesso em: 14 mai, 2021.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set, 2020.



BRASIL. **Lei nº 8.159**, de 11 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L8159.htm>. Acesso: 20 set, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm>. Acesso em: 20 set, 2020.

CHALHOUB, Sidney. **O Conhecimento da História, o Direito à Memória e os Arquivos Judiciais**. In: Curso de Formação de Multiplicadores em Políticas de Resgate, Preservação, Conservação e Restauração do Patrimônio Histórico da Justiça do Trabalho no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Memorial do TRT 4ª Região, 2005. Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/media/431835/O_conhecimento_da_historia%252C_o_dir_eito_a_memoria_e_os_arquivos_judiciais.pdf>. Acesso em: 27 nov, 2020.

CORRÊA, Mariza. **Morte em família: Representações Jurídicas de Papéis Sexuais**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ARQUIVO PÚBLICO (DEAP). **Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná (2019)**. 4. ed. Curitiba: Imprensa Oficial, 2019. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/Pagina/Manual-de-Gestao-de-Documentos>>. Acesso em: 20 de set. 2020.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009

GINZBURG, Carlo. Micro-História: Duas ou Três Coisas que Sei a Respeito. In: **O Fio e os Rastros: Verdadeiro, Falso, Fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 249-279.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Editora Companhia das Letras, 2017.

GRAF, Márcia Elisa de Campos et al. **Redescobrimo o poder judiciário paranaense: o acervo do poder judiciário paranaense trabalhado a partir de oficinas**. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/redescobrimo.pdf>>. Acesso em: 16 jul, 2020.

GRINBERG, Keila. “A história nos porões dos Arquivos judiciais”. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 119 – 139.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990, p. 462 – 476.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990, p. 366 – 419.

MOTTA, Marcia Maria Menendes. **História e memória**. Cadernos de CEOM, Ano 16, Nº 17.

PARANÁ, **Decreto nº 2.866**, de 22 de abril de 2004. Estabelece normas para a transferência e/ou recolhimento de acervos públicos e privados para o Departamento Estadual de Arquivo Público – DEAP. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=33696&indice=1&totalRegistros=1&dt=27.1.2020.16.48.59.490>>. Acesso: 27 abr, 2021.

PARANÁ. **Resolução nº 3.107**, de 25 de setembro de 1995. Define a competência da organização de arquivos no âmbito do Poder Executivo Estadual. Paraná, 1995. Disponível em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/sites/arquivo-publico/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/resolucao_3107_1995.pdf>. Acesso: 27 abr, 2021.

PARANÁ, **Resolução nº 324**, de 30 de junho de 2020. Institui diretrizes e normas de Gestão de Memória e de Gestão Documental e dispõe sobre o Programa Nacional de Gestão Documental e Memória do Poder Judiciário – Proname. Paraná, 2021. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3376>> Acesso: 27 abr, 2021.

PEGORARO, Jonas Wilson. **Ouidores Régios E Centralização Jurídico-Administrativa Na América Portuguesa: A Comarca De Paranaguá (1723-1812)**. 2007. Dissertação Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos históricos: Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. Disponível: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 31 jul, 2021.

REIS, José Carlos. **A História entre a filosofia e a ciência**. Editora Ática, Belo Horizonte, 1996.

ZANIRATO, S. H. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Revista CPC**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 7-33, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v13i25p7-33. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144623>>. Acesso em: 24 jul, 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Karina Moniz Tavares
Unespar/Campus Apucarana, russamoniz@hotmail.com

Eromi Izabel Hummel
Unespar/Campus Apucarana, eromi.hummel@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

O Desenho Universal da Aprendizagem é uma concepção de uma prática inclusiva, que tem por princípio reduzir os impasses que se estabelecem durante a aprendizagem, de forma a tornar o aprendizado mais significativo e acessível, pois se utiliza de sistematizações de conteúdo e das atividades que devem ser executadas.

O DUA preconiza uma prática que visa minimizar os reveses no processo de mediação e durante a aquisição do conhecimento, de forma a promover o acesso e a melhoria ao longo da aprendizagem, proporcionando a participação dos estudantes em acordo com as suas particularidades, viabilizando o acesso aos recursos, com estratégias educacionais personalizadas.

Considerando a temática DUA, este estudo tem como objetivo geral identificar como tem sido aplicada a abordagem metodológica – Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, como prática pedagógica inclusiva, como forma de entender os recentes estudos acerca do tema, como conceitos, etapas de desenvolvimento, aplicabilidade e contribuições para prática pedagógica inclusiva a partir da análise bibliográfica. Destarte, o referencial teórico do presente estudo fundamenta-se nos estudos dos vários autores que tratam deste tema e que refletiram, considerando a legislação brasileira, sobre os conhecimentos curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva, de forma versátil, sem marginalizar o aluno, que identifica e valoriza as especificidades do estudante.

O referencial teórico do presente estudo fundamenta-se nos estudos dos vários autores que tratam deste tema e que refletiram, considerando a legislação brasileira, sobre os conhecimentos curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva, de forma



versátil, sem marginalizar o aluno, que identifica e valoriza as particularidades que cada estudante apresenta.

O DUA preconiza uma prática que visa minimizar os reveses no processo de mediação e durante a aquisição do conhecimento, de forma a promover o acesso e melhoria de desempenho dos alunos ao longo da aprendizagem, proporcionando a participação dos estudantes em acordo com as suas particularidades, viabilizando o acesso aos recursos, com estratégias educacionais personalizadas. Nesse sentido, entende-se que o ensino-aprendizagem possui vários desafios específicos em áreas singulares de ação e, para isso, devemos superar os obstáculos e os desafios que se apresentam neste processo.

Quanto aos resultados sugere-se o diálogo a respeito das ações de ensino-aprendizagem inclusivas por meio dos princípios do DUA. Esse tipo de modalidade advoga práticas pedagógicas voltadas às necessidades pedagógicas dos sujeitos numa educação inclusiva, enquanto processo e resultado, visando garantir amplo acesso dos estudantes de maneira significativa. No entanto, esta modalidade de ensino ainda se encontra em formação no Brasil e tem por desafio a implementação, frente a algumas barreiras institucionais, de um ensino inclusivo e de qualidade em um contexto regular de ensino, considerando as características individuais dos estudantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

As atividades realizadas procuraram definir os conceitos básicos da pesquisa, tais como: instrumentos para elaboração do estudo, levantamento bibliográfico, leituras e registros. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Entretanto, devido ao estado de pandemia mundial, desde Março de 2020, e por conta do risco iminente à saúde pública em decorrência da proliferação do Covid-19,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



aproveite nesta empreitada nos “adequar ao novo normal”, termo tão utilizado nesses tempos de caos sanitário, considerando as mudanças de rotina na vida das pessoas, as quais tiveram a necessidade de modificar sua maneira de trabalhar, de estudar, de se alimentar, sendo levadas a instituir novos hábitos, que antes da pandemia não eram convencionais, como por ex., manter o distanciamento social, utilizar máscaras de proteção facial e higienizar as mãos de forma mais frequente, como elemento preventivo a não contaminação, dada a gravidade da pandemia no Brasil e no mundo.

Esta mudança repentina de hábitos, influenciou diretamente a forma como os estudos foram conduzidos, dadas as intercorrências que esse modelo de vida nos trouxe. Especificamente, quanto a dedicação em relação à pesquisa e às estratégias de elaboração mesma, não houveram entraves quanto aos aspectos teóricos da pesquisa em si, mas com as eventualidades cotidianas que esse novo modelo de estudo nos trouxe, como a intensificação do uso das tecnologias, que por vezes nos sujeitam a instabilidades quanto ao acesso a internet, ausência de silêncio para estudo por conta da interação familiar em um mesmo ambiente, além do impacto emocional que a própria situação de instabilidade econômica e social nos trouxe, tornando o trabalho de pesquisa um desafio para muitos pesquisadores.

Ressaltamos que, sempre foi considerando o objetivo geral deste projeto: identificar como tem sido aplicado a abordagem metodológica “Desenho Universal de Aprendizagem” (DUA) como prática pedagógica inclusiva. Como os objetivos específicos elencamos: conhecer as diferentes abordagens metodológicas para prática pedagógica inclusiva, conceituar o DUA como etapa de desenvolvimento e aplicabilidade, bem como levantar quais seriam as contribuições da abordagem para práticas pedagógicas inclusivas. Atividades essas, executadas mediante fichamento de artigos e livros referenciados neste relatório parcial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os princípios de inclusão e educação inclusiva surgiram em meados dos anos 90, quando se acentuou o debate acerca do tema. Segundo Nunes e Madureira (2015), os eventos mais significados foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade



(UNESCO, 1994), o Fórum Mundial de Educação – O compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008). Essa discussão levantou a importância da universalização da educação, assegurando uma educação mais equitativa, que contribuísse para a melhoria das competências individuais de cada aluno, em um movimento social, político e educacional, que visava proporcionar a qualquer cidadão o direito e o acesso à educação.

Estamos em um momento educacional onde o “ser professor” é bastante desafiador. Novas políticas estão tornando as escolas mais diversificadas do que antes. Grande número de estudantes com deficiências e dificuldades de aprendizagem estão sendo educados em classes regulares, e essa política está tornando as escolas responsáveis pelo desenvolvimento e progresso de todos os alunos (PACHECO; MARTELLO; DE BASTOS, 2006, p.2).

Nesse sentido, para Clegari, Da Silva e Da Sila (2014) a educação tem a incumbência de considerar as demandas da sociedade, bem como as pedagógicas, devendo a educação ser para todos, a escola para todos, alunos com NEE e alunos excluídos, com o desafio de proporcionar a essas demandas um ensino adequado e de qualidade em um contexto regular de ensino, considerando as características individuais e experiências importantes para formação de currículos. Para Ainscow e Miles (2013) “não apenas procurar respostas educacionais para os estudantes”, mas uma educação inclusiva enquanto processo (eliminar a exclusão e marginalização) e resultado (aquele que assegura o acesso de todos) (NUNES e MADUREIRA, 2015, p. 5;6).

Nem todos os alunos têm acesso ao currículo, porque a escola planeja suas ações para um único tipo de aluno e desconsidera que os alunos diferem entre si nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, econômico, nas habilidades, nos interesses e nas aptidões. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo. Assim sendo, utiliza diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades (meios de execução) e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 126;127).



Zerbato e Mendes (2018, p. 1) explicam que muitos estudantes com NEE eram excluídos das propostas pedagógicas em relação aos outros estudantes, o que contribuía para a infantilização dos mesmos, num período onde o entendimento de Educação Especial era constituído de forma paralela à educação regular, pois entendia-se que o ensino dos alunos que apresentavam alguma inadequação em relação à estrutura disponibilizada pelos sistemas de ensino, deveria ser feito de forma separada. Tal situação exerceu impacto na história da Educação Especial, resultando em ações que enfatizaram a deficiência, minimizando os aspectos de ensino-aprendizagem.

Desenho Universal de Aprendizagem: conceitos e princípios

O DUA é conceituado como uma ação prática que visa reduzir os impasses no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o acesso e a melhoria na aprendizagem, proporcionando a participação e o desempenho dos estudantes em acordo com as suas necessidades e características, viabilizando aos estudantes o acesso à escola, mas principalmente seus recursos, com objetivos e estratégias educacionais personalizadas (MADUREIRA e NUNES, 2015).

Para o autor Kartz (2014 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p.8) para que as estratégias sejam efetivas, o professor precisa agir com flexibilidade, na maneira que incentiva o estudante, na forma que os conhecimentos são disponibilizados e na forma que os alunos são avaliados, promovendo um aprendizado diversificado.

O Desenho Universal se estabeleceu a partir do princípio arquitetônico que cria ambientes acessíveis a todos. Segundo Pacheco; Martello; De Bastos (2006, p.2) “(...) do conceito de design universal na arquitetura, quando alguns arquitetos começaram a projetar os edifícios e os espaços públicos de modo que todos pudessem aceder sem qualquer limitação fosse de que ordem fosse”. “Na educação a abordagem do DUA fundamenta-se a partir das seguintes áreas: psicologia do desenvolvimento, ciências cognitivas e neurociências (CAST, 2011; KATZ, 2014; ROSE & GRAVEL, 2010 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p.8).

Madureira e Nunes (2015, p. 9) explicam a visão dos autores King-Sears (2009); Quaglia (2015); Rose & Mayer (2002) que a princípio o DUA teve como foco a tecnologia,



utilizado como instrumento facilitador para estimular estudantes com algum tipo de limitação, um instrumento para despertar o interesse do aluno na aprendizagem. Nos dias atuais as abordagens se intensificam e se dão de uma forma diferente, de cunho social e inclusivo. Destarte, a prática de ensino-aprendizagem deve ser disponibilizada de forma que todos tenham acesso comum e não assegurada apenas por programas específicos.

O DUA está voltado para a educação objetiva, para que todos os alunos tenham as mesmas opções para aprender com materiais didáticos e práticas que acolham suas habilidades e necessidades, considerando que os alunos são diferentes uns dos outros (CALEGARI; DA SILVA; DA SILVA, p. 2014). Nesse aspecto

O DUA mostrou ser uma abordagem eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O artigo ressalta que a aplicação dos princípios do DUA oferta mais opções de acesso ao aprendizado e melhora as percepções dos alunos sobre o próprio aprendizado – isso pode melhorar positivamente a disposição deles para a aquisição de conhecimento, usando múltiplos meios de representação e expressão (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 126;127).

A neurociência é um campo científico que se dedica ao estudo do funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, por meio deste estudo é possível compreender como o cérebro humano aprende, e também como se deve ensinar. Para Meyer et al. (2014 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p. 9) a aprendizagem se dá de três maneiras: pelas as redes afetivas (motivação da aprendizagem, o que é importante aprender), pelas as redes de reconhecimento (trata-se do que já aprendemos) e as pelas as redes estratégicas (como aprende-se e como elaborar coisas). Entretanto, os sujeitos aprendem e compreendem de forma diferente, por isso a importância em se diversificar as práticas motivacionais.

Para Cast (2011, 2014 apud MADUREIRA e NEVES, 2015, “quando o docente organiza o processo de ensino e aprendizagem deve equacionar estratégias que suscitam o interesse dos alunos, que facilitem a autorregulação”, quando leva-se em conta o papel que a motivação tem sobre o aprendizado. “Para que todos os alunos possam aprender e ter acesso aos conteúdos escolares, é necessário que os componentes do currículo (objetivos, método, material, avaliação) sejam flexibilizados” (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 128).



No caso em que os alunos diferem na forma de interpretar a informação, como os deficientes sensoriais, o ensino deve ser variado (áudio, braile, escritas e exposições orais), além disso, o professor deve se assegurar do aprendizado do aluno. Outro elemento importante, é a forma de como os indivíduos se colocam e participam das situações, alguns por meio da fala e outros, da escrita, considerando neste caso, por ex. diversificar o método de avaliação do sujeito (CAST, 2011, 2014; RAPP, 2014 *apud* MADUREIRA e NUNES, 2015, p.11).

Desenho Universal da Aprendizagem: plano de aula

Para Implementação do DUA na esfera escolar segundo National Center on Universal Design for Learning (2014) é necessário proporcionar ambientes estimulantes e planos de aulas que considerem os seguintes elementos curriculares: objetivos, estratégias de ensino, materiais e recursos e avaliação (MADUREIRA e NUNES, 2015, p. 12). Para Pletsch; De Souza; Orleans (2017, p. 172) a “customização de recursos e estratégias em sala de aula para efetivar a aprendizagem de todos”.

Toda atividade de ensino que priorize a apropriação do conhecimento deve ser planejada e organizada. Contudo, para que isso de fato ocorra deve estar claro ao professor os motivos reais de sua atividade na organização da atividade de ensino (PRAIS, ROSA, 2014, p. 8)

Meo (2008, p. 24 *apud* MADUREIRA e NUNES, 2015, p. 12) sugere um plano de aula que segue o seguinte elementos: caracterizar e analisar o contexto; planificar, definir objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação com base no DUA; implementar o processo de ensino e aprendizagem; avaliar o processo de ensino aprendizagem.

Abordagem Metodológica: DUA como prática pedagógica inclusiva

Na pesquisa de campo, na cidade do Rio de Janeiro, estudantes portadores de necessidades especiais matriculados na EJA - Educação de Jovens e Adultos estavam se evadindo do ambiente escolar. Para as pesquisadoras do estudo, Souza e Pereira (2015), o currículo se mostrava insuficiente e inadequado para promover a escolarização desse público, o que ocasionava a evasão dos estudantes, deixando-os à margem do processo



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



educativo, visto que suas especificidades não eram consideradas, ocorria apenas uma prática pedagógica fundamentada para a adaptação e não para a universalização. Diante deste quadro de exclusão, propôs-se uma ação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e professores da alfabetização da EJA, empregou-se uma prática pedagógica baseada no DUA, princípios práticos que visam ampliar a aprendizagem dos alunos, com a intenção de promover a permanência desses na escola. Um projeto de reformulação da prática pedagógica, a partir do uso de recursos adequados, que proporcionasse experiências únicas, sensoriais, apoio pedagógico em acordo com as particularidades da EJA e dos alunos confecção de materiais com intenção pedagógica. Apesar da proposta ser individualizada e não grupal, o projeto trouxe uma evolução para os estudantes, o currículo deixou de ser pensado para atender apenas às necessidades educacionais especiais (NEE) mas atender a diversidade.

No estudo elaborado por Abell Jung e Taylor (2011 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p.11) com 867 estudantes do segundo e terceiro ciclo, as pesquisas estabelecidas a partir de um enfoque no DUA apresentaram fatores relevantes quanto ao ambiente escolar e que estão ligados a fatores de individualização e participação. Apesar disso, Edyburn (2010 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p.12) enfatiza que existem poucos estudos acerca do DUA que fundamentem a veracidade científica do tema.

Em um estudo experimental desenvolvidos por Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell e Browder (2007 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p. 14), com foco na elaboração de planos de aula com enfoque no DUA, participaram 72 do ensino regular e educação especial. O resultado apresentou que uma introdução na temática pode promover planos de regências mais flexíveis à realidade e necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o processo de ensino- aprendizagem relacionado aos componentes do currículo para educação é o ponto de partida para muitos estudos em todo o Brasil. Pesquisadores, professores e graduandos têm feito grandes esforços para encontrar métodos, recursos de ensino, estratégias de ensino e técnicas que visem melhorar a aprendizagem em um ambiente de ensino. Logo, o objetivo geral deste estudo foi em identificar como tem sido aplicada a abordagem metodológica – Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, como



prática pedagógica inclusiva, como forma de entender os recentes aportes acerca do tema, como conceitos, etapas de desenvolvimento, aplicabilidade e contribuições para prática pedagógica inclusiva.

Neste aspecto, o impasse que se apresenta é o de se desenvolver conhecimentos curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva de forma versátil, sem marginalizar, incluindo todos os estudantes no processo de melhoria e acesso ao conhecimento. Justifica-se o tema, visto que a legislação brasileira reforça a ideia de uma escola para todos, que identifica e valoriza as especificidades de cada estudante. A inclusão do público-alvo da educação especial, está para além de mudanças atitudinais é necessário a reorganização do ambiente escolar com adoção de práticas pedagógicas versáteis e inclusivas.

Ocorre que muitos conflitos teóricos a respeito de metodologias e conceitos se apresentam nas pesquisas educacionais com objetivo de encontrar estratégias que realmente garantam a participação do aluno nas atividades de ensino. São abordagens metodológicas que propõem adaptação curricular ou flexibilização curricular, mas que ainda focam num modelo único de currículo, desestimulando o aprendiz. Assim, a proposta do estudo em questão busca disseminar o conhecimento do DUA entre os segmentos de ensino, pesquisa e extensão, bem como produzir conhecimentos para práticas docentes efetivas.

Os resultados deste estudo sugerem o diálogo a respeito das práticas pedagógicas inclusivas por meio dos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem. O assunto presente neste estudo, a modalidade de ensino, encontra-se em construção no Brasil. Para as autoras Nunes e Madureira (2015), o principal obstáculo nesse modelo, é proporcionar um ensino inclusivo e de qualidade em um contexto regular de ensino, considerando as características individuais.

Nesse sentido, a literatura apresentada (Souza e Pereira, 2015; Madureira e Nunes, 2015) tem mostrado resultados satisfatórios quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo DUA, mas o desafio é proporcionar práticas pedagógicas no ambiente regular de ensino que supram as necessidades pedagógicas e educacionais da sociedade, ou seja educação inclusiva enquanto processo e resultado, no qual possa garantir o acesso de ensino-aprendizagem a todos, sem instituir barreiras no processo. Todavia, na perspectiva de Edyburn (2010 apud MADUREIRA e NUNES, 2015, p.12) deve-se levar em conta que, por



se tratar de um assunto em desenvolvimento, existem poucos estudos empíricos acerca do DUA que possam fundamentar sua veracidade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALEGARI, Eliana Paula; DA SILVA, Roseane Santos ; DA SILVA, Régio Pierre. Design Instructional e Design Universal para a Apre: Uma relação que visa obter melhorias na aprendizagem. **Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade**. V.5, 2014.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2015.

PACHECO, Débora Pimentel; MARTELLO, Elisangela Luz Costa; DE BASTOS, Amélia Rota Borges. **Desenho universal para aprendizagem: reflexões pra uma prática no ensino de ciências**. V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Bajé, RS. Nov, 2006.

PLETSCH, Marcia Denise; DE SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. vol. 14, n. 35 .Rio de Janeiro, 2017.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley da Flor. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Polyphonia**. v. 25/2, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua. AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera . Análise da utilização do Desenho Universal da Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento São Paulo**, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018 <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-15>.

SOUZA, Marisa Mendes Machado de; PEREIRA, Bárbara Silva dos Santos. Adequações pedagógicas pautadas no desenho universal da aprendizagem como alternativa à dupla exclusão. In: **IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Rio de Janeiro, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Rev. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 22(2):147-155, abril-junho 2018. **Unisinos** - doi: 10.4013/edu.2018.222.04.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



VIOLÊNCIA DE GÊNERO ATRAVÉS DE PROCESSOS CRIMINAIS DA DÉCADA DE 1970 EM PARANAGUÁ - PR

Layla Chaenny Da Silveira Policarpo
Unespar/Campus Paranaguá, layla.policarpo01@gmail.com

Kety C. De March
Unespar/Campus Paranaguá, kety.march@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1970 os estudos sobre violência de gênero são prolíficos. Por meio do levantamento sobre essa temática nos estudos de gênero no Brasil, feitos por Heilborn e Sorj (1999), entendemos que os estudos sobre violência de gênero podem ser agrupados em três linhas. A primeira linha, inaugurada pelo trabalho de Mariza Correa¹ a Justiça opera nos casos de violência contra as mulheres; a segunda observa como se dão as representações sobre mulheres acerca da violência, preocupando-se em desnaturalizar a violência doméstica e criar identificações alternativas à “vítimas femininas” para “mulheres em situação de violência”, o que evidenciaria o caráter transitório da condição dessas mulheres como vítimas, permitindo a elas espaço de resistência; por fim, os trabalhos que evidenciam as agências que atuam no campo da violência e a investigação acerca dos agravos à saúde produzidos pela experiência dessas mulheres agredidas, abarcando a violência institucional.

A presente pesquisa analisou a violência de gênero a partir de processos de lesões corporais contra mulheres² praticados por companheiros, classificados pelo Art. 129 do Código Penal de 1940 que foram produzidos e julgados pela Justiça de Paranaguá na década de 1970 e que se encontram armazenados em arquivo sob guarda da Primeira Vara Criminal da Comarca. Os processos utilizados caracterizam-se por ser fonte oficial, datilografada, primária e serializada, logo, trata-se de material produzido originalmente sem a intenção de vir a tornar-se fonte para a História.

¹ Corrêa, Mariza. Os Atos e os Autos: representações jurídicas de papéis sexuais. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1975.

² A escolha pelos processos de lesões corporais se deve ao fato de ser a tipologia mais recorrente em se tratando de denúncias de violência de gênero.



Questões do tempo presente constrangessem a autora a tentar compreender mais profundamente essas relações de violência em determinado tempo e espaço. Assim, esta pesquisa inseriu-se no núcleo que se empenha em analisar como a Justiça lida com casos de violência contra mulheres e, além disso, como os sujeitos comuns que compunham a trama processual externam subjetivações face ao encontro com o poder institucional. Diante de um acervo de processos-crime, centralizou-se o objeto de estudo em consonância com o interesse de compreender questões relacionadas à violência que ocorre dentro do seio familiar, totalizando 11 processos de lesões corporais. A fim de contextualizar o leitor, a seguir discorre-se um pouco sobre o marco espacial e temporal utilizado.

O recorte temporal utilizado para esta pesquisa (1970), em contexto nacional, é marcado por processo de industrialização acelerada, com vários avanços tecnológicos que mudaram a experiência de sustento da classe trabalhadora. Também, em 1970, temos uma considerável cifra de êxodo rural, cerca de 17 milhões de pessoas (cerca de 40% da população rural do Brasil) migraram para as cidades (MELLO; NOVAIS, 2009). Paranaguá - PR sendo cidade portuária do Estado do Paraná, provavelmente recebia constantemente trabalhadores migrantes para suprir as necessidades do porto, e que passavam então a compor o contingente populacional dessa cidade. Além disso, a década de 1970 é um período marcado por grandes movimentos sociais de luta e resistência em virtude da ditadura militar que perdurou até 1985.

Essa década também foi marcada por transformações sociais, como a difusão da pílula anticoncepcional³ que garantiu maiores direitos à sexualidade feminina, domínio e controle sobre seus próprios corpos, lembrado pela seguinte frase: “Um filho se eu quiser, quando eu quiser”. Também, a instituição da lei do divórcio no Brasil em dezembro de 1977, que assegurou o rompimento da sociedade conjugal garantindo que o fim do casamento não mais restringisse direitos civis das mulheres, eliminando as obrigações da mulher junto ao ex-marido e ainda preservando-lhe os direitos sobre os filhos, bem como os direitos a bens e a uma nova união (COELHO, 2017).

³ Segundo Fausto (1995) o fenômeno demográfico mais interessante a partir dos anos 1970, foi a redução da taxa de fecundidade, sendo um fenômeno geral no Brasil. Na década seguinte, a taxa foi reduzida quase pela metade comparada à década de 1960. Segundo o autor, presumivelmente isto deve-se principalmente, às campanhas pelo uso de métodos anticoncepcionais.



Este período também abarca a “Segunda Onda” feminista. Temos indícios a partir de um processo específico⁴ de que o debate arrolado pelas feministas chegou na Paranaguá dos anos 1970. O advogado que discorria sobre a defesa de uma mulher que tinha sido estapeada por um desconhecido depois de ignora-lo e revidado com golpes de canivete - resultando num duplo processo de acusações -, usou o termo “machismo” na audiência para descrever o ato do réu que também acabou sendo vítima de sua cliente. Embora não se constitua como fonte principal por não dizer respeito à violência no interior de relações amorosas, não ignoramos a possibilidade de produção contextual que ele permite. Presumivelmente o debate arrolado pelas feministas de segunda onda chegou na Paranaguá dos anos 1970, ao menos para as pessoas mais instruídas da sociedade. Estes e outros fatores, podem ter influenciado as formas de experienciar masculinidades e feminilidades e, portanto, marcado a violência de gênero.

A pesquisa fundamentou-se em recortes como o de gênero e classe. O primeiro foi abordado a partir de Joan Scott (1992). O gênero é tomado aqui como fenômeno social e como categoria de análise, recusando as justificativas biológicas de subordinação feminina e dominação masculina, bem como a naturalização das assimetrias de gênero. O segundo recorte diz respeito ao perfil dos envolvidos na trama, focamos assim na violência que incidiu sobre as mulheres pobres, a partir da compreensão de Soihet (2018). Consideramos os processos criminais materiais privilegiados para alçar as mulheres como sujeitos da história.

A violência de gênero não se restringe a sujeitos comuns, ocorrendo também em classes sociais mais elevadas, porém, estes nem sempre chegam ao conhecimento da Justiça, provavelmente pelo peso do status de classe social. Por isso, levamos em consideração a predominância desses sujeitos comuns nos processos, pois são mais suscetíveis a terem seus conflitos internos e externos postos ao conhecimento da sociedade, isto porque a violência experienciada por eles costuma ter testemunhas em virtude, especialmente, das condições de moradia dos mesmos ou mesmo pelos locais públicos de ocorrência. Talvez, porque as questões de honra possuem pesos diferenciados para os grupos sociais e podem refletir na exposição de conflitos considerados de ordem privada (SOIHET, 2018).

⁴ Processo 192 de 1972 da Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá - PR.



MATERIAIS E MÉTODOS

Processos-crimes, usados e lidos como fonte histórica levando em consideração o tempo em que foram produzidos e a legislação que os fundamentou, podem ajudar a entender de forma mais ampla, uma sociedade, mesmo que sejam, em essência, fábulas, de uma excepcionalidade, pois, ao procurarem produzir uma verdade jurídica, os embates que produzem no jogo discursivo permitem o acesso às normas sociais impostas e compartilhadas pelos grupos sociais que esses sujeitos representam.

A pesquisa foi amparada nos ensinamentos de Foucault (2014), Corrêa (1983) e Grinberg (2009) para analisar os discursos presentes nas fontes selecionadas. Neste caso, utilizamos a análise qualitativa e quantitativa. Para a primeira, focamos na metodologia da análise do discurso, que para Foucault, não pode apenas ser identificada pelo seu caráter linguístico, o discurso é antes de tudo uma dimensão de produção da realidade a partir da prática discursiva que necessita ser atualizada e reproduzida para incitar sua permanência. Assim, os discursos, para além de seus aspectos linguísticos, são “jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2013, p. 19). Embora a linguagem jurídica seja marcada por uma linguagem específica, considerada um obstáculo ao acesso à Justiça para sujeitos que não compartilham dos mesmos códigos linguísticos, sendo então direcionada para um grupo específico, ela está permeada por determinados valores morais, sociais e ideológicos, uma vez que estes estão impregnados nos discursos que focamos: dos atores jurídicos (Promotor de Justiça, Advogado e Juiz) e nas declarações dos envolvidos no processo (Vítima, acusado e testemunhas).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de Corrêa (1983) e Grinberg (2009) foi possível fazer uma análise quantitativa a fim de mapear padrões discursivos que evidenciam sistemas normativos para sociedade daquele contexto. Segundo Grinberg (2009, p. 128) para trabalhar esse tipo de fonte, é fundamental saber trabalhar com as versões e identificar “as narrativas que se repetem, as histórias nas quais as pessoas acreditam e àquelas nas quais não se acredita”. É



através da repetição de um determinado argumento que chegamos à normatividade e neste caso aqueles que dizem respeito a violência de gênero na sociedade estudada.

Os discursos dos processos não nos chegam em estado puro. Embora sejam resquícios de momentos de excepcionalidade na vida de acusados e vítimas, seus depoimentos passam por “manipuladores técnicos”, que segundo Corrêa (1983) tem o poder de tornar a realidade manipulável, uma vez que as declarações dos sujeitos comuns são transcritas pelo escrivão que as encaixa nos padrões jurídicos. Essa mesma ação também silencia sobre os direcionamentos dados aos depoimentos, fazendo parecer crer ao leitor desatento que o que foi dito o foi por determinação do sujeito que desejou livremente produzir uma narrativa de acontecimentos que produzisse sentido para o ocorrido.

Os processos são constituídos por partes que formam um todo. Nele, é possível visualizar informações gerais dos envolvidos nos processos que nos permitem acessar seus perfis como por exemplo: alfabetização, estado civil, médias de idade, local de nascimento, profissão, bem como dois momentos dos depoimentos dos envolvidos, o primeiro na delegacia de polícia e o outro na audiência de julgamento; um breve resumo da denúncia, relatório do delegado, laudos de lesões corporais da vítima, também a defesa do advogado, acusação do Promotor de Justiça e o julgamento do Juiz (quando o processo não é arquivado).

Na análise quantitativa, observamos: médias de idade das vítimas e acusados, embora ainda fosse possível verificar as de testemunhas, dizem respeito a mulheres entre 19 e 36 anos e homens de 20 a 36 anos de idade. A maioria dos envolvidos nasceram em outro Estado ou Município, presumivelmente esses dados digam respeito ao caráter portuário de Paranaguá que evidenciam um constante processo de migração populacional (as profissões dos acusados e vítimas também apontam para essa característica). Em relação aos acusados, verificamos as seguintes profissões: estofador, motorista, músico, encarregado de armazém, carpinteiro, operário, latoeiro, servente, carregador e ensacador. Num total de 11 acusados, todos possuíam ocupações laborais. As vítimas, verificamos 5 do lar, 5 domésticas e 1 professora.

Essa disparidade de acesso ao mercado de trabalho formal denunciou a situação de mulheres pertencentes à Comarca com relação ao mercado de trabalho que as colocava muitas vezes em situação de dependência financeira em relação aos parceiros. Como é o



caso de Denise (trabalhado posteriormente) que num primeiro momento prestou um depoimento que corroborou com a violência sofrida por Eronildo, e posteriormente, na audiência que ocorreu num intervalo de 4 meses, a agredida tomou para si a versão apresentada pelo acusado, ou seja, de que não foi agredida pelo marido “nunca foi agredida pelo réu e que este a sustenta como também a seus filhos, e sem sua companhia a depoente está passando necessidade para prover sua sobrevivência e de seus filhos” (fl. 40)⁵.

Observa-se a situação de difícil desvinculação do matrimônio com a qual a maioria das mulheres lidavam por motivos como os que Canezin (2018, p. 14) salienta “é difícil denunciar alguém que reside sob o mesmo teto, pessoa com quem se tem um vínculo afetivo e filhos e que, não raro, é responsável pela subsistência da família”. Não apenas para Denise, mas para várias outras mulheres, a dependência financeira as impediu de romper com a violência que sofriam. Cansadas dos espancamentos regulares aos quais estavam submetidas pelos companheiros, algumas chegavam a notificar a agressão sofrida para a polícia, mas nem todas conseguiram dar continuidade as declarações que outrora as levaram a acusar aquele que mantinha a subsistência da casa e de quem as constitui^{6, 7}.

[...] certa hora da madrugada o seu amante pediu que a declarante lhe servisse o urinol, a qual em obediência foi apanhar o utensílio do lado de fora de casa levando - o até a casa onde estava o seu amásio; que sem qualquer motivo a declarante foi agredida a pontapé e a seguir a cabo de vassoura; que a declarante para se defender procurou correr para a rua, porem foi alcançada segura pelos cabelos e, alçada do chão ainda pelos cabelos e levada para dentro de casa e assim contida passou a sofrer violenta surra a cabo de vassoura; que a declarante tanto apanhou que nao deu conta como teria sido transportada para o Hospital; que na convivência com Eronildo em diversas oportunidades fora surrada e [ilegível] oportunidade foi esfaqueada, que todavia tendo procurado livrar-se da companhia dele sempre teve que voltar temerosa de ameaças (fl. 18)⁸

⁵ Processo 106 de 1970. Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá - PR.

⁶ Fato observado também nos processos 141 de 1979, 187 de 1979, 106 de 1970, 59 de 1979 e no processo 149 de 1979.

⁷ Processo 141 de 1979. Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá - PR.

⁸ Processo 106 de 1970. Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá - PR. Trecho do depoimento da vítima na Delegacia de polícia.



O trecho acima, diz respeito ao depoimento de Denise na delegacia de polícia da 3ª Subdivisão Policial de Paranaguá, ocorrido um dia após o acontecimento que a levaria de encontro ao poder. Vida como as de Denise e Eronildo, só foram possíveis de virarem fonte para compreensão de determinado objeto de estudo devido ao seu encontro com o poder. Este que sempre vigiou estas vidas, e na primeira constatação da quebra da norma social, nos possibilitou um punhado de palavras, pequenos vestígios de vidas desafortunadas, que outrora foram deixadas na escuridão pela história, e “para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las” (FOUCAULT, 2003, p. 206). O contato instantâneo com o poder, por consequência da violência cometida e sofrida, possibilitou que narrativas tomadas pela linha tênue de falsas, exageradas e sinceras, chegassem até nós por meio do poder disciplinar da Justiça.

Agredida e agressor viviam amasiados a mais de dois anos, e em sua residência (no período que ocorreu o conflito) viviam com eles, o irmão e cunhada da agredida que acabaram por ser arroladas como testemunhas de acusação no processo. No dia cinco de julho no interior da residência do casal, Eronildo, que ingeriu quantidade desconhecida de bebida alcoólica em companhia de alguns amigos, pediu para que sua amásia trouxesse a ele o urinol e, neste ínterim, sem qualquer motivo, o agressor armado de um pedaço de cabo de vassoura, agrediu violentamente sua companheira ao ponto de deixá-la inconsciente e com hemorragia. O vizinho do casal, ao que tudo indica, foi o responsável por chamar a polícia e acusar Eronildo de espancar a vítima, fato que levou o agressor a ser preso em flagrante.

O irmão da agredida, ao prestar depoimento, afirmou que ouviu quando o agressor pediu o urinol a sua irmã e quando esta, em “obediência”, atendeu ao pedido, momento em que o agressor a espancou violentamente. A cunhada de Denise prestou declaração semelhante a de seu companheiro, com o acréscimo de alguns detalhes no depoimento: pareceu que Denise, quando foi buscar o urinol, demorou um pouco a atender o pedido e, quando voltou ao quarto com o utensílio, o agressor já estava armado com o cabo de vassoura e em seguida a espancou violentamente. Ambos (irmão e cunhada) estavam no mesmo local que ocorreu a agressão e nada fizeram para que a vítima pudesse desvencilhar-se de seu algoz. Comumente, ouve-se que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, ditado popular que resume perfeitamente a ausência de objeção do irmão da vítima (principalmente)



diante da situação e da cunhada, quando tenta justificar timidamente a agressão que Denise sofreu pelo fato desta ter demorado para pegar o que lhe foi solicitado pelo marido.

No contrato conjugal, papéis foram culturalmente destinados a homens e mulheres. Ao primeiro, a chefia do lar, indivíduo que toma as decisões pela família e exerce tutela sobre esposa e filhas e a segunda, responsável pela manutenção e harmonia do ambiente doméstico, portadora da honra masculina e ainda responsabilizada pelo cuidado dos filhos. Comportamentos que fugissem aos papéis normativos socialmente, poderiam ser gravemente julgados. Denise, quando em "obediência" demorou um pouco para levar o utensílio ao solicitante, ao entrega-lo, Eronildo já estava preparado para corrigi-la pela sua demora. A "violência é sempre disciplinar" (MACHADO, 2001, p. 10) no contexto da conjugalidade e dentro do seio familiar. O homem é responsável pela tutela feminina, logo é dever dele corrigir comportamentos desviantes a norma do modelo de feminilidade normalizado, assim como o Estado corrige, por meio de leis que por consequência leva a punições legais, comportamentos que fujam ao modelo dito "homem civilizado" no sentido universal. Importante destacar que a violência correcional é naturalizada tanto por homens que as praticam contra corpos femininos como também é normalizado por estes corpos que sofrem a correção. A violência contra a mulher é antiga, sem dúvidas que a identificação feitas pelas mulheres desses atos corretivos vistos como ações de violação que por muito tempo foram praticados por homens pertencentes a família ou o companheiro que dá continuidade a tutela paterna, foram fundamentais no processo de desnaturalização dessas práticas no sentido de maior resistência dessas mulheres quando sofriam violência física vinda desses homens.

Um argumento utilizado pelos acusados para culpabilizar as próprias vítimas pelos ferimentos que apresentavam foi utilizada também por Eronildo: a de que suas companheiras se machucaram, seja no momento de agressão mútua, seja por "sofrerem dos nervos". Sofrer dos nervos ou ter histeria, eram caracterizados como doenças essencialmente femininas que, segundo Engel (2018), eram a exacerbação de traços tradicionalmente atribuídos à mulher normal, como fraqueza de vontade, hipersensibilidade, imaginação desregrada quando a histeria por muito tempo ficou vinculada com as anormalidades da sexualidade feminina.

No caso de Eronildo e Denise, embora o primeiro tenha sido preso em flagrante, contou em interrogatório que quando retornava do lugar onde foi comprar pão, se deparou



com Denise caída no chão, pois esta sofria dos nervos, e essa queda teria provocado os ferimentos. Denise na audiência, corroborou com a história da queda informada pelo acusado, afirmou que “não foi agredida por este e que as lesões produzidas e constantes das fls. dos autos, foram em consequência de uma queda que levava, não tendo o réu nenhuma participação desse fato” (fl. 40). Devido a ausência do advogado no primeiro depoimento, ainda prestado na delegacia de polícia quando se iniciava o inquérito, acusado e vítima prestaram depoimentos sem orientação jurídica. Posto que, sem a orientação prescrita pelo advogado, os envolvidos na trama tendem a prestar depoimentos levando em consideração seus filtros sociais, sua subjetividade e como entendem o fenômeno da violência de gênero. Como a agredida se vê como vítima e como o acusado se vê diante da acusação, tendencioso a negar ou justificar seus atos diante do poder que o julga inocente ou culpado. Também é possível observar narrativas que supostamente estiveram mais próximas da subjetividade feminina, aquelas prestadas na delegacia, do que aquela prestada meses ou anos depois na audiência, quando já passaram por um momento de reconciliação com o companheiro agressor e a coercitividade judicial. Essa condição nos direciona para a importância da defesa que, ao entrar em ação na trama, muda o repertório e as falas dos protagonistas, a fim de garantir um desfecho que corresponda às expectativas de seu cliente, que na situação de estar o acusado devidamente reconciliado com a companheira, esta tende a corroborar com as novas versões prestadas pelo acusado que já foi orientado pelo advogado: “[...] para defender os interesses de seu cliente, o advogado, por meio de seu discurso, tem a função de persuadir, de convencer o magistrado da tese por ele defendida, motivo pelo qual a figura do advogado está diretamente relacionada à arte da persuasão” (CANEZIN, 2018, p. 170).

Verificamos também a confissão da autoria por parte dos acusados, mas externando a responsabilidade do crime à própria agredida. Argumentaram em seu favor transferindo a culpa de seus “desvios” para suas companheiras que injustamente os provocaram bem como afirmaram estarem arrependidos de seus atos. Como é o caso de Odair⁹, este afirmou que, ao procurar sua esposa para uma reconciliação, “teve conhecimento que sua esposa andava em recintos proibidos, e não destinados à mulher honesta e em horário impróprio, trabalhando no caixa” (fl. 15). Foi possível observar a predominância dos valores morais que recaem sobre o papel das mulheres na sociedade daquele contexto. Isso não significa que

⁹ Processo 124 de 1974. Primeira Vara Criminal da Comarca de Paranaguá - PR.



todas as mulheres vivessem sobre as mesmas exigências morais, mas que o acusado, ao se deparar com o poder da Justiça, se valeu do discurso que considerava mais eficiente para transferir a culpa do ocorrido para a companheira ou para reduzir o impacto social e jurídico de seus atos violentos. Alegando um namoro de sua esposa com um gringo, o interrogado afirmou que:

[...] agrediu sua esposa a socos, que, em seguida, arrastou-a para a sua casa, mas a própria mãe do interrogado manifestou-se contrariamente a que a vítima entrasse na casa contra a sua vontade [...] sendo que a vítima, novamente, voltou a viver com o interrogado [...] (Acusado) e vítima estão vivendo em harmonia [...] que o interrogado atribui ao fato de estar desempregado, à época do fato terem surgidos as desavenças entre o mesmo e sua esposa, que combinaram com a agressão que praticou contra ela, que o interrogado está arrependido de ter agredido sua esposa (fl. 27).

Foi possível observar a predominância dos valores morais que recaem sobre a família, filhos e deveres para com estes. A ordem social estaria calcada na harmonia matrimonial, sobre famílias de proles numerosas, e não chefes de família presos, embora externassem seu nervosismo atingindo corpos que acreditavam serem suas propriedades. Como argumenta Soihet (2018, p. 370) “a violência surgia, assim, de sua incapacidade de exercer o poder irrestrito sobre a mulher sendo antes uma demonstração de fraqueza e impotência do que de força e poder” não podendo controlar a esposa, remediava sua condição exercendo sobre ela ação corretiva. Odair acreditava ser razoável afirmar que cometeu um ato correcional, não uma violência, já que a vítima não cumpria seu papel socialmente genderificado.

Outro aspecto em relação a esse interrogatório é a atribuição da violência ao estado de ânimo do acusado diante do desemprego. As masculinidades construídas ao longo do século XX mantiveram um pilar semelhante, mesmo com mudanças sociais: a de que caberia ao homem ser o provedor do lar. Quando o acusado encontrou a companheira trabalhando (e estando ele desempregado) houve ali o acionamento de um discurso de impotência diante da masculinidade normativa. Odair passava a depender de uma companheira provedora. Na inversão das posições sociais, passaria a pertencer a ela o domínio do espaço público e a violência cometida por ele seria tanto uma ação física de demonstração de força, como uma ação simbólica de correção e realocação dos papéis sexuais.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Importante destacar que, se hoje lutamos por políticas de prevenção à violência de gênero, no contexto da década de 1970 o Brasil ainda não reconhecia a punição como ação correta direcionada a homens agressores. A masculinidade hegemônica, cunhada por Connell (1997) ocupava um lugar de destaque nos modelos de masculinidades disponíveis para homens daquela época e mantinha hierarquias sociais vistas como fixas e inflexíveis. O conceito foi formulado há três décadas, e só então que começamos a discutir modelos de masculinidades tóxicas e nocivas a si e aos outros, compreendemos a natureza social dessa masculinidade hegemônica que subordina outros modelos, porque ela por si só é apenas desempenhada em contextos específicos, já que é quase incansável, difícil e não leva em consideração que um homem é um corpo de carne e osso que é constituído por sentimentos e emoções. Nesse modelo, homens não choram, não pedem ajuda, não demonstram fraqueza, fragilidade e não aceitam pena ou caridade. Ele é seguramente confiante e forte, competitivo por excelência e quase indestrutível como bem argumenta Albuquerque Júnior (2010).

Matos (2001), sobre o contexto da década de 1950, salienta a respeito da importância do trabalho na vida de um homem. A falta do poder econômico que um homem deveria possuir para sustentar a família, constitui-se pela ausência de honra, um dos modelos na masculinidade hegemônica. A preocupação com a atividade laboral e o desemprego foi observada no processo acima. O homem desempregado poderia justificavelmente ficar desestabilizado e logo descontar suas frustrações no corpo feminino. Segundo a autora, o processo de subjetivação com o qual os homens passam ao longo da vida os ensinam o significado de ser homem: “[...] vinculado à competitividade e à própria ética do provedor - o homem capaz de sustentar uma mulher e os filhos (MATOS, 2001, p. 51)”.

Ademais, questões como as que foram apresentadas neste trabalho, nos fazem refletir se neste marco temporal já existia uma consciência de que violência contra as mulheres já não era algo tão aceitável como foi em 1950 quando March (2015) observou que este tipo de violência era vista como direito masculino nas Comarcas de Guarapuava e Curitiba. Isto também pode significar narrativas que foram construídas pelos acusados levando em consideração os modelos de masculinidades que eram os aceitáveis e não realmente uma tomada de consciência sobre si de que bater em mulher seria errado, ou seja, podem ser jogos discursivos em busca de absolvição. Os debates acerca da violência contra a mulher ainda eram prematuros na década de 1970, Lage e Nader (2013) ao discorrer sobre a aceitação



social da violência contra a mulher, vista desde o código filipino, nos direciona para um tempo em que a violência de gênero já não era um fenômeno inquestionável, passando então de uma prática normatizada que ocorria fundamentalmente dentro do espaço privado, o lar por excelência, para a esfera pública, trazendo consigo a condenação social que ocorreu de forma gradual paralelamente e influenciado pelo feminismo nacional e internacional, lembrado pelo slogan “o pessoal é político”, indicando que as transformações das relações cotidianas entre homens e mulheres e suas relações mútuas, começavam a destruir o tecido social daquela sociedade ancorada na dominação dos homens e subordinação das mulheres.

Na década estudada ainda não existia uma lei que protegesse mulheres vítimas de violência cometida por homens. Quando vemos os processos que contém provas materiais, o depoimento da vítima e testemunhas que afirmam a violência e até mesmo a confissão autorizada do crime dada pelo próprio acusado, e seu desfecho se dá mediante denúncia improcedente ou alegações insubsistentes, encontramos a convivência do Estado diante deste tipo de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, entendemos um pouco sobre as concepções de masculinidades e feminilidades presentes no interior das peças processuais devido às qualificações que são dadas às vítimas e acusados baseadas na conduta moral de ambos, tanto pelos atores da Justiça e testemunhas como por acusado e vítima em suas próprias qualificações.

A argumentação da legitimação da violência em prol da família é a mais recorrente. Isto porque de 11 processos envolvendo relações amorosas, 9 contém argumentos de que a condenação do réu agravaria e desestruturaria a situação da família e a manutenção desta (pois o provedor do lar era o homem). Também observamos a predominância dos valores que recaem sobre a família, ainda vista socialmente como indissolúvel num contexto de debates acerca do divórcio, embora apresentasse inúmeras restrições e fosse um processo mais burocrático do que encontramos hoje, como por exemplo, podia realizar apenas um divórcio na vida. Essa análise permitiu exemplificar como a sociedade e o poder judiciário viam e lidavam com casos de violência contra mulheres praticados por companheiros.



A violência contra essas mulheres, ocorridas dentro do lar, limitando-se a chegar as paredes vizinhas que ouviam os conflitos conjugais cotidianamente¹⁰, dos quais intervieram-se quando depararam-se com extremo desespero por parte das agredidas ou com o estado que seus corpos sangrando se encontravam devido aos ferimentos violentos¹¹ que sofreram de seus companheiros, por inúmeros motivos, todos concebíveis como injustificáveis para nós, mas que naquela sociedade, como observamos parcialmente, eram justificáveis e pautados nos discursos machistas e tolerantes face a esse tipo de violência. Mulheres que não raras vezes resistiram e revidaram a seu modo, as violências que acometiam seus corpos e suas mentes, que por infortúnios maiores foram impedidas de desvencilhar-se dos agressores, muitas chegando a hematomas permanentes e outras perto da morte devido aos graves ferimentos que sofreram.

Esse trabalho não coloca homens agressores na posição de que praticaram e praticam tais atos porque são homens, naturalmente violentos, mas porque dentro do modelo de masculinidade hegemônica, como afirma Grossi (2004, p. 6) “para a constituição do modelo de masculinidade hegemônica em nossa cultura, atividade não diz respeito apenas à sexualidade; ela é também percebida positivamente como agressividade”. Observamos que embora haja majoritariamente nos processos, discursos construídos pelos agressores que fugissem da ideia de que a violência contra a mulher era uma prática considerada aceitável socialmente, quando por exemplo eles negam a acusação, na prática, quando analisamos as acusações proferidas pelo Promotor de Justiça por exemplo, nos deparamos não raras vezes com alegações das quais minimizam o fato ocorrido, nos dando evidências de que na realidade, violência contra a mulher “não era lá essas coisas”. Embora os debates acerca dessa temática naquela época já estivessem ocorrendo, ainda na década estudada, não tínhamos uma efetiva desnaturalização dessas práticas, ainda vistas como aceitáveis no

¹⁰ No processo 141 de 1979 por exemplo, a primeira testemunha disse: “encontrava-se dormindo, quando estão foi despertada por barulho de gente gritando, que levantando-se observou que tratava-se de Sonia, a qual estava levando uma violenta surra de seu próprio amásio [...] que, Sonia estava ensanguentada, e queria entrar na casa onde a depoente mora” (fl. 6).

¹¹ No processo 187 de 1979 a testemunha afirma: “o depoente que a conhecia, quando a viu ficou apavorado porque ela [a vítima] estava completamente desfigurada [...] tomaram as providências para que a senhora fosse conduzida a Santa casa local [...] que não sabe como um ser humano pode fazer aquilo com a própria esposa” (fl. 09).



cotidiano de casais e que não mereciam assim tanta atenção e policiamento das autoridades responsáveis e do Estado.

Também, consideramos que pouco se tinha a respeito de modelos alternativos de masculinidades disponíveis para a década de 1970. Ainda, discutia-se sobre a liberação das mulheres e os modelos alternativos de masculinidades ainda eram pensados só quando relacionados à melhoria da condição das mulheres e não dos homens. Estes, há pouco estão sendo reconsiderados, masculinidades como um campo de estudo, apenas se consolidou no final dos anos 1980. Estudos sobre violência e masculinidade cada vez mais enfatizam a importância de produzir-se espaços que também acolham homens agressores para que possam ajudá-los psicologicamente a reconsiderar suas práticas. Como nos ensina Albuquerque (2010, p. 27) “tomar os homens como o inimigo a combater ou aqueles a quem se deve derrotar, talvez só contribua para reforçar esta forma de ver o masculino presente em nossa cultura, produza um masculino ainda mais crispado, defensivo e agressivo”. Mas de forma a contribuir, a partir dos processos analisados aqui, foi possível visualizar, além de aspectos relacionados às feminilidades e masculinidades dominantes, concepções acerca da família, como discursos machistas e dominantes se produzem e se reproduzem, como se justificam e em que outros discursos se ancoram e como se dá a sua relação com o poder judiciário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, C. J. dos S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. da S. orgs. **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: eduepb, 2010. p. 21-33.

CORRÊA, Mariza. **Morte em família**: representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CONNEL, R. W.. La organización social do la masculinidad. In: VALDES, Teresa; OLAVARRÍA, José (orgs). Masculinidad/es: poder y crisis, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 1997. n° 24, pp. 31-48.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



COELHO, Renata. **Direitos da mulher na contemporaneidade das relações de trabalho**/Renata Coelho. - 2017. Disponível em:<<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2245/2/RenataCoelhoDissertacao2017.pdf>>. Acesso em: 22 agosto. 2021

CANEZIN, Claudete Carvalho. **O discurso jurídico nos processos da Vara Maria da Penha [livro eletrônico] :uma abordagem estilístico-discursiva** / Claudete Carvalho Canezin, Edina Panichi. – Londrina : Eduel, 2018.

ENGEL Magali. **Psiquiatria e feminilidade**. In: PRIORI, Del Mary; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FAUSTO, Boris, 1930 - **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996

FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FREITAS, Lúcia; PINHEIRO, Veralúcia. **Violência de Gênero, Linguagem e Direito: Análise de Discurso Crítica em Processos na Lei Maria da Penha**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GROSSI, Miriam Pilar. **Masculinidades: Uma revisão teórica**. Revista Antropologia em Primeira Mão da Universidade Federal de Santa Catarina, v.7, p.21-42, 2004.

GRINBERG, Keila. A história nos porões dos arquivos judiciais. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania Regina de (orgs). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”, in: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Por uma História das Sensibilidades: Em Foco: A Masculinidade. **História Questões & Debates**, Curitiba, v. 34, 2001, p. 45-63

MARCH, Kety Carla de. **Jogos de Luzes e Sombras: processos criminais e subjetividades masculinas no Paraná dos anos 1950**. Curitiba. Disponível em:<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37426/R%20-%20T%20-%20KETY%20CARLA%20DE%20MARCH.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 set. 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs). **Nova História das mulheres no Brasil**. – 1. ed., 1a reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 07 set 2020.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres no Brasil urbano. In: PRIORI, Del Mary; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MÉTODOS ATIVOS E FORMAS DIDÁTICAS ADOTADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA

Ligia Bessa Reis (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Curitiba II, ligia.bessar@gmail.com

Marlete do Anjos Silva Schaffrath (orientadora)
Unespar/Campus Curitiba II, marleteas@hotmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa explora o tema da organização do trabalho pedagógico na escola contemporânea, discutindo as metodologias ativas no ensino escolar formal a partir de um estudo bibliográfico sobre as relações históricas da Didática até chegar nas chamadas "Metodologias Ativas", enquanto suporte técnico teórico para o ensino.

A cultura escolar desde a modernidade tem lidado com preocupações em torno do processo de ensino-aprendizagem na escola. Saber como criar melhores condições para que os escolares aprendam tem mobilizado desde o século XVII, com Comenius e sua *Didactica Magna*, teóricos, programas escolares e políticas governamentais em busca de metodologias adequadas. Nesse sentido, buscou-se neste estudo resgatar o significado da Didática em termos históricos e localizar o debate sobre metodologias para o ensino e a aprendizagem desde a constituição da escola Moderna.

Neste artigo abordaremos autores que destacam a história da Didática, a sistematização dos processos didáticos nas instituições de ensino enquanto mudanças constantes que a sociedade impõe à escola que passam pela necessidade de métodos de ensino, ou de métodos no âmbito da didática.

Entre o final dos sécs. XIX e XX, surge um movimento chamado "escola nova", movimento que pretendia questionar a forma tradicional de ensino escolar a partir de novas abordagens teóricas e metodológicas para a condução do trabalho escolar. Dentre as novas perspectivas trazidas pelo movimento da Escola Nova, estavam os "métodos ativos", sendo este o objeto de estudo desse artigo.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



As metodologias ativas surgem como alternativa apenas no final do séc. XIX, que demonstra bons resultados para os propósitos pedagógicos modernos, amparadas na proposta de ensino que conduz o estudante ao seu máximo potencial de aproveitamento de aprendizagem e potencial instrutivo da docência

A partir desse movimento histórico das teorias e metodologias para o ensino e o aprendizado escolar, contexto formativo de estudantes de cursos de licenciatura também se altera. Neste sentido e buscando compreender, enquanto acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e nas disciplinas de Didática Geral e de Fundamentos do Ensino de Arte, manifestei o interesse em saber o que define exatamente uma metodologia de ensino, como o processo histórico da organização do trabalho pedagógico atravessou e atravessa as diferentes formas de ensino e como as escolas públicas de ensino fundamental presentes na cidade de Curitiba. De que forma se encaminham as propostas pedagógicas chamadas de “metodologias ativas”, mais especificamente, nas disciplinas de artes. Assim, objetivou-se investigar a origem dos chamados “métodos ativos” na educação escolar e investigar os encaminhamentos desses métodos em escolas públicas para o ensino de Arte.

A organização metodológica buscou coordenar dados qualitativos que foram obtidos com estudo e reflexões a partir do referencial bibliográfico, selecionado em arquivos de bibliotecas e na internet e, pôr fim com a realização de questionários online por meio do *google forms*.

METODOLOGIA

Esperava-se a organização metodológica que coordenasse dados qualitativos que seriam obtidos com levantamentos de dados bibliográficos, selecionados em arquivos de bibliotecas e na internet, assim como o posterior estudo dessas obras. Entretanto devido a Pandemia do Covid-19, que se iniciou em 2020, foi necessário mudanças na forma de organização da pesquisa.

Tivemos que pensar numa forma de coletar dados suprimindo o contato presencial com os professores nas escolas. O que de fato impediu um contato mais consistente, reflexivo com os professores para aprimorar perguntas e compreender respostas.



A principal modificação feita foi a realização de questionários *online* por meio do google *forms*. Em princípio, seriam realizadas visitas as escolas onde os professores trabalhavam para que se pudesse entender suas condições de trabalho e como estas refletiam em sua metodologia de ensino em sala de aula. Porém, acabou-se por optar por métodos *online* para que não houvesse necessidade de risco de contaminação.

A coleta de dados ocorreu de forma remota por meio de questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa na cidade de pesquisa do objeto de estudo, disponibilizado de forma *online*. O questionário foi direcionado a professores de artes que atuassem na Rede Pública em Curitiba nos anos iniciais de ensino, que estivessem dispostos a participar da pesquisa

As perguntas contidas no questionário foram pensadas como auxílio de estudos mais aprofundados sobre os métodos ativos, se, e como estes estão empregados nas escolas da cidade de Curitiba, em suas propostas pedagógicas em sala de aula, potencializando o melhor aproveitamento do ensino da arte, ampliando todas as experiências que estas são capazes de proporcionar.

LEVANTAMENTO DE DADOS

Para o levantamento principal de dados de pesquisa se fez necessário a criação de questionários que pudessem vir a ser respondidos por professores que se enquadrassem no escopo da pesquisa, sendo professores de artes atuantes em colégios públicos dos anos iniciais da cidade de Curitiba

O questionário foi pensado para que fossem possíveis respostas rápidas, objetivas e que aqueles que não estivessem atuando como professores de arte, ou atuassem fora de Curitiba, não pudessem prosseguir com as respostas, a fim de assegurar que somente o universo determinado participasse da pesquisa.

Apresenta-se abaixo (figura 01) o modelo de formulário *online* para coleta de dados que foi remetido aos professores.



Figura 01 - Modelo de formulário *online* para coleta de dados.

1. Nome ou Pseudônimo
2. Você é professora ou professor em:
a. Escola Particular
b. Escola Pública
c. Ambos
3. Você dá aula em que cidade?
a. Curitiba
b. Outro
4. Você é professora ou professor em que Disciplina?
a. Artes
b. Outro
5. Você dá aula para:
a. Ensino Fundamental
b. Ensino Médio
c. Ambos
6. Você conhece ou já ouviu falar em metodologias ativas?
a. Sim
b. Não
7. O que você entende como metodologias ativas?
8. Você usa ou já usou alguma metodologia ativa?
a. Sim
b. Não
9. Caso a resposta anterior seja sim, quais metodologias foram adotadas?
10. Caso já as tenha utilizado percebe alguma dificuldade na sua implementação? Quais?
11. Você acha importante a implementação, em sala de aula, de métodos ativos de aprendizagem?
a. Sim
b. Não
c. Talvez
12. Você julga que as Instituições de Ensino e o Governo deveriam incentivar o uso de metodologias ativas no ensino escolar? Por que?



CLASSIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Primeiramente é preciso dizer que nos ressentimos de falta de classificações objetivas que consigam situar claramente as metodologias ativas. Neste caso fez-se necessário o surgimento de propostas de aprendizagem que se separam em aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Buscando uma primeira aproximação com o tema, Costa (2005, p. 159) explica que na aprendizagem colaborativa não há relações hierárquicas, “membros trabalham juntos, apoiando-se a fim de atingir objetivos comuns, com a liderança sendo compartilhada em um processo de confiança mútua.” Enquanto a aprendizagem cooperativa “envolve ajuda mútua na execução de tarefas, pode haver desigualdade e hierarquia entre os alunos”.

Na colaboração o processo é mais aberto e o aluno se torna mais ativo, enquanto na cooperação o trabalho é controlado e organizado pelo professor, que vem a ter mais papéis de desempenho. É necessário lembrar que em ambas as categorias o problema a ser estudado é apresentado pelo professor aos alunos, que devem resolvê-lo de forma ativa, interagindo

Tendo em vista que as metodologias ativas possuem o potencial de despertar a curiosidade do discente. Apesar de serem diferentes, as Metodologias Ativas ainda podem se confundir devido às suas similaridades. Podemos separá-las conforme mostra a figura a seguir, (figura 02).

Figura 02 - Quadro comparativo das metodologias ativas.

Colaborativa	Cooperativa
Aprendizagem baseada em problema	Jigsaw
Problematização	Divisão dos alunos em equipes para o sucesso
Aprendizagem baseada em projetos	Torneio de jogos em equipes
Aprendizagem baseado em times	
Instruções por pares	

DISCUSSÃO

A simples transmissão de informações, torna a aprendizagem essencialmente ativa apenas para professores, quando o aluno apenas assiste de forma passiva a aula não se



caracteriza uma prática suficiente no processo de ensino aprendizagem, pois, como a ciência cognitiva mostra, o aluno deve fazer mais do que apenas ouvir para que a aprendizagem seja efetiva (Meyers & Jones, 1993).

Muitos professores ainda acreditam que o simples fato de o aluno estar presente na sala já seria o suficiente para sua aprendizagem e que ao assistir uma aula expositiva já estaria construindo de forma eficiente seu conhecimento. Mas será que esse modelo para a aprendizagem escolar é efetivo?

Maria Eugenia Castanho (2008) destaca a necessidade de resgatar o significado da didática em termos históricos, para que possamos avaliar as condições de possibilidade de sua permanência no hoje. Em sua origem, a Didática, é compreendida não como uma disciplina e sim uma área de conhecimento e ainda como uma ciência ou arte de ensinar, e conseqüentemente uma prática, ainda que expressa teoricamente.

Temos Comenius (1592- 1670) como um grande sistematizador da ideia de uma didática para o ensino escolar que nasceu com a modernidade. Uma organização para a atividade de ensino, um ambiente de aprendizagem que passa a ser de instrução, quando se tem a virada instrucional de acordo com Hamilton (2001). Para ele a hegemonia da instrução se torna marca distintiva para a escolarização moderna (apud CASTANHO, 2008). Como a escola sofre mudanças constantes, esta necessita a intervenção de métodos de ensino, ou os métodos no âmbito da didática. De acordo com as exigências históricas, a valorização da ciência e seus métodos também passa a ser importante para a educação na modernidade métodos científicos para a atividade escolar (SCHAFFRATH, 2014). A partir daí também surgem métodos de ensino, e entre o final dos sécs. XIX e XX, surge o movimento da “escola nova” e os “métodos ativos”, sendo este último o objeto de estudo desse artigo.

Para Pereira (2012), o professor não é mais o único meio exclusivo de saber em sala de aula, assim como o livro didático, tendo em vista que nos últimos 500 anos a escola sofre com um influxo veemente de mudanças, que vão vir influenciar diretamente os métodos de ensino nas escolas contemporâneas.

No final do século XIX, surge uma alternativa que demonstra bons resultados para os propósitos pedagógicos modernos, o uso de metodologias ativas, amparado na proposta de ensino que conduz o estudante ao seu máximo potencial de aproveitamento instrutivo da docência (CASTANHO, 2008). Barbosa e Moura (2013) “a aprendizagem ativa ocorre por



meio da interação do aluno com o assunto estudado, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebe-lo passivamente”

A partir desse movimento histórico das teorias e metodologias para o ensino e o aprendizado escolar, contexto formativo de estudantes de cursos de licenciatura, houve o interesse em saber o que define exatamente uma metodologia de ensino, como o processo histórico da organização do trabalho pedagógico atravessou e atravessa as diferentes formas de ensino e como as escolas públicas de ensino fundamental presentes na cidade de Curitiba encaminham as propostas pedagógicas chamadas de “metodologias ativas”, mais especificamente, nas disciplinas de artes. Assim, objetivou-se investigar a origem dos chamados “métodos ativos” na educação escolar e investigar os encaminhamentos desses métodos em escolas públicas para o ensino de Arte.

Estudos de neurociência entendem que manter o foco é simples e natural para alguns, entretanto para outros não se tem esta opção de escolher em manter a concentração. Assim, é dever do professor motivar o aluno a manter a atenção na aula, estimulando-os sua concentração de forma passiva. Em decorrência disso temos o surgimento da didática, que é uma parte da maquinaria escolar, tendo o professor no papel protagonista em todas as variantes metodológicas. De acordo com Comenius (1996) o ensino vem a ser uma ação do professor sobre o aluno, que o permite se tornar diferente do que era antes. A proposta pedagógica que o pedagogo passa o direcionamento à razão humana, requisitando a formar uma atitude de pesquisa diante do universo e de visão integradas das coisas. Em sua defesa há que a aprendizagem se iniciava pelos sentidos, tendo em vista que nossas impressões sensoriais fornecidas através da experiência com objetos viriam a ser internalizados e, então, interpretados pela razão.

O método que Comenius (1996) se baseia fundamentalmente em três elementos: compreensão, retenção e práticas. A partir deles, pode-se chegar a três qualidades fundamentais erudição, virtude e religião, as quais correspondem três faculdades que é preciso adquirir: intelecto, vontade e memória.

Didática, para Comenius, é ao mesmo tempo processo e tratado, como também, é tanto o ato de ensinar como a arte de ensinar. Por séculos o professor tem sido uma figura de poder sobre o aluno. O processo pedagógico do ensino visualizava o conhecimento válido como aquele emanado a partir do professor e que deveria ser memorizado pelo aluno. Este



método que se perpetua durante tanto tempo conduz uma reduzida motivação educacional estudantil acerca da academia, este reflexo é por conta do seu ensino pouco significativo e atrativo durante sua educação básica.

O processo de ensino aprendizagem deve vir a ser para o aluno uma ferramenta que o permita sentir o processo reconstrutivo, que o permita estabelecer diferentes relações entre fatos e objetos (LOVATO *et al* 2018). A partir do séc. XVIII as escolas pedagógicas passaram a ver com olhos críticos as limitações das abordagens em que o professor era a única figura de saber.

Para Dewey¹, a obediência e a submissão são obstáculos à verdadeira educação. Deste modo, para seu progresso deve ser buscado pelos os princípios da iniciativa e do foco no aluno; demandando metodologias ativas criativas (ARIÉS, 2006). Estes métodos de ensino, que para Dewey seriam criativos, se adequam de 20 acordo com sua exigência histórico. Assim entre os séculos XIX-XX em decorrência de contextos modificados, surgem os métodos ativos e a escola nova. O estudante passa a ser visto como um indivíduo que possui direitos para que no séc. XX a educação se torne o resultado de um processo que passa por diversos pensadores, que discutem o modelo de ensino novamente e a autonomia do estudante.

A Escola Nova, que se inicia como um experimento na Inglaterra em 1889, (CASTANHO, 2008) é um modelo educacional que valoriza as qualidades individuais e procurava humanizar e transformar socialmente o indivíduo, onde o aluno busca ativamente o conhecimento, exercendo sua liberdade. A Escola Nova desenvolve também para a pedagogia de competência, que buscava uma educação igualitária e multiclassista.

Como a escola sofre um influxo de mudanças, acabam por intervir os métodos de ensino, ou os métodos no âmbito da didática. Este método se adequa às exigências históricas, e entre o final do séc. XIX e XX, em decorrência de contextos modificados, que surgem a “escola nova” e os “métodos ativos”. No Brasil houve seu impulso em meados de 1920, após o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (CASTANHO, 2008). Aqui o ensino pretendido baseava-se no autogoverno e na cooperação. Os trabalhos desenvolvidos se

¹ Filósofo e pedagogo norte-americano, sendo um dos principais representantes da corrente pragmatista. Dewey é reconhecido também por sua escrita sobre pedagogia, sendo uma grande referência no campo da educação moderna.



relacionavam ao desenvolvimento da criança e deixaram de ser uma preparação profissional, e tornando-se um elemento de moralidade e de modalidade didática.

Atualmente podemos ter acesso a relatos estudantis que nos mostram que mesmo hoje ainda há a necessidade de mudanças na educação e formação. A estrutura que temos prevalecendo na educação básica de ensino fundamental para as aulas de artes nos colégios de ensino público tem como o educador transmissor de conteúdos de forma estática e autoritária sem estímulo ao diálogo, enquanto cabe ao educando memorizar e repetir a mera transmissão de informações este método não mais caracteriza um processo eficiente de ensino-aprendizagem.

A matriz curricular tradicional é hoje em geral pobre em integrar a teoria e a prática e tendo este artigo como foco o ensino de arte é essencial que haja a integração destes. Durante o séc. XX diversos pensadores discutem o modelo de ensino destacando a importância da autonomia do estudante.

DADOS COLETADOS

O entendimento de “métodos ativos” presente na pesquisa feita com os professores revela que é necessário promover ao aluno a participação ativa. Alguns entendem que o estudante tem que ser ativamente atuante no processo de ensino e aprendizagem, propondo, discutindo e avaliando constantemente o desenvolvimento do trabalho, juntamente com o professor, sendo esta uma forma de produção de aprendizagem no processo artístico. Outros destacam que seria necessário levar o estudante a construção do conhecimento ativamente, isto é, com propostas que levem os estudantes criar, investigar, interrogar sobre o que está estudando.

Houve relatos nas respostas que direcionavam as metodologias como tentativas, uma tentativa de revolução de ensino em pequenos atos, em que também o aluno é o principal responsável de sua aprendizagem.

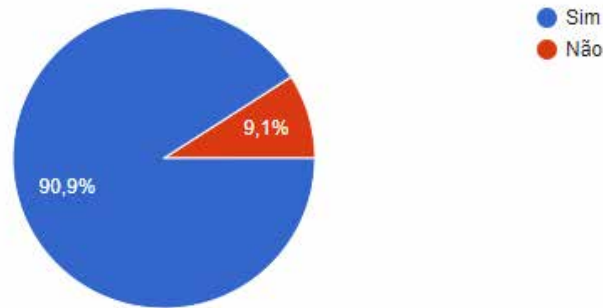
Embora, como podemos ver no quadro 01 abaixo, cerca de 90% dos professores que responderam o questionário tenham dito que conhecem as Metodologias Ativas, a maioria não demonstra real conhecimento do assunto ou não tem clareza dele, mesmo esse já não sendo uma temática bastante presente na educação atualmente.



Quadro 01 - Gráfico Porcentagem 1.

Você conhece ou já ouviu falar em metodologias ativas?

11 respostas



Fonte: Compilação do autor.

Para aqueles que dizem trabalhar com os Métodos em sala de aula tivemos as seguintes respostas:

- Aulas com temas em que o aluno mostre a sua vivência em certos assuntos, para desenvolver o conhecimento e compartilhar.
- Projetos de pintura mural e vídeo escola, este último culminando em produções audiovisuais de curta-metragem em conjunto com as disciplinas de filosofia e história.
- Discussão dos temas, produção e interpretação de releituras de obras.
- Ensino híbrido, aprendizagem por projeto
- Devo utilizar a metodologia ativa a bastante tempo, porém sem as nomenclaturas que hoje está sendo utilizadas, então não sei denominá-las
- Uso muito sala de aula invertida, e também ensino interdisciplinar/ transdisciplinar. Quando possível gamificação também mas é mais difícil devido ao tempo reduzido de aulas semanais do componente.
- Trabalho em equipe, debate, processos de criação colaborativos, escrita criativa, projetos de pesquisa, exposições artísticas.
- Leitura prévia e pesquisa.

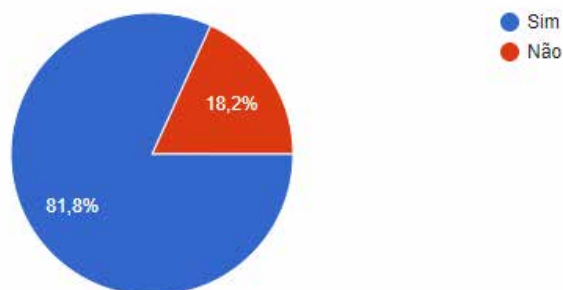
Destes que dizem sim utilizar, temos a porcentagem de 81%, e é possível encontrar em suas respostas em grande maioria sendo Metodologias Ativas de Ensino Colaborativas conforme mostra o quadro 02.



Quadro 02 - Gráfico de Porcentagem 2.

Você usa ou já usou alguma metodologia ativa?

11 respostas



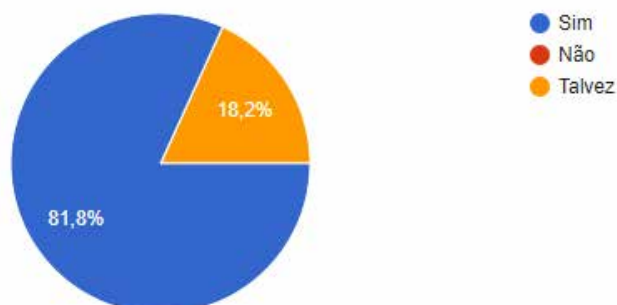
Fonte: Compilação do Autor.

Hoje podemos ver que ainda há a necessidade de mudanças na educação e formação. A estrutura que temos prevalecendo na educação básica de ensino fundamental para as aulas de artes nos colégios de ensino público parece indicar a tendência a que o educador seja o transmissor de conteúdos de forma estática e autoritária sem estímulo ao diálogo, no questionário notou-se a importância de continuar a transmissão sobre os Métodos Ativos, quando ainda podemos ver uma porcentagem que acredita que talvez não seja necessário o uso da mesma, conforme mostra a quadro 03.

Quadro 03 - Gráfico de Porcentagem 3.

Você acha importante a implementação, em sala de aula, de métodos ativos de aprendizagem?

11 respostas



Fonte: Compilação do autor.



Com o conjunto do questionário pode-se notar que os professores também acreditam que as instituições governamentais têm responsabilidades sobre os alunos nos aspectos de métodos de ensino para estes, pois um ensino mais significativo é sempre fundamental, o estudante sente-se protagonista do seu saber. A valorização da escola, do saber escolarizado, dos professores, dos estudantes e de seus contextos são fundamentais para a promoção do conhecimento de si e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser um assunto que já repercute no meio acadêmico, ainda há muito a se discutir e pautar sobre as metodologias ativas no ensino de arte nos colégios públicos de Curitiba e esta já é, antecipadamente uma de nossas conclusões. Políticas públicas que valorizem tudo isso são imprescindíveis. A educação deve acompanhar e ao mesmo tempo promover as mudanças que podem representar avanços no ensino público. Cada geração traz demandas e comportamentos diferentes e a escola deve acompanhar para que a aprendizagem seja efetiva, sendo estes métodos ativos de ensino.

O ensino atual ainda demonstra cada vez mais pouca atratividade e significados na educação básica, o que desmotiva os estudantes e professores atuantes, esta é uma inferência que fazemos. O ato de aprender precisa tornar-se um processo reconstrutivo, que permita ao discente estabelecer diferentes relações entre fatos e objetos, produzindo ressignificações e reconstruções, contribuindo a sua aplicação em diferentes contextos.

As metodologias ativas, enquanto conceito didático não é uma ideia nova. Como vimos, desde meados do Século XVII um ensino atrativo é preocupação dos educadores no mundo todo. Hoje, mais do que nunca elas devem ser ferramentas úteis para ambos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Os professores ainda não estão bem seguros do que seja “metodologias ativas” conceitualmente, mas eles indicam que envolver o aluno como protagonista é uma ideia bastante consolidada.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Para os estudos da formação de professores nos cursos de licenciatura, conhecer a história das metodologias ativas, sua aplicação e suas possibilidades hoje são fundamentais para os estudantes de cursos de licenciaturas, como eu.

No ensino de artes nas escolas públicas de Curitiba, alvo da nossa pesquisa, as metodologias ativas são relativamente conhecidas, relativamente adotadas e majoritariamente aceitas como alternativa para a potencialização das atividades de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas têm o grande potencial de despertar a curiosidade do discente. Para cada turma e cada professor há uma melhor abordagem que se adapta às suas necessidades e circunstâncias, considerando as características de seu grupo, escolhendo o que melhor favorece a aprendizagem. Os estudantes merecem um ensino que acompanhe seu melhor desenvolvimento e abordagem que se adapte às necessidades educacionais de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHO, Maria Eugênia. Os Métodos Ativos e a Educação Contemporânea. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 58-67, mar. 2008.

COMENIO, J. A. **Didactica Magna**: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4 ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 154-177, 15 maio 2018. Galoa Events Proceedings. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>>. Acesso em: 22 outubro 2021.

MEYERS, C., & Jones, T. B. (1993) **Promoting Active Learning**. San Francisco: Jossey Bass PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, 1-15. 2012.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REIS, Ana Queli Mafalda. O Livro Didático como Suporte para o Fortalecimento das Áreas de Conhecimento. In: **ANAIS X ANPED SUL**, 10., 2014, Florianópolis. Programa de Pós Graduação. Florianópolis: Unijui, 2014. p. 1-16.

ROSSO, A. J., & TAGLIEBER, J. E. **Métodos ativos e atividades de ensino**. *Perspectiva*, 10(17), 37– 46.1992.

SCHAFFRATH, M. A. S. **Os livros didáticos na Escola Normal de Curitiba (1876-1920):** entre a universalidade e as singularidades da circulação da literatura pedagógica. Tese (Doutorado em Educação), Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 261. 2014.

ZABONI, S. **Pesquisa em Arte:** um paralelo entre arte e ciência / Silvio Zamboni. - 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



INSTITUIÇÃO ESCOLAR ORGANIZADA POR IMIGRANTES

Michely Cauane Kondrat (Fundação Araucária)
Unespar/Campus União da Vitória, michely_cauanek@hotmail.com

Roseli Bilobran Klein (Orientadora)
Unespar/Campus União da Vitória, roseli.klein@hotmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

Os grupos imigrantes, quando recém-chegados e desprovidos de muitas coisas, organizaram-se em núcleos coloniais a fim de, primeiramente, conseguirem sobreviver e depois preservarem os costumes, a língua e a religiosidade que traziam consigo de seus países de origem. Com a finalidade de preservação cultural, essa população estruturou em suas comunidades a Igreja e a escola.

O presente estudo se propõe a desvendar a trajetória de uma escola criada, em 1922, numa comunidade ucraniana denominada Xarqueada, pertencente ao município de Cruz Machado (PR). A investigação teve por objetivo levantar dados sobre a fundação da escola e as práticas educativas/pedagógicas utilizadas no interior desta ao longo de seu funcionamento (1922-2002).

Justificou-se a pesquisa pelo fato dessa pequena escola multisseriada, ter sua atividade encerrada, o prédio que a abrigou já não existir mais, a população mais jovem dessa comunidade não saber da existência dessa, e ainda, pelo fato de uma instituição de ensino, criada para atender um grupo étnico, deixar transparecer em suas práticas educativas, a diversidade linguística de origem, hábitos culturais e a religiosidade. O estudo teve como problema de pesquisa o seguinte questionamento: qual a importância da escola para essa comunidade imigrante?

A pesquisa apresenta-se bibliográfica, descritiva, exploratória e com investigação de campo efetivada por meio da história e memória oral. Amparou-se em estudos sobre a imigração no Paraná (WACHOWICZ, 2001 e RENK, 2009), sobre a cultura escolar (JULIA, 2001), e seguiu a linha teórica da história cultural.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O artigo apresenta, inicialmente, uma breve historicidade sobre a chegada da imigração Ucraniana na região do Médio Vale do Iguaçu, no Estado do Paraná, e a fixação desses europeus no Núcleo Colonial Federal Cruz Machado (PR), mais especificamente na comunidade Xarqueada. No segundo momento destaca a criação e o funcionamento da Escola Isolada da Linha Xarqueada, deixando transparecer as práticas educativas/pedagógicas realizadas no interior desta, resgatadas através da história e memória oral e por meio de um trabalho de resgate histórico da região, realizado anteriormente por Rockenbach (1996).

IMIGRAÇÃO UCRANIANA NA REGIÃO DO MÉDIO VALE DO IGUAÇU - PARANÁ

Fazendo valer a proposta de branqueamento da população os imigrantes europeus dirigiram-se ao Brasil, preferencialmente ocupando terras do sul do país. Com relação ao estado do Paraná, Wachowicz (2001) aponta a chegada de alemães na região de Rio Negro (PR) no ano de 1829, uma segunda leva nessa mesma localidade em 1833; em 1847 a presença de suíços no Paraná (Colônia Teresa Cristina às margens do rio Ivaí); em 1852 imigrantes suíços e alemães na colônia Suragüi (Litoral – Baía de Paranaguá); em 1859 imigrantes franceses, ingleses, italianos, alemães, espanhóis e suecos na colônia Assungui (Cerro Azul - PR); e assim sucessivamente outras colônias foram fundadas nos arredores de Curitiba (PR). Mais tarde, com a construção da estrada de ferro que ligava Paranaguá a Porto Amazonas e também com a navegação do Rio Iguaçu, outras colônias imigratórias surgiram com o intuito de que localidades mais longínquas fossem sendo ocupadas pelos imigrantes europeus.

O incentivo a imigração no estado do Paraná ocorreu com maior ênfase após a emancipação política em 1853. Devido a uma baixa densidade demográfica, a imigração apresentou-se como uma alternativa para povoar as terras.

No ano de 1890, no Paraná, a região do médio vale do Iguaçu recebeu imigrantes de Porto Amazonas até União da Vitória, e depois estes se estabeleceram no município de Cruz Machado, “após 1885, foram fundadas mais de 86 colônias, com a vinda de aproximadamente 70 mil imigrantes poloneses, alemães, italianos, ucranianos e holandeses.



Em sua maioria, os poloneses vieram no período de 1880-1889 e os ucranianos em 1890-1899” (NADALIN, 2001 *apud* RENK, 2009, p. 39). Essas famílias desenvolveram atividades agrícolas, centralizaram-se na policultura, tendo como produtos básicos os cereais e hortaliças, produziram milho, feijão, arroz, centeio, trigo, cevada, linho, mandioca e outros. (HORBATIUK, 1989, p. 106).

O grupo ucraniano, no Paraná, que ocupou a área paranaense denominada de médio vale do Iguaçu, estabeleceu-se nas localidades de Rio Claro (Distrito de Mallet), Antônio Olinto, Senador Correia, Distrito de Dorizon (Mallet), Colônia Eufrosina (Fluviópolis), Cruz Machado, Prudentópolis, Rio Azul, Distrito de Vera Guarani (Paulo Frontin) e regiões próximas. Os ucranianos fixaram-se em colônias onde havia a presença do imigrante polonês, no entanto “mantiveram as distinções mais nítidas quanto à língua, culto religioso e convivência em sociedade” (HORBATIUK, 1989, p. 114).

Esses primeiros imigrantes ucranianos já estabelecidos na região de Mallet, juntamente com outros de diferentes etnias foram responsáveis por uma produção agrícola considerável no Estado, no início do século XX. Esse fato incentivou a criação de novos núcleos coloniais e a vinda de outros grupos imigratórios. Em 1910 foi criado o Núcleo Colonial Federal Cruz Machado¹, tendo como seus primeiros habitantes os imigrantes Poloneses (1911) e Ucranianos (data provável entre 1911 – primeiro grupo; e 1914 – segundo grupo). (ROCKENBACH, 1996, p. 10).

A colônia Xarqueada localiza-se a cerca de 6 quilômetros da sede do Município de Cruz Machado e neste local instalaram-se os primeiros ucranianos do município. Mais tarde esses também ocuparam as comunidades de Linha Vitória, Rio das Antas, Linha União, Itapema e outras. Aos primeiros moradores da Linha Xarqueada seguiram outras famílias vindas do município de Mallet (PR), pois ali já havia imigração ucraniana nos anos interiores.

Rockenbach (1996) aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos primeiros imigrantes ucranianos para garantir a segurança e a sobrevivência de suas famílias e a

¹ A 22 de fevereiro de 1918, pela Lei Estadual nº 22, foi elevado à categoria de Distrito Judiciário. Pela Lei Estadual nº 790, de 14 de novembro de 1951, sancionada pelo Exmo. Sr. Governador Bento Munhoz da Rocha Neto, foi elevado à categoria de Município, sendo desmembrado de União da Vitória (PR). A efetivação do município deu-se no dia 14 de dezembro de 1952. (ROCKENBACH, 1996, p. 10).



cooperação entre eles, que foi responsável por estruturar a comunidade. Na localidade surgiram as habitações, o cemitério, a escola, e a Igreja resultou da união de outras comunidades. As localidades rurais de Rio das Antas, Itapema e Linha União em conjunto com a comunidade rural da Xarqueada “combinaram juntos de construir uma Igreja Católica em Rio das Antas para favorecer a todos pela distância² (ROCKENBACH, 1996, p. 101). Quanto a escola, a comunidade da Xarqueada conseguiu fundá-la aproximadamente no ano de 1922.

3 A ESCOLA DA LINHA XARQUEADA (CRUZ MACHADO – PR): UMA ORGANIZAÇÃO DOS IMIGRANTES UCRANIANOS NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Anterior a construção da escola na localidade Xarqueada, havia um professor que lecionava em sua residência para as crianças dos imigrantes ucranianos³. A escola foi fundada em 1922, com a colaboração dos moradores. Segundo Pelepek (2020c) a escola iniciou suas atividades no interior da Sociedade criada na localidade:

A comunidade fundou uma Sociedade em 18 de julho de 1922. [...] para a construção foram utilizadas 12 vigas de imbuia de 8 m de comprimento serradas em serra manual. [...] da Linha Cachoeira, o senhor Miguel Parastchuk doou cepos farquejados de sassafrás, eram quadradinhos e serviram de base para a construção. [...] o senhor Klak doou tabuinhas para a cobertura. [...] a primeira escola, no interior dessa sociedade, serviu de sala de reuniões e eventos, possuía um palco para apresentações teatrais. [...] eu participei do teatro <розбещена дитина> (em português significa criança mimada). (PELEPEK, 2020c).

Quando Pelepek (2020c) destaca a criação de uma Sociedade na comunidade, ele continua: “[...] o primeiro professor da escola isolada da Xarqueada, o senhor João Marinhuk

² A construção da Igreja Cristo Rei do rito ucraniano católico, em Rio das Antas, teve sua construção iniciada no ano de 1920, e conclusão em 1925. A Igreja também foi construída em regime de mutirão. O senhor João Woytichowski doou o terreno, o senhor Pedro Paulo Rockenbach (de origem alemã) se estabeleceu na localidade e construiu uma serraria e desta forneceu a madeira [...]. Depois da Igreja a comunidade do Rio das Antas construiu um colégio que foi coordenado pelas irmãs ucranianas da Congregação Irmãs Servas de Maria Imaculada. (ROCKENBACH, 1996, p. 101).

³ De acordo com Pelepek (2020c) este professor chamava-se Sérgio Savitski, que segundo membros da comunidade, foi general do exército e lecionava numa casa particular. Ele dava aulas também de danças típicas ucranianas.



tinha as atas dessa sociedade, e eu lembro que tinha um livro com a relação dos sócios, outro era o livro de atas e o terceiro livro registrava os movimentos de doações, entradas e saídas”.

Segundo Renk (2009):

As associações culturais e educativas foram importantes elementos de manutenção da identidade cultural do grupo, uma vez que eram multifuncionais: ali funcionava a escola e a biblioteca, realizavam-se reuniões e bailes, e também se fazia a difusão da cultura (com a criação dos grupos de dança folclórica, a formação dos clubes de senhoras, de ensaio do canto coral e outros). (RENK, 2009, p. 51).

As sociedade⁴ espalhadas pelas colônias ucranianas tinham por objetivo desenvolver, moral, cívica e intelectualmente seus associados bem como promover a integração destes, naturais da Ucrânia, à coletividade brasileira. E, entre outras funções, fomentar a criação de escolas rurais, criar bibliotecas, gabinetes de leitura, teatro, conferências científicas e literária, concertos, etc. (HORBATIUK, 1989). Tudo isso para unir os imigrantes, conservar a cultura, a língua e a religião, pois muitos desses espaços serviram também para as celebrações religiosas. Quando o espaço da sociedade/escola ficou concluído, no ano de 1922 lecionou nessa instituição o professor João Marinhuk.

O professor João Marinhuk foi um dos membros fundadores da Sociedade Taras Shevchenko e segundo Pelepek (2020c) tinha boa formação profissional, estudou em seminário na Ucrânia, e ainda:

[...] tinha uma capacidade enorme para lecionar [...] ele dava aulas até de cubicar toras de madeiras, medir roças [...]. O professor escrevia um texto no quadro negro, depois do recreio, para nós fazermos cópia daquilo [...], só os iniciantes da 1ª série não acompanhavam, porque nem sabiam ler direito, mas a 2ª, 3ª e 4ª série já faziam, copiavam o mesmo texto [...]. (PELEPEK, 2020c).

Neste sentido, pode-se discorrer sobre o que Julia (2001) apresenta como conceito de cultura escolar, entendido como objeto histórico, formado por um conjunto de culturas, quer seja religiosa, política ou popular. Esta cultura é descrita como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]”.

⁴ Em 29 de outubro de 1933, foi fundada na colônia Xarqueada (Cruz Machado - PR) a Sociedade Escolar “Taras Shevchenko” (SILVA, 2006, p. 239).



Pelepek (2020c) destaca as práticas pedagógicas no interior da escola no final da década de 1940 e início da década de 1950, enquanto estudava na Escola Isolada da Linha Xarqueada:

[...] havia ditados de textos de livros, os mais rápidos acompanhavam, os mais fracos cometiam vários erros de português. Os materiais como cadernos (caligrafia, aritmética e linguagem) e os livros didáticos eram doados pela secretaria de educação. [...] existiam as canetas antigas de penas e tinteiro, que ainda guardo no baú. [...] a disciplina era rígida naquela época. O professor podia castigar seus alunos ao apresentarem mau comportamento. O professor João usava a vara de marmelo, não deixava seus alunos de joelhos. [...] o professor João Marinhuk era um senhor professor, ele era formado na Ucrânia, no seminário de padres [...]. (PELEPEK, 2020c – estudante na escola da Linha Xarqueada entre os anos de 1948 a 1953).

À vista disso, é válido expor que os professores conduziam seus ensinamentos sob uma disciplina rigorosa. A ação disciplinadora, por meio de castigos físicos, consistia numa normativa também aplicada no interior das famílias e reproduzida na escola.

Depois da aposentadoria do professor João Marinhuk quem o sucedeu foi o professor Nicolau Berbek que lecionou entre os anos de 1955 a 1961. Segundo Rockenbach (1996) o professor Nicolau Berbek:

Participou, em Cruz Machado, da fundação da U.A.I (União Agrícola Instrutiva). Uma organização dos Imigrantes Ucranianos no Brasil que tem por objetivo auxiliar as comunidades ucranianas do país e também auxiliar financeiramente estudantes descendentes. Por ser um excelente redator da língua ucraniana foi secretário da U.A.I. no município, por muitos anos. Estava ultimando os relatos históricos sobre a imigração ucraniana em Cruz Machado, não tendo podido terminar este trabalho, quando veio a falecer em 29 de junho de 1993. (ROCKENBACH, 1996, p. 117).

Com o relato de Rockenbach (1996), percebe-se a boa formação do professor Nicolau Berbek, bem como dos demais mestres que passaram pela escola da Linha Xarqueada, como por exemplo o professor João Marinhuk. Ambos faziam parte da etnia ucraniana e possuíam o conhecimento da língua, o que facilitava o ensino. Segundo Julia (2001) a formação cultural dos professores auxiliava e complementava suas práticas e condutas de ensino, facilitando a aplicação e condução dos saberes.



Kasiuk (2020), estudante na escola, na década de 1960, destaca parte do cotidiano escolar:

Eu estudei com o professor Pedro Kasiuk e nossa aula iniciava-se as oito horas e encerrava-se as doze horas. Tínhamos aulas de português, matemática, geografia, ciências, história [...]. O professor usava o quadro, livros, sempre fornecia tarefas para casa, durante as aulas de geografia utilizava-se de mapas e globo. As provas finais aconteciam sempre com a presença de inspetores. [...] fazíamos orações na sala de aula. (KASIUK, 2020 – estudante entre os anos prováveis de 1962 a 1965).

Pelepek (2020b) estudante no ano de 1968 nessa escola, já sob a denominação de Escola D. Pedro I, aponta algumas práticas pedagógicas no interior da instituição:

[...] estudávamos no período das 8 horas até as 12 horas. [...] havia muita caligrafia, o professor Pedro Kaziuk apresentava mapas, as provas eram bimestrais, os inspetores aplicavam as provas, os castigos também faziam parte da prática pedagógica. [...] lembro-me de algumas <brigas> entre os colegas, mas nada comprometedor [...]. O conhecimento obtido foi o aspecto mais relevante durante a minha passagem pela escola. (PELEPEK, 2020b - estudante na escola da Linha Xarqueada entre os anos de 1968 a 1971).

No relato anterior verifica-se a presença dos inspetores aplicadores de provas bimestrais. O distanciamento dessas escolas multisseriadas, o trabalho isolado do professor exigia uma fiscalização por parte das delegacias regionais de ensino por meio desses inspetores que dirigiam-se até essas localidades longínquas como forma de verificar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, verificar se as escolas, na década de 1960, não estariam ensinando ainda em língua estrangeira, porque segundo o relato de Pelepek (2020b):

[...] o professor para ensinar o português, para as crianças, muitas vezes tinha que falar e lecionar em ucraniano, visto que muitas chegavam a escola sem saber a língua portuguesa, mas mesmo assim o professor seguia o programa do Estado e da Secretaria de Educação. O sistema de avaliação naquele momento era realizado por inspetores de ensino do município, onde convidavam, normalmente, um professor de outra escola para ir aplicar os exames. Também iam freiras da Igreja Católica Ucraniana da comunidade Rio das Antas [comunidade próxima], para ensinar o português para as crianças que não falavam o português. (PELEPEK, 2020b).



A transcrição acima evidencia o processo de nacionalização, instituído pelo Governo Vargas na década de 1930, o qual teve a finalidade de unificar a língua portuguesa no Brasil, levando muitas escolas étnicas a se adaptarem e ensinarem somente em língua portuguesa, caso contrário seriam fechadas por falta de professor brasileiro ou naturalizado.

A nacionalização do ensino trouxe inúmeras mudanças às escolas multisseriadas localizadas nas comunidades étnicas, mesmo com a Lei e obrigatoriedade do ensino na língua pátria, professores e alunos acabavam expressando-se em língua estrangeira, seja por meio de livros ainda existentes ou por meio da fala durante momentos de diálogos e brincadeiras.

No ano de 1969 foi construída uma segunda escola em madeira, na comunidade da Xarqueada contendo uma sala de aula, uma cozinha e um quarto que serviria de escola e residência para o professor. A escola era multisseriada como a anterior. A nova escola acolheu também estudantes de outras etnias que migraram para a comunidade, entre eles os poloneses e atendeu os brasileiros, escolarizando a todos de forma igualitária, instruindo-os sobre a importância do ensino.

Entre os anos de 1975 até 1980 lecionou nessa escola o professor Miguel Kondrat, o qual foi aluno do professor Pedro Kasiuk. Segundo Kondrat (2020):

Iniciei meu trabalho na escola D. Pedro I (Escola Isolada da Linha Xarqueada), no mês de setembro de 1975. Eu tinha apenas 16 anos e lembro que nesse ano muitos alunos reprovaram. [...] ensinava o alfabeto e os números para a 1ª série, para os demais havia outras disciplinas, entre elas a matemática, a história, geografia, português [...]. Eu seguia a mesma prática pedagógica do meu professor do ensino primário [professor Pedro Kasiuk] e até a 4ª série tinha muita caligrafia, o quadro negro era muito utilizado. Eu fazia cursos na Sede [refere-se ao município de Cruz Machado – PR], recebíamos orientações sobre os planos de ensino, avaliação, elaboração de provas [...]. Com a implantação da nova lei [refere-se a Lei 5692/71], toda essa dinâmica de preparação de aula, avaliação, e outras atividades técnicas tomava muito o nosso tempo de professor. Eu tinha que trabalhar o dia todo e recebia meio salário mínimo. Permaneci na função até o ano de 1979, depois precisei aumentar a minha renda e fui exercer outra profissão. [...] nós professores já preparávamos as provas bimestrais e aplicávamos aos alunos, mas ainda, nessa época, havia os inspetores escolares que realizavam visitas e participavam das provas de final de ano. (KONDRAT, 2020 – professor entre os anos de 1975 a 1980).



A Lei sobre a qual o professor se refere (Lei 5692/71), reformou o ensino, incluiu uma proposta mais tecnicista, acrescentou trâmites burocráticos, introduziu novos objetivos instrucionais e práticas pedagógicas.

No ano de 1988 foi construída uma terceira escola, situada na Linha Xarqueada, próximo à primeira escola da localidade, porém do outro lado da estrada. Uma obra financiada pelo município sob a denominação de Escola Rural Municipal Professor João Marinhuk, em homenagem ao primeiro educador da comunidade. A inauguração contou com a presença de autoridades civis e religiosas⁵, tendo na parede um quadro com a foto do primeiro professor (João Marinhuk) cujo nome levou a nova escola.

Na década de 1980 lecionaram os professores José Zielinki (1981 a 1987) e Amélia Smicaluk Pelepek (1988 a 2002). Segundo a professora Amélia (PELEPEK, 2020a):

As aulas eram planejadas em casa. Eu lecionava no período da manhã, mas tenho lembrança de dar aulas a tarde por conta de chuvas. Os alunos não iam cedo e eu esperava, também para cumprir os conteúdos, dar conta de tudo até o final do ano. Usava-se o quadro e tarefas de casa, os estudantes tinham cadernos e livros. O Sistema de avaliação era realizado por inspetores. [...] a disciplina era rígida, tinha que ser decorada. Não existiam mais castigos. [...] eu fazia orações na aula. [...] lembro dos alunos que brincavam sempre de esconde-esconde. [...] aprendi muito com as crianças. [...] quando era dia de prova, os alunos ficavam com medo da inspetora e com isso até reprovavam. (PELEPEK, 2020a, professora da Escola da Linha Xarqueada entre os anos de 1988 a 2002).

Segundo o relato percebe-se que mesmo com novas práticas pedagógicas e transformações decorrentes das políticas educacionais, ainda havia a presença de inspetores escolares. O que destaca-se, porém, não é a presença desses, mas a intimidação que ocasionavam nos alunos.

Borek (2020) recorda-se das aulas na escola sob a regência da professora Amélia e assim se manifesta:

Fazíamos orações todos os dias. Em algumas situações auxiliávamos a professora a preparar o lanche, assim aprendíamos a cozinhar. [...] havia muitas brincadeiras. A professora sempre levava um bolinho quando tinha um aluno de aniversário e fazíamos a confraternização. [...] a sala era multisseriada, as quatro séries numa única sala. [...] as tarefas dos mais velhos

⁵ Autoridades civil, o Prefeito da época, Alvir Otto; e autoridade religiosa, o Bispo Dom Efraim Krevei (Bispo da Igreja Católica do rito ucraniano).



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



sempre pareciam mais interessantes. [...] para a educação não é preciso muito, é necessário apenas ter alguém para incentivar, despertar o interesse, utilizar de um <jeitinho> diferente para ensinar. (BOREK, 2020, estudante na Escola Isolada da Linha Xarqueada no ano de 2000).

Os relatos de Borek (2020) demonstram a presença das orações em sala de aula, uma influência da religiosidade que os grupos étnicos vivenciaram no passado, e que perpetuou-se ao longo das gerações pela proximidade da Igreja nessas comunidades, como uma extensão da própria sociedade. A professora utilizava-se dessa prática diária e essa ação corresponde ao que Julia (2001) aponta como sendo a inculcação de comportamentos e *habitus* que a escola incute e que pode levar ao remodelamento dos comportamentos e, conseqüentemente impactar na ação dos sujeitos na sociedade.

No ano de 2002 a instituição encerrou suas atividades e os alunos foram transferidos para a Escola Municipal Professor Bronislau Kapusniak localizada na sede do município, distante cerca de 6 quilômetros dessa localidade, onde os estudantes deslocam-se por meio de transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal. O prédio foi cedido à comunidade, alguns anos depois, e transformado em capela (Capela Cristo Rei) para celebrações religiosas do Rito Católico Ucrâniano, a qual faz parte da Paróquia Exaltação da Santa Cruz, localizada na comunidade Rio das Antas, distante 5 quilômetros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao trazer à tona a história de uma escolinha rural de origem étnica quase centenária, surgem alguns questionamentos: quem foram os indivíduos que a pensaram, qual foi o motivo que levou à construção de uma escola na comunidade, quais costumes, língua e cultura dos sujeitos que a criaram e frequentaram, como foi definido o currículo escolar, qual formação tiveram os educadores que lecionaram, em que contexto social e histórico a escola esteve inserida durante sua fundação... Essas indagações, quando respondidas, podem levar ao entendimento de algumas práticas educativas/pedagógicas no interior da instituição. Segundo Chartier (1990, p. 16-17) “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” constitui-se no principal objetivo da história cultural. Assim, a realidade da comunidade Xarqueada foi



constituída por sujeitos pertencentes a etnia ucraniana, natos da Ucrânia ou não, mas com total adesão a cultura de origem. Falavam a mesma língua, tinham os mesmos hábitos culturais e tradições, pertenciam a uma mesma religião, tinham objetivos de vida comuns, empenhavam igual luta pela sobrevivência e por direitos tal qual os cidadãos brasileiros.

A participação dos ucranianos na coletividade, levava-os a pensar uma sociedade como gostariam que fosse, pois como diz Chartier (1990) são as mentalidades sempre coletivas que regem as representações e juízos dos sujeitos sociais, mesmo sem que estes saibam. Dessa forma, pensavam a escola para seus filhos como um local de preservação dos costumes, como continuadora das ações disciplinadoras da família e como espaço de aprendizagem da língua de origem e da língua falada e escrita do país que os acolheram, e também como um local de evangelização.

A função evangelizadora da escola acompanhou uma tradição de longa data inserida na história da educação desde que a Igreja tomou para si essa função. Na comunidade Xarqueada as ações coletivas foram muitas vezes motivadas pela Igreja, tendo à frente os padres formados em seminários na Ucrânia, cuja formação fundamentava-se em filosofias já solidificadas na Europa e estes eram profundos conhecedores do contexto social de sua época. Nessa localidade a população imigrante teve o apoio de padres ucranianos vindos do município de Mallet (PR) que atendiam também a região de Cruz Machado (PR). Entre eles o padre Emiliano Ananewitch⁶, ucraniano, que atuou entre os anos de 1917 a 1939. (METROPOLIA CATÓLICA UCRANIANA SÃO JOÃO BATISTA, 2021, p. 1). Essa realidade corrobora com a prática pedagógica, no interior da escola, que adotava as orações durante as aulas, acrescentado ao fato de que a Igreja localizava-se a apenas cinco quilômetros da escola, e próximo dela havia a casa das Irmãs Servas de Maria Imaculada que realizavam todo o trabalho pastoral e atendiam um colégio interno, orfanato e um pequeno hospital (MARTINS; KLEIN, 2018). Essa realidade foi apontada por Pelepek

⁶ O padre Emiliano Ananewitch criou mais de 20 escolas primárias na região, Fundou um Hospital em Dorizon (Distrito de Mallet - PR). Em 1930 - Fundou a Congregação das Irmãs Catequistas de Ordem III de São Francisco de Assis, em Vera Guarani (rito bizantino-ucraniano). Posteriormente designada de Irmãs Catequistas de Sant'Ana (Vera Guarani, Rio Azul e Mallet), criou orfanatos, seminário (Prudentópolis - PR). (METROPOLIA, 2021).



(2020b) quando destacou a presença dessas religiosas no interior da escola para auxiliarem no ensino da alfabetização em língua portuguesa.

Quanto as sociedades fundadas nessas comunidades, estas almejavam a criação das escolas para os filhos dos imigrantes, com o propósito de que estes tivessem acesso aos conhecimentos necessários para integrarem-se à sociedade brasileira.

O período republicano brasileiro, sob forte influência do movimento positivista, trouxe a proposta de uma reforma intelectual da sociedade tomando por base um saber científico. Em relação a educação houveram várias reformas educacionais, o ensino primário deveria ser ofertado à população, foram criados os grupos escolares entre outras medidas. Em decorrência dessa forma de pensar, a Constituição brasileira previa a separação entre Estado e Igreja, destacando um Estado laico. Como consequência desse novo contexto social, ocorreram algumas transformações no interior da escola.

Devido a laicidade proposta, as escolas tiveram restrições quanto ao ensino religioso, as instituições confessionais necessitaram adaptar o currículo escolar a um plano de estudos previsto pelo Estado, a língua ensinada deveria ser a língua brasileira, o estudante precisava aprender a história e a geografia brasileira, os professores precisavam ser brasileiros ou naturalizados, a escola primária necessitaria apresentar práticas pedagógicas que destacassem o civismo, etc. Tanto as transformações sociais quanto educativas alteraram as estruturas escolares organizadas pelos imigrantes. Desta vez, os estrangeiros não podiam mais contratar os seus professores, a língua de origem foi suprimida do interior da escola⁷, as ligações religiosas tiveram elos enfraquecidos, um currículo oficial estabelecido deveria ser cumprido.

Esse fato ocorreu na escola da comunidade Xarqueada. Foi verificado quando Pelepek (2020b) apontou que “[...] o professor para ensinar o português, para as crianças, muitas vezes tinha que falar e lecionar em ucraniano, visto que muitas chegavam a escola sem saber a língua portuguesa, mas mesmo assim o professor seguia o programa do Estado e da Secretaria de Educação”. Essa afirmação aponta duas situações: uma primeira diz

⁷ No ano de 1938 foi publicado o Decreto Federal nº 406, de 04 de maio, conhecido como Lei da Nacionalização que determinava em seus Artigos de 85 a 87 que em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria deveria ser ministrado em português; as escolas deveriam ser regidas por brasileiros natos, não poderia se ensinar o idioma estrangeiro; os livros destinados ao ensino primário seriam exclusivamente escritos em língua portuguesa, entre outras medidas nacionalizadoras. (BRASIL, 2021).



respeito ao ato de ensinar, pois quando a legislação exigia um ensino em língua nacional, as escolinhas multisseriadas ainda burlavam essa normativa devido a algumas peculiaridades regionais; um segundo fato diz respeito a obrigatoriedade de cumprir um programa oficial, assim essas escolas já não podiam mais adotar um currículo próprio e independente.

Quanto a formação dos professores, estes não necessariamente tinham que ter uma preparação dirigida para tal função. A comunidade elegia aqueles mais letrados e talentosos no trato com as crianças. Na localidade Xarqueada, o primeiro professor, um suposto militar assumiu essa função quando o espaço físico nem existia, pois as aulas eram oferecidas numa casa particular. Com a criação da escola (1922) o professor João Marinhuk, outro letrado e formado em seminário na Ucrânia, conhecedor da língua portuguesa e ucraniana, assumiu essa função por um período de mais de trinta anos (1922-1954). Esse educador, segundo membros da localidade, era dotado de um profundo conhecimento científico, interessava-se pela vida na comunidade, foi um dos fundadores e incentivadores da sociedade local Taras Shevchenko.

Relacionado às práticas pedagógicas/educativas o primeiro professor além de dedicar-se ao ensino de disciplinas específicas voltadas para os conhecimentos culturais acumulados pela sociedade, ensinava danças típicas da cultura ucraniana “ele dava aulas também de danças típicas ucranianas” (PELEPEK, 2020). Essa ação corrobora-se ao que Renk (2009) aponta como atividades extra oficiais curriculares, ou seja, pela organização independente desse formato de escola, agregado ao isolamento dessas comunidades, envolvendo dificuldades de padronização curricular, fiscalização, projetos de formação continuada aos professores, diversidade de línguas, etc., havia uma independência quanto a organização do currículo escolar. Entretanto, por outro lado ressalta-se a dança típica como um meio de atividade lúdica capaz de aproximar os educandos à escola e também, uma forma de preservação das tradições de origem.

O segundo professor, João Marinhuk, iniciou suas atividades no interior de um espaço específico e reservado para a escola, veio da Ucrânia onde recebeu formação escolar e religiosa, pois segundo os membros da comunidade, o educador estudou num seminário da Europa, que pressupunha-se um nível escolar e cultural mais elevado. Segundo Pelepek (2020c): “[...] tinha uma capacidade enorme para lecionar [...] ele dava aulas até de cubicar toras de madeiras, medir roças [...]”. O educador vindo da Europa tinha uma visão de mundo



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



diferenciada, pois já havia entrado em contato com uma sociedade mais avançada em termos de conhecimentos, atuava como agente transformador na pequena comunidade que o acolhia e também acolhia os seus conterrâneos. Portanto, a prática educativa deste visava repensar o fazer pedagógico, redimensionando sua relação com o saber e com a cultura e levando a transformar a sala de aula em um espaço educativo que atendesse às complexidades do mundo, e não excluísse o imigrante de uma participação mais efetiva na sociedade.

Esse cuidado passava pela escola e pelas sociedades fundadas. Assim, outros educadores se destacaram na comunidade e foram também incentivadores da criação de novas sociedades, como foi o caso do professor Nicolau Berbek que lecionou entre os anos de 1955 a 1961 e participou da fundação da Sociedade União Agrícola Instrutiva do município de Cruz Machado (PR), o qual foi secretário por muitos anos por ser um “excelente redator da língua ucraniana” (ROCKENBACH, 1996, p. 117).

A presença constante dos inspetores escolares ficou evidenciada ao longo da existência da escola da comunidade de Xarqueada. Nota-se, inicialmente que o trabalho desses voltava-se principalmente para a fiscalização das práticas pedagógicas e a concretização das ideias nacionalizadoras. E depois se estendeu ao longo dos anos como ação fiscalizadora do cumprimento do currículo escolar oficial nessas escolas isoladas da área rural. Por outro lado, a presença desses provocava receio nos alunos por constituírem-se um elemento estranho à comunidade local “[...] quando era dia de prova, os alunos ficavam com medo da inspetora e com isso até reprovavam”. (PELEPEK, 2020a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do país, das imigrações, leis e organizações, proporciona diversos conhecimentos e reflexões. Grande parte da população brasileira, principalmente no sul do país, descende de algum grupo imigrante advindo da Europa no final do século XIX e início do século XX. Conhecer a organização desses grupos nas novas terras, suas dificuldades, preocupações com a formação de seus filhos e anseios em manter suas tradições, torna-se possível por meio da história cotidiana e cultural, registrada em documentos e resgatada por meio da história e memória oral.



A trajetória da escola na comunidade Xarqueada iniciou-se com um pequeno grupo de imigrantes ucranianos que, possivelmente já haviam tido contato com a escola na Europa, frequentando-a ou adquirindo a consciência da importância dela para a formação dos indivíduos. Ao se estabelecerem no Brasil também queriam para si e para seus filhos essa oportunidade educativa, pois sabiam que a instituição escolar seria capaz de também contribuir com a formação moral, religiosa e preservar as tradições, a cultura e a língua de origem. Esse povo tudo fazia para oportunizar a criação e a manutenção da escola. Inicialmente o sistema de mutirão para a construção e para manter um professor lecionando foi acionado. Os moradores se empenharam nessa função. A comunidade teve a oportunidade de ter professores com uma boa formação e bilíngues, dessa forma poderia ao mesmo tempo manter as tradições da língua e ensinar a nova língua para que os imigrantes também se inserissem na sociedade brasileira e se tornassem partícipes dela.

Destacou-se a coparticipação da Igreja católica na formação educacional da pequena comunidade com o ensino das orações, a presença de religiosas no interior da escola auxiliando no ensino da língua portuguesa e a presença de autoridades religiosas para inauguração de prédios escolares. Sobressaiu-se na comunidade a criação de uma sociedade, incentivada e organizada pelos professores. Essas sociedades de imigrantes espalharam-se pelas colônias e de certa forma, foram uma extensão da escola, pois auxiliavam o desenvolvimento moral, cívico e intelectual dos associados, ou seja, dos pais dos estudantes das pequenas escolas multisseriadas e fomentavam a criação de outras escolas na região, bibliotecas, gabinetes de leitura, teatro, conferências científicas e literárias, concertos, entre outros. Portanto, a criação da escola na comunidade Xarqueada proporcionou o desenvolvimento da localidade, não somente das crianças e jovens, mas de todos os sujeitos, oportunizando a preservação e continuidade dos costumes, crenças, língua e tradições.

REFERÊNCIAS

BOREK, Adriana Fernanda. **Entrevista** concedida a Michely Cauane Kondrat. Cruz Machado (PR), 17 de set. 2020. Gravação em áudio. (Entrevista).

BRASIL. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de abr. 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações.** (Tradução de Maria Manuela Galhardo). Lisboa; Portugal: Difel, 1990.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. (Tradução de Gisele de Souza). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001. p. 9-43. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em: 07, abr., 2021.

HORBATIUK, Paulo. **Imigração Ucraniana no Paraná.** Porto União; Santa Catarina: Uniporto, 1989.

KASIUK, Rafael. **Entrevista** concedida a Michely Cauane Kondrat. Cruz Machado (PR), 28 de ago. 2020. Gravação em áudio. (Entrevista).

KONDRAT, Miguel. **Entrevista** concedida a Michely Cauane Kondrat. Cruz Machado (PR), 09 de out. 2020. Gravação em áudio. (Entrevista).

MARTINS, Luiz Cesar; KLEIN, Roseli B. “*Українська Школа*” (Escola Ucraniana) da Comunidade Rio das Antas (Cruz Machado – PR): um artefato dos primeiros colonos consolidando sua cultura. In: JUNGES, Kelen dos Santos; ANSAI, Rosana Beatriz (Orgs.). **A Pesquisa no Curso de Pedagogia: disseminando e compartilhando conhecimento.** Curitiba; Paraná: CRV, 2019. p. 33-55.

METROPOLIA CATÓLICA UCRANIANA SÃO JOÃO BATISTA. **Padres Falecidos.** Disponível em: <https://metropolia.org.br/clero/padres-falecidos/>. Acesso em: 07 mai. 2021.

PELEPEK, Amélia Smilcaluk. **Entrevista** concedida a Michely Cauane Kondrat. Cruz Machado (PR), 07 de dez. 2020. Gravação em áudio. (Entrevista).

PELEPEK, Homelano. **Entrevista** concedida a Michely Cauane Kondrat. Cruz Machado (PR), 10 de out. 2020. Gravação em áudio. (Entrevista).

PELEPEK, João. **Entrevista** concedida a Michely Cauane Kondrat. Cruz Machado (PR), 12 de nov. 2020. Gravação em áudio. (Entrevista).

RENK, Valquíria Elita. **Aprendi a falar português na escola: o processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná.** TESE. Curitiba; Paraná: UFPR, 2009. 243 f.

ROCKENBACH, Irene Fryder. **Dados Históricos e Memórias de Cruz Machado.** [s/l]: [s/e], 1996.

SILVA, Cleto da. **Apontamentos Históricos de União da Vitória (1768-1933).** Curitiba; Paraná: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná.** 9. ed. Curitiba; Paraná: Imprensa Oficial do Estado. 2001.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ANÁLISE EXPLORATÓRIA: PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE CASO COM ÊNFASE NO TRABALHO COLABORATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rogério Ferreira
Unespar/Campus Apucarana, rogerioferr@hotmail.com

Eromi Izabel Hummel
Unespar/Campus Apucarana, eromi.hummel@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar o trabalho colaborativo para educação inclusiva a partir da pesquisa bibliográfica de três estudos levantados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, mediante análise qualitativa, em um estudo exploratório que aborda a perspectiva dos autores Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017) acerca de seus estudos a campo. São elencados alguns pontos relevantes apontados por estes estudiosos para prática pedagógica no contexto do trabalho colaborativo para a educação inclusiva. O coensino, ou trabalho colaborativo, é conceituado como a práxis coletiva que conta com mais de um indivíduo para alcançar um determinado objetivo. Desta forma, indaga-se qual o ideal prático colaborativo que fomente um ensino aprendizagem para uma educação inclusiva adequada? Assim, justifica-se este estudo como um instrumento de ampliação da discussão com a comunidade escolar, sociedade e pesquisadores acerca da educação inclusiva. Conclui-se que os professores do AEE e da sala comum precisam de apoio continuado quanto às políticas e abordagens do coensino voltado à educação inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Trabalho Colaborativo. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A colaboração inclusiva entre professores da sala de ensino regular e educação especial foi referida pela primeira vez no CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001 (Brasil, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Ed. Básica. Em 2008, estipulou-se que a Educação Especial deveria ser uma modalidade de ensino com trânsito por todos os níveis e modalidades de educação, sem substituir o ensino regular. Conforme apresentado no Art. 1º, 2º e 7º.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que



se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passaria a ser disponibilizado de forma suplementar e ou complementar para os alunos da ed. especial matriculados em classes comuns, com a meta de garantir o direito a inclusão no ensino regular por meio do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008).

IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Ainda em 2008, no PNEEPI apresentou-se a concepção de desenvolvimento de ações colaborativas na educação inclusiva, porém sem orientações específicas para a prática (Brasil, 2008).

Em 2009, a resolução do CNE/CEB nº 4, de 2/10/2009, definiu as diretrizes operacionais para AEE, articulações entre professores da sala regular, os da educação especial e demais profissionais, para elaboração do plano (recursos pedagógicos e estratégias de incentivo) para o AEE, sendo que o plano deveria ser elaborado pelo professor com atribuição para o AEE, este definido no Art. 9 (BRASIL, 2009). No parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:



Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O trabalho colaborativo se conceitua no coensino (co-teaching, em inglês), sendo coensino uma opção de prestação de serviços da educação especial por equipe entre professores da educação regular. Apesar de suas múltiplas variações, o coensino tem por objetivo criar ambientes educacionais centrados no aluno (COOK; FRIEND; REISING, 1995 apud PAZ; VITOR 2020, p. 15). “No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais” (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142).

(...) o trabalho colaborativo, pois “[e]m uma organização cooperativa das atividades de aprendizagem, os resultados que cada membro do grupo busca são igualmente benéficos para os restantes membros, com os quais está interagindo cooperativamente”, estes trabalham juntos durante a execução do desenvolvimento e resolução das atividades (COLL E COLOMINA, 1996 apud ORTIZ, 2019, p. 8).

Ele surge como uma variação do ensino em equipe e é definido como a relação entre dois ou mais profissionais, proporcionando um ensino relevante a um grupo diversificado de alunos num único espaço físico” (COOK; FRIEND, 1995 apud PAZ; VITOR 2020, p. 15).

Para Damiani (2008, p. 215), trabalho colaborativo

(...) ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.



Para Christo (2019, p. 73) os principais termos chaves para definir o trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva são:

ajuda para trabalhar como aluno público-alvo da educação especial; orientação; parceria entre professores de educação especial e sala regular, não só no planejamento, mas na execução; trocas produtivas, bem como tomada de consciência em relação à responsabilidade didática para com os alunos com deficiência.

No sentido de ampliar as discussões acerca do tema, a proposta do presente estudo foi analisar o trabalho colaborativo para educação inclusiva a partir da pesquisa bibliográfica dos recentes estudos disponíveis na base de dados da CAPES, mediante análise qualitativa, em um estudo exploratório que visa explorar a perspectiva de três autores da atualidade: Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017) que abordaram e fundamentaram o tema a partir do estudo a campo.

Ademais, foram realizados registros parciais da fundamentação teórica relativos aos objetivos específicos: descrever as leis brasileiras que fundamentam o coensino para o atendimento educacional inclusivo; conceituar o coensino na perspectiva da educação inclusiva; apresentar a pesquisa dos autores a campo; e elencar o ideal prático colaborativo que fomente um ensino-aprendizagem inclusivo a partir das práticas apresentadas pelos autores. Foram feitas leituras e fichamentos, contemplando as bases conceituais do coensino ou trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão com base nas referências apresentadas e um levantamento parcial das principais hipóteses apontadas pelos autores para prática pedagógica no contexto do trabalho colaborativo da educação inclusiva.

Apresentar-se-á a seguir a metodologia utilizada neste estudo, primeiramente as limitações do estudo, depois trataremos dos estudos utilizados.

MATERIAIS E MÉTODOS

A ideia inicial deste estudo pretendia estruturar a pesquisa de maneira colaborativa, a campo, com aplicação de questionário fechado em uma escola de Apucarana - PR, porém não houve a possibilidade de fazê-lo, por conta do contexto pandêmico e do distanciamento



social. Apesar disso, o estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica na perspectiva dos autores Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017).

Logo, o argumento do estudo não foi afetado, pois ainda pretende-se estender a discussão acerca do tema “O trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva” no campo da educação com a comunidade escolar, sociedade e pesquisadores, fundamentando-se na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, de maneira que a análise venha estancar lacunas que supostamente surjam no ambiente escolar, tratando-se do coensino na educação inclusiva.

Apesar da limitação imposta, foi proposto neste estudo levantar três pesquisas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes que contemplassem estudos de cunho prático acerca do coensino na perspectiva inclusiva. A pesquisa bibliográfica dos autores Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017) buscou estender a discussão acerca do trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva no campo da educação com a comunidade escolar, sociedade e pesquisadores a partir de análise qualitativa. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Também se analisou o referencial de literatura dos estudos das autoras para prática pedagógica no contexto do trabalho colaborativo da educação inclusiva, bem como foram feitas a leitura e fichamentos, contemplando as bases conceituais do coensino ou trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão com base nas referências apresentadas, a práxis coletiva, ou seja, quando necessita-se de mais de um indivíduo para alcançar um determinado objetivo.

Para atingir a metodologia do estudo, segue a seguir a descrição das práticas metodológicas utilizadas pelas autoras Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017):



Quanto ao estudo de caso A: pesquisa realizada em 2018. Escola em Florianópolis - SC, possui 664 alunos sendo 14 da educação especial, possui 35 professores, sendo 2 especializados para a educação especial. Entrevista aberta direcionada com as professoras do ensino regular e da educação especial. A escola trabalha no formato colaborativo e possui toda estrutura física e pedagógica necessária para incluir o público alvo. Os questionamentos do estudo basearam-se na realização da prática colaborativa e quais eram os pressupostos para a efetivação do coensino (CHRISTO, 2019).

Em relação ao estudo B: pesquisa realizada em 2018. Escola em Itajaí-SC. Foram feitos seis encontros presenciais com atividades práticas na sala de aula, nas disciplinas de responsabilidade dos professores, nas quais a aluna público-alvo estava matriculada, onde o objetivo foi investigar os referenciais teórico-metodológicos no coensino dos professores do AEE e do ensino regular do ensino finais e fundamental. O trabalho propôs analisar os seguintes processos quanto à prática de trabalho colaborativo com a aluna público-alvo: avaliação, diagnóstico e ação (MELLO, 2018).

Por fim, o estudo C: pesquisa realizada em 2017. Escola pública de Marília, rede fundamental de ensino. Foi aplicado questionário com 27 professores, onde apenas 14 deles responderam, entre esses alguns eram professores do ensino regular e do AEE. O objetivo do estudo: compreender a organização e funcionamento do trabalho do professor do AEE com os demais professores da escola e identificar se havia e como era o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e da Educação Física (COSTA, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto ao resultado dos estudos, podemos avaliar que após a análise qualitativa das pesquisas existentes, considerou-se que:

No caso do estudo A – quanto aos professores do AEE e sala regulares, as principais limitações na abordagem colaborativa inclusiva foram a falta de compreensão de alguns professores, inquietações quanto ao ensino polarizado, ausência de trabalho itinerante, dificuldade em interpretar as políticas públicas. Entretanto, compreendem o conceito do trabalho colaborativo e percebem a importância da integração, mas entendem que há falta de apoio na gestão escolar (CHRISTO, 2019).



No caso do estudo B – em todos os processos analisados de ambas categorias de atribuições dos professores, AEE e ensino regular, houve dificuldades nos processos colaborativos quanto às práticas de avaliação, diagnóstico e ação, embora compreendessem o significado teórico do trabalho colaborativo (MELLO, 2018).

Estudo de Caso C – A pesquisa revelou várias dificuldades quanto ao trabalho colaborativo inclusivo dos professores na relação prática com os alunos, o que implicou em uma baixa frequência dos alunos nas aulas de Educação Física. Nos períodos Juninos, as aulas de Educação Física eram destinadas aos ensaios, mas as práticas colaborativas entre os professores de AEE e o ensino regular eram dispensadas. Além disso, não haviam ajustes quanto aos horários para o planejamento das práticas. A pesquisadora sugeriu um programa de formação para gestores escolares para o desenvolvimento de uma proposta colaborativa de trabalho entre professores do AEE e professores da Educação Física (COSTA, 2017).

Considerando os resultados dos estudos de Christo (2019), Mello (2018) e Costa (2017), onde percebe-se uma série de restrições em relação ao trabalho colaborativo dos professores pode-se compreender que mesmo em países desenvolvidos há problemas quanto às práticas inclusivas efetivas.

Quando falamos de educação inclusiva no Brasil é importante considerar os avanços alcançados nos últimos anos, seja no destaque que o tema vem ganhando nos meios acadêmicos e até mesmo na mídia, quanto na implementação de políticas públicas que acompanhem as mudanças ocorridas mundialmente. No entanto, é preciso reconhecer também o atraso que os países em desenvolvimento experimentam com relação aos desenvolvidos. O Brasil não é exceção e, mesmo diante da urgência, ainda são embrionárias as pesquisas e as sistematizações de práticas que possam auxiliar a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva (PINTO; FANTACINI (2018).

Apesar da intencionalidade por parte da comunidade escolar em alcançar um trabalho efetivo e desejado, existem implicações quanto aos esforços colaborativos no ambiente escolar, como os apresentados neste estudo. “Os limites a este trabalho se interpõem das mais variadas formas, mas ainda assim o esforço é contínuo no ambiente escolar. Detectar as falhas e garantir a continuidade dos sucessos é um caminho apontado unanimemente entre os pesquisadores do ensino colaborativo” (PINTO; FANTACINI (2018, p. 10).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste estudo que foi analisar o trabalho colaborativo para educação inclusiva a partir da pesquisa bibliográfica de três estudos levantados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, mediante análise qualitativa, em um estudo exploratório que aborda a perspectiva dos autores Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017) acerca de seus estudos a campo. Foram elencados alguns pontos relevantes apontados por estes estudiosos para prática pedagógica no contexto do trabalho colaborativo para a educação inclusiva.

Levando em conta os principais pontos apontados pelos estudiosos para a prática pedagógica no contexto do trabalho colaborativo, nota-se que “no estudo de caso A existe falta de compreensão por parte de alguns professores quanto ao coensino e às políticas, embora haja uma percepção da importância da integração” (CHRISTO, 2019); e “no estudo de caso B, houve entraves quanto aos processos colaborativos, práticas de avaliação, diagnóstico e ação, embora os participantes compreendessem o significado teórico do trabalho colaborativo” (MELLO, 2018).

No estudo de caso C, a pesquisa revelou dificuldades quanto à relação do trabalho colaborativo inclusivo dos professores na relação prática com os alunos, o que implicou em uma baixa frequência dos alunos nas aulas de Educação Física. Nos períodos Juninos, as práticas colaborativas entre os professores de AEE e o ensino foram suprimidas.

Ademais, não haviam acordos em relação aos horários para o planejamento das práticas. Indaga-se então, qual o ideal prático colaborativo que pode fomentar um ensino aprendizagem para uma educação inclusiva adequada? Devemos procurar compreender as questões práticas que interferem na ação colaborativa entre os professores do AEE e ensino regular.

Compreender as questões práticas que interferem na ação colaborativa entre os professores do AEE e ensino regular, se apresenta essencial para esse tipo de prática pedagógica.

Diante disso, percebe-se que há ausência de compreensão em relação à importância do trabalho colaborativo no contexto inclusivo, a problemática não se firma simplesmente



na transmissão do conhecimento (o ato de ensinar), mas supostamente na formação do professor, em hipótese, isso exigiria um aprofundamento a respeito.

Ao se refletir a respeito dos estudos de Christo (2019); Mello (2018) e Costa (2017), constata-se que um desconhecimento da ação colaborativa entre os pares, visto na resistência na colaboração entre os professores, pode-se considerar que a ação de inserir um professor numa sala de estudantes com NEE, sem este ter uma visão ampla do conceito da ação prática colaborativa, como consequência uma prática que pode vir a se tornar ineficaz, uma desassociação entre a teoria e a prática no processo de formação de muitos docentes, sugere-se estudos mais aprofundados a respeito.

Considera-se que, os professores muitas vezes não possuem conhecimento efetivo quanto a esse tipo de estratégia de aprendizagem. A problemática se estende para além do ato de ensinar, envolvendo lacunas presentes na formação do professor, que muitas vezes desconhece as práticas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem inclusivo e não tem uma visão ampla da ação prática colaborativa.

Nesse sentido questiona-se como cobrar o ensino de estratégias de aprendizagem destes professores, se muitos desconhecem estas estratégias e sua instrumentalização? Os pesquisadores abordados neste trabalho nos mostram que podem existir falhas na formação dos professores, possivelmente decorrentes de um descompasso entre as teorias e a prática formativa dos docentes, o que pode indicar a necessidade de um apoio continuado quanto às políticas e abordagens do coensino para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Modalidade Educação Especial. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 08 fev. 2021.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/ bi docência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. 30/01/2019 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária:
<https://www.udesc.br/bibliotecauniversitaria> . Acesso em: 10 fev. 2020.

COSTA, Camila Rodrigues. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado**. Dissertação de Mestrado Unesp. Marília, 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5050649 . Acesso em: 04 Mar. 2021.
GIL,

CARLOS, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, 31(63), p.1025-1038, 2018. doi:
<https://doi.org/10.5902/1984686X33101>. Acesso em 12 Mar. 2021.

ORTIZ, Katiúscia Teixeira Dias. Trabalho colaborativo entre discentes: Uma estratégia de ensino na aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. **RELACult** - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, 5(4), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1199> . Acesso em 12 fev. 2021.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a origem da prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, 58(55), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18936>. Acesso em: 04 Mar. 2021.

PINTO, Paula de Souza e Castro Noya; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para inclusão. Co-teaching at school: a possible way for inclusive education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. e573146, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i3.244. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/244>. Acesso em: 09 Mar. 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios e MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, pp. 139-151, 2014. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 maio 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



OS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNESPAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ACADÊMICA INDÍGENA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE PARANAÍ

Vanderléia Rygso Rodrigues (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranavaí, vanderleirygsorod@gmail.com

Maria Simone Jacomini Novak (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, maria.novak@unespar.edu.br

Adriana Silva Oliveira (Coorientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, adriana.oliveira@ies.unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIBIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar sobre o ingresso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior é possível compreender aspectos de suas lutas para conquistas de direitos e respeito aos seus modos próprios de vida, sua língua e cultura, bem como o histórico das políticas afirmativas que possibilitam aos indígenas se inserirem na vida em sociedade e na vida pública em cargos e profissões que antes não tinham acesso pela exigência da formação acadêmica. Esses povos, e especificamente as mulheres indígenas, vêm ganhando força nas lutas históricas, nos espaços sociais e nas comunidades indígenas, começando pelas recentes discussões sobre igualdade de gênero, enfrentamento dos preconceitos e da discriminação nas cidades e nas terras indígenas por ingressarem no ensino superior, fato que torna mais desafiador a permanência na graduação e permite que se elaborem novas representações e perspectivas sobre o papel da mulher.

O Estado do Paraná é pioneiro de uma política de ação afirmativa para o ingresso de indígenas no ensino superior, por meio da Lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001, que destina aos indígenas habitantes no Estado, três vagas em cada uma das universidades públicas paranaenses. Em 2006, através da Lei nº 14.995 de 09 de janeiro de 2006, houve uma ampliação dessas vagas que passaram de três para seis. As universidades paranaenses, dentre as quais a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), tem recebido desde 2002 esses estudantes de diferentes etnias, sobretudo Guarani e Kaingang que ingressam em diferentes cursos de graduação.



A problemática desse trabalho baseia-se nos estudos de Novak (2007; 2014) que apontam o alto índice de evasão ou não ocupação das vagas disponibilizadas para os indígenas, cuja causa pode estar vinculada a ausência de uma política efetiva de permanência, ficando as ações de permanência sobre a responsabilidade de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Estudos como os de Paulino (2008) e Angnes (2010), destacam que a questão da presença de indígenas nas Universidades Públicas do Estado, sobretudo relativos à permanência é elementos que ainda necessitam de mais estudos.

Em nível nacional, de acordo com Baniwa (2019, p. 168), foi somente em 2008, “[...] após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, que o Projeto de Lei 180/2008, estabeleceu uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino”, sete anos depois da primeira lei paranaense, Lei nº 13.134/2001, estar vigorando; sendo este projeto aprovado e sancionado como Lei somente em agosto de 2012 na forma da Lei nº 12.711/2012. Esta Lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Concordamos com o autor que “São inegáveis as conquistas e os avanços de inclusão social no âmbito das políticas públicas brasileiras nos últimos 20 anos, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas.” (BANIWA, 2019, p. 168). Em consonância com o autor, ao analisar os avanços de inclusão social, entendemos que é uma importante conquista de direitos e democratização de acesso a esse nível de ensino.

Neste sentido, em nível estadual, temos como estratégia de ação para a permanência, um auxílio financeiro, denominado Bolsa Auxílio ao Estudante Indígena das Universidades Públicas do Paraná. Atualmente é regulamentado pela Resolução nº 023/2016 - SETI, que estabelece no artigo terceiro os valores de R\$ 900,00 (novecentos reais), mensais e um acréscimo de 50% o valor da bolsa auxílio para os que têm filhos. Para ter direito à bolsa o (a) acadêmico (a) deve ter frequência mínima de 75% nas aulas, em todas as disciplinas que estiver matriculado (a) no período.

Entendemos que a discussão sobre a permanência deve acontecer a partir de grupos de trabalho, do qual façam parte os estudantes indígenas, para que possam ser elaboradas ações que sejam condizentes com as necessidades dos indígenas de acessarem as universidades e concluírem os cursos que escolheram.



Dessa forma, este texto, resultante da pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná (UNESARP), intitulada “Os desafios de permanência de estudantes indígenas na Unespar: relato de experiência de uma acadêmica indígena do curso de pedagogia do *campus* de Paranavaí”, discute, a partir da experiência de uma estudante indígena Kaingang, os desafios de permanência enfrentados no curso de pedagogia do *campus* de Paranavaí da Unespar, buscando apontar elementos para melhoria do acompanhamento dos estudantes indígenas na instituição.

MATERIAIS E MÉTODOS

A educação deve ser entendida como construção social, assim, cada período histórico tem um sistema educacional correspondente, pois o projeto educacional, em seu conjunto, não pode estar desvinculado do projeto social mais amplo. Representada pela escola, a educação tem como principal função formar cidadãos críticos e bem informados, em condições de compreender e atuar no mundo em que vivem. É nesse entendimento de educação como construção social e da realidade como fruto de múltiplas determinações, que se pretende inserir a discussão sobre os desafios de permanência de estudantes indígenas na Unespar.

Nessa perspectiva entende-se que o sujeito interage com a sociedade da qual ele faz parte. É na base dessas relações que se dão os elementos que o pesquisador vai analisar, a partir do entendimento de que o objeto não pode ser tratado isoladamente, mas a partir do contexto de sua produção. Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo (nesse caso as experiências vivenciadas) com informações relativas a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacional do país) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular.

Segundo Pedro Demo:

O método científico não torna as asserções inabaláveis, mas apenas testáveis: científica não é a asserção que um teste a teria feito definitiva, mas aquela sempre aberta a testes recorrentes e com eles constantemente



se digladiando, com o intuito de se manter sobrevivente, por enquanto. Nas profundezas da alma científica está o “questionamento questionável”, um moinho implacável de teorias e percepções metodicamente acuradas, mas nem por isso inconclusas. Nossos fundamentos, afinal, não têm fundo pois a ciência carece de argumentação severa, não, porém, para se concluir, mas para manter-se aberta (DEMO, 2008, p. 32).

Diante dessa realidade e compreensão de objeto inserido nas relações sociais, o que se pretende é uma pesquisa crítica, e nunca com critérios acabados, mas sim uma busca constante por elementos que propiciem o entendimento do objeto. De acordo com Minayo (2007), temos como paradigma a pesquisa qualitativa, que vai sendo direcionada ao longo de seu desenvolvimento, a partir da relação entre sujeitos, onde o pesquisador é parte do processo de investigação, vislumbrando seu caráter de dialógica.

Metodologicamente trata-se também de um relato de experiência que visa descrever o histórico de escolarização da estudante e os desafios que enfrenta na Unespar, visando contribuir para o diálogo e troca de experiências entre pesquisadores, no caso aqui, estudantes indígenas do ensino superior público do Paraná, contribuindo assim com as discussões da área e melhoria das políticas destinadas aos indígenas desse nível de ensino.

Assim, como encaminhamento, parte-se da leitura e fichamento de textos da área que contribuam para a compreensão do processo histórico e do quadro sociocultural e político da educação superior para os povos indígenas, bem como o relato de experiência da estudante com o processo de escolarização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na política do Ensino Superior indígena, várias e diferentes experiências se desenvolveram nas últimas décadas, havendo na América Latina uma diversidade de ações, que, segundo Mato (2012), ainda precisam ser melhor estudadas. De acordo com Lima e Barroso-Hoffmann (2004), as discussões e conquistas na área surgem apenas na segunda metade da década de 1990, devido a vários fatores, entre eles a necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, garantida na Constituição de 1988, que passou a requerer a formação de professores indígenas para trabalharem nas escolas das terras indígenas.



Uma ampla legislação para a educação básica indígena, pautada nos princípios do bilíngüismo e da interculturalidade, visando ser específica e diferenciada foi, segundo autores como Lima (2013) Lima e Barroso-Hoffmann (2004), Paladino (2010), Baniwa (2012), Novak (2007, 2014), o elemento impulsionador da demanda indígena por ensino superior, ganhando sistematicidade a partir da segunda metade dos anos de 1990. Os autores apontam também a procura pelo ensino superior pelos povos indígenas visando à autonomia e gestão de seus territórios, com a geração de renda por meio de projetos próprios de sustentabilidade e diversificação de suas práticas produtivas para saírem da dependência do Estado.

Sobre a questão do Ensino Superior, segundo Terena (2013, p. 9), “[...] no ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem na educação dos “brancos” e ingressarem no ensino superior”. Conforme o autor, este grupo aumentou em 1981, sendo composto de quinze jovens de sete povos; no entanto, em período ditatorial, o grupo foi expulso da cidade, sob o argumento de que Brasília não era uma cidade para eles, tampouco o governo poderia capacitá-los pois, segundo os militares “[...] não podemos criar cobras para nos picar” (TERENA, 2013, p. 9).

Para o autor e liderança indígena, esses povos não abriram mão do espaço da universidade, necessário para a capacitação de seus quadros, e resolveram lutar, criando o até hoje utilizando e conhecido jargão “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”.

Paladino e Almeida (2012, p. 107) destacam que a educação superior estava “[...] praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até o fim da década de 1990”. Os pouco indígenas que se graduavam eram apenas as lideranças dos movimentos indígenas mais familiarizadas com a vida nas cidades. A partir da efetiva inserção do ensino superior na pauta desses grupos, duas foram as frentes de atuação implantadas pelo Estado: a formação de professores em cursos específicos, em sua maioria denominados licenciaturas interculturais; e o ingresso em cursos regulares nas IES do país, através de cotas ou vagas suplementares.

Em 2001, foi criado na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), a primeira Licenciatura Intercultural Indígena, curso de nível superior específico para a formação de



professores, sendo considerada a primeira iniciativa no Brasil. Esse fato impulsionou uma intensa mobilização dos povos indígenas nas diferentes regiões do país acerca da temática.

Em meio às discussões e ações dos movimentos indígenas, em 2011, dez anos depois, e com várias experiências já em andamento, foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a oferta de educação superior para indígenas, por meio da Lei nº 12.416/2011 que inseriu no parágrafo terceiro do artigo 79 da LDB a seguinte redação: “No que se refere à educação superior, [...], o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011, p. 1).

Mesmo com estas conquistas em termos de políticas públicas, os desafios ainda são muitos. Segundo Paladino (2010, p. 70) ainda há poucas pesquisas na área, principalmente “[...] pesquisas de corte antropológico que analisem essa questão e que permitam entender o impacto desta formação nas identidades dos estudantes, na de suas famílias ou grupos de parentescos, e no fortalecimento da atuação das organizações indígenas”.

No Paraná, temos desenvolvido estudos e pesquisas envolvendo indígenas universitários – como é o caso dessa pesquisa – bem como egressos do ensino superior e lideranças de diferentes comunidades. Apresentamos aqui algumas das estratégias que são utilizadas pelos indígenas para adentrarem e permanecerem no ensino superior, bem como aquilo que farão depois de formados.

Os estudos desenvolvidos na área, Borniotto (2017), Novak (2007; 2014), Paulino (2008), Angnes (2010), Costa (2020), Faustino, Novak e Rodrigues (2020) mostram que a questão da presença de indígenas nas Universidades Públicas do Estado, em especial os relativos a questões de permanência, são elementos que ainda necessitam de mais estudos, sobretudo enfocando as especificidades de cada universidade.

A leitura e fichamento dos textos propostos na pesquisa, com destaque para o livro “Universidade para Indígenas: a experiência do Paraná” (AMARAL; FRAGA; RODRIGUES, 2016) evidencia a importância da educação básica e do ensino superior para os indígenas do Paraná. Para as lideranças indígenas é de grande importância a luta para garantir as conquistas presentes na Constituição Federal de 1988 que assegura direitos como o respeito às diferentes culturas, a forma de sentir, viver e falar. Os autores destacam também



a importância da lei federal de cotas para ensino superior – Lei Federal nº 12.711/2012 que expressa a conquista da grande batalha e reconhecimento de direitos e o caminho para a igualdade de acesso ao ensino. Essa lei dirige-se para o ingresso nas universidades federais, segundo seu Art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

Por tudo isso, é importante considerar que o estado do Paraná, em iniciativa pioneira, criou uma lei para o acesso dos povos indígenas nas universidades estaduais, a qual é fundamental para avaliar desafios, limites e possibilidades das políticas de ações afirmativas para esses povos.

Neste contexto, o acesso dos acadêmicos indígenas no Paraná no ensino superior público do estado foi inédito e pioneiro, mas logo no início da inclusão desses indígenas percebeu-se que, além da criação de mecanismos para o seu ingresso nas universidades, era unânime a importância da construção de programas de permanência. Não basta que estes acadêmicos indígenas entrem nos cursos de graduação das universidades estaduais ou outras, é preciso que eles permaneçam e tenham condições de concluí-los. (AMARAL; GALDINO, 2016, p. 121).

O acesso dos povos indígenas ao ensino superior é um tema de justiça histórica. Esses povos poderiam recusar o modelo com que trabalham a cultura envolvente das comunidades indígenas, mas ao invés disso, utilizam-se da educação para suas lutas cotidianas. Segundo o autor indígena Baniwa (2019, p. 169) “Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de ações afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política”.

No estado do Paraná a política de ensino superior público, inicia-se com a construção junto com as lideranças indígenas, criando assim a Lei nº 13.134/2001 que reserva três vagas para os indígenas no ensino superior, sendo alterada pela Lei nº 14.995/2006 que amplia essas vagas para seis, sem alteração nos demais itens. As leituras realizadas foram relevantes para pensar nas políticas atuais destinadas às populações indígenas em seus direitos



diferenciados. Esses povos não podem ser vistos como um grupo homogêneo, nem mesmo como vítimas passivas de processos de conquista de seus territórios ou de seguirem as políticas internacionais. Pelo contrário, a pesquisa possibilitou compreender o protagonismo indígena, suas lutas e resistência para a conquista de seus direitos e respeito aos seus modos de vida, sua língua e cultura.

No contexto atual de entendimento dessas relações, o olhar sobre a forma com os povos indígenas do Paraná vem se apropriando da política de educação superior proposta pelo estado precisa ser problematizada, sobretudo pelos indígenas. Os quais, com a presença nas universidades públicas oportunizam ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente a partir das estratégias de ingresso e permanência desses sujeitos no ambiente universitário. A afirmação de sua identidade étnica pelos acadêmicos indígenas pode revelar e indicar aspectos de afetividade do direito conquistado ao acessar, permanecer e concluir o ensino superior público. Baniwa ainda acrescenta (2019, p. 170):

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com a Universidade, com o Estado e com a sociedade nacional [...].

Tendo estas considerações sobre as complexas relações envolvidas na efetivação desse direito à formação superior e de representação cultural de cada povo, acrescentamos a necessidade de participação e vínculo com a comunidade dos acadêmicos indígenas Kaingang, visto que o vínculo familiar e étnico-comunitário é fundamental para nutrir sentido e significado à sua permanência na universidade, bem como para garantir seu retorno para a as terras indígenas.



RELATO DA EXPERIÊNCIA

Essa pesquisa apresenta a experiência durante e sobre a escolaridade na terra indígena até o ingresso na universidade como estudante indígena e mulher kaingang. Como poderão os novos intelectuais indígenas lidar com seus saberes tradicionais face às pressões da sociedade envolvente? Esses desafios acompanham o cotidiano de jovens acadêmicos e de lideranças indígenas e as respostas poderão contribuir muito para o reconhecimento e a valorização desses estudantes e futuros profissionais pelos próprios indígenas.

No início da minha alfabetização estudei na escola da T.I. Apucarantina onde as minhas professoras eram não indígenas e havia também os monitores indígenas. Nós, estudantes indígenas do povo Kaingang, tínhamos dificuldades na leitura em língua portuguesa e os monitores Kaingang nos ajudavam para compreender os textos apresentados. Nessa época estudávamos nas séries iniciais, que era até a quarta série do ensino fundamental, na Terra Indígena. Após concluir essa etapa, tínhamos que estudar da quinta até a oitava série do ensino fundamental e o ensino médio na cidade.

Quando eu fiz a 5ª série tive que frequentar a escola num distrito da cidade de Londrina, onde estudei com os não indígenas e o transporte usado era um ônibus que às vezes quebrava no meio do trajeto, ou, quando chovia, não tinha transporte para os alunos, pois a terra indígena é de difícil acesso nos dias chuvosos. Com isso comecei a ter faltas na escola e outras dificuldades. Somadas a essas havia também a questão do material, as roupas e calçados que eu não tinha como comprar. A falta desses materiais ocasionou a minha desistência.

A partir desse momento eu ficava ajudando a família em casa, nos afazeres domésticos e passei quase dez anos afastada da escola. Após tudo isso eu decidi voltar para a escola, para estudar através da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tive que iniciar novamente os meus estudos a partir da quinta série até a conclusão do ensino médio. Terminada essa etapa, comecei a pensar no processo de seleção para o ingresso na universidade, pois entendo que ser estudante é preservar a cultura e a memória, e com os estudos, conhecer os direitos do povo indígena na constituição e na legislação como um todo. Nesse sentido, estudar é também ter acesso a outras línguas escritas.



Em 2018 eu prestei o vestibular indígena do Estado do Paraná que ocorreu no Centro de Formação de Professores em Faxinal do Céu no município de Pinhão/PR. E nesse vestibular fui aprovada para estudar na Unespar. Quando ingressei já tinha o sonho de trabalhar com as crianças indígenas e com a comunidade para adquirir mais conhecimento. Escolhi o curso de Pedagogia para trabalhar na escola indígena com as crianças, até ajudar outros professores não indígenas, para fazer com que a escola indígena tenha educação. Nesse sentido, concordamos com Baniwa (2019, p. 171) quando fala das expectativas que nós indígenas temos com relação ao ensino superior:

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender a suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais Instituições de Ensino Superior, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Como garantir a convivência e coexistência lado a lado e simétrica das pedagogias, saberes e conhecimentos indígenas e suas formas de produção, transmissão e uso. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas racionalistas, academicistas e cientificistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais de volta à civilização da barbárie, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas desonestas e perversas.

A Universidade tem uma grande importância em minha vida, pois foi onde conheci professores, monitores e alunos que me incentivaram a estudar, a me aprofundar mais sobre o curso que faço. Apesar de todos os desafios, existem muitos colegas e pessoas que encontramos na universidade que estão atentas as diferenças, as necessidades dos indígenas e ao nosso processo próprio de aprendizagem.

Na cidade em que eu iria estudar tinha que ter um espaço para morar com a minha família durante o curso de graduação de pedagogia, mas tive que alugar uma casa. Durante esse trajeto me deparei com muitas dificuldades.

No primeiro dia que fui para a Universidade, uma representante da CUIA estava me esperando na secretaria do *campus* da Universidade, onde fui acompanhada para a entrada



na minha sala de aula. Quando cheguei na entrada da sala de aula tive muito medo. Mesmo assim me apresentaram para a professora e para os alunos da turma de pedagogia e falaram que eu era indígena. Após, ocorreu a apresentação de todos os estudantes, onde estudou, de onde veio, etc. Quando chegou a minha vez todos os acadêmicos ficaram curiosos. Eu iniciei a fala sobre alguns aspectos da cultura indígena. Para nós a palavra índio foi inventada pelos colonizadores do nosso país. Falei que cada etnia indígena tem costumes, crenças, línguas diferentes e destaquei que sou pertencente a etnia do povo Kaingang do Estado do Paraná. Após essa apresentação a sala toda foi conhecer o *campus* da universidade: biblioteca; sala dos professores; secretaria; cantina; etc. Reforço, assim, o que escreveu Baniwa (2019, p. 171) sobre nossas expectativas com relação a universidade:

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade. Todas essas questões precisam ser consideradas na implementação das políticas de cotas para o segmento indígena [...].

Durante o período de estudos foram aparecendo problemas em sala de aula. Nesse e em outros espaços da universidade ocorrem situações de preconceito e discriminação. Durante a elaboração de trabalhos acadêmicos não me aceitavam nos grupos. Me esforcei na leitura de textos e livros, com o apoio de alguns professores e monitores que me ajudaram muito, principalmente esses monitores, pois junto com eles fazia discussões dos textos. Quando chegavam as avaliações, alguns acadêmicos ficavam de olho nas minhas notas e questionavam junto a outros estudantes o motivo de eu ter alcançado determinada nota. Essa trajetória até onde eu cheguei tem várias barreiras, mas me sinto preparada para superar os desafios que me esperam na universidade.

Além disso, tem a questão de gênero, pois as mulheres têm mais dificuldades do que homens indígenas, assim, corroboro com o apresentado por Faustino, Novak e Rodrigues (2020, p. 16).

Para as mulheres, esses problemas são potencializados pois, conforme a organização sociocultural das sociedades indígenas, elas tradicionalmente são responsáveis por muitas atividades no cotidiano da aldeia, sendo que sua presença é de suma relevância para a unidade das famílias extensas, provisão do sustento, saúde e educação dos filhos e cuidado com os mais velhos.



Assim, destaco que nós mulheres indígenas sofremos muitos preconceitos e discriminação na cidade e na terra indígenas, por sermos estudantes do ensino superior, pois muitas pessoas ainda têm aquele pensamento de que a mulher tem que cuidar da casa, dos filhos e do marido. E quando começam a estudar na graduação ficam mais difíceis, pois os textos acadêmicos são complexos para os estudos, mas mesmo assim nós mulheres indígenas temos nos esforçando muito para estudar e ter conhecimento significativo para o povo indígena, pois somos espelhos da nova geração como pode ser observado na fala abaixo

Ingressar e concluir cursos de graduação tem sido uma importante estratégia adotada por essas mulheres gerando a conquista de maiores espaços de atuação profissional e política, tanto interna quanto externa às suas aldeias/comunidades indígenas. Elas têm assumido postos de trabalho nas terras indígenas – como professoras, pedagogas, coordenadoras pedagógicas, diretoras, enfermeiras, dentistas, assistentes sociais, médicas – anteriormente ocupados por não-índios. (FAUSTINO, NOVAK E RODRIGUES 2020, p. 22).

Assim, gostaria de finalizar esse relato evidenciado que apesar de todas as dificuldades dos indígenas no ensino superior e agravadas no meu caso por ser mulher, seguimos fortes na luta por uma política realmente inclusiva, acolhedora e que dê bons resultados para as nossas comunidades do Estado do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que são grandes os desafios para a permanência de estudantes indígenas no Ensino superior público do Estado, sobretudo em uma universidade nova como a Unespar. Cabe destacar também que, o bilinguismo deve ser considerado ao se pensar na inclusão de estudantes indígenas no Ensino superior, visto que é maior a dificuldade de entendimento da linguagem, das aulas, dos textos do que dos estudantes não indígenas. Destaca-se também, os desafios de adaptação a uma nova realidade de estudos, bem como de uma nova forma de vida, fora das terras indígenas e das relações de sociabilidade vivenciadas nas comunidades, ou seja, experimenta-se nesse período as diferenças étnicas, linguísticas culturais e sociais.



Cabe destacar que é muito importante para a população indígena essas vagas na universidade, bem como sua ampliação, pois há um aumento a cada ano dos indígenas que concluem o ensino médio.

Entre os maiores desafios salientamos que está na adaptação da rotina do não indígenas, estudar muitos textos e livros, chegar na aula nos horários adequado. A dificuldade acesso à internet, fazer trabalhos em grupos, pois não indígenas discrimina nos indígenas. Baniwa (2019, p. 177) contribui com esta questão ao ratificar a preocupação em relação aos desafios: [...] que o aluno indígena enfrenta diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico, o que remete à necessidade de se pensar na criação de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos aprovados no processo de cotas [...] os quais defende o autor que “[...] devem abordar desde o acesso, a permanência nas universidades até o regresso para as suas respectivas comunidades.” (BANIWA 2019, p. 177).

Segundo Faustino, Novak e Rodrigues (2020) essa política do Estado do Paraná, com uma forma mais ampla de ingresso, permanência e conclusão dos cursos no Paraná, enseja limites e dificuldades, tais como situações de isolamento e desinformação, dispersão, baixo envolvimento das comunidades e das universidades com a formação superior indígena, ausência de canais de comunicação e de conteúdos relacionados à história, culturas e línguas indígenas nas disciplinas cursadas, ausência de espaços e tempo de interação, alto índice de reprovação por notas e por faltas, trancamentos de matrícula, transferências de cursos, retenção nas séries, necessidade de retorno para as terras indígenas, desistência e abandono dos cursos.

Em relação à UNESPAR, Costa (2020) verificou que, nos anos de existência da Universidade, boa parte dos indígenas sequer chegou ao final do curso. Isso se deve, na visão da autora, às reprovações causadas pelas dificuldades no aprendizado e acompanhamento das disciplinas, transferências para outras IES com maior proximidade das Terras Indígenas (TIs) de origem dessas pessoas e outros, até, desistindo da jornada. Na Unespar são desenvolvidas algumas ações pontuais direcionadas aos estudantes indígenas, “ficando a cargo de alguns docentes que atuam nos *campi* que os recebem” (COSTA, 2020, p. 77) e integrantes da CUIA Local, tais como: recepção do calouro; atendimento coletivo e individual por parte dos docentes e dos integrantes da CUIA Local.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



De forma geral, entendemos que as políticas da Unespar poderiam ser melhoradas com relação à recepção dos calouros, ao acompanhar sua chegada na universidade, além de um maior atendimento aos alunos indígenas que passam pela necessidade. Outra questão necessária é a de ter espaços ou locais para estudarem e terem monitores em cada disciplina. Conclui-se que é necessário um esforço institucional, junto com os estudantes indígenas, para que se avance na discussão e proposição de ações de acompanhamento visando a permanência de estudantes indígenas na Unespar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UFRJ, LOPP, 2016.

AMARAL, W. R.; GALDINO, J. R. de V. Assistência estudantil para indígenas na educação superior do Paraná. In: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UFRJ, LOPP, 2016.

ANGNES, Juliane Sachser. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/ conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro), Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos. **A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. LACED, 2012a. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-umdesafio-para-a-diversidade/>. Acesso em 18 de jan. 2012.

BANIWA. Gersem. **Educação Escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva. **Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná: experiências da universidade estadual de Maringá**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal>>. Acesso em: 31 julho 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.416, de 9 de Junho de 2011**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12416.htm>. Acesso em 10 de ago. de 2021.

BRASIL. Lei Federal nº. 12.711, de 29 de agosto 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.**

COSTA, Deborah Cristina Oliveira da. **Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas do Ensino Superior**: uma proposta de programa para a Universidade Estadual do Paraná. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - Mestrado Profissional, 2020. Disponível em:

<<http://www.ppp.uem.br/arquivos-dissertacoes/deborah-cristina-oliveira-da-costa.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2021.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M.S. J.; RODRIGUES, I. C. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e 010 3, jan./abr. 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese Doutorado. Centro de Ciências da Educação. UFSC, 2006.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMAN. _____. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Org.).

Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

MATO, Daniel. (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012. 364 p.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Vozes. 26ª Edição. Petrópolis: 2007.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá.** 342 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

PALADINO, Mariana. “O retorno à comunidade”: Trajetórias de Indígenas Ticuna que estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processo de diferenciação social. **Revista Pós Ciências Sociais.** v. 7, n. 14, jul./dez. 2010, p. 87-103.

PARANÁ. Lei n. 14995 de 09/01/2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado,** Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.

_____. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses.** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

_____. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado,** Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PAULINO, Marcos M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, I. C.; NOVAK, M.S. J.; FAUSTINO, R. C.; A política pública de educação superior indígena no Paraná: percursos, dilemas e perspectivas. In: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C (Org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná.** Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UFRJ, LOPP, 2016.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In: BERGAMESCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 9-14.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DOCENTES: ESTUDOS REALIZADOS ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2020

Vitória Eduarda Rocha Simões (Unespar)
Unespar/Campus Apucarana, eduardaangles@gmail.com

Débora Menegazzo de Sousa Almeida (Orientadora)
Unespar/Campus Apucarana, debora.menegazzo@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

A autorregulação da aprendizagem, conceito expandido por Zimmerman (2000), a partir da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), tem recebido crescente interesse por parte de pesquisadores e educadores. Aprendizes autorregulados monitoram seu funcionamento cognitivo, exercem controle sobre sua atenção, memória, desenvolvem regras e estratégias para pensar e resolver problemas, planejar, monitorar seus progressos e metas, bem como organizar seus pensamentos (BORUCHOVITCH, 2004).

Embora a autorregulação seja um comportamento complexo e resultante de inúmeras variáveis, para Boruchovitch *et al.* (2005) ela pode e deve ser aprimorada no contexto educacional. Printich (2004) ainda considera que o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada contribui para a aquisição de conhecimentos em outras áreas de vida.

A autorregulação consiste num valioso constructo que enfatiza o “eu” como agente no estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem. As percepções de cada indivíduo, de si e da tarefa, influenciam a qualidade da aprendizagem, neste sentido, pode-se pensar na importância da aprendizagem autorregulada em qualquer aprendiz, esteja ele inserido num sistema formal de ensino ou em qualquer outra experiência de aprendizagem. Os professores também estão expostos à inúmeras vivências de aprendizagem. Segundo Frison e Simão (2014), ao aprender a autorregular sua aprendizagem, o professor desenvolve competências, tornando-se mais capaz e autônomo. Processos pessoais e profissionais, ativados pela autorreflexão, ofereceram ao docente possibilidades de encontrar significado e sentido nas mais diferentes situações, fomentando a autorregulação do pensar sobre e do aprender a aprender.



Segundo Boruchovitch (2014), tanto alunos em formação inicial, como docentes, podem ser beneficiados com a aprendizagem autorregulada. Um professor que conhece e estuda este constructo, tende a melhorar suas próprias condições de aprendizagem e instigar os comportamentos de autorreflexão em seus alunos. Inúmeros trabalhos propõem ações interventivas em motivação e na aprendizagem autorreflexiva em docentes. Machado (2017), realizou importante levantamento nesta área e destaca a existência de pesquisas internacionais muito bem estruturadas metodologicamente, porém observa que estudos nacionais quase não desenvolvem metodologias de intervenção na formação de professores.

Considerando-se esses apontamentos, a presente pesquisa partiu da seguinte **problemática**: quais as características de pesquisas de intervenção na autorregulação da aprendizagem de docentes, realizadas nos últimos 10 anos? Desta forma, o presente trabalho, **objetivou** investigar estudos acerca de intervenções na autorregulação da aprendizagem de docentes levando-se em conta a catalogação de trabalhos realizados e dispostos em bases de dados consideradas relevantes pela comunidade científica. O desdobramento desses objetivos, propôs a organização de pesquisas realizadas no período de 2010 a 2020, sua caracterização e análise em planilhas.

A **hipótese** levantada considera que existem semelhanças nos trabalhos e que os resultados podem contribuir para a organização de um banco de dados para pesquisas na área da autorregulação da aprendizagem de docentes que atuam no Ensino Superior.

MATERIAIS E MÉTODOS

A estratégia metodológica utilizada denomina-se estado da arte que apresenta caráter de revisão bibliográfica, visto que, averigua produções de vários autores no tema em questão, bem como o mapeamento de determinada produção acadêmica com a intenção de responder a aspectos e dimensões destacados (FERREIRA, 2002).

Esses estilos de pesquisa promovem contribuições na construção de certo campo teórico. Segundo Romanowski e Ens (2006), isso acontece porque levantamentos de estado da arte procuram identificar aportes significativos da construção científica, apontar restrições sobre o campo e identificar experiências inovadoras.



Para se alcançar os objetivos propostos foram realizados levantamentos em produções resultantes de pesquisas *strictu sensu* e publicações em periódicos (artigos científicos). Os sites de busca foram indicados por profissionais da biblioteconomia.

Primordialmente, as pesquisas realizadas centraram-se apenas no Portal de Periódicos/MEC (CAPES) utilizando-se as palavras-chave “autorregulação da aprendizagem” e “autorregulação da aprendizagem + professores”. Entretanto, devido ao baixo número de artigos encontrados, optou-se em expandir a pesquisa para outras bases de dados e bancos de teses e dissertações que se enquadrassem na temática proposta. Neste sentido as buscas foram ampliadas para os seguintes sites: 1- Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES); 2- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 3- Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP); 4- Repositório de Produção Científica e Intelectual da Universidade de Campinas; 5- SCIELO; 6- Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPISIC) e 7- Google Acadêmico.

Dessa forma, no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) realizou-se busca utilizando o termo “autorregulação da aprendizagem + educação continuada + 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019”, com 698.723 resultados e apenas 1 selecionado, visto que, a maioria das pesquisas mostradas não pertencia a área educacional, bem como, não tratava da temática da autorregulação da aprendizagem em professores já formados.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizou-se a busca avançada com os termos “autorregulação da aprendizagem + formação continuada”, com um total de 9 resultados e 2 selecionados. Já no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP) utilizou-se a seção acervo e documentos, bem como, a aba de dissertações de pesquisa utilizando-se a palavra-chave “autorregulação da aprendizagem”, na qual foram obtidos 2 resultados e nenhum selecionado.

No Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade de Campinas (UNICAMP) foram encontrados 7 trabalhos e apenas uma tese selecionada. Na pesquisa utilizando-se a busca avançada e a palavra-chave “autorregulação da aprendizagem” foram encontrados 99.194 resultados. Já na plataforma Scielo foram realizadas 3 buscas com as palavras-chave “autorregulação da aprendizagem”, “professores” e “formação continuada de professores”, no entanto nenhum arquivo foi selecionado, bem como, nos Periódicos



Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) que também foram realizadas 3 buscas, com as palavras-chave “autorregulação da aprendizagem”, “formação continuada de professores”, “formação continuada” e “professores”, não havendo documentos selecionados.

Por fim, realizou-se 2 buscas no Google Acadêmico, a primeira utilizando os termos “autorregulação da aprendizagem + formação continuada + 2010 a 2020”, com 1.170 resultados e 4 selecionados. Já na segunda foram utilizadas as palavras-chave “autorregulação da aprendizagem + educação continuada + 2010 a 2020”, com um total de 14.900 resultados e nenhum arquivo selecionado.

Diante das buscas nas citadas bases de dados, foram selecionados 9 arquivos, dentre os quais 3 artigos científicos, 5 dissertações e 1 tese. As buscas evidenciaram que mesmo diante do grande número de artigos, teses e dissertações encontradas, poucos possuíam como foco a intervenção na autorregulação da aprendizagem em professores.

Os critérios de inclusão consistiram em: a) pesquisas realizadas com docentes que já concluíram a graduação e/ou docentes que estão em cursos de formação continuada; b) trabalhos realizados nos últimos 10 anos (2010 a 2020). Além desses critérios, houve a catalogação e alinhamento em planilhas. Neste sentido, observou-se a constituição de um banco de dados substancial acerca de investigações na área da autorregulação da aprendizagem em docentes que poderá ser utilizado em outra oportunidade.

A tabela 1 demonstra o nome da plataforma acessada (base de dados), a palavra-chave, o número de resultados encontrados e o número de resultados pertinentes para o presente estudo.

Tabela 1 - Características da pesquisa em plataformas: buscas centradas em docentes que não estão estudando ou em docentes que estão em cursos de formação.

Fonte	Palavra-chave	Resultados encontrados	Resultados pertinentes
CAPES – Portal de Periódicos/MEC	Acesso Cafe: Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem + formação docente + 2010 a 2020 + Educação.	7	01
	Acesso Cafe: Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem + formação continuada+ 2010 a 2020.	14	0
	Acesso Cafe: Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem + educação continuada + 2010 a 2020.	16	0



Fonte	Palavra-chave	Resultados encontrados	Resultados pertinentes
CAPES – Portal de Periódicos/MEC	Acesso Cafe: Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem em docentes+ 2010 a 2020.	29	0
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	Busca: autorregulação da aprendizagem + educação continuada + 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.	698.723	01
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Busca avançada: autorregulação da aprendizagem + formação continuada	09	02
USP - Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo	Acervo: Documentos: Dissertação de Mestrado: autorregulação da aprendizagem.	02	0
UNICAMP Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidade de Campinas	Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem.	99.194	01
	Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem+ 2010 a 2019.	45.568	0
	Busca avançada: Autorregulação da aprendizagem+ Educação.	699	0
	Busca avançada: Autorregulação da aprendizagem+ Educação+ 2010 a 2020.	328	0
	Busca avançada: Autorregulação em docentes+2010 a 2019+ Educação.	317	0
	Busca avançada: Busca avançada: Autorregulação em docentes+2010 a 2019.	48.623	0
	Busca avançada: Autorregulação em docentes+2010 a 2019+ dissertação.	6.971	0
SCIELO	Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem +professores.	11	0
	Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem+ educação continuada.	0	0
	Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem+ formação continuada de professores.	0	0
PEPSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia	Busca avançada: Autorregulação da Aprendizagem + formação continuada de professores.	01	0
	Busca avançada: Autorregulação + formação continuada.	0	0
	Busca avançada: Autorregulação + professores.	01	0
Google Acadêmico	Busca: Autorregulação da aprendizagem na formação continuada docente + 2010 a 2020.	1.170	04
	Busca: Autorregulação da aprendizagem na educação continuada de professores+ 2010 a 2020.	14.900	0
Total		09	

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).



Já a tabela 2 especifica a base de dados, o título, autores, ano, participantes e procedimentos e resultados de 9 pesquisas selecionadas.

Tabela 2 - Características dos Trabalhos Selecionados.

Nº	Base de dados	Título	Autor e Ano	Participantes	Procedimento	Resultados
1	CAPES – Portal de Periódicos/ MEC	Learning Strategies Mediated by Technologies: use and Observation of Teachers. (ARTIGO)	Andrea Carvalho Beluce e Katya Luciane Oliveira, 2018	1º estudo: 85 professores. 2º estudo: 515 professores.	Coleta de dados: participantes de um curso de educação continuada entre 2014 e 2015. 1º estudo: utilização de questionário com 2 perguntas sobre as estratégias que os professores costumam utilizar em seu próprio aprendizado e as que eles observam em seus alunos. 2º estudo: utilização da escala de Learning Strategies Used and Observed by Teachers (LSUOT), com total de 32 itens, na qual 17 questões foram sobre estratégias utilizadas pelos professores e 15 questões sobre estratégias que os educadores observam em seus alunos.	A análise dos dados indicou a preferência dos professores no uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas mediadas por recursos tecnológicos da mídia clássica. Evidenciou-se a confiabilidade da utilização da escala Learning Strategies used and Observed by Teachers (LSUOT) como medida diagnóstica em pesquisas psicoeducacionais
2	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	As contribuições da metacognição na formação continuada de professores-uma experiência rumo à	Denise de Fátima de Araújo, Curitiba, 2014	10 de 12 professores convidados.	Coleta de dados: realizada de junho a dezembro de 2013 com a utilização de avaliações metacognitivas pelos professores, observações das aulas destes	Professores parecem ser conscientes de seus atos, porém de acordo com os registros das observações nas salas e do instrumento metacognitivo dos



Nº	Base de dados	Título	Autor e Ano	Participantes	Procedimento	Resultados
2	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	aprendizagem e ao ensino. (DISSERTAÇÃO)			docentes e 7 encontros de formação continuada e 1 encontro de devolutiva dos resultados.	docentes investigados, faz-se necessário um esforço maior em ampliar o uso dessas estratégias em sua prática. Os encontros de formação continuada são de suma importância para a promoção da reflexão coletiva e autorreflexão dos docentes sobre o seu processo de aprendizagem, bem como, de seus alunos.
3	BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Estratégias de Aprendizagem utilizadas por professores da Educação Básica da rede pública de ensino do Paraná. (DISSERTAÇÃO)	Humberto José Cardoso Pinca, Londrina, 2016	610 de 4.259 professores convidados	<p>Coleta de dados: realizada em 2015 com professores do Núcleo Regional de Educação de Londrina-PR (NRE).</p> <p>Utilização de questionário sociodemográfico e Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U).</p>	Resultados apontaram para a boa confiabilidade da EEA-U, sendo indicada para investigação com professores em exercício da docência em diferentes áreas do conhecimento, como também, evidenciaram o uso de estratégias de aprendizagem pelos participantes, sendo que as mais utilizadas foram: Estratégias de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva e as Estratégias de Autorregulação de Recursos Internos e Contextuais, seguidas pelas Estratégias de Autorregulação Social, sendo que a menos utilizada é a Estratégia de alguém tomar a matéria.



Nº	Base de dados	Título	Autor e Ano	Participantes	Procedimento	Resultados
4	BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	A Autorregulação da Aprendizagem: um caminho para promoção da permanência e êxito na educação profissional e tecnológica. (DISSERTAÇÃO).	Tânia Midian Freitas de Souza, Manaus, 2019	7 de 10 professores convidados.	Coleta de dados: Realizada no curso on-line de formação continuada de professores (30h) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), por meio de ferramentas de Fóruns de Discussão, Diários de Formação, Gestão de Curso e Questionários.	Os objetivos propostos pelo curso foram atingidos, bem como, a autora apresenta que a Autorregulação da Aprendizagem é um caminho, não um fim em si mesma. Promovê-la pode levar a Educação Profissional e Tecnológica à construção de um caminho para a permanência e o êxito escolar e de uma formação humana integral e integrada.
5	UNICAMP Repositório da Produção Científica e Intelectual da Universidad e de Campinas	Como motivar estudantes: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação. (TESE)	Amélia Carolina Terra Alves Machado, Campinas, 2017	1º etapa: 31 diretores ou coordenadores de escolas públicas de Itatiba/SP. 2º etapa: 27 professores.	Coleta de dados: Realizada em 5 etapas: -Pré-teste: aplicação de questionário. -Intervenção: Curso de 12 semanas, com encontros presenciais quinzenais de 2 horas, bem como, 2 horas de atividades semanais realizadas em uma plataforma virtual (moodle). - Pós-teste: Aplicação de questionários com o <i>Grupo Experimental</i> (G.E) e com o <i>Grupo</i>	Ocorreram avanços quanto ao fortalecimento dos processos autorregulatórios dos docentes participantes, bem como, os resultados acerca do conhecimento sobre motivação e desmotivação, evidenciaram que há uma preocupação crescente com a motivação no ambiente escolar, visto que, sua ausência pode causar diversas consequências no aprendizado, como por exemplo, baixo envolvimento acadêmico, sentimento de frustração, falta de



Nº	Base de dados	Título	Autor e Ano	Participantes	Procedimento	Resultados
5					<i>Controle</i> (G.C). - Pós-teste Postergado: Questionário sobre autorreflexão de professores.	concentração nas aulas, entre outros.
6	Google Acadêmico	O aprender a aprender de professores de licenciaturas de uma instituição pública do norte do Paraná. (DISSERTAÇÃO)	Gisele Fermino Demarquo, Jeronymo, Londrina, 2017	56 professores de cursos de licenciatura	Coleta de dados: Ocorreu por meio da ferramenta <i>Google drive</i> com o recurso de criação de formulários, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Questionário sociodemográfico; 2) Questionário sobre as estratégias de aprendizagem e o aprender a aprender; 3) Questionário sobre a prática pedagógica do professor frente a diferentes situações no contexto de sala de aula; 4) Escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEAU).	12,90% não têm claro o significado do aprender a aprender e 33,36% confundem as estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino. Professores utilizam com maior frequência, para aprender, as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva, com destaque para as metacognitivas, sendo que os professores do Departamento de Letras se apresentaram mais autorregulados. Em suas ações pedagógicas, professores revelaram poucas ações no sentido de incentivar o aprender a aprender de seus alunos. Evidenciou-se a necessidade de formação dos professores na perspectiva da Psicologia Cognitiva embasada na Teoria do Processamento da Informação.



Nº	Base de dados	Título	Autor e Ano	Participantes	Procedimento	Resultados
7	Google Acadêmico	Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores. (DISSERTAÇÃO)	Andréa Oliveira Silva, Campinas, 2015	22 professoras.	<p>Coleta de dados: Ocorreu no âmbito de um projeto de formação realizado com professores de uma rede municipal de ensino, no interior do estado de São Paulo. Foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Questionários; 2) Observações; 3) Narrativas; 4) Entrevistas;</p>	<p>-Autorregulação e às práticas em sala de aula: os dados pouco expressivos para concluir com segurança as mudanças nas práticas das professoras.</p> <p>-Processo do Aprender: o grupo concebia a aprendizagem como um processo de aumento do conhecimento por meio de trocas, dando ênfase aos conteúdos, fato que se revelou também em suas experiências enquanto alunas.</p> <p>- Formação Continuada: o grupo de professoras participantes valorizam a formação continuada, entretanto, há grande descontentamento em relação a maneira pela qual os cursos têm sido ofertados, sendo em grande quantidade o que gera sobrecarga.</p>
8	Google Acadêmico	Promoção da autorregulação das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. (ARTIGO)	Isabel Piscalho e Ana Margarida Veiga Simão, Presidente Prudente-SP, 2014	6 professoras e 12 estagiárias do ensino infantil e 1º e 2º ciclo do ensino básico.	<p>Coleta de dados: Análise de Narrativas desenvolvidos em 3 etapas: 1- Etapa: Análise / CHILD + Primeira reflexão orientada +</p>	<p>Acredita-se que a reflexão consciente, por parte dos docentes, sobre o saber experienciado das componentes autorregulatórias, em interação com o contexto, contribua para: aperfeiçoar as práticas</p>



Nº	Base de dados	Título	Autor e Ano	Participantes	Procedimento	Resultados
8					Devolução da síntese - primeira Reflexão; 2-Etapa: Primeira observação + Segunda reflexão orientada + Devolução da síntese – segunda reflexão; 3-Etapa: Segunda observação + Terceira reflexão orientada + Devolução da síntese final	pedagógicas; adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que intensifiquem o diálogo entre os educadores e professores; encorajar a construção de entendimentos comuns, no sentido de facilitar a continuidade educativa com impacto no aproveitamento escolar dos alunos
9	Google Acadêmico	O processo de autorregulação da aprendizagem: narrativas de professores de escolas públicas. (ARTIGO)	Jussara Cristina Barboza Tortella, Aline Massako Murakami Tiba e Jady Ariéle Cavalcanti Ruas, Belo Horizonte, 2020	16 profissionais da educação.	Coleta de dados: Ocorreu por meio de dois procedimentos: a) Reuniões com o grupo de estudo colaborativo; b) Narrativas escritas;	Por meio do levantamento bibliográfico constatou-se a relevância do tema da pesquisa, como também, foi possível verificar que o ato formativo produzido colaborativamente contribui para reflexões que (res)significam práticas pedagógicas e, portanto, proporciona o desenvolvimento profissional e pessoal. Além disso o grupo colaborativo mostrou-se essencial em sua constituição para a contribuição na formação continuada e inicial, demonstrando que sua configuração é



						importante para uma formação democrática e responsável, que atende a todos os públicos (graduação, pós-graduação e professores em atuação), compartilhando experiências, angústias e ganhos.
--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da pesquisa realizada observou-se que mesmo pelo grande número de artigos, teses e dissertações encontradas, poucas delas possuíam como foco central a autorregulação da aprendizagem em docentes que já concluíram a graduação e/ou estavam em cursos de formação continuada. Entretanto, entre os trabalhos selecionados pode-se notar algumas semelhanças, no que tange ao formato de desenvolvimento da pesquisa e aos resultados obtidos, que serão detalhados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Semelhanças no formato/recursos de desenvolvimento da pesquisa.

Formato de desenvolvimento da pesquisa	Quantidade de pesquisas:
1) Curso de Educação Continuada (presencial)	4
2) Utilização de questionários, avaliações e/ou escalas	7
3) Curso online de formação continuada	1
4) <i>Google drive</i> (formulário)	1
5) Observação das aulas dos professores	2
6) Análise de Narrativas	3
7) Entrevistas	1
8) Grupo de Estudo Colaborativo	1

Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

O quadro 1 apresenta que os recursos mais utilizados para obtenção e análise dos dados dos 9 trabalhos analisados (artigos, teses e dissertações), foram os questionários, avaliações e/ou escalas (7 estudos), seguido pelos cursos de Educação Continuada presenciais (4 estudos) e as Análises de Narrativas (3 estudos). Já os métodos menos



utilizados foram as observações das aulas dos professores, os cursos online de formação continuada, Google drive (formulários), entrevistas e grupos de estudos colaborativo. É importante ressaltar que numa mesma pesquisa observou-se o aparecimento de uma ou mais desses formatos de desenvolvimento.

Quadro 2 - Semelhanças nos resultados das pesquisas.

Resultados das pesquisas	Quantidade de pesquisas:
1) Predominância do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitiva	3
2) Professores parecem ser conscientes de seus atos	1
3) Importância da formação continuada	4
4) Importância dos recursos tecnológicos para a autorregulação da aprendizagem	2
5) Preocupação crescente com a motivação no ambiente escolar, visto que, sua ausência pode causar diversas consequências no aprendizado	1
6) Pouca clareza do professor sobre o aprender a aprender	1
7) Confusão entre estratégias de aprendizagem e de ensino pelos professores	1
8) Professores se autodenominam autorregulados, mas em sua prática revelam poucas ações para incentivar o aprender a aprender dos alunos	1
9) Descontamento sobre como a formação continuada é feita (em grande quantidade que sobrecarregam os professores)	1
10) Reflexão consciente, dos professores, sobre os componentes autorregulatórios e interação com o contexto contribuem para: a) aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. b) adquirir novas posturas de trabalho que intensifiquem o diálogo professor-aluno; c) intensificar a construção do conhecimento e continuidade educativa;	1

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Já o quadro 2, exhibe alguns dos resultados obtidos nas pesquisas selecionadas e a quantidade de estudos que obtiveram o mesmo desfecho. Desse modo, a importância dos cursos de formação continuada para a promoção da autorregulação da aprendizagem de docentes foi a que mais se destacou aparecendo em 4 estudos, acompanhado da predominância do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas por parte dos professores (3 pesquisas) e da importância do uso dos recursos tecnológicos para a autorregulação da aprendizagem (2 trabalhos).

Por fim, os demais resultados foram citados apenas uma vez nos trabalhos analisados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos levantamentos realizados, considera-se que os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que, foi possível a elaboração de um substancial banco de dados de investigações na área da autorregulação da aprendizagem de docentes. Vale salientar que, embora todos os trabalhos selecionados apontem para a importância da autorregulação do docente, a fim de que o mesmo, torne-se melhor instrumentalizado na promoção da autorregulação da aprendizagem em seus alunos, existem poucas pesquisas que investigam a formação da autorregulação em professores já formados. A maioria dos trabalhos encontrados abordam a formação inicial de professores na graduação e não a formação continuada para docentes já atuantes.

Como apontado nos estudos analisados, considera-se importante se investir na formação continuada dos professores visando a promoção de conhecimentos sobre a autorregulação da aprendizagem para os docentes já atuantes. Além disso, segundo dados obtidos neste estudo, alguns professores ainda apresentam pouca clareza sobre o processo de aprender a aprender, de estratégias de aprendizagem e de ensino, entre outros.

Um aspecto relevante a ser considerado, refere-se ao contexto da pandemia, gerado pela COVID-19, que trouxe para o docente inúmeros desafios, sobretudo àqueles relacionados a maneira de gerenciar suas próprias aprendizagens. Os professores foram praticamente obrigados a aprenderem novas maneiras de ensinar trazidas pela realidade do ensino remoto, e ainda, trabalharem a formação de seus alunos para o uso das novas ferramentas de aprendizagem (plataformas, aplicativos, entre outros). Se antes, já era interessante o docente desenvolver práticas autorregulatórias, após a pandemia, o gerenciamento do tempo e o uso de estratégias de aprendizagem é ainda mais necessário.

Nessa perspectiva, considera-se que a análise das semelhanças das pesquisas em relação ao formato de desenvolvimento e aos resultados obtidos, podem ser de grande importância para o aprofundamento da temática em estudos futuros, uma vez que representam uma sistematização de práticas de intervenção na formação de docentes. Os resultados ainda podem ajudar na elaboração de cursos de formação continuada para professores.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman and Co., 1997.

BORUCHOVITCH, E. **A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial**. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Org.). *Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, Cap.2, p. 55-88, 2004.

BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set/dez, 2014.

BORUCHOVITCH, E., COSTA, E. R., & NEVES, E. R. C. **Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores**. In: JOLY, M. C. R. A.;

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*, ano 23, n.79, ago. 2002

FRISON, L. M.; SIMÃO, A. M. V. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos**. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 02-20, 2014.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores**: descrição de um programa no Ensino Superior. In Evely Boruchovitch; Maria Aparecida Mazzalira Gomes (org.). *Aprendizagem Autorregulada: como promove-la no contexto educativo?*-Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

MACHADO, A. C. T. A. **Como motivar estudantes**: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação. 2017. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2017

PINTRICH, P. **A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students**. *Educational Psychology Review*, v.16, n.4, p.385-407, 2004.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set. 2006.

SANTOS, A. A. A. & SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 239-260, 2005

ZIMERMANN, B.J. **Attaining self-regulation: a social cognitive perspective**. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R. & ZEIDNER, M. (Orgs.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, p.13-39, 200.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



AS CAUSAS DAS MORTES A PARTIR DOS REGISTROS DE ÓBITOS DA PARÓQUIA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE PARANAGUÁ EM 1878 - 1879

Willian Carlos da Silva (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranaguá, williansilvacarlos@outlook.com

Joacir Navarro Borges (orientador)
Unespar/Campus Paranaguá, joacir.borges@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Humanas

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é conhecer as causas das mortes da população da cidade de Paranaguá entre os anos de 1878 e 1879. Esse recorte espacial e temporal se justifica na medida em que a cidade de Paranaguá sofreu uma epidemia de febre amarela em 1878, possibilitando conhecer melhor esse surto. Para tanto foram utilizados os assentos de óbito produzidos na Paróquia de Nossa Senhora do Rosário em 1878 e 1879, documentação que ainda permanecia inédita para os pesquisadores que abordaram os surtos epidêmicos na segunda metade do século XIX em Paranaguá. Também foram utilizados os relatórios de presidente da Província que foram produzidos no mesmo período. Tais relatórios foram utilizados para aprofundar os dados obtidos para aquele período que foi marcado pela erupção de uma epidemia de febre amarela, mas que também foi caracterizado pela incidência de altos índices de mortalidade provocada por outros fatores.

Nesse sentido, a problemática dessa pesquisa é entender qual foi o perfil da mortalidade na cidade de Paranaguá no final da década de 1870. Esta pesquisa desenvolveu-se no campo da história da saúde e das doenças, a partir do pressuposto de que, doença é um problema que acomete os indivíduos, sendo encontrada em todas as sociedades, alterando biológica e socialmente a vida dos mesmos.

O estudo das causas das mortes nos leva às questões ligadas à saúde e às doenças enquanto fenômenos de cunho histórico, cultural, político e econômico. É preciso ter em vista que o conhecimento médico da segunda metade do século XIX estava sob predomínio da teoria dos miasmas. Ainda demoraria algumas décadas para que ocorresse a imposição



da teoria bacteriológica na compreensão da etiologia das doenças. (MASTROMAURO, 2011, p. 1-7)

Márcia Siqueira (1989) analisou o quadro nosológico da Província do Paraná na segunda metade do século XIX. João Pedro Dolinski (2013), estudou especificamente os espaços de cura, as práticas médicas e os surtos epidêmicos na cidade de Paranaguá na segunda metade do século XIX. O mesmo autor relacionou saúde pública e reformas urbanas em Paranaguá entre 1853 e 1915. (DOLINSKI, 2017)

Segundo Márcia Siqueira (1989) nas sociedades capitalistas ocidentais a prática do curar, a fim de reestabelecer a saúde dos sujeitos é comum, uma vez que, para manter o sistema em funcionamento é importante manter a saúde da população. Isso faz com que, a temática da saúde não fique centrada no indivíduo, mas se torne uma preocupação coletiva. Neste sentido, a fim de erradicar e curar doenças o Estado passa a tomar medidas para alcançar seus objetivos, ou seja, a saúde passa a se tornar parte das políticas públicas do Estado, através de ações médicas e sanitárias que são tomadas junto à população. Foi no século XIX que a saúde no Brasil passou a ser uma preocupação do Estado e, no Paraná Provincial, em momentos de crise sanitária havia de um lado a ação do Estado frente à crise e do outro, a maneira como a população interpretava e lidava com as medidas impostas pelo Estado.

A história da saúde e das doenças no Brasil pode ser dividida em três momentos. O primeiro ocorre do “descobrimento” e vai até o final do século XIX, caracterizado por doenças altamente contagiosas como varíola, cólera e febre amarela, que comumente causavam surtos epidêmicos, é nesse momento que as práticas médicas estão pautadas em conhecimentos outros, que não o científico. O segundo momento que vai dos últimos anos do século XIX até 1920 é marcado pela emergência das doenças em massa como, tuberculose, doença de chagas, malária e doenças venéreas, é nesse período que surge a medicina científica e a higiene pública. O terceiro momento vai de 1920 até os dias atuais e é caracterizado pelas doenças degenerativas, além da presença de doenças pestilenciais e de massa, sendo também o momento de maior desenvolvimento do conhecimento na área da saúde, avanço no ensino da medicina e popularização dos cuidados médicos. (SIQUEIRA, 1989)



MATERIAIS E MÉTODOS

Para analisar as causas das mortes da população de Paranaguá utilizamos os assentos de óbitos produzidos pela Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá nos anos de 1878-1879. Esta documentação está conservada na Mitra Diocesana de Paranaguá. O acesso à documentação dos óbitos ocorreu através de suporte fotográfico digital. A digitalização da documentação ocorreu no âmbito do projeto de pesquisa “Documentação para a História do Paraná”, do Professor Joacir Navarro Borges.

Embora não tenha sido produzida como uma documentação serial, os registros de óbitos têm um caráter seriado organizado cronologicamente, pois o padre registrava os óbitos conforme eles aconteciam. Assim sendo, optou-se por uma abordagem quantitativa.

Deste modo, inicialmente catalogamos os registros de óbito, identificando os dados da pessoa falecida, tais como nome, sexo, idade, causa mortis e data do falecimento. Esses dados brutos retirados da documentação foram organizados em uma planilha própria construída a partir das diretrizes metodológicas adequadas para o trabalho com documentação paroquial. (CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 158-179)

A partir dos dados organizados na planilha procedeu-se a construção de tabelas e gráfico que possibilitaram o cruzamento dos dados sobre o perfil da mortalidade e o quadro nosológico da cidade de Paranaguá em fins da década de 1870. Esses dados puderam ser relacionados com a bibliografia sobre o tema como forma de compreender o perfil da mortalidade na cidade de Paranaguá em fins da década de 1870.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das análises construídas, com auxílio da documentação consultada foi possível identificar que no ano de 1878 ocorreram na cidade de Paranaguá 410 óbitos. Foram considerados, homens, mulheres e crianças até quatorze anos, sejam livres, escravos ou forros. Esse limite de idade para a categoria crianças, encontra amparo nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, que ao redigir as regras para o ritual batismal estipula que, somente homens e mulheres a partir dos quatorze anos poderiam ser convidados para



serem padrinhos e madrinhas, a partir desse indicativo entende-se que, os sujeitos naquela sociedade abaixo dos quatorze anos possivelmente fossem considerados crianças.

A tabela 1 mostra o número de mortes em cada um desses grupos. Salta aos olhos de imediato a alta taxa de mortalidade até 14 anos de idade. Mais de 50% de todas as mortes ocorridas em 1878 foram de pessoas de até 14 anos de idade.

Tabela 1 - Total de mortes do ano de 1878.

Total de mortes do ano de 1878							
Homens acima de 14 anos		Mulheres acima de 14 anos		Meninos até 14 anos		Meninas até 14 anos	
Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual	Total	Percentual
96	23.4%	112	27.3%	109	26.5%	93	22.6%

Fonte: Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá - 1878. Mitra Diocesana de Paranaguá.

Tabela 2 - Quantidade de óbitos por doença no ano de 1878

Quantidade de óbitos por doença no ano de 1878	
Doença	Quantidade
Não identificadas	173
Tísica	5
Febre perniciososa	3
Sezões	34
Hidropisia	11
Tifo	11
Febre amarela	102
Diarreia	2
Vermes intestinais	2
Debilidade Senil	7
Erisipela	1
Caquexia paludosa	5
Vermes	14
Gastroenterite aguda	1
Febre	10
Infecção purulenta	3
Paralisia	1
Tubérculos pulmonares	2



Quantidade de óbitos por doença no ano de 1878	
Doença	Quantidade
Amolecimento Cerebral	1
Asma	2
Lesões cardíacas	1
Pleuris	1
Recaída de parto	3
Apoplexia	1
Caquexia	1
Tétano	2
Convulsões	4
Enterite aguda	1
Cancro no fígado	1
Tuberculose pulmonar	1
Coqueluche	1
Inflamação	1
Inflamação no fígado	1
Tosse comprida	1
Total	410

Fonte: Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá - 1878. Mitra Diocesana de Paranaguá.

A tabela 2 demonstra que as causas que levaram a maior taxa de mortalidade no ano de 1878 foram: febre amarela, que levou a óbito 102 (24,8%) pessoas, sezões que vitimou 34 (8,2%), vermes que vitimou 14 (3,4%), tifo e hidropisia que levaram a óbito 11 (2,6%) pessoas e febre responsável por 10 (2,4%) mortes. Todavia, esses dados podem ser problematizados, uma vez que em 173 (42,1%) dos registros não constavam a causa do óbito, diante disso essas causas de mortes não indicadas na documentação podem ter um protagonismo muito maior do que as fontes relatam. A ausência da causa mortis era comum, uma vez que dependia do pároco que registrava o óbito. A tabela a seguir mostra o número de pessoas que vieram a óbito em decorrência de cada tipo de doença encontrada nos registros.

Na tabela 2 podemos verificar 33 diferentes causas de mortes especificadas, no entanto, um olhar mais apurado permite verificar que algumas causas de mortes são as mesmas relatadas com nomes diferentes, como por exemplo coqueluche e tosse comprida,



que se referem à mesma doença. Da mesma forma é possível que tísica, tuberculose pulmonar e tubérculos pulmonares estejam se referindo à mesma doença: tuberculose. Fica evidente que a população era vítima de um variado rol de doenças. Na categoria febre, podemos destacar além da febre amarela, a febre perniciosa ou apenas febre. Vermes e vermes intestinais também podem estar se referindo à mesma causa.

É preciso ter em vista que o pároco relatava a causa da morte a partir do que lhe diziam as pessoas próximas à pessoa falecida ou, em caso de falecimento em uma instituição hospitalar, um médico. Assim sendo, havia uma grande variação na designação das doenças, não havendo ainda uma padronização na nomenclatura das enfermidades.

É importante abordarmos as características de algumas dessas doenças que faziam parte da vida social da população de Paranaguá, no século XIX. O cronista Antonio Vieira dos Santos fez uma descrição das condições sanitárias da cidade de Paranaguá na primeira metade do século XIX.

O local da Cidade de Paranaguá situada à margem de um rio, cercada de mangais, tendo charcos e águas estagnadas com as maresias do mar, lançando delas exalações pútridas, e tendo a Ilha da Cotinga em sua frente, e por isso sendo privada de fortes ventilações, são a verdadeira causa de que o solo donde está a Cidade, não seja bem saudável porque comumente em fins da primavera que é desde outubro e até março, na entrada do outono ali reinam febres de diversas qualidades, disenterias sangüíneas, fluxos lientéricos, hemorróidas e paralisias, e atribui-se os ataques de tais hemorróidas ao alimento do peixe e marisco. No inverno, desde junho até agosto, reinam defluxões catarrais e pneumonias, pleurizes e às vezes a tosse coqueluche, as obstruções do fígado e do baço são mui freqüentes entre a gente pobre e moradores dos sítios em razão de andarem sempre por terrenos úmidos, e os mantimentos de pouca nutrição. (SANTOS, 2001, p. 93)

As ideias de Vieira dos Santos estavam em consonância com as teorias médicas de seu tempo. De acordo com a concepção médica do período explicava-se o surgimento das doenças através da teoria miasmática, ou seja, a existência de pântanos, mangues, matéria orgânica e fecal que ficavam expostos à ação do clima, gerava a putrefação dessa matéria que exalava gases na atmosfera, esses gases pútridos, contaminavam o ar fazendo com que as doenças surgissem. Portanto, em meados do século XIX o surgimento das doenças era explicado como

o resultado de um envenenamento ocasionado por um miasma oriundo do meio externo e que agia sob determinadas condições climáticas e telúricas. Os processos químicos que o veneno desencadeava no interior do organismo



causavam um desequilíbrio das partes constituintes do sangue e conseqüentemente a degeneração de diversos órgãos, principalmente o fígado. Portanto, as condições atmosféricas teriam um importante papel não só em relação à doença como também à higiene, exercendo influência inclusive sobre a fisiologia do corpo humano. (DOLINSKI, 2013 p. 72)

Um das doenças mais comuns do período eram as febres, ou pirexias que dividiam a população em geral e os médicos quanto a sua causa e tratamento. Para tratar dessa elevação da temperatura corporal era comum o uso da sangria e da purgação. A sangria era feita através da aplicação de sangue sugas, que estavam disponíveis a população nas boticas, Siqueira (1989). Todavia o surgimento da febre amarela não era explicado apenas pela putrefação de matéria orgânica, antes seria preciso a presença de “de um germe específico que encontraria nesse ambiente as condições propícias para o seu amadurecimento” (DOLINSKI, 2013, p. 73) sendo necessário para o seu desenvolvimento, quatro fatores

um germe, condições climáticas, condições ambientais referentes a determinado local e a suscetibilidade de cada indivíduo em contrair a doença, ou seja, questões de ordem idiossincráticas. O germe não agia isoladamente. Para que pudesse maturar e adquirir capacidade de induzir doenças, seria preciso que o solo onde estivesse armazenado apresentasse umidade adequada e matéria orgânica em decomposição. Após o seu completo amadurecimento, o germe deslocava-se para a atmosfera, imiscuía-se em outros eflúvios, penetrava o organismo humano pelas vias respiratórias. (DOLINSKI, 2013, p.74)

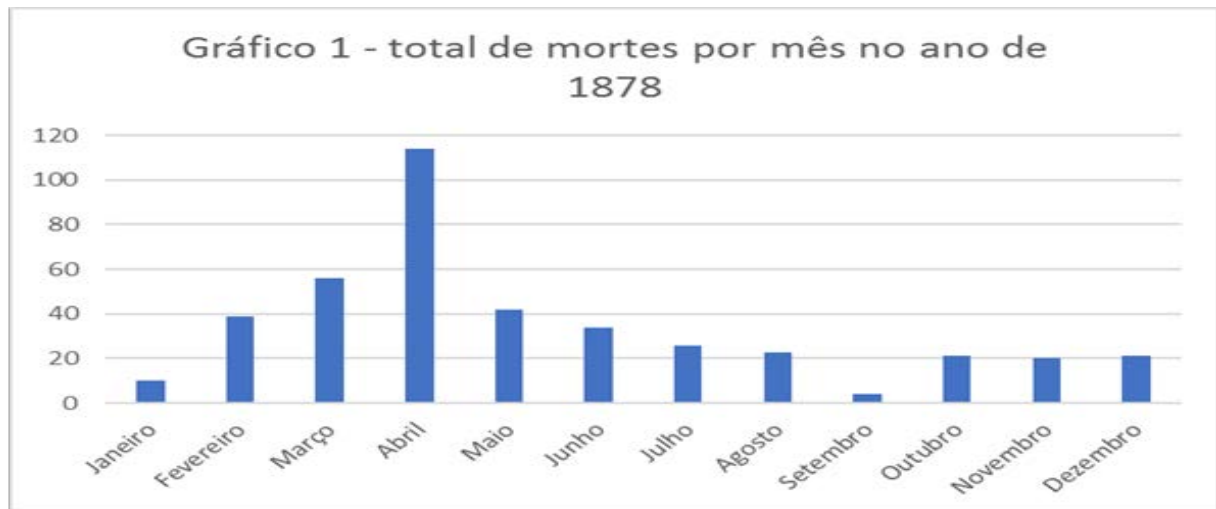
É a partir desse contexto que podemos falar da doença denominada como Sezões que levou muitos moradores da cidade a óbito, este é o nome comum dado a malária e que segundo Vaquinhas (2016) levou a uma crise política e social nas zonas dos Campos de Mondego uma vez que, as plantações de arroz estariam sendo as responsáveis pela contaminação do ar, o que acarretava segundo as concepções o adoecimento da população vigente no período.

A mortalidade na cidade de Paranaguá no ano de 1878 não foi estável como demonstram o gráfico 1 e a tabela 3 abaixo. Janeiro apresentou um número relativamente baixo de mortes, só superado por setembro. No entanto, entre fevereiro e abril ocorreu uma escalada na mortalidade local devido ao surto de febre amarela que atingiu a cidade, foram 39 mortes em fevereiro, seguidas de 56 em março e 114 em abril. A partir de maio as mortes voltam a recuar, mantendo-se num patamar de aproximadamente 20 mortes mensais no



último trimestre do ano. Esse comportamento sazonal da mortalidade é típico de momento de ocorrência de surtos epidêmicos, como foi o caso do ano de 1878 em Paranaguá.

Gráfico 1 - Total de mortes por mês no ano de 1878.



Fonte: Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá - 1878. Mitra Diocesana de Paranaguá.

Os números apresentados pelos registros de óbitos encontram eco nos relatórios dos presidentes da Província do Paraná produzidos no período. Em 31 de março de 1879 Rodrigo Octavio de Oliveira Menezes passa a administração da Província para o vice-presidente Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, após seu pedido de exoneração. Neste relatório o então presidente já nas primeiras páginas relata que fora a força com que a população da localidade foi atingida pela febre amarela no primeiro semestre de 1878 (motivo do pico de mortes entre fevereiro e abril) não havia outra doença de caráter grave que estivesse afligindo a população com a mesma intensidade. Segundo o relatório o então inspetor de saúde estava preocupado quando aos navios que vinham do porto do Rio de Janeiro onde grassava a epidemia de febre amarela, motivo pelo qual todos os navios provenientes dos portos infectados foram submetidos a quarentena no Lazareto na Ilha das Cobras. Porém, mesmo com essa medida de precaução, segundo o presidente de Província, as preocupações do inspetor de saúde continuaram e em fevereiro de 1879 este, externa sua inquietação quanto a possibilidade de ocorrerem casos a bordo dos navios e ao mar, ele solicita, desta forma, um médico para o Lazareto. (PARANÁ, 31/03/1879, p. 10-11)



Segundo o relatório em 1879, a febre amarela afetou o porto e se manifestou a bordo de navios, fazendo com que o médico Pedro Moreira ficasse encarregado de tratar dos doentes. É neste período, que a fim de não colocar no mesmo ambiente, os contaminados do lazareto com aqueles que estavam de quarentena que, a pedido do inspetor de saúde alugou-se a colônia de Eufrasina. Em 4 de junho de 1879 o relatório apresentado a Assembleia Legislativa do Paraná pelo presidente de Província Manoel Pinto de Souza Dantas Filho mostra que os casos de febre amarela haviam diminuído na região, os casos graves, segundo o relatório foram apenas dois, e ocorreram no mês de maio atingindo estrangeiros que residiam a região de Antonina. Este fato assustou a população, todavia, não ocorreram manifestações graves de doenças que alterassem de maneira significativa a salubridade da Província. (PARANÁ, 04/06/1879, p. 10-11)

Os relatórios não trazem maiores detalhes acerca das outras causas de óbito da população nos anos de 1878 e 1879, pois centram suas atenções sobre a incidência de surtos epidêmicos. Esse fato demonstra a vantagem de se trabalhar com os registros de óbitos, que registram de modo mais sistemático as causas das mortes daquela população.

Tendo em mente que houve um pico de óbitos devido à ocorrência de uma epidemia de febre amarela na localidade é fundamental entendermos como se deu esse momento segundo as fontes consultadas e a historiografia que investigou esse episódio. Para continuarmos é fundamental identificarmos o significado de epidemia que, segundo Dolinski (2013), trata-se de um acontecimento traumático, psíquico e emocional que ocorre em uma sociedade, sendo ele delimitado no tempo e espaço. Ainda segundo o autor, existem registros da presença de febre amarela em Paranaguá desde 1850, mas nunca com tamanha intensidade, segundo ele essa crise de saúde foi precedida, pela chegada do navio Pellikan a cidade.

Saído da corte, onde o surto de febre amarela estava ocorrendo, deixou os médicos da região em alerta, a fim de impedir o avanço da moléstia. Para isso, a Câmara municipal em seção extraordinária toma uma série de medidas, higiênicas e coercitivas para controlar o surto epidêmico, como por exemplo dividir a cidade em dois distritos, deixando cada um sob a supervisão de um médico. Além de contratar enfermeiros e cozinheiros para tratar dos doentes, todavia era difícil a contratação de coveiros, cabendo a polícia obrigar moradores a realizar essa função.



Em momentos como esse, onde doenças transformavam a vida da população, Siqueira (1989) identifica que a mesma passava por alterações emocionais. A fuga era utilizada por aqueles que podiam, os mais abastados, tomavam a dianteira no processo, como foi o caso do presidente da câmara de Antonina que fugiu da cidade durante o surto de febre amarela que atingiu a região em 1878. Dolinski (2013) afirma o mesmo, ao relatar que em períodos de crise sanitária os ritos que eram comuns para a sociedade deixavam de ser executados, como toques de sinos, velórios grandiosos, e até mesmo a ministração de sacramentos, além da vigilância que se estabelecia, de maneira auditiva e olfativa, uma vez que odores e barulhos poderiam piorar a situação dos doentes.

Nossa análise corrobora com o explicitado pelos autores acima citados, uma vez que, durante o período em que nos registros aparece um aumento dos casos de febre a administração dos sacramentos começou a diminuir, 334 (81,4%) das pessoas receberam alguma forma de sacramento, 76 (18,5%) das pessoas, não tiveram em seus registros de óbito nenhuma referência quanto a sacramentos recebido. A tabela a seguir mostra os sacramentos mais utilizados no período analisado e a quantidade de pessoas que o receberam.

No ano de 1878 entre os meses de fevereiro e abril o presidente de Província é o Dr. Rodrigo Octavio de Oliveira, seu relatório escrito no mês de abril, mês com maior número de mortes registradas (102) traz detalhes importantes sobre o que estava acontecendo na região. Segundo ele a saúde pública foi profundamente alterada em alguns pontos da Província, especialmente em Antonina onde a febre quase despovoou a cidade. Segundo o relatório a epidemia teria começado a 15 de fevereiro e seguido até 5 de abril, atacando cerca de 179 pessoas das quais 51 vieram a falecer. Para além destes, outras 50 pessoas que habitavam os “sujos” e lugares longes não conseguindo desta forma receber cuidados médicos, também faleceram. Dando prosseguimento ao relatório o então presidente relata como não poupou esforços para cuidar da população neste período, providenciando tudo que a comissão sanitária solicitava: um lazareto, um hospital, saneamento na cidade, dinheiro para as despesas urgentes e dois facultativos. (PARANÁ, 09/04/1878, p. 2-3))

Dando continuidade, o presidente agradece ao Dr. José Franco Grillo “incansável e desinteressado apóstolo da religião que jurou” e ao falar de Paranaguá, relata que “não poucos casos fataes da mesma epidemia se tem manifestado” mas graças a sorte da população e aos cuidados do Dr. Leocádio Correia “não temos que lamentar grandes perdas”



o presidente reafirma sua prontidão em atender as exigências da comissão da cidade relatando que no restante da Província o estado sanitário se encontra satisfatório.

Portanto, a partir dos relatórios consultados, entendemos que, as autoridades províncias não omitiam o que estava acontecendo, todavia minimizavam a situação em determinados aspectos. Paranaguá perdeu 102 moradores só para a febre amarela neste ano, porém o presidente de província relata que graças à sorte da população e aos cuidados do Doutor Leocádio Correia a situação não foi pior. Se por um lado ele admite a ação pronta no combate as mortes que estavam ocorrendo, por outro não atribui somente a sua gestão o sucesso no combate a epidemia, mas sim à sorte.

Em momentos epidêmicos, as autoridades tinham resistência em admitir a situação de calamidade, os motivos estavam ligados a não fomentar o pânico da população, preservando sua saúde emocional, mas principalmente a não admissão do estado de calamidade na região estava ligado de maneira mais forte aos fatores econômicos, uma vez que admitida a epidemia, seria preciso tomar medidas restritivas, como a quarentena, que poderiam acarretar dificuldades econômicas e a carestia de empregos na cidade.

No século XIX, o alarme despertado pelo anúncio de uma pessoa contaminada pelo veneno amarílico ocasionava pânico e as pessoas com mais posses debandavam da cidade o mais rápido que podiam. Além dos distúrbios decorrentes disso, os prejuízos econômicos causados pelas quarentenas e até mesmo o fechamento do porto para determinadas regiões do país e do mundo representavam um problema dos mais sérios, principalmente quando a atividade portuária era a espinha dorsal da economia urbana. (DOLINSKI, 2013, p.77)

Leocádio Correia, é uma figura importante em Paranaguá, uma vez que era influente na cidade, em decorrência dos cargos públicos que ocupou. Nascido em Paranaguá em 1848, vai a corte estudar medicina em 1868, doutorando-se em 1873, após o término de seus estudos, retorna a cidade, dando início ao atendimento em seu consultório particular, na praça da Matriz. Influenciado pelo tio, iniciou sua carreira política ocupando o cargo de deputado provincial de 1876 a 1879. Assumindo também uma cadeira na câmara municipal da cidade, e a inspetoria paroquial das escolas, em 1874 Leocádio Correia, assumiu o cargo de inspetor sanitário dos portos de Paranaguá e Antonina, foi nesse período que ele enfrentou o surto de febre amarela que ocorreu na cidade de Paranaguá em 1878. O consenso quanto



aos sintomas, e o tratamento, bem como a causa da febre amarela, em meados do século XIX ainda era baixo, todavia, Leocádio Correia a partir de sua vivência com a moléstia caracteriza esses sintomas, para distingui-lo de outros tipos de febre. (DOLINSKI, 2013)

O vômito e a anúria (diminuição da secreção urinária) eram sintomas considerados típicos; se viessem a se manifestar conjuntamente determinado enfermo, o prognóstico era negativo, o paciente com muita probabilidade viria a falecer. Porém, o prognóstico poderia ser positivo caso os dois sintomas se manifestassem separadamente. As epistaxes (hemorragias nasais) também eram comuns nos casos observados por Correia. Em um marinheiro espanhol o médico observou hemorragia ocular. Raros foram os casos em que a doença não apresentou os três períodos distintos: inicial ou de invasão; transição e grave. Nos casos benignos a doença não atingia o terceiro período. Durante o segundo, a anúria e o calor epigástrico podiam persistir, assim como as febres, porém em menor intensidade do que no estágio anterior. Algumas vezes o vômito negro manifestava-se logo no primeiro período da doença. (DOLINSKI, 2013 p. 78)

As altas taxas de mortalidade do ano de 1878 nos dá uma ideia do impacto que a mortalidade pode ter tido sobre aquela sociedade. A mortalidade certamente impactou economicamente muitas famílias que tiveram seus provedores mortos, mas também impactou psicologicamente pais e mães que perderam vários de seus filhos em um curto espaço de tempo. Infelizmente essas pessoas não deixaram relatos escritos, expressando seus sentimentos.

Para o ano de 1879, os registros de óbitos revelaram-se incompletos, sendo possível acessar somente os primeiro trimestre daquele ano (janeiro, fevereiro e março). Ainda assim, foi possível elaborar algumas tabelas com os dados de 1879.

Tabela 3 - Total de mortes do primeiro trimestre do ano de 1879.

Total de mortes do primeiro trimestre do ano de 1879							
Homens acima de 14 anos		Mulheres acima de 14 anos		Meninos até 14 anos		Meninas até 14 anos	
#	%	#	%	#	%	#	%
14	23.7	8	13.5	20	33.8	17	28.8
Total de mortes: 59							

Fonte: Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá - 1879. Mitra Diocesana de Paranaguá.



Tabela 4 - Total de mortes por mês no primeiro trimestre do ano de 1879.

Total de mortes por mês no primeiro trimestre do ano de 1879										
	Homens acima de 14 anos		Mulheres acima de 14 anos		Meninos até 14 anos		Meninas até 14 anos		Total de mortes no mês	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Janeiro	1	7.1	1	12.5	5	25	5	29.9	12	20.3
Fevereiro	7	50	5	62.5	7	35	5	29.9	24	40.6
Março	6	42.8	2	25	8	40	7	41.1	23	38.9
Total	14	100	8	100	20	100	17	100	59	100

Fonte: Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá - 1879. Mitra Diocesana de Paranaguá.

Tabela 5 - Causas de morte por mês no ano de 1879.

Causas de morte por mês no ano de 1879						
		Homens	Mulheres	Meninos até 14 anos	Meninas até 14 anos	Total
Janeiro	Não especificadas	1	1	5	5	12
	Não especificadas	6	4	7	5	22
Fevereiro	Tuberculose Pulmonar	0	1	0	0	1
	Asfixia por submersão	1	0	0	0	1
Março	Não especificadas	6	2	8	7	23
Total		14	8	20	17	59

Fonte: Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá - 1879. Mitra Diocesana de Paranaguá.

Se considerarmos que no primeiro trimestre de 1879 faleceram 59 pessoas e deste total 37 foram de pessoas de até 14 anos de idade, novamente percebe-se uma alta taxa, de mais de 60% de mortalidade nos quatorze primeiros anos de vida.

Também é possível estabelecer uma comparação com o primeiro trimestre de 1878, quando ocorreram 105 mortes. Assim sendo, no primeiro trimestre de 1879 a mortalidade total reduziu-se em cerca de 46% em relação à verificada no primeiro trimestre de 1878, o que



confirma que a cidade de Paranaguá já não se encontrava sob influência do surto epidêmico de febre amarela no início de 1879.

Se considerarmos que apenas os assentos de óbitos do primeiro trimestre de 1879 ficaram disponíveis para leitura e fichamento, isso já prejudica a análise desse ano. Nesse trimestre aconteceram 59 mortes e 57 delas não tiveram suas causas especificadas pelo pároco. As duas únicas causas de mortes especificadas nesses três meses foram uma por tubérculos pulmonares e uma por asfixia por submersão, então já podemos concluir que houve um súbito desinteresse em apontar a causa mortis no ano de 1879, o que prejudica bastante a análise proposta por este trabalho para esse ano. Assim sendo, o aprofundamento da análise das causas das mortes para o ano de 1879 não foi possível no âmbito desse estudo. Já vimos que o relatório do presidente da província de 04 de junho de 1879 relatou um forte recuo da febre amarela naquele ano. Isso pode explicar a relativa diminuição das mortes e o desinteresse em descrever as causas mortis nos assentos de óbitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos documentos e da bibliografia consultados para a realização deste trabalho podemos concluir que, na cidade de Paranaguá no ano de 1878, a taxa de morte foi elevada em decorrência da febre amarela, epidemia que atacou a cidade no início do ano.

A febre amarela veio a se somar a um amplo conjunto de outras enfermidades que cotidianamente ceifava as vidas das pessoas na cidade. Todavia a omissão de causa mortis nos registros pode esconder a gravidade de outras doenças que não aparecem com a mesma frequência da febre amarela, mas que possuem certo protagonismo no cenário patológico da cidade.

No mais percebe-se que, a taxa de mortalidade geral feminina é igual a masculina em 1878, no entanto a taxa de óbito de meninos de até 14 anos é maior que a de meninas. Em 1879 a mortalidade masculina é maior em ambas as faixas de comparação.

A mortalidade nos primeiros quatorze anos de vida tende ser bastante superior à mortalidade das pessoas acima dessa idade, certamente isso se deve ao fato das altíssimas taxas de mortalidade incidentes sobre os as crianças na tenra infância.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Em relação à saúde pública e ao posicionamento das autoridades provinciais não constatamos a negação do que estava ocorrendo, ou seja, uma crise sanitária, mas identificamos uma postura de minimização em certos aspectos, principalmente pelo fato do presidente de Província incorporar o fator “boa sorte” da população como parte das políticas públicas que auxiliaram a atravessar o momento de crise sanitária pelo qual a cidade passou.

Deste modo, para a cidade de Paranaguá identificamos cerca de 30 patologias diferentes, que grassavam na região, uma de caráter epidêmico, a febre amarela e outras comuns, como: febre sezões, vermes e hidropisia que aparecem com maior frequência nos registros.

Trata-se de uma sociedade com sérios problemas sanitários, cujo conhecimento médico ainda estava aprisionado pela teoria dos miasmas, em um momento de transição para a teoria bacteriológicas que revolucionou a forma de pensar a saúde e as doenças em fins do século XIX.

Esse trabalho também demonstrou o valor da documentação dos registros de óbitos como forma de reconstruir a história da saúde e das doenças nas sociedades pretéritas, permitindo lançar luz sobre esse assunto cada vez mais importante nas sociedades contemporâneas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da História**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DOLINSKI, João Pedro. **Saúde pública e reformas urbanas em Paranaguá- Paraná (1853- 1915)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017

DOLINSKI, João Pedro. **Espaços de cura, práticas médicas e epidemias: febre amarela e saúde pública na cidade de Paranaguá (1852-1878)**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2013.

MASTROMAURO, Giovana Carla. Surtos epidêmicos, teoria miasmática e teoria bacteriológica: instrumentos de intervenção nos comportamentos dos habitantes da cidade do século XIX e início do XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 2011. p. 1-14. Disponível em:



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300472386_ARQUIVO_Mastromauro.pdf.
Acesso em: 30 mar. 2021.

MITRA DIOCESANA DE PARANAGUÁ. Livro de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá (1878 –1879). Manuscrito.

PARANÁ, Relatório do Presidente da Província. Curitiba: Typographia da Viúva Lopes, 09/04/1878.

PARANÁ, Relatório do Presidente da Província. Curitiba: Typographia Perseverança, 31/03/1879.

PARANÁ, Relatório do Presidente da Província. Curitiba: Typographia Perseverança, 04/06/1879.

SANTOS, Antônio Vieira dos. **Memória Histórica, Cronológica, Topográfica e Descritiva da Cidade de Paranaguá e seu Município (vol. I)**. Curitiba: Vicentina, 2001.

SIQUEIRA, Márcia Teresinha Andreatta Dalledone. **Saúde e doença na Província do Paraná (1853-1889)**. Tese (Doutorado em História Demográfica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1989.

VAQUINHAS, Irene. O "mal das sezões": arrozais, malária e protesto popular nos campos de Mondego (séculos XIX e XX). In: CONDE, Manuel Sílvio Alves; MACHADO, Margarida Vaz do Rego; SILVA, Susana Serpa (coords.). **Percursos da história: estudos in memoriam de Fátima Sequeira Dias**. Ponta Delgada: Nova Gráfica, 2016. p. 65-87.



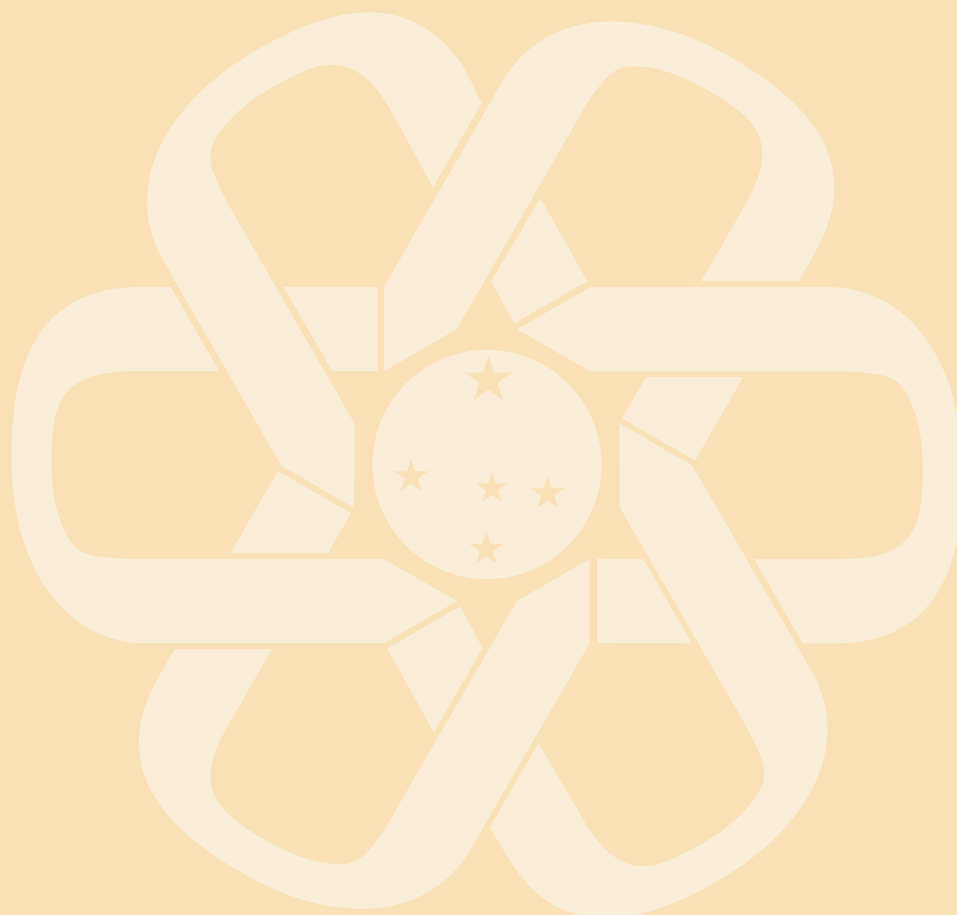
II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ATIVO IMOBILIZADO: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE EVIDENCIAÇÃO CONTÁBIL E GOVERNANÇA CORPORATIVA NAS EMPRESAS COM AÇÕES NEGOCIADAS NA B3

Amanda Outi
Unespar/Campus Paranaguá, amanda.outi@outlook.com

Raphael Vinicius Weigert Camargo (Orientador)
Unespar/Campus Paranaguá, raphael.camargo@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

Iudícibus (2017) classifica o ativo imobilizado como ativos de natureza permanente que são utilizados na operação dos negócios de uma empresa, ativos estes que não são destinados a venda. Essa classe contábil de ativos, apesar de não estar envolvida diretamente na geração de receitas para a organização, é extremamente essencial na manutenção das atividades operacionais de uma empresa, e da sua importância surge a consequente necessidade de que este conjunto de ativos seja evidenciado de maneira clara, completa, precisa e fiel para trazer segurança aos usuários internos ou externos que possuem interesses na informação apresentada.

O ativo imobilizado é definido pela NBC TG 27 (R4) como o ativo que “é mantido para uso na produção ou fornecimento de mercadorias ou serviços, para aluguel a outros, ou para fins administrativos; e que se espera utilizar por mais de um período” (CFC, 2017, p.3) e é também esta norma que estabelece os critérios de reconhecimento, mensuração e divulgação dos ativos imobilizados.

É também a NBC TG 27 (R4) que define parâmetros gerais de ativo imobilizado que devem ser seguidos por todas as empresas para que haja a devida padronização e uniformização contábil a nível nacional e também internacional. Nesse sentido, esses parâmetros incluem critérios quanto à: definição e alcance; reconhecimento de custos iniciais subsequentes; mensuração de reconhecimento pelo custo e seus elementos como preços de aquisição e estimativas de custos; métodos de reavaliação de ativos quando permitido por lei; reconhecimento, metodologia de cálculo e período de depreciação; procedimentos de indenização de perda por desvalorização; execução de baixa de ativos;



e estabelecimento de diretrizes para a divulgação dos ativos imobilizados, orientando para uma evidenciação contábil de ativos imobilizados que atenda aos interesses de todos os usuários da informação.

Essa evidenciação contábil é definida por Costa, Sprenger e Kronbauer (2019) como um instrumento informativo que ampara usuários internos e externos, possibilitando a compreensão da situação econômica e financeira da empresa em determinada posição. É através dela que os usuários interessados, principalmente investidores e acionistas, tomam conhecimento integral da posição financeira e patrimonial da entidade, e também dos acontecimentos positivos ou negativos que atingiram a organização, percepção que afeta a tomada de decisão desse tipo de usuário informacional. Uma vez que há uma relação evidente entre a divulgação de informações e o comportamento dos acionistas, pode-se afirmar que a evidenciação contábil é uma peça-chave no funcionamento dos mercados (LOPES; BEUREN, 2018).

Segundo Gallon, Beuren e Hein (2008), o processo de divulgação de informações, através de sua quantidade combinada com qualidade, proporcionam mais credibilidade aos gestores junto ao mercado de capitais e conciliam os interesses dos acionistas minoritários e majoritários. Além disso, atraem mais investidores através da transparência e divulgação oportuna e uniforme das informações.

Mas esse processo envolve custos, fazendo a entidade confeccionar informações contábeis onde esse custo de produção compense o que a falta de informação pudesse provocar, ou seja, menor do que os benefícios trazidos por sua evidenciação. Portanto, tal divulgação deve ser feita de maneira correta e completa, devido aos diversos gastos envolvidos na publicação das demonstrações contábeis.

Tais gastos, de acordo com a Teoria do *Disclosure* Voluntário de Verrecchia (2001), estão diretamente relacionados ao limite da divulgação voluntária de informações. Como toda informação tem um custo, seja para divulgação ou para a retenção desta informação, a empresa limita-se a divulgar apenas o exigido para minimizar os custos, a menos que essa informação traga benefícios ou a sua falta traga prejuízos para a organização (MURCIA, 2009).

Conforme Hendriksen e Van Breda (2010), é papel dos contadores produzir e divulgar informações capazes de reduzir as incertezas e dividir de maneira justa os riscos



entre os administradores e proprietários. Quando tais informações se mostram incompletas e desprovidas de transparência, seja para o gestor, para o sócio, ou para os demais usuários internos e externos destas informações contábeis geradas, tem-se um dilema chamado Assimetria Informacional, conceituado por Souza Filho *et al.* (2017) como a defasagem de informação entre investidores.

Como esse impasse afeta diretamente os investidores, suas consequências se estendem também ao mercado de capitais e suas negociações. De acordo com Murcia e Machado (2013), a assimetria informacional e a seleção adversa causam nos investidores menos informados uma propensão menor à negociação, podendo ocorrer redução no número de ações negociadas. Ou seja, a desconformidade na evidenciação contábil provoca desconfiança e pessimismo entre os investidores inexperientes e provoca redução do volume de negócios, afetando o mercado de capitais brasileiro. Ao passo que a empresa evidencia suas informações e reduz a assimetria informacional, nivelando as informações, ela aumenta a liquidez e a negociação de ações na empresa, passando a influenciar o mercado de capitais positivamente. (MURCIA; MACHADO, 2013)

Deste modo, considerando-se a relevância que a classe de ativos imobilizados possui a evidenciação destes ativos aos *stakeholders* é fundamental. Isto porque, os ativos imobilizados são bens tangíveis vitais ao ciclo operacional da entidade, e a divulgação dessa classe de ativos é ainda mais necessária em empresas industriais. A este respeito, Eckert et al. (2012) afirma que o ativo imobilizado costuma ser representativo, já que existe a necessidade de amplos parques industriais para a manutenção das atividades desse setor, pois o peso desses bens no seu resultado é ainda mais relevante.

A evidenciação contábil ainda atua como uma maneira para a organização incrementar suas políticas de transparência e prestação de contas e Batista et al (2019) defende que a divulgação é também uma ferramenta que a empresa possui de diminuir custos, mesmo que essa informação também os gere.

Por isso, quando a empresa não evidencia suas informações qualitativa e quantitativa, além de lidar com os custos informacionais, a sua transparência também é afetada, e esse baixo grau de evidenciação prejudica os usuários externos, que têm a evidenciação contábil como principal ferramenta para adquirir conhecimento sobre a organização referida. Por consequência, usuários como investidores e acionistas não confiam



totalmente nas informações apresentadas, afetando sua tomada de decisão, ou ainda depositam sua confiança em informações incompletas e incorretas, comprometendo seus recursos.

Portanto, devido à importância da evidenciação contábil no ambiente corporativo, mostrou-se necessário encontrar maneiras de garantir que essa evidenciação fosse executada de maneira íntegra e completa nas organizações, como a implementação de mecanismos de Governança Corporativa nas empresas.

A Governança Corporativa pode ser descrita como um conjunto de mecanismos propostos entre companhias e investidores ou acionistas, que auxiliam na redução da assimetria informacional e os conflitos de agência (ARANTES *et al.*, 2020).

Estes conflitos são oriundos da separação da propriedade e controle, conforme postula a Teoria da Agência. Jensen e Meckling (1976), que realizaram estudos fundamentais sobre a área, defenderam a existência de polarização entre os interesses do principal (representado pela figura do proprietário) e do agente (representado pela figura do gestor), ou entre acionistas minoritários e majoritários dentro das grandes corporações, o que pode prejudicar o andamento da entidade. Nesse sentido, a Governança Corporativa atua na minimização desses conflitos entre o principal e o agente, através de 4 princípios definidos pelo IBGC (2020): equidade; transparência; prestação de contas; e, responsabilidade corporativa. Na literatura, diferentes estudos buscam representações de GC com base em fatores que expressem características da governança das empresas. Camargo (2018) propõe uma representação de Governança Corporativa composta por um conjunto de fatores estruturados em 6 dimensões, quais sejam: Gestão; Estrutura de Propriedade; Conselho de Administração; Auditoria; *Stakeholders*; e, Evidenciação e *Accountability*.

Esse sistema, portanto, ainda de acordo com o IBGC (2020), seria capaz de monitorar e incentivar as relações entre sócios, diretores, membros do conselho de administração, órgãos de fiscalização e controle e qualquer outra parte que se interessar, preservando seu valor econômico, facilitando o seu acesso a recursos e possibilitando à organização longevidade através de uma administração de qualidade.

A principal classificação de Governança Corporativa adotada no país é disponibilizada pela B3. As empresas que não possuem medidas de governança corporativa ou que iniciaram recentemente a instalação de medidas de GC ficam localizadas no nível



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Mercado Tradicional (MT), e de acordo com a sua evolução elas avançam para os seguintes níveis de Governança Corporativa: Bovespa Mais, Bovespa Mais Nível 2, Nível 1 de Governança Corporativa, Nível 2 de Governança Corporativa até alcançarem o Novo Mercado, que indica excelência da organização na adesão voluntária das práticas de Governança Corporativa.

No quesito Divulgação Adicional de Informações, por exemplo, o Mercado Tradicional não possui regra específica, os níveis Bovespa Mais e Bovespa Mais Nível 1 exigem divulgação da política de negociação de valores mobiliários, seguindo para o Nível 1 e Nível 2 que solicitam também a divulgação do código de conduta, e, por fim, o Novo Mercado, que por ser referência em práticas de Governança Corporativa, solicita uma lista um pouco mais extensa de divulgações adicionais, que incluem: regimentos do Conselho de Administração, Comitês e Conselho Fiscal, políticas de remuneração, indicação de membros para conselhos, comitês e diretoria, gerenciamento de riscos, transação com partes relacionadas, negociação de valores mobiliários, divulgações anuais de relatórios do comitê de auditoria e divulgações trimestrais de atas de reuniões do Conselho de Administração.

Ainda, segundo a B3 (2020), cada segmento possui outras regras e exigências específicas que devem ser obedecidas para que a organização possa ser inserida em um nível mais alto de Governança Corporativa, e todas excedem as obrigações estipuladas pela Lei nº 6.404/76 (Lei das Sociedades por Ações) que regulamenta características e normas que as empresas devem seguir para que possam negociar ações em mercado de capitais. A B3 também afirma que este sistema foi construído para melhorar a avaliação de empresas que decidem adotar voluntariamente as práticas de Governança Corporativa e assim atrair mais investidores, pois o aumento dessas práticas assegura direitos aos acionistas, dispõe de divulgação de informações a todos os seus usuários, e reduz o risco de assimetria informacional.

No entanto, apesar de a Governança Corporativa permitir monitorar a tomada de decisão da gestão em relação ao uso dos recursos da empresa e em termos de resultado (CATAPAN; COLAUTO; BARROS, 2013), a adoção desses mecanismos de GC nem sempre traz resultados positivos para a entidade, principalmente no Brasil. De acordo com Campanário *et al.* (2014), a Governança Corporativa se mostrou ineficaz após a



implementação do código de Governança Corporativa do IBGC e alguns itens que correspondiam a melhores práticas deixaram de ser implementados.

A incerteza quanto aos benefícios da GC, principalmente no que tange à redução da assimetria informacional, é extremamente preocupante principalmente para investidores e acionistas. Ribeiro, Souza e Moraes (2020), pontuam que há assimetria informacional quando os agentes de informação detêm quantidades de informações diferentes, gerando um desbalanceamento informacional entre eles.

Apesar do estudo de Murcia (2009) sinalizar que melhores níveis de GC estariam diretamente relacionados com melhores práticas de evidenciação contábil, já que existe a necessidade de manifestar ao mercado e seus usuários que suas práticas de gestão e suas demonstrações contábeis são confiáveis, os resultados dos estudos de Mazzioni *et al.* (2017) que relaciona a evidenciação de informações socioambientais com a GC e também Silva, Takamatsu e Avelino (2017) que analisaram a relação entre governança corporativa e evidenciação de informações contábeis em sentido amplo, ou seja, não apenas do imobilizado, não sustentam tal relação. Nesse sentido, se faz necessária a pesquisa acerca deste tema para ampliação dos conhecimentos sobre a relação entre a evidenciação do imobilizado e a GC.

Portanto, a presente pesquisa se insere neste campo de estudo e pretende responder à seguinte questão: **qual a relação entre o grau de evidenciação contábil de ativos imobilizados e os níveis de Governança Corporativa de empresas com ações negociadas na B3?**

O objetivo do estudo é avaliar a relação entre o grau de evidenciação contábil de ativos imobilizados e os níveis de Governança Corporativa de empresas com ações negociadas na B3.

A realização dessa pesquisa justifica-se através da contribuição que o conhecimento da relação entre evidenciação de ativos imobilização e os níveis de Governança Corporativa pode trazer. A literatura existente acerca do tema é escassa em comparação com as diversas perspectivas que esse resultado pode possibilitar no que tange ao preenchimento das lacunas de conhecimento existentes nessa área de pesquisa. Ainda, a ideia de confrontação entre essas duas variáveis permite a esse estudo, principalmente no quesito temporalidade, avaliar se existe evolução na evidenciação contábil através da adesão à NBC



TG 27, norma contábil que é de vigência obrigatória para todas as empresas. Por fim, existe a necessidade de estudo de outras variáveis que podem se relacionar a evidenciação contábil de ativos imobilizados, além da GC.

Além disso, o estudo foi realizado com foco em empresas comerciais e industriais (produtivas). População que possui potencial para escoar sua produção por intermédio do Porto de Paranaguá, responsável pela injeção de mais de 1,6 bilhão de reais na economia da cidade de Paranaguá, além de movimentação e circulação de cerca de 30 bilhões de reais em mercadorias e pela geração de pelo menos um terço de todo o Produto Interno Bruto estadual através da movimentação de pouco mais de 20 milhões de toneladas de produtos diversificados (APPA, 2016). Ou seja, essa pesquisa busca trazer além de conhecimento científico, também conhecimento na área socioeconômica da região, uma vez que explora informações e comportamentos que podem auxiliar no entendimento da economia local.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A população escolhida para a pesquisa é formada de 133 empresas industriais de capital aberto com ações negociadas na B3 (Brasil, Bolsa, Balcão), de onde foi selecionada uma amostra de 57 empresas industriais por meio de amostragem aleatória simples com 95% de confiabilidade e 10% de margem de erro. Dessas 57 empresas, 1 delas, a HETA, não possuía imobilizado e foi excluída da amostra, totalizando 56 empresas. A partir da relação de empresas, foram extraídas de cada uma delas diretamente no site da B3 as notas explicativas contidas nas Demonstrações Financeiras Padronizadas do ano de 2020, que servirão como base para a apuração da evidenciação contábil.

Seguindo a coleta e tratamento de dados, foi elaborado um *checklist* de verificação produzido de acordo com as exigências da norma NBC TG 27 (R4) que dispõe sobre o tópico do Ativo Imobilizado (Quadro 1). O *checklist* será a principal ferramenta de mensuração do grau de evidenciação contábil das empresas selecionadas e esta avaliação será realizada por meio de análise ao atendimento dos quesitos apresentados na norma que discorre sobre a evidenciação de imobilizado. A mensuração do grau será feita utilizando codificação binária, atribuindo um ponto para cada item evidenciado corretamente e nenhum ponto para a incorreta ou carência de evidenciação das informações solicitadas pelo item. Além disso,



caso a realidade da empresa não reflita a complexidade e especificidade de algum item solicitado pela NBC TG 27 (R4), será atribuído “NA” para identificar os itens não aplicáveis e desconsiderá-los do total de 26 itens previstos.

Quadro 1 - Checklist de divulgação do Ativo Imobilizado.

Item	Descrição	Fundamentação
Painel A: Informações Básicas		
1	Critérios de mensuração utilizados para determinar o valor contábil bruto	73a
2	Métodos de depreciação utilizados	73b
3	Vidas úteis ou as taxas de depreciação utilizadas	73c
4	Valor contábil bruto no início do período	73d
5	Valor contábil bruto no final do período	
6	Depreciação acumulada (mais as perdas por redução ao valor recuperável acumuladas) no início do período	
7	Depreciação acumulada (mais as perdas por redução ao valor recuperável acumuladas) no final do período	
Painel B: Conciliação		
8	Adições	73e (i)
9	Ativos classificados como mantidos para venda ou incluídos em um grupo classificados como mantidos para venda e outras baixas	73e (ii)
10	Aquisições por meio de combinações de negócios	73e (iii)
11	Perdas por redução ao valor recuperável de ativos reconhecidas ou revertidas diretamente no patrimônio líquido	73e (iv)
12	Provisões para perdas de ativos, reconhecidas no resultado	73e (v)
13	Reversão de perda por redução ao valor recuperável de ativos apropriada no resultado	73e (vi)
14	Depreciações	73e (vii)
15	Variações cambiais líquidas geradas pela conversão das demonstrações contábeis da moeda funcional para a moeda de apresentação, incluindo a conversão de uma operação estrangeira para a moeda de apresentação da entidade	73e (viii)
16	Outras alterações	73e (ix)
Painel C: Outras informações		
17	A existência e os valores contábeis de ativos cuja titularidade é restrita	74a
18	Valor dos gastos reconhecidos no valor contábil de um item do ativo imobilizado durante a sua construção	74b
19	Valor dos compromissos contratuais advindos da aquisição de ativos imobilizados	74c
20	Valor das indenizações de terceiros por itens do ativo imobilizado que tenham sido desvalorizados, perdidos ou abandonados, incluído no resultado	74d
21	Depreciação, quer reconhecida no resultado, quer como parte do custo de outros ativos, durante o período	75a
22	Depreciação acumulada no final do período	75b
Painel C: Natureza e o efeito de mudanças de estimativas contábeis		
23	Valores residuais	76a
24	Custos estimados de desmontagem, remoção ou restauração de itens do ativo imobilizado	76b
25	Vidas úteis	76c
26	Métodos de depreciação	76d

Fonte: Elaborados pelos autores com base na NBC TG 27 (R4) (2017).



As informações coletadas então foram procedidas à tabulação, feita através de planilhas pelo *software* Microsoft Office Excel®. A partir dos itens atendidos, não atendidos e desconsiderados, foi possível calcular um percentual de atendimento resultado do quociente entre os itens atendidos e o total de itens considerados (itens atendidos mais os itens não atendidos, ou ainda total de itens do *checklist* subtraídos dos itens não aplicáveis). Esse percentual permitiu estabelecer um *ranking* de evidenciação contábil entre as empresas, para realizar a comparação com os níveis de GC disponibilizados pela B3. Assim, foi possível relacionar os maiores níveis de evidenciação contábil com os níveis diferenciados de Governança Corporativa e apurar relação direta ou inversa entre as variáveis. Esse nível de evidenciação foi comparado com o nível de GC da empresa, a fim de verificar se níveis mais elevados de evidenciação do ativo imobilizado estão relacionados com níveis mais altos de GC.

Para a apuração estatística da relação entre evidenciação e GC, foram realizados testes estatísticos por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 22. Os dados coletados não seguiam distribuição normal, portanto, foi necessária a utilização de modelos estatísticos não paramétricos, utilizando o Teste U de Mann-Whitney para diferença de médias entre empresas com e sem nível diferenciado de GC.

Ainda, foi realizada análise de sensibilidade para detectar o comportamento de outras variáveis que poderiam estar relacionadas ao nível de evidenciação contábil das empresas: o Tamanho da Empresa, representado pelo logaritmo do Ativo Total, Valor do Imobilizado, representado pelo logaritmo do imobilizado, e também a Firma de Auditoria. A relação entre a evidenciação e a relevância do Imobilizado foi apurada utilizando o Teste de Correlação de Spearman, enquanto a variável Firma de Auditoria foi analisada através do Teste U de Mann-Whitney para diferenças de médias entre empresas auditadas ou não pelas 4 maiores companhias de auditoria do mundo (*Deloitte Touche Tohmatsu, Ernst & Young, KPMG e PricewaterhouseCoopers*, as chamadas *Big Four*), considerando 1 para auditoria por *Big Four* e 0 para as demais.

A pesquisa se enquadra como teórico-empírica. Mescla estudos conceituais e teorias fundamentais no campo da contabilidade com a efetiva realidade da área contábil. É descritivo, tendo como foco principal a relação entre as variáveis analisadas ao invés da sua explicação. De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva objetiva estabelecer relações



entre variáveis. É quantitativa quanto à abordagem ao problema. Quanto aos procedimentos técnicos é documental, pois utiliza como base para extração de dados documentos e demonstrações contábeis produzidas para fins de verificação do cumprimento de normas na evidenciação contábil das organizações. Para Gil (2002), as pesquisas documentais são aquelas em que as fontes de dados não receberam tratamento analítico ou foram ajustadas conforme o objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a coleta, iniciou-se o processamento estatístico dos dados para apurar se existe relação comprovada entre evidenciação contábil e Governança Corporativa, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Evidenciação x GC (Acima de N1).

Grupos	Sem NDGC	Com NDGC	Diferença de Média
N	26	30	
Média de Evidenciação	0,8438	0,9290	0,0852
Estatísticas de teste:			
U de Mann-Whitney	201,5		
Wilcoxon W	552,5		
Z	-3,111		
Significância Sig. (2 extremidades)	0,002		

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A distribuição dos níveis foi feita em dois grupos: Sem Níveis Diferenciados de GC (Mercado Tradicional e Bovespa Mais) e Com Níveis Diferenciados de GC (Nível 1, Nível 2e Novo Mercado. Em sequência, realizou-se o teste de diferença de médias, que resultou em média 0,8438 para empresas sem NDGC e média 0,9290 para empresas com NDGC. A diferença de 0,0852 se mostrou significativa a $p < 0,01$ (99%), o que indica que existe relação positiva entre os níveis de evidenciação contábil e a existência de práticas de Governança Corporativa nas empresas.

A partir do resultado estatístico, iniciou-se a análise descritiva dos dados, para detectar comportamentos específicos a respeito da relação entre evidenciação contábil e GC. Foi feita então a análise preliminar de quais itens do *checklist* foram mais evidenciados pelas empresas participantes, com número e total de empresas que atenderam o item, organizados por nível de Governança Corporativa, conforme Tabela 2.



Tabela 2 - Média e Nível de Evidenciação de cada item do checklist.

Item	Empresas Consideradas	Empresas que atenderam						Atendimento por item (%)					
		Total	MT	MA	N1	N2	NM	Total	MT	MA	N1	N2	NM
1	56	56	25	1	5	2	23	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
2	56	55	24	1	5	2	23	99,20	96,00	100,00	100,00	100,00	100,00
3	56	53	22	1	5	2	23	97,60	88,00	100,00	100,00	100,00	100,00
4	56	52	22	1	5	2	22	96,73	88,00	100,00	100,00	100,00	95,65
5	56	56	25	1	5	2	23	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
6	56	45	16	1	5	2	21	91,06	64,00	100,00	100,00	100,00	91,30
7	56	50	20	1	5	2	22	95,13	80,00	100,00	100,00	100,00	95,65
8	55	53	22	1	5	2	23	98,33	91,67	100,00	100,00	100,00	100,00
9	55	53	22	1	5	2	23	98,33	91,67	100,00	100,00	100,00	100,00
10	11	11	0	0	2	1	8	100,00	-	-	100,00	100,00	100,00
11	12	12	4	0	2	0	6	100,00	100,00	-	100,00	-	100,00
12	9	9	2	0	3	0	4	100,00	100,00	-	100,00	-	100,00
13	4	4	1	0	1	0	2	100,00	100,00	-	100,00	-	100,00
14	55	54	23	1	5	2	23	99,17	95,83	100,00	100,00	100,00	100,00
15	13	13	2	0	4	1	6	100,00	100,00	-	100,00	100,00	100,00
16	49	49	20	1	5	2	21	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
17	50	34	14	1	1	2	16	74,08	60,87	100,00	33,33	100,00	76,19
18	48	48	18	1	5	2	22	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
19	53	11	3	0	3	1	4	31,09	13,04	0,00	75,00	50,00	17,39
20	1	1	0	0	0	0	1	100,00	-	-	-	-	100,00
21	54	54	23	1	5	2	23	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
22	56	49	20	1	5	2	21	94,26	80,00	100,00	100,00	100,00	91,30
23	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-
24	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-
25	5	3	2	0	1	0	0	50,00	100,00	-	50,00	-	0,00
26	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-

Legenda: MT = Mercado Tradicional; MA = Bovespa Mais; N1 = Nível 1; N2 = Nível 2; NM = Novo Mercado. Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os itens 1, 5, e 21 (critérios de mensuração, valor bruto final e depreciação) foram os únicos itens atendidos por todas as empresas e em todos os níveis. Os itens 10, 11, 12, 13 e 15) (aquisições por combinação, perdas e reversões por *impairment*, provisão para perdas de ativos e variações cambiais) foram atendidos por todas as empresas em que eram aplicáveis. Os itens 23, 24 e 26 (Seção de Mudanças de Estimativas Contábeis de valores residuais, custos de desmontagem, remoção ou restauração e métodos de depreciação) não foram aplicáveis a nenhuma empresa. O item 19 (compromissos contratuais na aquisição) foi o menos evidenciado, mesmo tendo sido considerado em 53 empresas. O item 20 (indenizações por itens do ativo imobilizado desvalorizados, perdidos ou abandonados) foi o item menos aplicável. A seção de Informações Básicas (itens 1 ao 7) junto com o item 22 (depreciação acumulada no final do período) foi considerada em todas as empresas.



Com isso, a análise seguiu-se pela Tabela 3, que demonstra a análise do nível de evidenciação de imobilizado dividido entre os níveis de Governança Corporativa.

Tabela 3 - Nível de evidenciação das empresas por Nível de GC.

Média e Evidenciação das Empresas do Nível Mercado Tradicional (MT)			
Empresa	Itens Atendidos	Itens Considerados	Evidenciação
BALM	9	15	60,00%
BAUH	12	16	75,00%
BDLL	13	14	92,86%
BMKS	13	15	86,67%
BOBR	16	18	88,89%
CTKA	13	17	76,47%
DOHL	15	16	93,75%
EALT	16	16	100,00%
ESTR	8	13	61,54%
GUAR	14	15	93,33%
HETA	-	-	-
JOPA	12	16	75,00%
KEPL	14	15	93,33%
MGEL	14	16	87,50%
MSPA	14	16	87,50%
MTSA	13	16	81,25%
MWET	17	18	94,44%
NORD	6	9	66,67%
PATI	11	15	73,33%
PTNT	15	15	100,00%
RPMG	11	15	73,33%
RSUL	12	16	75,00%
SHUL	18	18	100,00%
SNSY	15	16	93,75%
TKNO	16	17	94,12%
UNIP	13	17	76,47%
Média e Evidenciação das Empresas do Nível Bovespa Mais (MA)			
Empresa	Média de ItensAtendidos	Itens Considerados	Evidenciação
NRTQ	15	16	93,75%
Média e Evidenciação das Empresas do Nível 1 (N1)			
Empresa	Média de ItensAtendidos	Itens Considerados	Evidenciação
ALPA	16	18	88,89%
CEDO	17	18	94,44%
EUCA	16	17	94,12%
GGBR	19	19	100,00%
GOAU	19	19	100,00%
Média e Evidenciação das Empresas do Nível 2 (N2)			
Empresa	Média de ItensAtendidos	Itens Considerados	Evidenciação
KLBN	16	16	100,00%
POMO	17	18	94,44%



Média e Evidenciação das Empresas do Nível Novo Mercado (NM)

Empresa	Média de Itens Atendidos	Itens Considerados	Evidenciação
BLAU	14	15	93,33%
BRDT	15	16	93,75%
BRFS	17	17	100,00%
EMBR	20	20	100,00%
ENAT	15	17	88,24%
ETER	19	20	95,00%
FRTA	14	16	87,50%
HGTX	16	17	94,12%
LLIS	16	17	94,12%
MRFG	17	18	94,44%
NTCO	18	19	94,74%
PMAM	13	17	76,47%
POSI	14	15	93,33%
PTBL	12	17	70,59%
RANI	17	18	94,44%
SMTO	16	16	100,00%
SOJA	14	16	87,50%
SOMA	14	15	93,33%
SUZB	17	17	100,00%
TESA	15	16	93,75%
UCAS	14	16	87,50%
VALE	18	19	94,74%
VULC	15	17	88,24%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Na Tabela 2 é possível ver que todas as empresas, exceto a NORD, consideram pelo menos mais de 50% dos itens, enquanto a NORD só considerou 9 dos 26 itens do *checklist*. Em Mercado Tradicional, a menor evidenciação é da empresa BALM, com 60% dos itens consideráveis atendidos, enquanto EALT, PTNT e SHUL possuem a maior evidenciação, já que evidenciaram completamente as informações cabíveis à sua operação. Já o nível Bovespa Mais é representado por somente uma empresa, a NRTQ, que evidenciou 93,75% das suas informações. No Nível 1, a menor evidenciação é da ALPA, com 88,89%, e as maiores são da GGBR e GOAU, empresas do mesmo grupo que obtiveram a mesma evidenciação, considerando a mesma quantidade de itens: 100% com 19 itens aplicáveis. Para o Nível 2, com somente 2 empresas, têm-se a POMO com 94,44% de evidenciação, e a KLBN com 100%. Por fim, nas empresas de Novo Mercado, onde a literatura aponta tendência para que hajam melhores práticas de evidenciação contábil, a menor evidenciação é da empresa PTBL, que evidenciou 70,59% das informações, enquanto as maiores



evidenciações são da BRFS, EMBR, SMTO e SUZB, que evidenciaram integralmente as informações necessárias.

Isso permitiu constatar que, de fato as empresas de Novo Mercado, com maiores práticas de GC, estão em maior quantidade quanto a evidenciação total de ativo imobilizado (4 de NM, contra 3 de MT, 2 de N1 e 1 de N2). Porém, a existência de evidenciações baixas surpreende negativamente, considerando que a premissa de que essas empresas evidenciam melhor suas informações deveria se aplicar de maneira generalizada a todo o nível Novo Mercado, e a menor evidenciação de NM é mais baixa que a dos demais níveis diferenciados de GC (Nível 1 e Nível 2).

Após a análise individual de empresas por nível de GC, a análise foi seguida pela Tabela 4, que mostra as médias e os níveis de evidenciação de cada nível de GC agrupado.

Tabela 4 - Média e Nível de Evidenciação de cada Nível de GC

Nível de Governança Corporativa	Número de Empresas analisadas	Média de Itens atendidos	Média de Evidenciação
Mercado Tradicional (MT)	25	13,20	84,01%
Bovespa Mais (MA)	1	15,00	93,75%
Nível 1 (N1)	5	17,40	95,49%
Nível 2 (N2)	2	16,50	97,22%
Novo Mercado (NM)	23	15,65	91,96%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A análise da Tabela 4 confirma as constatações individuais encontradas na Tabela 2, bem como os resultados estatísticos. O nível Mercado Tradicional, com nenhuma prática de GC, é inferior na média de itens atendidos e também na evidenciação. Porém os resultados descritivos demonstram incertezas quanto ao ordenamento dos níveis diferenciados entre si. O nível mais alto de GC, o Novo Mercado, ultrapassa somente os níveis sem práticas diferenciadas de GC (MT e MA) quanto aos itens atendidos, e quanto a média de evidenciação supera somente o nível MT, sendo superado inclusive pelo nível MA que possui poucas práticas diferenciadas de GC. Já os níveis N1 e N2 de fato possuem maior média de itens e de evidenciação do que ambos os níveis MT e MA, porém ultrapassam também o nível NM, que é teoricamente superior quanto as práticas de GC. A ordem crescente de níveis por média de itens atendidos é: MT (13,2 itens), MA (15 itens), NM (15,65 itens), N2 (16,5 itens) e N1 (17,4 itens); enquanto que por ordem de média de



evidenciação têm-se: MT (84,01%), NM (91,96%), MA (93,75%), N1 (95,49%) e N2 (97,22%).

A partir dessa análise, pôde-se inferir que, apesar de a GC estar relacionada com os níveis de evidenciação contábil dos ativos imobilizados, levou-se em consideração estatisticamente somente 2 grupos, com PDGC e sem PDGC, mas os níveis com PDGC demonstram inconsistências quando comparados entre si, já que os níveis de evidenciação contábil não acompanharam o ordenamento da classificação de GC.

Para finalizar a análise descritiva dos dados, procedeu-se à confecção de um *ranking* de evidenciação de ativos imobilizados, contendo todas as empresas e suas respectivas classificações em confronto individual conforme Tabela 5.

Tabela 5 – *Ranking* das empresas pela evidenciação de Ativos Imobilizados.

Classificação	Empresa	Itens Atendidos	Itens Considerados	Evidenciação	Nível deGC
1°	EMBR	20	20	100,00%	NM
1°	GGBR	19	19	100,00%	N1
1°	GOAU	19	19	100,00%	N1
1°	SHUL	18	18	100,00%	MT
1°	BRFS	17	17	100,00%	NM
1°	SUZB	17	17	100,00%	NM
1°	EALT	16	16	100,00%	MT
1°	KLBN	16	16	100,00%	N2
1°	SMTO	16	16	100,00%	NM
1°	PTNT	15	15	100,00%	MT
11°	ETER	19	20	95,00%	NM
12°	NTCO	18	19	94,74%	NM
12°	VALE	18	19	94,74%	NM
14°	MWET	17	18	94,44%	MT
14°	CEDO	17	18	94,44%	N1
14°	POMO	17	18	94,44%	N2
14°	RANI	17	18	94,44%	NM
14°	MRFG	17	18	94,44%	NM
19°	TKNO	16	17	94,12%	MT
19°	EUCA	16	17	94,12%	N1
19°	HGTX	16	17	94,12%	NM
19°	LLIS	16	17	94,12%	NM
23°	DOHL	15	16	93,75%	MT
23°	SNSY	15	16	93,75%	MT
23°	NRTQ	15	16	93,75%	MA
23°	BRDT	15	16	93,75%	NM



Classificação	Empresa	Itens Atendidos	Itens Considerados	Evidenciação	Nível deGC
23°	TESA	15	16	93,75%	NM
28°	GUAR	14	15	93,33%	MT
28°	KEPL	14	15	93,33%	MT
28°	BLAU	14	15	93,33%	NM
28°	SOMA	14	15	93,33%	NM
28°	POSI	14	15	93,33%	NM
33°	BDLL	13	14	92,86%	MT
34°	BOBR	16	18	88,89%	MT
34°	ALPA	16	18	88,89%	N1
36°	ENAT	15	17	88,24%	NM
36°	VULC	15	17	88,24%	NM
38°	MSPA	14	16	87,50%	MT
38°	MGEL	14	16	87,50%	MT
38°	SOJA	14	16	87,50%	NM
38°	FRTA	14	16	87,50%	NM
38°	UCAS	14	16	87,50%	NM
43°	BMKS	13	15	86,67%	MT
44°	MTSA	13	16	81,25%	MT
45°	CTKA	13	17	76,47%	MT
45°	UNIP	13	17	76,47%	MT
45°	PMAM	13	17	76,47%	NM
48°	BAUH	12	16	75,00%	MT
48°	JOPA	12	16	75,00%	MT
48°	RSUL	12	16	75,00%	MT
51°	PATI	11	15	73,33%	MT
51°	RPMG	11	15	73,33%	MT
53°	PTBL	12	17	70,59%	NM
54°	NORD	6	9	66,67%	MT
55°	ESTR	8	13	61,54%	MT
56°	BALM	9	15	60,00%	MT
-	HETA	-	-	-	MT

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No topo da tabela, 10 empresas atingiram a 1ª posição: EMBR (NM), GGBR (N1), GOAU (N1), SHUL (MT), BRFS (NM), SUZB (NM), EALT (MT), KLBN (N2), SMTO (NM) e PTNT (MT). Dessas, a empresa que mais considerou itens da NBC TG 27 (R4) foi a EMBR, com 20 itens considerados e atendidos, enquanto a PTNT foi a que menos considerou, com 15 itens considerados e atendidos. Somente o nível MA, representado pela NRTQ (23ª posição), ficou externo à classificação 1.

Na parte inferior da tabela, as 6 empresas com menor índice de evidenciação contábil foram: BALM - MT (60%, 56ª classificação), ESTR - MT (61,54%, 55ª classificação), NORD (66,67%, 54ª classificação) - MT, PTBL - NM (70,59%, 53ª classificação) e RPMG



e PATI - ambas MT (empatadas com 73,33%, mesma quantidade de itens considerados, e 51^a classificação).

No entanto, mesmo que a classificação aponte para uma empresa de NM liderando o ranking, e a parte inferior da tabela possuir certa concentração de empresas de Mercado Tradicional, é preciso analisar a distribuição dos níveis de GC por toda a tabela. Ao realizar essa etapa, foi possível detectar resultados inesperados, como empates na classificação entre níveis de GC totalmente distintos, considerando tanto a mesma evidenciação quanto a mesma quantidade de itens atendidos e considerados. A classificação 23, por exemplo, apresenta 5 empresas distribuídas em 3 níveis diferentes: DOHL e SNSY (empresas de Mercado Tradicional), NRTQ (empresa de Bovespa Mais), BRDT e TESA (empresas de Novo Mercado). Nessa classificação a diferença de níveis é visível, considerando que o nível MT não possui prática diferenciada de GC, seguindo por MA que é o nível com poucas práticas de GC, e NM, que é o nível com maiores e excelentes práticas de GC.

Essa tendência também se mostra presente na parte mais baixa da tabela. A classificação 38^a apresenta 5 empresas empatadas, sendo 2 de MT (MSPA e MGEL) e 3 de NM (SOJA, FRTA e UCAS), enquanto a classificação 45^a também é dividida por 2 empresas de MT (CTKA e UNIP) e 1 de NM (PMAM).

No entanto, um fator positivo na análise da Tabela 5 foi a observação de que pelo menos 48 empresas da amostra de 56 evidenciaram 75% ou mais da classe de ativos imobilizados, o que representa uma evidenciação abundante de aproximadamente 85,71% da amostra selecionada. Considerando que a NBC TG 27 (R4) é uma norma de adoção obrigatória pelas empresas, é de extrema importância para a contabilidade de maneira geral que cada vez mais as empresas busquem evidenciar melhor as suas informações contábeis, independentemente do nível de Governança Corporativa, para que haja mais transparência e também uniformização dos parâmetros contábeis utilizados entre elas, facilitando assim o processo de transmissão e captação de informação contábil, bem como a tomada de decisão dos usuários.

Com isso, após a análise descritiva complementando os dados estatísticos, seguiu-se com a análise de sensibilidade, testando outras variáveis que podem estar relacionadas ao nível de evidenciação contábil das empresas: a Relevância do Imobilizado e a Firma de Auditoria, conforme Tabela 6.



Tabela 6 - Análise de Sensibilidade para o nível de evidenciação do Ativo Imobilizado.

Painel A: Teste de Correlação de Spearman para Nível de Evidenciação			
Relevância do Imobilizado	Coeficiente de Correlação	0,252	
	Sig. (2 extremidades)	0,061	
	N	56	
Ativo Imobilizado	Coeficiente de Correlação	0,566	
	Sig. (2 extremidades)	0,000	
	N	56	
Ativo Total	Coeficiente de Correlação	0,501	
	Sig. (2 extremidades)	0,000	
	N	56	
Painel B: Evidenciação x Firma de Auditoria			
Grupos	Não <i>Big Four</i>	<i>Big Four</i>	Diferença de Média
N	25	31	
Média de Evidenciação	0,8478	0,9230	0,0752
Estatísticas de teste:			
U de Mann-Whitney	253,0		
Wilcoxon W	578,0		
Z	-2,227		
Significância Sig. (2 extremidades)	0,026		

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

De acordo com o Teste de Correlação não paramétrico de Spearman, o coeficiente de correlação entre a Relevância do Imobilizado e a evidenciação contábil é de 0,252 e estatisticamente significativa a $p < 0,10$ (90%), valor aceitável para a área de Ciências Sociais Aplicadas, considerando as variações e especificidades do objeto de estudo. Isso demonstra que empresas que possuem maior concentração de imobilizado entre seus ativos tendem a evidenciar melhor suas informações contábeis, considerando a importância desses ativos para a empresa.

O mesmo procedimento foi feito para o Ativo Imobilizado, que apontou correlação de 0,566, coeficiente significativo a $p < 0,01$ (99%). Isso significa que empresas que possuem maior volume de imobilizado também apresentam maior evidenciação contábil de ativos imobilizados.

Ainda foi testado o Ativo Total da empresa, *proxy* que representa a variável Tamanho da Empresa. O Ativo Total da empresa apresentou coeficiente de 0,501 de correlação com a evidenciação contábil, estatisticamente significativa a $p < 0,01$ (99%), ou seja, empresas maiores também tendem a evidenciar de maneira mais completa os seus ativos imobilizados.



Por fim, realizou-se o teste de diferença de médias para testar a variável Firma de Auditoria, para saber se empresas auditadas por *Big Four* possuem maior evidenciação contábil. Enquanto empresas auditadas por firmas de auditoria não classificadas como *Big Four* (25 empresas) apresentaram média de evidenciação de 0,8478, as empresas auditadas por *Big Four* (31 empresas) apresentaram média de 0,9230. Essa diferença de 0,0752 também se mostrou significativa a $p < 0,05$ (95%) e demonstra que empresas que contratam companhias de auditoria independente presentes no prestigiado grupo *Big Four* também possuem melhor evidenciação contábil.

Com isso, foi possível concluir que além dos níveis diferenciados de Governança Corporativa, o nível de evidenciação contábil pode ser influenciado pelo Volume e Relevância do Imobilizado e pelo Tamanho da Empresa, onde quanto maior, melhor a sua evidenciação, e também pela variável Firma de Auditoria, onde empresas auditadas por *Big Four* evidenciam melhor as suas informações referentes ao ativo imobilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi avaliar se existe relação entre os níveis de evidenciação contábil de ativos imobilizados segundo a NBC TG 27 (R4) e os níveis diferenciados de Governança Corporativa das empresas listadas na B3. Observou-se que os níveis de evidenciação contábil e os níveis de GC estão relacionados. Há um acréscimo no grau de evidenciação de empresas com nível diferenciado de GC. A análise descritiva ainda pôde confirmar essa relação, já que as empresas de Mercado Tradicional estiveram abaixo em termos de evidenciação por quantidade de itens atendidos e também considerados. No entanto, o estudo também apontou que apesar de existir relação entre evidenciação e GC, os níveis diferenciados entre si apresentam inconsistências quanto ao ordenamento dos níveis de GC ao comparar-se com aos seus níveis de evidenciação, resultados confirmados pela análise das médias por nível de evidenciação, que demonstraram que de maneira generalizada não há uniformidade na evidenciação dos ativos imobilizados por níveis de Governança Corporativa, seguindo a ordem N2, N1, MA, NM e MT (da maior evidenciação para a menor).

No entanto, o cumprimento à NBC TG 27 (R4) foi comprovadamente alto, com 48 de 56 empresas evidenciando mais de 75% das informações necessárias, resultado positivo



já que foi observado crescimento na aderência à norma, mas ainda insuficiente considerando que a NBC TG 27 (R4) é de aplicação obrigatória a todas as empresas, sendo ideal o cumprimento absoluto por todas elas.

Por fim, o estudo também descobriu, através da análise de sensibilidade, outras variáveis que podem influenciar no nível de evidenciação contábil das empresas.

E, por isso, esse estudo contribui para a área de Ciências Sociais Aplicadas, especificamente na área de Contabilidade e Finanças ao demonstrar que não há relação direta entre evidenciação contábil e cada um dos níveis progressivos de Governança Corporativa. Esse fato pode auxiliar na busca por melhora da evidenciação contábil por parte das companhias analisadas e também correlatadas, e ajudar a prever o comportamento dos usuários, principalmente externos, da informação contábil.

Estes usuários são dependentes da qualidade dessa informação para tomar decisões como investimentos, e devido a baixa evidenciação contábil podem optar por não injetar seus recursos ou realizar investimentos em baixa quantidade. A falta de investimentos, por sua vez, pode afetar tanto a economia nacional como também local, considerando que o município de Paranaguá depende da atividade comercial dessas empresas para movimentar sua economia principalmente através do Porto de Paranaguá.

Portanto, a constatação de que empresas de maneira geral estão evidenciando melhor as suas informações ao longo dos anos pode a curto prazo aproximar os investidores para as companhias analisadas.

Para estudos futuros, sugere-se a extrapolação de algumas limitações dessa pesquisa: modificar ou ampliar a amostra de pesquisa, alterar a classe contábil pesquisada, o modelo de Governança Corporativa estudado, o período de pesquisa e também a população escolhida podem trazer ainda mais contribuições relevantes para uma área que necessita do preenchimento de diversas lacunas do conhecimento para eliminar dúvidas e auxiliar ainda mais os usuários desse tipo de informação contábil.

REFERÊNCIAS

APPA – ADMINISTRAÇÃO DOS PORTOS DE PARANAGUÁ E ANTONINA.
Movimentação do Porto de Paranaguá corresponde a um terço do PIB do Estado.
Disponível em: <<http://www.portosdoparana.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1544>>.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ARANTES, P. P. M. et al. Cultural Determinants of Corporate Governance: A Multi-Country Study. **InternexT - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM**, v. 15, n. 2, p.56-71, 2020.

B3. **Empresas Listadas com Ações Negociadas**. Disponível em: <http://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm>. Acesso em: 07 dez. 2020.

B3. **Segmentos de Listagem**. Disponível em: <http://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/solucoes-para-emissores/segmentos-de-listagem/sobre-segmentos-de-listagem/>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BATISTA, S. F. et al. Opções de Ações e Disclosure: O Nível de Divulgação das Instituições Financeiras. **Enfoque Reflexão Contábil**, v. 38, n. 1, p. 1-14, 2019.

CAMARGO, R. V. W. **Determinantes dos níveis de Governança Corporativa de empresas com ações negociadas na B3**. 2018. 250 p. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190085>>. Acesso em: 22 set. 2018.

CAMPANÁRIO, M. A.; MURITIBA, S. N.; MURITIBA, P. M.; RIBEIRO, H. C. M. Governança corporativa em empresas públicas. **RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 13, n. 2, p. 689-718, 2014.

CATAPAN, A.; COLAUTO, R. D.; BARROS, C. M. E. A relação entre a Governança Corporativa e o desempenho econômico-financeiro de empresas de capital aberto do Brasil. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 16, n. 2, p. 16-30, 2013.

CFC – CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Norma Brasileira de Contabilidade – NBC TG 27 (R4), de 22 de dezembro de 2017**. Altera a NBC TG 27 (R4) que dispõe sobre ativo imobilizado. Disponível em: <[https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG27\(R4\).doc](https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/NBCTG27(R4).doc)>. Acesso em: 22 out. 2020.

COSTA, D. M.; SPRENGER, K. B.; KRONBAUER, C. A. Conformidade na Evidenciação do Ativo Imobilizado: um estudo sob a ótica da Teoria Institucional. **Reunir: Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 9, n. 2, p. 49-61, 2019.

ECKERT, A. et al. **NORMAS CONTÁBEIS DE RECONHECIMENTO E MENSURAÇÃO DO ATIVO IMOBILIZADO: IMPACTO EM EMPRESAS DE BENS INDUSTRIAIS GAÚCHAS LISTADAS NA BM&FBOVESPA**. **Revista Contabilidade e Controladoria**, [S.l.], v. 4, n. 2, 2012.

GALLON, A. V.; BEUREN, I. M.; HEIN, N. Evidenciação Contábil: itens de maior divulgação nos relatórios da administração das empresas participantes dos



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



níveis de governança da Bovespa. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 19, n. 2, p. 141-165, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENDRIKSEN, E.S.; VAN BREDA, M.F. **Teoria da contabilidade**. Tradução de Antonio Zoratto Sanvicente. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **O que é governança corporativa**. Disponível em: <<https://www.ibgc.org.br/conhecimento/governanca-corporativa>>. Acesso em: 22 out. 2020.

IUDÍCIBUS, S. **Análise de Balanços**. 11. ed. 298 p. São Paulo: Atlas, 2017.

JENSEN, M. C.; MECKLING, W. H. Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. **Journal of Financial Economics**. v. 3, n. 4, p. 305-360, 1976.

LOPES, I. F.; BEUREN, I. M. Evidenciação da Informação Contábil: Uma Retrospectiva das Pesquisas Socializadas no Congresso Anpcont. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 6, n. 2, p. 58-80, 2018.

MURCIA, F. D. R. **Fatores determinantes do nível de disclosure voluntário de companhias abertas no Brasil**. 2009. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MURCIA, F. D.; MACHADO, M. V. Impacto do nível de Disclosure Corporativo na liquidez das ações de companhias abertas no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 3, p. 54-77, 2013.

RIBEIRO, J. E.; SOUZA, A. A.; MORAES, E. A. O Risco de Informação Assimétrica sobre a Liquidez dos Contratos Futuros de 'Commodities' Agrícolas. **Revista Brasileira de Finanças**, v. 18, n. 2, p. 122-143, 2020.

SILVA, G. C.; TAKAMATSU, R. T.; AVELINO, B. C. Adesão aos Níveis Diferenciados de Governança Corporativa e Qualidade das Informações Contábeis. **Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da UFRGS**, v. 17, n. 35, p. 89-104, 2017.

SOUZA FILHO, E. A. et al. Assimetria Informacional no Mercado de Capitais do Brasil: Os Relatórios Contábeis São Capazes de Reduzir o Risco de Investimento? **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 22, n. 2, p. 39-53, 2017.

VERRECCHIA, R. E. Essays on disclosure. **Jornal of Accounting and Economics**, v. 32, p. 97-180, 2001.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PERCEPÇÃO DO TURISMO NO LITORAL DO PARANÁ: PARTE 2 - ANÁLISE DOS SERVIÇOS

Ana Carolina Lagos Xavier (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranaguá, aclxavier01@gmail.com

Sandro Deretti (Orientador)
Unespar/Campus Paranaguá, sandro.deretti@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

As plataformas digitais se constituem em ferramentas de grande importância para a avaliação de destinos turísticos pois permitem ao turista acessar fotos, avaliações e dicas de usuários que fruíram destinos e atrativos visitados sendo, portanto, fonte de consulta de outras pessoas que planejam suas viagens. Nesta pesquisa, desenvolveu-se a análise de comentários no site TripAdvisor visando determinar aspectos relacionados à qualidade no atendimento em locais de serviços visitados pelos turistas a partir de suas próprias percepções.

O estudo utiliza abordagem qualitativa, orientada por princípios de netnografia, no município de Paranaguá/PR. O período considerado como base para as análises se estende entre janeiro de 2018 e janeiro de 2020 para refletir as percepções realistas com a normalidade experienciada pelos visitantes em relação aos serviços da cidade sem o viés da pandemia decorrente do Covid 19. Para determinação do corpus analisado no presente estudo, consideraram-se os serviços disponíveis na opção “Essencial em Paranaguá”, classificados pelo TripAdvisor como “Relaxe: uma mistura de charme, modernidade e excelência”; e “Saboreie: Lugares imperdíveis para comer, beber e se deliciar”. Nestas opções, foram elencadas todas as 17 opções de serviços avaliados no TripAdvisor.

A coleta de dados foi realizada de forma manual, sendo feita a cópia, para um documento de texto, de cada comentário deixado na plataforma. Foram compilados 205 comentários em um único documento de texto com 46 páginas e 11325 palavras, que formam o corpus textual. Este corpus foi analisado no software gratuito Iramuteq, apropriado para



análise qualitativa e quantitativa de textos, tais como análises de correspondência, classificações hierárquicas, análises de similitude e nuvens de palavras.

Este conjunto de possibilidades viabiliza a melhor compreensão dos sentidos, motivações e percepções emanadas nos textos que compõem as interações dos usuários do site TripAdvisor em relação aos serviços da cidade. As análises preliminares revelam que a cidade dispõe de ampla oferta de acomodações e gastronomia.

CONCEITOS SOBRE TURISMO

Os seres humanos sempre se deslocaram no espaço por uma série de motivos, como a busca de alimentos ou de abrigo, o domínio dos territórios, a conquista de riquezas, além dos fatores religiosos, culturais, sociais, entre outros (SCHEUER, 2010). Entretanto, “o deslocamento de pessoas conhecido como fenômeno do Turismo, que se constitui em prática social com características econômicas, começou a se desenvolver somente a partir do século XIX, mais precisamente após 1860.” (BONFIM, 2007, p. 39).

Em 1910, foi elaborada a primeira definição de atividade turística. Para o economista austríaco Herman Von Schullard (1910) apud Beni (1998, p. 36), “o turismo é a soma das operações, principalmente de natureza econômica, que estão diretamente relacionadas com a entrada, permanência e deslocamento de estrangeiros para dentro e para fora de um país, cidade ou região.” Quando ele se refere às operações de natureza econômica, está fazendo menção a um composto de atividades e serviços relativos à alojamento, alimentação, transporte, compras e entretenimento.

Uma abordagem mais técnica foi reservada à discussão quando da publicação, em 1942, pelos professores suíços Walter Hunziker e Kurt Krapf,, em que eles conceituam o turismo, afirmando que este é a “soma dos fenômenos e das relações resultantes da viagem e da permanência de não-residentes, na medida em que não leva à residência permanente e não está relacionada a nenhuma atividade remuneratória.” (BENI, 1998, p. 38). Dessa forma, o que era uma soma de operações passa a ser um complexo de relações e fenômenos. Percebe-se que os autores ampliaram a definição no intuito de assegurar à atividade turística a sua multidisciplinaridade; foi, entretanto, ao restringir a natureza do termo “turista”, que eles deram a sua mais valiosa contribuição.



Outra definição aceita é a de Arrillaga (1976), que além de restringir a concepção de turismo, incorpora ao termo os elementos da oferta turística e as interações que ocorrem entre os viajantes e a comunidade receptora. Assim, o turismo pode ser considerado todo deslocamento temporal determinado por causas que não envolvem remuneração e também o conjunto de bens e serviços e a organização que determinam e tornam possíveis esses deslocamentos e as relações e fatos que acontecem entre turistas e residentes (ARRILLAGA, 1976). Analisando a afirmação de Arrillaga, considera-se que para que aconteça a ação de se fazer turismo é necessário que os deslocamentos sejam voluntários e desvinculados de quaisquer atividades ligadas a transações financeiras e ainda que existam relações sociais entre visitantes e residentes.

Nesse sentido, Wahab (1991) conseguiu expressar de maneira bem clara e completa o significado do turismo, incorporando os deslocamentos regionais e os seus impactos junto às áreas-destino:

Uma atividade humana intencional, que serve como meio de comunicação e como elo de interação entre os povos [...]. Envolve o deslocamento temporário de pessoas para outras regiões, países ou continentes, visando à satisfação de necessidades outras que não o exercício de uma função remunerada. Para o país receptor o turismo é uma indústria cujos produtos são consumidos no local formando importações invisíveis. Os benefícios desse fenômeno podem ser verificados na vida econômica (WAHAB, 1991, p. 63).

Por ser um assunto complexo e em ampla expansão, Barretto (1991, p. 47-48) argumenta que “O turismo é essencialmente o movimento de pessoas e atendimento às suas necessidades, assim como às necessidades das outras pessoas que não viajam. O turismo é o fenômeno de interação entre o turista e o núcleo receptor e de todas as atividades decorrentes dessa interação”.

Pode-se então considerar que o turismo é uma atividade multidisciplinar que, em sua amplitude, não está formada só pelas pessoas que viajam e pelos bens e serviços oferecidos e utilizados, mas que entre uns e outros surge uma série de relações e situações de caráter econômico, sociológico, geográfico e até mesmo político (SCHEUER, 2010).

Assim, Bahl (2004, p. 45) acrescenta que ‘Em sua essência, o turismo pode ser um promotor das localidades onde ocorre, obrigando a necessidade do resgate da cultura local, o estímulo à auto-estima e valorização dos hábitos e costumes autóctones. A manutenção da autenticidade das localidades é um dos recursos mais promissores do turismo’.



Mas como o turismo é uma atividade realmente ampla, vale citar outras características pertinentes ao seu estudo. Pode-se dizer que turismo é um eficiente meio para:

1. promover a difusão de informação sobre uma determinada região ou localidade, seus valores naturais, culturais e sociais;
2. abrir novas perspectivas sociais como resultado do desenvolvimento econômico e cultural da região;
3. integrar socialmente, incrementar (em determinados casos) a consciência nacional;
4. desenvolver a criatividade em vários campos;
5. promover o sentimento de liberdade mediante a abertura ao mundo, estabelecendo ou estendendo os contatos culturais, estimulando o interesse pelas viagens turísticas (BENI, 1998, p. 41).

Por tudo isso que foi descrito anteriormente, a conceituação de turismo não pode ficar limitada a uma simples definição, pois este é um fenômeno que ocorre em distintos campos de estudo, é explicado conforme diferentes correntes de pensamento, e verificado em vários contextos da realidade social.

Diante dos conceitos citados como base para obter um maior entendimento sobre o real significado do turismo, percebe-se que a atividade turística é ampla e deveras um fenômeno complexo. Nesse sentido, procurou-se esclarecer o que é atividade e sua importância de uma forma geral. Como este projeto procurará trabalhar com a percepção dos consumidores relacionados aos bens, serviços e atrativos turístico, torna-se relevante abordar o tema percepção do turismo.

PERCEÇÃO EM TURISMO

O estudo da percepção em turismo tem como base os fundamentos da fenomenologia, que valorizam as experiências e as atitudes do homem em seu local de moradia e nos lugares visitados, os espaços turísticos. Percebe-se ainda que o conhecimento do espaço, lugares, atrativos e serviços se relacionam também ao psicológico, estudado pela percepção (XAVIER, 2007).

Para os estudos de percepção do turismo, devem-se levar em consideração os valores culturais e comunitários, os relacionamentos interpessoais e as relações que um indivíduo possui com o ambiente.



Capel (1973) argumenta que normalmente a percepção do visitante se reduz a compor quadros da paisagem, e o nativo, ao contrário, apresenta uma atitude complexa, fruto de sua relação de total imersão com o meio ambiente.

Conforme Xavier (2007, p. 9), para o desenvolvimento da percepção, deve-se considerar:

A experiência e a visão do mundo, já que permitem a construção do espaço percebido do turismo. O indivíduo se integra ao local por meio de suas ações e percepções, assumindo atitudes ao perceber seu mundo vivido, modificado positivamente, ou de modo impactante pelo turismo.

Duas abordagens de percepção podem ser utilizadas para o estudo da atividade turística. Uma delas é a abordagem crítica, que considera a atividade turística um produto social resultante das condições econômicas, políticas e sociais da atualidade, visando à denúncia dos abusos cometidos contra o meio ambiente em nome do turismo, ou à abordagem neopositivista, com o apoio de informações mensuráveis, por meio de técnicas estatísticas, buscando analisar o fenômeno que acontece no espaço (XAVIER, 2007).

Xavier (2007) ainda destaca a importância de se considerar a abordagem da percepção ressaltando “a importância dos fatores culturais e comunitários e da percepção das pessoas na elaboração das paisagens e, ainda referenciar o mundo vivido das pessoas que, de qualquer forma, estão envolvidas com o fenômeno turístico.” Esse pesquisador pondera que as maneiras como as pessoas percebem e avaliam os lugares turísticos são variadas e, do mesmo modo, são inconstantes as atitudes das pessoas, pois refletem as variações individuais, bioquímicas, psicológicas, antropológicas e, de modo relevante, seu estilo de vida.

Assim, estudos sobre a percepção do turismo podem fornecer subsídios para o conhecimento das relações entre o homem e a natureza e entre os grupos humanos que são envolvidos na atividade turística (SCHEUER, 2015). Seus fundamentos são orientados pela percepção do meio ambiente, uma vez que essa estratégia oferece explicações das dimensões dos fatos e do arranjo espacial da paisagem, além de ser de fundamental importância para o conhecimento das preferências dos turistas (XAVIER, 2007, p. 4).

Percebe-se, então, que as relações das pessoas com os lugares turísticos, dos quais fazem parte, processam-se a partir da percepção que os indivíduos possuem deles, das atitudes que nestes locais são tomadas e dos valores a eles atribuídos (SCHEUER, 2015).



Tuan (1980) afirma que os significados de percepção, de valores e de atitudes se superpõem e se tornam claros no contexto expresso em cada um desses processos. Ele ainda reitera que a atitude assumida perante o mundo é formada por longa sucessão de percepções e experiências. Considera-se então, que as atitudes adotadas pelas pessoas com o turismo podem refletir seus interesses e seus valores.

De acordo com Xavier (2007), a experiência e visão de mundo desempenham papel relevante no desenvolvimento da percepção, pois o contato direto com o meio ambiente permite ao indivíduo construir seu espaço perceptivo, justificando, assim, a importância da percepção no estudo dos lugares, espaços e bens turísticos.

Oliveira (1977) também comenta sobre essa percepção, mostrando que ela deve ser encarada como uma fase da ação exercida pelo sujeito sobre o meio, pois as atividades não se apresentam justapostas, mas encadeadas umas às outras. A percepção, ao se processar, além de permitir a interação do indivíduo com seu espaço, permite também, que sejam elaboradas respostas apropriadas às mudanças e às incertezas que o local oferece, respostas estas que se evidenciam pela cognição e pela inteligência (OLIVEIRA, 1977).

Diante disso, considerou-se que a partir de tais conceitos seria possível, ao final da concepção teórica e demais particularidades deste projeto, analisar os resultados da percepção do turismo, baseados em relatos em redes sociais, sobre serviços no município de Paranaguá.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Handel & Schwartzstein (2018) indicam que as plataformas digitais se constituem em ferramentas de grande importância para a avaliação de destinos turísticos. Dentre tais plataformas, o TripAdvisor permite ao turista acessar fotos, avaliações e dicas de usuários que fruíram destinos e atrativos visitados sendo, portanto, fonte de consulta de outras pessoas que se planejam suas viagens (LEUNG *et al.*, 2013).

A análise de comentários no site TripAdvisor permite o mapeamento de atributos importantes, na visão dos visitantes, em relação aos atrativos e serviços de uma localidade. Dada esta característica, optou-se nesta pesquisa pela coleta de dados no site TripAdvisor, uma vez que se pretende: a) compreender as características gerais dos atrativos turísticos; b)



determinar aspectos relacionados à qualidade no atendimento em locais de serviços visitados pelos visitantes; c) conhecer detalhes em relação à gastronomia ofertada em um destino turístico; d) conhecer especificidades territoriais localizadas em atrativos (OLIVEIRA da SILVA *et al*, 2019).

A partir de uma abordagem qualitativa, orientada por princípios de netnografia (KOZINETTS, 2014) o presente estudo utiliza comentários realizados por usuários do site TripAdvisor em relação à Paranaguá (precisamos caracterizar a cidade de modo a destacar a sua importância como destino turístico). O período considerado como base para as análises considera o período entre fevereiro de 2018 e fevereiro de 2020 para refletir as percepções sem o viés da pandemia decorrente do Covid 19. Acredita-se que desta forma se obtém avaliações mais realistas com a normalidade experienciada pelos visitantes em relação aos atrativos da cidade.

O período considerado como base para as análises se estende entre janeiro de 2018 e janeiro de 2020 para refletir as percepções realistas com a normalidade experienciada pelos visitantes em relação aos serviços da cidade sem o viés da pandemia decorrente do Covid- 19.

Para determinação do corpus analisado no presente estudo, consideraram-se os serviços disponíveis na opção “Essencial em Paranaguá”, classificados pelo TripAdvisor como “Relaxe: uma mistura de charme, modernidade e excelência”; e “Saboreie: Lugares imperdíveis para comer, beber e se deliciar”. Nestas opções, foram elencadas todas as 17 opções de serviços avaliados no TripAdvisor.

A coleta de dados foi realizada de forma manual, sendo feita a cópia, para um documento de texto, de cada comentário deixado na plataforma. Foram compilados 205 comentários em um único documento de texto com 46 páginas e 11325 palavras, que formam o corpus textual. Este corpus foi analisado no software gratuito Iramuteq, apropriado para análise qualitativa e quantitativa de textos, tais como análises de correspondência, classificações hierárquicas, análises de similitude e nuvens de palavras.

Este conjunto de possibilidades viabiliza a melhor compreensão dos sentidos, motivações e percepções emanadas nos textos que compõem as interações dos usuários do site TripAdvisor em relação aos serviços da cidade.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

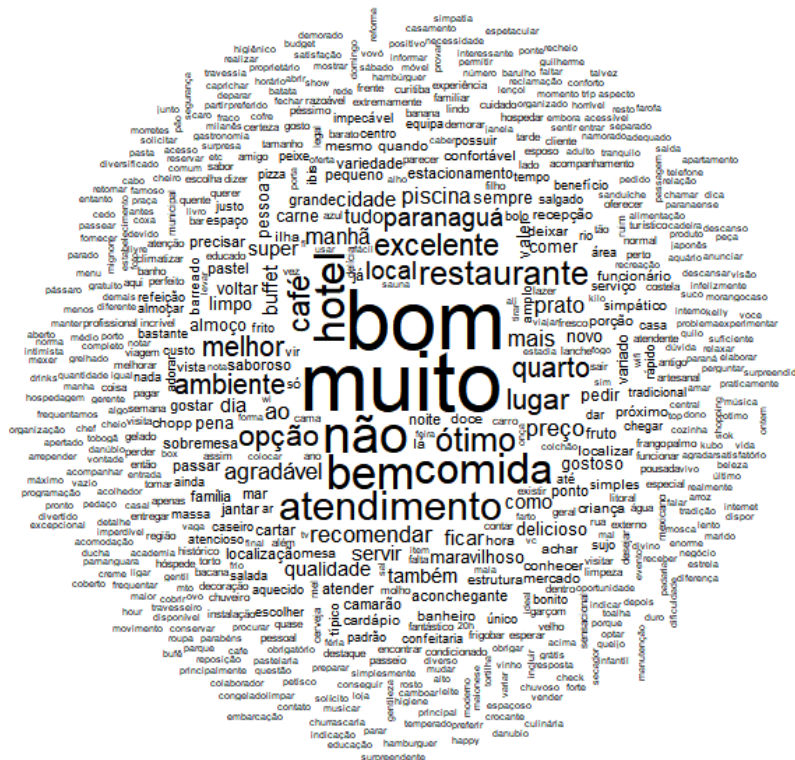
As análises preliminares revelam que a cidade dispõe de ampla oferta de acomodações e gastronomia. À medida em que os visitantes dos destinos turísticos avaliam as atrações de uma localidade na plataforma TripAdvisor, é possível observar suas reações e avaliações. Neste sentido, o presente estudo procurou compilar as avaliações de modo a torna-las como fontes úteis para gestores públicos ou privados para compreenderem melhor como os turistas que frequentam a cidade de Paranaguá percebem este destino, em específico, em relação aos serviços.

Após os dados serem processados pelo software Iramuteq, o primeiro resultado a ser analisado é a nuvem de palavras (Figura 1). A visualização da nuvem de palavras permite compreender que há uma diversidade de opiniões sobre os serviços que foram indicadas no TripAdvisor por parte dos visitantes da cidade. Há diversas designações adjetivas que remetem aos serviços de gastronomia e hospedagem, tais como: comida, atendimento, hotel e café. Algumas conjugações de termos também podem ser inferidas, tais como: ótimo atendimento, ótimo café, melhor ambiente. Estas percepções remetem à noção de que os turistas buscam experiências de serviços que sejam convenientes e confortáveis.

Ainda em relação à nuvem de palavras, também é possível perceber algumas peculiaridades como pontos de destaque nas avaliações contidas no TripAdvisor, tais como: quarto, conforto, recomendação e preço. Estas menções indicam o potencial receptivo da cidade. Neste sentido, as comunicações que venham reforçar aos visitantes estes aspectos, atrelados à noção de conforto, preço acessível e conveniência em suas acomodações, podem ter aí os caminhos para posicionar os diferenciais da localidade em relação a outros destinos.



Figura 1 - nuvem de palavras das atrações naturais de Paranaçuá.



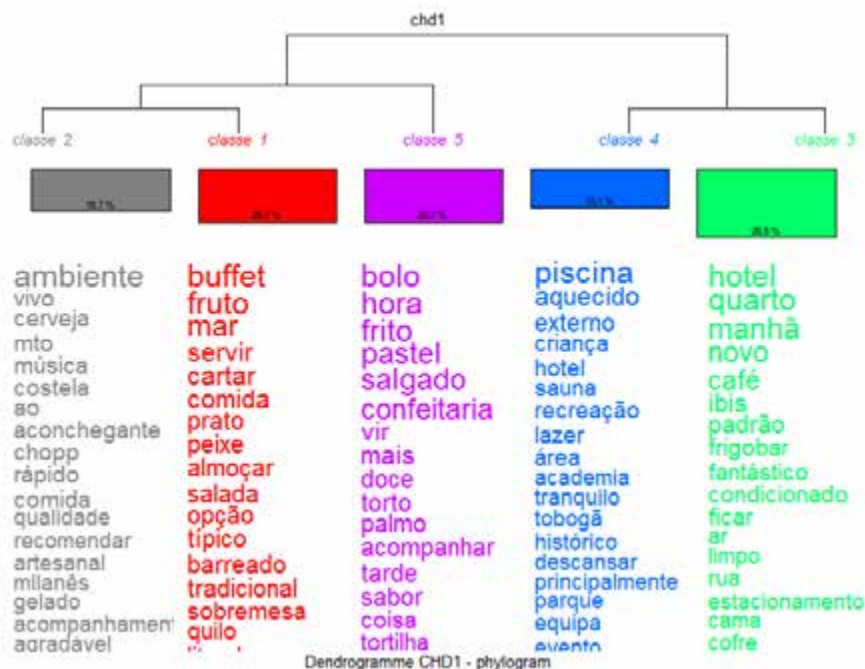
FONTE: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

O passo seguinte da análise visa a compreensão de como as palavras se relacionam nos textos e comentários deixados pelos visitantes na plataforma TripAdvisor. Visando um aprofundamento nestas relações, elaborou-se uma Classificação Hierárquica Descendente, representada pelo dendograma (Figura 2), que permite dividir as palavras em categorias de termos mais fortemente correlacionados, com a respectiva indicação do percentual de ocorrência das palavras de uma mesma classe, no corpus textual analisado no estudo. Em suma, esta análise indica a existência de 5 classes de percepção com termos relacionados e estatisticamente significativos em teste de Chi Quadrado ($X^2 > 3,84$), divididas em dois grandes grupos. As classes pertencentes ao grupo 1, localizado na ramificação à esquerda da Figura 3 (classe 2, classe 1 e classe 5) representam as impressões relativas aos serviços de alimentação e entretenimento da cidade de Paranaçuá por meio de substantivos e os adjetivos utilizados quando os visitantes indicam suas percepções na plataforma TripAdvisor. Assim, percebe-se por meio de termos como: bolo, costela, cerveja, buffet e fruto e mar as impressões mais relacionadas à satisfação dos visitantes e não sendo notado atributos que



indiquem alguma insatisfação. Já as classes pertencentes ao grupo 2, na ramificação à direita da Figura 3 (classe 4, e classe 3), representam os aspectos das hospedagens, onde se destacam os termos: piscina, aquecida, sauna, café, quarto, crianças, recreação e lazer.

Figura 2 - Classificação Hierárquica Descendente dos termos e suas respectivas classes.



FONTE: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

A classe 5 indica maior percentual de relações significativas (26,8%) reforça a percepção dos turistas em relação às hospedagens, sendo o Hotel Ibis reconhecido por ofertar acomodações novas e um serviço padronizado; enquanto o Hotel Camboa se destaca pela piscina aquecida e pelo tobogã, sendo reconhecido como um local para se acomodar com a família em busca de recreação e descanso.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas digitais se constituem em ferramentas de grande importância para a avaliação de destinos turísticos pois permitem ao turista acessar fotos, avaliações e dicas de usuários que fruíram destinos e atrativos visitados sendo, portanto, fonte de consulta de outras pessoas que planejam suas viagens. Nesta pesquisa, desenvolveu-se a análise de



comentários no site TripAdvisor visando determinar aspectos relacionados à qualidade no atendimento em locais de serviços visitados pelos turistas a partir de suas próprias percepções.

Este conjunto de possibilidades viabiliza a melhor compreensão dos sentidos, motivações e percepções emanadas nos textos que compõem as interações dos usuários do site TripAdvisor em relação aos serviços da cidade. As análises preliminares revelam que a cidade dispõe de ampla oferta de acomodações e gastronomia. A Classificação Hierárquica Descendente do texto indica a existência de 5 categorias de percepção com termos relacionados e estatisticamente significativos em teste de Chi Quadrado.

A categoria com maior percentual de relações significativas (26,8%) reforça a percepção dos turistas em relação às hospedagens, sendo o Hotel Ibis reconhecido por ofertar acomodações novas e um serviço padronizado; enquanto o Hotel Camboa se destaca pela piscina aquecida e pelo tobogã, sendo reconhecido como um local para se acomodar com a família em busca de recreação e descanso. Outras duas categorias remetem às opções gastronômicas, com destaque especial para bolo, pastel, frutos do mar e barreado. Uma categoria isolada remete às opções de diversão, sendo que as percepções manifestas nos comentários exaltam a importância de um ambiente aconchegante, bem como o atendimento rápido e de qualidade.

O TripAdvisor se mostra como uma ferramenta para manifestação das percepções dos visitantes ao explorarem os destinos e atrações turísticas de um local. Tendo em vista o comportamento das pessoas em diversas situações do cotidiano, os viajantes também procuram manifestar suas percepções em redes sociais. Estas manifestações podem ser bastante úteis para organizações e gestores das atividades de turismo. Desta forma, o TripAdvisor é uma vitrine onde estão expostas críticas, fotos, dicas e sugestões que podem interferir nas decisões de outros viajantes e dão pistas aos profissionais da área de turismo sobre como adaptar seus atrativos em função daquilo que é percebido nesta rede.

Este estudo contribui para o melhor entendimento dos serviços de apoio ao turismo no município de Paranaguá, na medida em que a análise sistematizada de um corpus textual, criado a partir do TripAdvisor e rodado no software Iramuteq, revela que aspectos gastronômicos e de hospedagem se notabilizam nas avaliações dos visitantes da cidade. Sendo assim, a oferta de gastronomia, hospedagem e entretenimento de qualidade podem ser



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



explorados pelos gestores de forma assertiva para atrair visitantes pois, são justamente estes fatores, que os mais ressaltados pelos visitantes.

Por fim, o presente trabalho aponta outros horizontes a serem explorados em estudos futuros. Um exemplo seria uma investigação que contemplasse as percepções dos turistas de maneira a considerar variáveis sócio demográficas, tais como faixa etária, sexo, origem e experiências de turismo em outras localidades. Desta forma, análises de grupos de indivíduos poderiam ser desenvolvidas para explorar melhor as predileções e percepções dos visitantes para que ações de atração e indicação a outros turistas possam ser melhor delineadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRILLAGA, J. I. de. **Introdução ao estudo do turismo**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

BAHL, M. Fatores ponderáveis no turismo: sociais, culturais e políticos. Curitiba: Protexoto, 2004.

BARRETTO, M. **Planejamento e Organização do Turismo**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1991.

BENI, M. C. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: Senac, 1998.

BONFIM, B. B. R. **A Geografia na Formação do Profissional em Turismo**. 274f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAPEL, H. Percepción del Médio y Comportamiento Geográfico. **Revista de Geografia**, Universidad de Barcelona, v.7, n. 1-2, enero-diciembre, 1973.

HANDEL, B. & SCHWARTZSTEIN, J. (2018). Frictions or Mental Gaps: What's Behind the Information We (Don't) Use and When Do We Care? **Journal of Economic Perspectives**, 32(1): 155-178.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014

LEUNG, D.; LAW, R.; HOOF, H. & BUHALIS, D. Social media in tourism and hospitality: a literature review. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, 30(1-2): 3-22, 2013

OLIVEIRA, L. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. **Geografia**, v. 5, n.3, p. 61-72,1977.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SCHEUER, L. **Sazonalidade do Turismo no Município de Guaratuba**. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. **Percepção do Turismo pelos moradores e segundos residentes de Guaratuba – Paraná, Brasil**. 192f. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

TUAN, Y. F. **Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiental**. São Paulo: Difel, 1980.

WAHAB, S. E. A. **Introdução à administração do Turismo: alguns aspectos estruturais e operacionais do turismo internacional – teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

XAVIER, H. **A Percepção Geográfica do Turismo**. São Paulo: Aleph, 2007.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS NO PROCESSO DE DEFINIÇÃO E GESTÃO DO ORÇAMENTO PÚBLICO

Ana Julia Martins (CNPq)
Unespar/Campus Apucarana, anajumrt@gmail.com

Valdir Anhucci
Unespar/Campus Apucarana, valdir.anhucci@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

A trajetória política brasileira, em seus diversos momentos históricos, foi marcada pelo autoritarismo e por práticas antidemocráticas, que cristalizam a garantia do atendimento dos interesses de uma minoria detentora de poder, em detrimento da maioria da sociedade. Esse cenário passa a ter possibilidades de alteração no processo de lutas sociais do período de redemocratização na década de 1980, que garantiu muitos avanços na Constituição Federal de 1988, como a criação de espaços institucionalizados de participação social. Os conselhos de políticas são uma dessas importantes inovações democráticas, sendo de grande relevância compreender como tem se dado o exercício desses espaços desde sua implementação até a atualidade, delineando sua influência na gestão pública.

Nesse sentido, o presente trabalho aborda a atuação dos conselhos na gestão das políticas públicas, buscando compreender o papel desses espaços no processo orçamentário. Para alcançar este fim, objetivamos resgatar o contexto histórico de lutas populares que desaguarão na criação dos conselhos, a sua posterior implantação já em diferente contexto, e por fim abordar seus atuais limites e possibilidades para incidir no orçamento público representando os interesses populares.

MATERIAIS E MÉTODOS

O caminho percorrido para a organização e interpretação dos conhecimentos referentes à temática dos conselhos se funda na abordagem qualitativa, visto que as relações sociais e políticas que se expressam na dinâmica desses espaços extrapolam condições



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



quantificáveis. Os procedimentos técnicos utilizados caracterizam o estudo enquanto uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 45)

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Encarando a existência de conselhos em grande parte dos municípios brasileiros, buscar examinar esses espaços a partir do repertório bibliográfico permite atingir uma visão mais ampla do objeto.

O processo de redemocratização ocorrido na década de 1980 no Brasil

A ditadura militar brasileira, instalada em 1964 com o golpe sobre o governo de João Goulart posto pelos militares e sustentado pela influência norte-americana nos rumos políticos da América Latina, passou a sofrer maior resistência popular a partir da década de 1980. Período em que ganhou destaque a redemocratização política anunciada dez anos depois do estabelecimento do regime militar, mas que se intensificou apenas em 1985, com o primeiro governo civil.

Em 1974, o general Ernesto Geisel assumia a presidência do Brasil, após uma sequência de demais líderes militares, comunicando a abertura política mediada por um processo “lento, gradual e seguro”. Apesar deste anúncio e de algumas poucas ações que permitiam vislumbrar no horizonte a democratização do país, o processo ainda foi severamente controlado pelos militares, gerando tímidas medidas de abertura democrática. Kinzo (2001, p. 5) aponta que “Esta fase da transição foi totalmente conduzida pelo governo militar, que definiu tanto seu ritmo como seu escopo.”

O último presidente do regime militar, João Baptista de Oliveira Figueiredo, vivenciou a aprovação de medidas liberalizantes um pouco mais amplas, que tornaram possível o ingresso de novos atores na vida política.

Em 1979, já na administração Figueiredo, o Congresso aprovou a anistia, que, embora limitada, permitiu a reintegração à vida pública de políticos exilados e de ativistas de esquerda punidos pelo regime militar. Uma nova lei partidária



pôs fim ao bipartidarismo compulsório criado em 1966, levando à criação de novos partidos. [...] iniciando uma nova fase com as eleições de 1982. Novos partidos políticos haviam sido criados e participado das eleições. Políticos que nos anos 60 tinham perdido seus direitos voltaram à vida pública e, pela primeira vez desde 1965, governadores estaduais foram eleitos pelo voto popular. (KINZO, 2001, p. 6)

Com a modesta ampliação das oportunidades políticas, após as eleições para governadores em 1982, a organização da sociedade civil se intensificou, levando à grande mobilização ocorrida pelo movimento das “Diretas já” que reivindicava eleições diretas para presidente no próximo período eleitoral. “O resultado da campanha das “Diretas Já” foi uma impressionante mobilização popular com milhões de pessoas participando de comícios em todo o país” (KINZO, 2001, p. 6). Entretanto, mesmo com a enorme pressão popular, a emenda constitucional que trazia essa proposição, não foi aprovada. Com essa derrota, “a proposta era a candidatura Tancredo Neves para concorrer pela oposição na eleição pelo Colégio Eleitoral” (KINZO, 2001, p. 7) levando a uma estratégia de conciliação.

Em 1985, Tancredo Neves é eleito presidente, no entanto, morre acometido por uma doença, deixando o cargo para o vice, José Sarney. Nesse período o país enfrentava grandes problemas sociais e econômicos, mas, ao mesmo tempo, “a fase inaugurada em 1985 foi de intensificação da democratização” (KINZO, 2001, p. 8).

Se referindo ao período dos anos 70 e meados de 80, Rostoldo (2003) aponta que

Em nenhum outro período, as ideias de povo e de participação popular tiveram tanta significação positiva no pensamento sociológico de esquerda. Inaugura-se uma concepção centrada na capacidade ativa do povo, onde somente ele, de baixo para cima, poderia produzir as necessárias transformações históricas (ROSTOLDO, 2003, p. 4).

A movimentação popular no estágio da redemocratização era intensa e o caráter das classes dominantes frente a esse fenômeno se modificou no decorrer do processo. Segundo Seino; Algarve e Gobbo (2013)

Estimulados pela mobilização da sociedade civil e pelo surgimento de novos movimentos sociais, a esquerda vislumbrava na Constituinte a possibilidade de uma espécie de refundação do país e, em contrapartida, a direita desejava, se não a permanência total das coisas, ao menos o mínimo de mudanças



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



possíveis que resultassem na conservação do *status quo* sob uma roupagem mais moderna (SEINO; ALGARVE; GOBBO, 2013, p. 33).

A interpretação da direita a respeito da Constituinte, citada acima, retrata um esforço pela sustentação das relações estabelecidas, característica que não se limita ao caso específico da Constituinte, mas a todo o processo vigente nos anos 80. No entanto, Minto (2013, p.246) afirma que “[...] a defesa da democracia não foi projeto exclusivo das classes exploradas”. A organização da sociedade reivindicando direitos caracterizou-se como perigo para as classes dominantes, essa ameaça foi combatida com o afrouxamento da resistência à democratização, transformando-a em objeto de seu próprio controle.

Para os interesses das classes dominantes brasileiras, a “abertura democrática” nada mais representava do que a possibilidade de reformar o Estado de modo a manter seu status e sua capacidade de controle político e econômico sobre a nação (MINTO, 2013, p. 248).

Segundo Engels (1984, p.80) “A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido.” Desta forma, tolerar a introdução de bases democráticas significava para os burgueses, a partir do Estado, controlar o terreno em que essas bases se consolidariam.

No entanto, importante sinal que se explicita com as atuações preventivas da burguesia é que essa classe só se movimenta como reação às ações da classe trabalhadora, como resposta às ofensivas. Portanto, as mudanças ocorridas na década de 1980 no sentido da democratização, não se devem à condescendência dos estratos burgueses, mas sim à organização da sociedade, em um processo de luta que teve grande participação dos movimentos sociais.

A Constituinte abriu espaços de participação nas decisões, se tornando um considerável processo de disputas, e as forças políticas organizadas pela democratização foram potentes, garantindo diversas conquistas na Constituição Federal de 1988. Se destacam as conquistas relacionadas à inauguração das políticas de seguridade social, bem como de inovações democratizantes e espaços participativos.



A implantação dos Conselhos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e a implementação dos processos participativos

O processo de redemocratização levou ao estabelecimento de muitos avanços para os trabalhadores no sentido da proteção de seus direitos, firmados na Constituição Federal de 1988. Um dos grandes triunfos foi a instituição da participação popular institucionalizada.

Há que se considerar que a participação social passa de um status de proibição, no período da ditadura, a um status de obrigatoriedade, impulsionado por um arcabouço legal assegurado na Constituição de 1988, fruto de lutas sociais (BRAVO; CORREIA, 2012, p. 132).

A concepção de participação contida na Constituição Federal de 1988 se relaciona às lutas do decorrer dos anos oitenta, sendo assim, se alia também a outros conceitos importantes para a proposta democratizante. Conceitos como o de esfera pública:

[...] entendida como parte integrante do processo de democratização, por meio do fortalecimento do Estado e da sociedade civil, expressa pela inscrição dos interesses das maiorias nos processos de decisão política. (RAICHELIS, 2008, p. 79)

E também de controle social, que segundo Bravo e Correia (2012), passa a ser interpretado no processo de redemocratização, como o controle da sociedade sobre o Estado.

A partir desse avanço Constitucional, surgiram as experiências de orçamentos participativos, as conferências e os conselhos, sendo “os Conselhos gestores de políticas públicas, que constituem uma das principais inovações democráticas neste campo” (RAICHELIS, 2008, p.78). A institucionalização dos conselhos tem grande importância, visto que é um espaço que permite a participação popular, trazendo novas oportunidades de representação dos interesses da população e passa a interferir deliberando, fiscalizando e até mesmo contribuindo na elaboração de políticas públicas e sociais, além de atuar também nas discussões sobre a definição do orçamento público no âmbito da política em questão. Carneiro (2002, p. 279-280) assim define os conselhos:



Os conselhos são espaços públicos (não-estatais) que sinalizam a possibilidade de representação de interesses coletivos na cena política e na definição da agenda pública, apresentando um caráter híbrido, uma vez que são, ao mesmo tempo, parte do Estado e da sociedade. Distinguem-se de movimentos e de manifestações estritas da sociedade civil, uma vez que sua estrutura é legalmente definida e institucionalizada e que sua razão de ser reside na ação conjunta com o aparato estatal na elaboração e gestão de políticas sociais.

Importante apontamento de Carneiro (2002) a respeito da composição dos conselhos é a de que é constituído por uma parte do Estado e outra da sociedade civil, sendo que esta última não representa um interesse uniforme, visto que é composta não só pelas demandas da própria população, mas também de instituições e organizações sociais não públicas representadas dentro desses espaços. “A sociedade civil é um terreno de disputa de projetos de classes diferentes em busca da hegemonia. Neste espaço se trava a luta de classes, podendo se construir a hegemonia das classes subalternas.” (BRAVO; CORREIA. 2012, p. 134)

Sobre o surgimento dos conselhos de políticas, além do impulso dado pela Constituição de 1988, Avritzer (2008) sinaliza que surgiram como resultado da Lei Orgânica da Saúde (LOS) e da Assistência Social (LOAS). Os movimentos pela saúde tiveram grande destaque no que tange à organização e pressão da sociedade em busca de direitos, o Movimento de Reforma Sanitária que já se destacava desde a década de 1970 foi importante para a instituição da participação social, além da universalização da saúde e criação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Após um longo processo de lutas sociais em torno do direito à saúde, capitaneado pelo Movimento de Reforma Sanitária, a participação da comunidade e a descentralização tornam-se diretrizes do novo Sistema Nacional de Saúde na Constituição Federal de 1988. Esta participação foi regulamentada pela Lei n. 8.142/90, por intermédio das conferências e dos conselhos. (BRAVO; CORREIA. 2012, p. 129)

Com a influência não só das lutas pela saúde, mas também da assistência social, previdência e pela defesa dos direitos da criança e adolescente, com o impulso participativo e o contínuo intento da democratização por parte de alguns setores da sociedade, os conselhos foram se ampliando.



Segundo Buvnich (2014, p. 66),

No total, no ano de 2009, o Brasil contabilizou 43.156 conselhos municipais. Destaca-se que não estão contabilizados os conselhos federais e estaduais. Há de se destacar, também, que as distintas políticas investigadas pelo Munic/2009 não cobrem a totalidade das políticas para as quais existe o modelo de conselho implantado. Isso significa dizer que o total apresentado é, certamente, inferior ao total real. Somados aos conselhos federais, o Brasil possui hoje, ao menos, 43.192 conselhos.

Os números demonstram um crescimento dos conselhos no Brasil, revelando um avanço na introdução de importantes processos participativos. Porém, ao mesmo passo desse avanço, a ideologia neoliberal também se desenvolvia, influenciando os rumos dos acontecimentos no Brasil. A forte valorização do mercado em conjunto com o sentimento de insatisfação com o Estado, que era dissimulado pelo ideário neoliberal, traçaram ideologicamente a compreensão de assuntos como a participação social. Aproveitando-se da importância que ganhou a participação no período, grupos não comprometidos com a democratização passaram a utilizar o termo “participação social” empregando-o com sentido diverso, de forma com que fosse alinhado e útil aos valores emergentes do neoliberalismo.

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. (DAGNINO, 2004, p. 97).

A concepção de participação foi ressignificada nos moldes dos interesses imperantes, que buscavam a diminuição das obrigações sociais do Estado, para que este pudesse se concentrar no incentivo à lógica mercantil. Com isso, a participação em seu sentido democratizante é afetado e as oportunidades para seu exercício, prejudicadas. Além da emergência do neoliberalismo, características históricas da sociedade brasileira também intervêm dificultando o estabelecimento e o funcionamento dos espaços participativos, Anhucci (2016, p. 26) aborda que nos

[...] aspectos sócio-históricos, políticos e culturais que determinaram a construção da sociedade brasileira, vislumbraram-se as práticas que permearam a gestão pública no Brasil e os seus reflexos nos dias atuais, considerando que o trato da coisa pública continua fortemente influenciado por posturas autoritárias, patrimonialistas e clientelistas.



Apesar dos obstáculos que dificultam o aprofundamento da cultura democrática e a funcionalidade dos espaços de participação, é necessário conhecer e reafirmar as possibilidades inauguradas. Uma das mais objetivas competências dos conselhos é em influenciar o destino do orçamento público elencando suas prioridades, essa importante função será examinada em seguida, assim como os desafios colocados à sua realização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desafios e possibilidades postos aos Conselhos em influenciar a definição das prioridades do orçamento público

A concretização das políticas sociais se dá mediante a utilização do dinheiro público, arrecadado pelo Estado e que, portanto, deveria ser utilizado em benefício da população. Behring e Boschetti (2011) indicam que no Brasil, os impostos e contribuições incidem proporcionalmente em maior medida nos trabalhadores, devido a grande carga tributária sobre o consumo, em detrimento da baixa tributação sobre a renda. No entanto, apesar do dinheiro público ser resultado direto do trabalho e do pagamento de impostos pela população, o fundo público tem papel fundamental na economia capitalista, sendo objeto de uma desigual disputa de interesses.

No capitalismo o fundo público exerce uma função ativa nas políticas macroeconômicas sendo essencial tanto na esfera da acumulação produtiva quanto no âmbito das políticas sociais. O fundo público tem papel relevante para a manutenção do capitalismo na esfera econômica e na garantia do contrato social (SALVADOR; TEIXEIRA, 2014, p. 16).

De acordo com Salvador e Teixeira (2014), as próprias políticas públicas se caracterizam como um instrumento de manutenção do capitalismo, na medida em que promovem a reprodução da força de trabalho e a expansão do mercado de consumo. Apesar disso, as últimas décadas demonstram um notável encolhimento dessas políticas, em atendimento às exigências neoliberais de retraimento das funções sociais do Estado. Diante desse contexto de desproteção e ampliação da desigualdade, a luta em busca da garantia de



direitos e melhoria das condições de vida da população por meio das políticas públicas ganha ainda mais importância.

Compreendendo a economia como estruturante da sociedade e o fundo público como eminentemente necessário para a materialização das políticas públicas, torna-se indispensável a ampliação da discussão sobre o destino dos recursos públicos. A utilização do recurso público é planejada no processo de construção dos orçamentos públicos, os quais devem ser estruturados “a partir de três leis básicas: a que institui o Plano Plurianual; a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual.” (BALCÃO, TEIXEIRA, 2003, p. 13). É constitucionalmente prevista a participação social no processo orçamentário, a partir da atuação de espaços institucionalizados como os conselhos. Nesse sentido, os Conselhos de políticas mostram-se sujeitos relevantes nas discussões e decisões acerca da formulação do orçamento, podendo contribuir na definição das prioridades para o uso do fundo público, de forma a beneficiar a população.

No entanto, diversos fatores agem para inibir e dificultar a participação dos Conselhos nas discussões sobre recurso público, o que mantém as decisões centralizadas, beneficiando as minorias detentoras de poder. O desconhecimento sobre o funcionamento do processo orçamentário e das decisões tomadas nesse processo, por parte da população e também dos próprios conselheiros, é um fator que dificulta o ingresso de novos atores na disputa pelo orçamento. Por contribuir com a manutenção da dominação de setores poderosos nas decisões orçamentárias, esse desconhecimento é estimulado.

No Brasil, o que se verifica é a compreensão de que o orçamento público é objeto de decisões técnicas, devendo estar sob a responsabilidade e sob o domínio do Poder Legislativo e do Poder Executivo. Isso dificulta a possibilidade de ampliar o acesso ao processo decisório [...] (ANHUCCI; SUGUIHIRO, 2017, p. 7).

A constante atribuição, dada pelos poderes estabelecidos, de que o orçamento público é assunto de domínio estritamente técnico, inviabiliza a dimensão política da peça orçamentária. “Nega-se a dimensão política do orçamento público quando se verifica que no processo decisório prevalece o caráter técnico e contábil.” (ANHUCCI, 2016, p. 155). Além de mascarar seu caráter político, encarar o orçamento público como instrumento meramente técnico leva ao perigo da supressão dos interesses coletivos em prol de interesses privados



(Toretta; Voidelo, 2014). Fatos que cristalizam as restrições impostas à introdução de novos participantes nas definições orçamentárias.

Outra estratégia empregada para dificultar possibilidades de participação, diz respeito à utilização de uma linguagem pouco acessível no tocante às discussões orçamentárias. De acordo com Piscitelli, Timbó e Rosa (*apud* SALVADOR, TEIXEIRA, 2014, p. 25) “o uso frequente de uma linguagem orçamentária complexa na elaboração e na execução do orçamento afasta até mesmo estudiosos de qualquer tentativa de acompanhamento e apreensão de todo o ciclo orçamentário”.

A privação causada pelo uso de termos de difícil entendimento nas pautas orçamentárias recai em grande medida sobre as tentativas de participação dos conselhos, visto que estes espaços muitas vezes não têm em sua composição pessoas capacitadas para o acompanhamento específico da área orçamentária. Nesse sentido, Anhucci (2016) aponta como necessário um conhecimento mínimo sobre o processo orçamentário por parte de membros dos conselhos gestores, na busca pela ampliação de sua influência nesse âmbito.

A problemática da desinformação e privação acerca do orçamento público aparece em múltiplas dimensões, as quais demonstram a necessidade de cobrança da população sobre o Estado, por maior transparência nas deliberações do destino e da posterior aplicação dos recursos públicos.

A busca pela maior influência dos conselhos na questão do orçamento público requer capacitação dos conselheiros para atuar nessa área. Requisição que encontra diversos condicionantes, especialmente se levadas em conta as críticas de Almeida e Tatagiba (2012) a respeito das rotinas burocráticas dos conselhos gestores, que ocupam tempo e espaço tornando cada vez mais distantes as discussões políticas de maior pertinência. Ainda segundo as autoras, as tarefas burocráticas que acabam sob responsabilidade dos conselhos também são importantes para a efetivação das políticas,

Entretanto, estamos dizendo que essa incidência no geral se restringe à fase de implementação da política – ou seja, quando as decisões relevantes já foram tomadas – e que exigem um tipo de ação dos conselhos que os mantêm presos a uma lógica burocrática e tarefaira. Essa lógica faz os conselheiros agirem mais como se fossem funcionários do governo, técnicos das secretarias do Poder Executivo que executam funções evidentemente importantes, mas não necessariamente aquelas correspondentes à definição e planejamento mais amplo das políticas (ALMEIDA, TATAGIBA, 2012, p. 87).



A prioridade dada às funções administrativas nas rotinas dos conselhos complementa o rol de dificuldades colocadas à inserção da discussão orçamentária nas pautas de reuniões, assim como do próprio exercício do controle democrático.

Behring e Boschetti (2011) identificam o histórico controle das esferas dominantes sobre as decisões políticas no Brasil, circunstância que reconheço como o maior desafio posto aos conselhos em influenciar as prioridades do orçamento público, visto que é incapaz de ser modificado se mantida a estrutura de Estado que prioriza a defesa dos interesses burgueses. “A classe dominante brasileira é altamente eficaz para bloquear a esfera pública das ações sociais e da opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e/ou antagônicos” (CHAUI *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 181).

Esse controle passou a tomar proporções ainda maiores com o advento do neoliberalismo e suas influências nas políticas econômicas e sociais brasileiras, levando a contradição entre capital e trabalho e os níveis de desigualdade ao extremo. O aprofundamento da dominação burguesa sob a égide neoliberal aprofunda também as condições de impossibilidade de exercício da participação.

[...] com o neoliberalismo e a mundialização, colocam-se alguns estrangimentos para o controle democrático e a tomada de decisões substantivas, já que os Estados-nação têm, ao mesmo tempo, sua autonomia limitada e sua soberania afetada por alguns processos que representam desafios para a democracia. O maior exemplo, como se viu, é o corte de gastos sociais em função da imposição do superávit primário pelos acordos com o FMI. Mas existem inúmeros outros. A democracia não poderia ficar imune em tempos de barbárie (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 180).

Impedir qualquer manifestação social sob os assuntos do orçamento público é essencial para a continuidade do projeto de ajuste fiscal que está em curso, o qual beneficia largamente os agentes do mercado financeiro improdutivo e os grandes detentores de riquezas, em detrimento do desfinanciamento das políticas públicas, que leva ao empobrecimento da população, assim como o aprofundamento de demais expressões da “questão social”. Os estudos atuais sobre política social e fundo público, assim como demonstrações práticas da realidade, demonstram que a prioridade do Estado burguês tem



sido cada vez mais o pagamento e a entrega de benefícios aos setores mais abastados da sociedade,

[...] instituições financeiras nacionais e internacionais que capturam, ano a ano, cerca de 23% a 30% do orçamento público, já que o primeiro item de gasto do OGU é o pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida (não a previdência). (SALVADOR, BEHRING, LIMA; 2019, p. 61).

Instrumentos como a Desvinculação das Receitas da União (DRU) contribuem com o desvio de recursos que deveriam ser destinados às políticas sociais para os setores econômicos dominantes.

[...] a utilização de instrumentos como a DRU, caminha na direção oposta à das conquistas sociais da Constituição. Além de ser instrumento de uma política econômica que não fortalece a universalização das políticas sociais, a DRU impõe limites ao controle democrático do orçamento público, pois não está vinculada a qualquer fundo (SALVADOR, 2012, p. 48).

A primazia do privilégio burguês, demonstrada pela criação de mecanismos que dificultam o controle social e afetam o destino do dinheiro público, são obstáculos centrais postos às possibilidades dos conselhos gestores em influenciar os rumos do orçamento. Embora tenhamos o entendimento de que a sociedade capitalista é essencialmente desigual e que o permanente enriquecimento de uma minoria seja a regra nesse tipo de sociabilidade, tal circunstância não deve levar ao fatalismo, visto que modificações são possíveis. A atividade social nos conselhos pode ser uma forma de garantir melhorias nas políticas sociais beneficiando o conjunto da população.

[...] reconhecer os avanços inerentes à consolidação da institucionalidade democrática armada pelos conselhos gestores e calibrar as expectativas endereçadas a ela é fundamental para irmos além da celebração de sua novidade histórica e passarmos a discutir as rotas e as dinâmicas que precisam ser alteradas tendo em vista o aprofundamento democrático. Estamos nos remetendo aqui às expectativas de que os conselhos sejam capazes de desafiar consensos dominantes em nome da afirmação dos direitos [...] (ALMEIDA; TATAGIBA, 2012, p. 74).

Do ponto de vista de Almeida e Tatagiba (2012), a necessidade colocada na ordem do dia, que objetiva garantir maior efetividade nas capacidades dos conselhos, está no empenho pela superação dos obstáculos reiteradamente impostos pelas esferas dominantes.



Empecilhos que constantemente se travestem de maneira a serem vistos como problemas naturais da organização e da dinâmica dos conselhos, fortalecendo a descrença nos espaços de participação social.

A tática burguesa de desmobilização social, ganha maior dimensão quando se trata do orçamento público, à medida que o setor dominante deseja manter seu papel enquanto classe prioritariamente representada pelo Estado em seus negócios. Para isso, na ótica burguesa, é importante limitar o protagonismo da população organizada que visa a utilização do fundo público para a garantia de direitos.

Entretanto, analisar esse esforço pela desmobilização popular acaba por desvelar o quanto a atuação da população pode ser decisiva, se bem organizada e comprometida com a superação dos limites estabelecidos. Nesse sentido, é necessário credibilizar as possibilidades dos conselhos como espaços de participação social. Anhucci (2016, p. 158) aponta que

[...] enquanto possibilidade dos Conselhos é preciso considerar a capacidade da sociedade civil organizada de construir uma instrumentalidade técnica, metodológica, ética e política capaz de qualificar os diferentes segmentos da população, bem como de criar estratégias para exigir do poder público uma melhor aplicação dos recursos públicos.

Segundo a lógica exposta, a força dos conselhos em sua atuação nos assuntos orçamentários depende da organização da sociedade nesse espaço e da sua instrumentalização técnica para intervir nas decisões. Ocupar os espaços de participação social de forma comprometida é passo fundamental para a superação das adversidades, reconhecendo a sociedade organizada como agente político crucial e superando a despolitização que rege o momento atual.

Em suma, as possibilidades dos conselhos estão nas suas capacidades de sair do lugar de resignação que a classe dominante impõe aos representantes da população e aos espaços de participação social. Tarefa que depende do esforço pela intervenção instrumentalizada, qualificada e politizada da sociedade civil nos conselhos, com enfoque na atuação junto aos assuntos orçamentários promovendo conquistas em direitos e políticas sociais, especialmente para a parcela mais penalizada pelas contradições sociais no capitalismo.

É necessário cobrar do Estado, até que seja garantido o maior acesso e transparência ao ciclo orçamentário, de forma a viabilizar maior influência dos conselhos gestores na



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



deliberação das prioridades do orçamento público, encerrando suas estratégias de obscurecimento da vontade popular. Além disso, também se faz necessária a cobrança por medidas de formação e capacitação de conselheiros a fim de fazer frente aos processos políticos de disputa orçamentária, juntamente a medidas de incentivo à participação da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância reconhecer, buscar conservar e fortalecer as conquistas provenientes das lutas populares em prol da democracia que ocorreram na década de 80 do século passado, afinal, isso representa um esforço para romper com o histórico antidemocrático brasileiro. Os conselhos de políticas públicas conferem oportunidades políticas inovadoras para a população brasileira, sendo um espaço que pode comportar a organização popular e suas reivindicações.

Apesar do prestígio da conquista desses espaços de participação social, sua efetividade e funcionalidade em promover a participação cidadã sofrem ataques desde os primeiros anos de sua existência. O advento da ideologia neoliberal enfraqueceu os espaços públicos, assim como a mobilização popular, fatos refletidos na despolitização vigente acerca de assuntos essencialmente políticos. Orientados por tal concepção político-econômica, geram-se novos e intensificam-se os históricos obstáculos que dificultam a concretude da participação da população nas decisões acerca das políticas sociais. Tais obstáculos se robustecem quando se fala em orçamento público, visto que a resistência à atuação popular nesse quesito se intensifica, o que perturba a capacidade dos conselhos em atuar na gestão pública.

As problemáticas apresentadas se aprofundam na realidade atual de pandemia da covid-19, iniciada em 2020 no Brasil. O isolamento necessário nesse contexto, juntamente à falta de acesso às tecnologias por grande parte da população, o agravamento da crise social, da desigualdade e o acirramento da questão social corroboram para a não participação da sociedade civil nas atividades dos conselhos.

Considerados os diversos desafios postos à participação popular na gestão pública, renova-se a imprescindibilidade da sociedade civil enfrentá-los a partir da organização e do



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



protagonismo populares nas lutas pela garantia dos direitos já formalmente atingidos, fazendo frente aos ataques neoliberais à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carla. TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores sob o crivo da política; balanços e perspectivas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012.

ANHUCCI, Valdir. **A Dimensão Política Do Orçamento Público No âmbito Dos Conselhos De Direitos Da Criança E Do Adolescente**. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ANHUCCI, Valdir; SUGUIHIRO, Vera Lucia Tieko . Os Conselhos de Direitos como Campos de Disputa Política na Definição do Orçamento Público. *In: III Simpósio Orçamento Público e Políticas Sociais*, 2017, Londrina. **Anais do III Simpósio Orçamento Público e Políticas Sociais**, 2017.

BALCÃO, Nilde; TEIXEIRA, Ana Claudia (Org.). **Controle social do orçamento público**. São Paulo, Instituto Pólis, 2003. 112p.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história** – 9. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

BRAVO, Maria Inês Souza; CORREIA, Maria Valéria Costa. Desafios do controle social na atualidade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 126-150, jan./mar. 2012.

BUVINICH, Danitza Passamai Rojas. O mapeamento da institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas nos municípios brasileiros. **Rev. Adm. Pública** — Rio de Janeiro v. 48, n. 1, p.55-82, jan./fev. 2014.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Conselhos de Políticas Públicas: Desafios para sua Institucionalização. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro v. 36, n. 2, p.277-292, Mar. /Abr. 2002.

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p. 95-110.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1984. 215 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



KINZO, Maria D'Alva G.. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 15, n. 4, p. 3-12, Dec. 2001 .

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e Lutas Sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 54, p. 242-262, dez. 2013.

RAICHELIS, Raquel. Democratizar a gestão de políticas sociais: um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (Org.). **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Opas/OMS/Ministério da Saúde, p. 73-87, 2008.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. Movimentos populares e sociais: a sociedade brasileira em ação na década de 1980. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais eletrônicos XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. João Pessoa: ANPUH, 2003. p. 1-7.

SALVADOR, Evilasio. O controle democrático no financiamento e gestão do orçamento da Seguridade Social no Brasil. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 40 - 51, jan./jul. 2012.

SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de. **Crise do capital e fundo público : implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo : Cortez, 2019.

SALVADOR, Evilasio. TEIXEIRA, Sandra O. ORÇAMENTO E POLÍTICAS SOCIAIS: metodologia de análise na perspectiva crítica. **R. Pol. Públ.** São Luís, v. 18, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 2014.

SEINO, Eduardo; ALGARVE, Giovana; GOBBO, José Carlos. ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil. Portal de Periódicos FCLAr - Unesp, 2013. **Sem Aspás**, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 31-42, 2013.

VOIDÉLO, Ane Bárbara; TORETTA, Ester Taube. A Participação e o controle sobre o orçamento público. In: II Simpósio Orçamento Público e Políticas Sociais, 2014, Londrina - PR. **Anais eletrônicos**. A Participação e o Controle sobre o Orçamento Público, 2014.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CRISE E INSTABILIDADE POLÍTICA ECONÔMICA PÓS 2010: OS RECENTES SINAIS DE RECUPERAÇÃO DA ECONOMIA BRASILEIRA E PARANAENSE

Danielle David Marques (Fundação Araucária)
Unespar/*Campus* Apucarana, marquesdani6@gmail.com

Paulo Cruz Correia (Orientador)
Unespar/*Campus* Apucarana, correiapc@yahoo.com.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

A crise financeira de 2008 teve como estopim uma bolha imobiliária nos Estados Unidos; os valores imobiliários aumentaram, no entanto a renda não acompanhou tal crescimento, o que desestabilizou o mercado financeiro da nação e, conseqüentemente, os mercados financeiros mundiais. O governo brasileiro, prevendo o impacto da crise na economia do país, tomou algumas medidas a fim de estimular a demanda interna. Dentre essas ações destacam-se a redução da taxa Selic, do imposto sobre produtos industrializados (IPI), o aumento da oferta de crédito através dos bancos públicos e o aumento do investimento governamental em programas sociais.

Apesar dos esforços o Brasil não ficou imune às conseqüências da crise global. O PIB brasileiro sofreu oscilações negativas e as taxas de crescimento obtidas foram baixas. A produção industrial regrediu no país, houve aumento da taxa de desemprego devido à queda na produtividade nacional e internacional. As balanças comerciais brasileira e paranaense também foram prejudicadas, afetadas pelo esgotamento da capacidade econômica de seus parceiros comerciais.

Ao longo desse estudo será discutido o impacto da crise econômica iniciada em 2008 nas economias brasileira e paranaense, com foco no período após 2014, e as possibilidades recentes de recuperação econômicas. A primeira seção aborda os pontos básicos das teorias keynesiana e schumpeteriana para o desenvolvimento econômico. A segunda apresenta uma análise das questões referentes à crise para o Brasil e os impactos resultantes da crise no exterior. A terceira seção analisa a economia paranaense no mesmo período,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



contextualizando o estado nos cenários econômicos brasileiro e mundial. A quarta e última seção apresenta as considerações finais, discorre sobre os sinais da recuperação econômica do Brasil e do Paraná; e, por fim apresenta sugestões de melhorias para os pontos negativos encontrados.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se por ser exploratória, a fim de investigar e interpretar dados e pesquisas referentes dos efeitos da crise econômica na década e os recentes sinais de recuperação da economia brasileira. A pesquisa foi desenvolvida por meio de bibliografias, por exemplo, a metodologia consiste em descrever as fontes de pesquisa, quais as referências principais utilizadas e o processo de estudo, a proposta de seleção das leituras, o recorte do período e o critério de seleção de determinados autores ao invés de outros. Foram utilizados dados secundários coletados por meio de informações digitais, relatórios e livros a fim de explorar o tema e, assim, espera-se poder responder aos objetivos propostos para este trabalho. O embasamento teórico, que abrange o primeiro capítulo, mostra os principais conceitos referentes ao desenvolvimento para Keynes e Schumpeter. Foram utilizados materiais bibliográficos amparados nos principais autores que discutem esta problemática: Keynes, Schumpeter e os neoschumpeterianos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Keynesiana

A Teoria Neoclássica é a de que o mercado se equilibra por si só. Mas, existem premissas diferentes sobre a promoção do emprego, importante para o equilíbrio das economias. A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda (Teoria Geral) foi publicada nesse contexto e veio de Cambridge, um meio em que Marshall e seus discípulos buscavam teorias cujas conclusões eram otimistas em relação às forças persistentes do mercado. Ainda

que admitissem imperfeições e falhas nos mecanismos de mercado, que justificariam



intervenções do Estado, havia forte crença na tendência dos desequilíbrios se ajustarem automaticamente. Foi nesse ambiente, cultivado em Cambridge, que Keynes publicou sua obra e o termo “revolução” (KEYNES, 1992).

A Teoria Geral, em oposição às ideias anteriores, conclui, basicamente, que a economia pode sofrer com insuficiência de demanda, rígida oferta no mercado de trabalho, o que implica em desemprego involuntário; diante de tais situações de baixa demanda e desemprego persistente, Keynes argumentava que não há motivos teóricos, nem indícios na realidade, para crer que a economia seja, por si só, auto ajustável.

Segundo Keynes (1992), a ênfase no termo “geral” se justifica por ser uma teoria que se aplica não só ao caso especial do pleno emprego, como ocorria na abordagem ortodoxa, mas, aos casos que se coadunam com a realidade observada nas economias capitalistas.

Keynes (1992), faz oposição aos clássicos, que diziam que a oferta criava sua própria demanda (lei de Say), que o desemprego era esporádico, ou seja, que ao sabor do mercado, logo as pessoas desempregadas iriam ter seus empregos de volta, mas isso não acontecia, porque na época o desemprego na Inglaterra, por exemplo, alcançava altas taxas.

Keynes (1992), diz que não é a oferta que cria a demanda, e sim a demanda que cria a oferta. Ele parte do princípio de que a demanda efetiva é o fator que determina o nível de produção, essa demanda efetiva não é apenas a demanda efetivamente realizada, mas ainda o que se espera que seja gasto em consumo das famílias, mais o que se espera que seja gasto em investimento pelas empresas. O Princípio de que o desemprego pode ser eliminado através de obras públicas, parte do multiplicador Keynesiano, esse ciclo se inicia com a criação de obras públicas pelo Estado, contratando pessoas para trabalharem, o que vai gerar salário para elas. Esse salário será revertido em consumo de bens. Assim, a economia fica aquecida e o desemprego praticamente não existe.

Keynes (1992), defendia a intervenção do governo na economia, quando ela se encontrasse na condição de nível elevado de desemprego involuntário; e, de insuficiência crônica de demanda efetiva, como forma de retomar uma nova etapa de crescimento, reaquecendo uma economia estagnada ou em recessão; o que não poderia acontecer como preconizado pela teoria neoclássica, através dos mecanismos autorreguladores do mercado.

A Teoria Schumpeteriana



Na visão de Schumpeter, as atividades de inovação ocorrem em determinado período. Trata-se de um processo que sofre descontinuidade temporal, fazendo com que a economia se desenvolva através de períodos de expansão e de depressão. Neste último período, as ocorrências de irregularidades, perdas, incerteza, etc. levam as firmas a distintas possibilidades: cair, tentar sobreviver, mudar de indústria ou adotar outros métodos, passar pelo teste, corrigir erros, etc.; enquanto, no primeiro período, a corrente de bens é enriquecida, a indústria reorganizada e os custos de produção são reduzidos. Neste, há na economia um efeito qualitativo diferente decorrente da incorporação de coisas diferentes, introdução de novas combinações, criação de empreendimentos novos e de aparecimento em massa de empresários inovando no sistema econômico (SCHUMPETER, 1985).

Apesar desta dinâmica, Schumpeter tinha um temor posto pela perda de interesse do empresário em inovar, quando o capitalismo com seus métodos de produção chegarem a um estado de perfeição. Tinha um receio de que a administração da indústria se transformasse numa rotina e que viessem a ocorrer dificuldades em inventar coisas novas. Com o progresso econômico tornando-se despersonalizado, automatizado, rotinizado, etc. perderia o empresário a função social de mudança, ocorreria declínio da concorrência, encerraria-se a liberdade de escolha; enfim, o capitalismo poderia chegar a um estágio de desmoronamento de suas paredes (SCHUMPETER, 1985; CORREIA, 2012).

Contudo, apesar de Schumpeter ter sido um pioneiro ao enfatizar a importância da inovação como principal fonte da dinâmica do desenvolvimento capitalista, uma corrente de pensadores nas duas últimas décadas, tem avançado com a teoria inovacionista considerando esta como principal fonte de desenvolvimento econômico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avanços da Política Econômica no Brasil

Esta seção analisa algumas das ações tomadas pelo governo para gerar crescimento econômico diante da propagação da crise financeira iniciada em 2008, período em que países sensibilizados realizaram políticas econômicas a fim de proteger o produto nacional e manutenção da garantia do crédito e da liquidez. São apresentadas também algumas das



políticas econômicas do período da recessão brasileira, iniciada em meados de 2014, e os recentes movimentos da economia.

A ampliação de crédito doméstico foi um fator preponderante para a minimização dos efeitos internacionais sobre a liquidez, a confiança dos consumidores e a substituição da escassez ao crédito internacional após a crise financeira de 2008. O Banco Central brasileiro, diante do cenário de restrição de liquidez no segmento bancário de pequeno e médio porte, tomou medidas para gerar estabilidade e incentivar a demanda interna. Algumas das medidas foram; a redução do recolhimento compulsório sobre o depósito bancário; autorização para utilizar cerca de 70% de seus recolhimentos compulsórios sobre depósitos a prazo; para compra de direitos creditórios no mercado interbancário, com o intuito de diminuir o spread bancário, minimizar o custo ao crédito e garantir a liquidez. A Tabela 1 apresenta a expansão das operações de crédito no Sistema Financeiro Nacional (SFN), que envolveu o segmento de recursos livres¹ e direcionados² ao longo do período de 2008 a 2019.

Tabela 1 - Evolução do Crédito nacional, em R\$ bilhões, 2008-2019.

RECURSOS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Livres	871,2	954,5	1.116	1.304,8	1.399,2	1.506,8	1.577,2	1.637,2	1.556,6	1.591,6	1.765,0	2.013,8
Direcionados	356,1	459,8	589,8	725,2	969,2	1.204,6	1.440,3	1.582,1	1.549,5	1.513,7	1.499,9	1.464,6
Total	1.227,3	1.414,3	1.705,8	2.030,1	2.368,4	2.711,4	3.017,5	3.219,3	3.106,1	3.105,3	3.264,9	3.478,4

Fonte: BACEN, MDIC, (2021).

Em 2009 a variação nos recursos direcionados em relação a 2008, foi próximo a (29,12%) positivo; seguindo 2010 (65,63%); 2011 (103,65%); 2012 (172,17%); 2013 (238,28%); 2014 (304,47%); 2015 alcançando (344,31%) com base em 2008.

A atuação dos Bancos Públicos se tornaram mais frequentes em resposta à crise, no âmbito fiscal, o governo federal baseou-se em cinco principais frentes: i) expansão dos investimentos do PAC de 2007; ii) Programa Minha Casa Minha Vida subsidiada em grande medida pelo crédito habitacional direcionado; e, (BNDES) com R\$ 28 bilhões em subsídios e R\$60 bilhões em investimentos; iii) Plano Safra 2009-2010 com R\$107 bilhões; iv) manutenção e expansão dos programas sociais (bolsa família - R\$12 bilhões – e, reajuste do salário-mínimo que injetou R\$20 bilhões na economia em 2009; e, v) redução de tributos: IRPF, IPI, IOF, PIS/COFINS (BACEN, 2016, 2017; PAC I; PAC II, 2016). Como pode-se



observar, no período de 2008 a 2015 o crescimento do crédito de recursos direcionados foram reflexo da atuação das instituições financeiras públicas na tentativa de políticas anticíclicas, ação que vai de encontro às bases teóricas desse trabalho; tanto no processo de desenvolvimento econômico de Schumpeter quanto na teoria monetária de Keynes o crédito bancário desempenha um papel indispensável.

Em 2016 a variação da oferta dos recursos direcionados caiu aproximadamente (-2,06%) em relação a 2015 e seguiu em queda nos anos seguintes, cerca de (-2,31%) em 2017; (-0,91%) em 2018, em relação ao ano anterior; e aproximadamente (-2,35%) em 2019, com base em 2018. A oferta de recursos livres recuaram aproximadamente (-4,92%) de 2015 para 2016 mas depois voltou a subir, atingindo um índice expressivo de crescimento em 2019, de aproximadamente 14,1% em relação a 2018.

O Comércio Internacional

Em 2019 o Brasil obteve uma receita de aproximadamente US\$224,01 bilhões na balança comercial. Houve um superávit na balança comercial de US\$46 bilhões, no entanto o resultado foi 20,5% inferior ao saldo apurado no ano anterior, de US\$58 bilhões. Foi o menor desempenho desde 2015, quando o superávit foi de US\$19 bilhões. Isso se deve à recessão brasileira que se iniciou em meados de 2014, reflexo da crise financeira de 2008.

Em 2015 as balanças comerciais brasileira e paranaense foram afetadas pelo esgotamento da capacidade econômica de seus parceiros comerciais, que até então estavam em crescimento econômico. Tal crescimento econômico aliado às políticas de estímulo à demanda interna foram os principais fatores responsáveis pelo Brasil ter sentido os efeitos da crise de 2008 de forma mais branda. As exportações para a China aumentaram mais de 500% entre 2005 e 2011, o que contribuiu para o crescimento do PIB brasileiro, mesmo com a crise de 2008. Em 2011 o Brasil obteve um saldo de US\$256 bilhões devido ao aumento do preço das commodities e do aumento na quantidade demandada pelos países aliados. (Secretaria de Comércio Exterior do Ministério da Economia).



Gráfico 1 - Exportações de produtos de commodities do Brasil, em percentual - 2019



Fonte: Adaptado de MDIC; SISCOMEX;

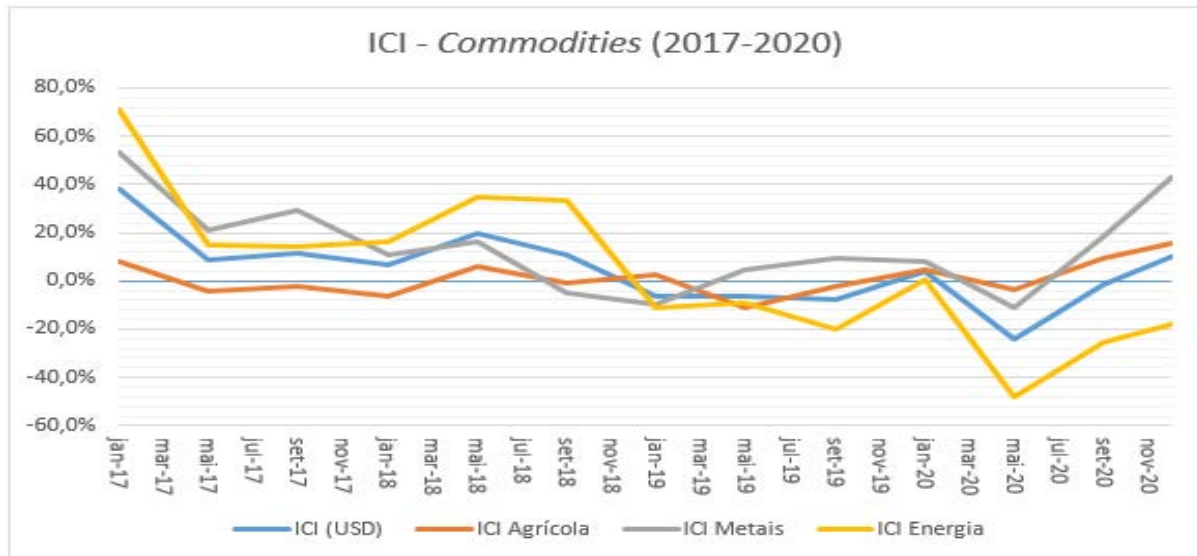
Em 2016 o superávit foi de US\$47,69 bilhões, o maior da história, e simultaneamente as importações aumentaram 9,31%, de US\$ 10,54 bilhões para US\$ 11,52 bilhões. A receita da exportação somou cerca de US\$185,2 bilhões. Em 2017 houve um superávit de US\$ 67 bilhões e, segundo o MDIC, tratou-se do melhor resultado para um ano fechado desde o início da série histórica do ministério, que existe desde 1989. O saldo da balança comercial em 2018 foi de US\$ 58,3 bilhões e, segundo o Ministério da Economia, esse é o “segundo melhor desempenho registrado desde 1989”.

O ICI commodities é um indicador índice usado pelo Banco Itaú composto pelas médias mensais dos preços internacionais de dezesseis das principais commodities, ponderadas com base no valor global da produção de cada uma delas, sendo divididas em três grupos: agrícolas, metais e energia, como segue as dispersões no gráfico 2.

Analisando o gráfico 2 verifica-se que o índice vem sofrendo quedas notórias ao longo dos últimos anos, atingindo o ponto mínimo em meados de 2020 e voltando a subir bruscamente ao fim do ano. Até o fim de 2015 o real foi sobrevalorizado frente ao dólar, estratégia para assegurar o nível de renda aos produtores, mas após esse período o real começa sofrer desvalorização.



Gráfico 2 - Exportações de produtos de commodities do Brasil, em percentual 2017-2019



Fonte: Adaptado de ITAÚ e MDIC (2021).

Analisando o gráfico 2 percebe-se que o índice vem sofrendo quedas notórias ao longo dos últimos anos, atingindo o ponto mínimo em meados de 2020 e voltando a subir bruscamente ao fim do ano. Até o fim de 2015 o real foi sobrevalorizado frente ao dólar, estratégia para assegurar o nível de renda aos produtores, mas após esse período o real começa sofrer desvalorização. A queda dos preços implica em percas da receita de exportação, o que afeta a perspectiva dos produtores e, conseqüentemente, a quantidade de estoques em reserva e a perspectiva de produção para o próximo ciclo. Com quantidades menores espera-se que os preços aumentem, pelo princípio da escassez, e tratando-se de *commodities* isso resultará no aumento dos preços dos bens finais na economia doméstica.

Perspectivas de Crescimento Econômico

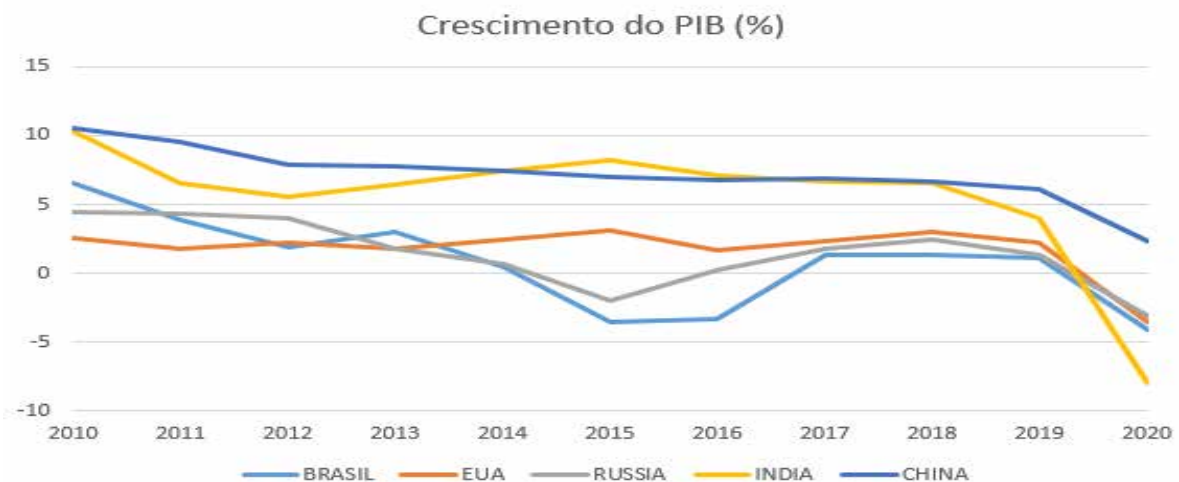
O crescimento nos últimos anos se manteve, como apresentado na primeira seção, sob auxílio e ação governamental direta, com intuito a garantia de crédito e liquidez; porém, este modelo não apresentou consistência ao fim de 2013 e início de 2014. Os melhores resultados da década aconteceram em 2010, devido às medidas de estímulo adotadas pelo governo brasileiro, o que rendeu um crescimento de 7,5%. Neste período a taxa básica de juros SELIC era de 10,75% ao ano e com IPCA referente ao mês de dezembro de 5,91%.



Em 2015, quando a economia apresentou estagnação e recessão, o PIB teve uma queda de (-3,8%), com IPCA acumulado de 10,67% para dezembro, e taxa básica de juros de 14,25% ao ano.

Em 2016 o PIB caiu 3,6% em relação ao ano anterior, uma queda significativa mas inferior à registrada em 2015. O IPCA referente ao ano foi de 6,29%, a menor taxa registrada em três anos, e o ano fechou com a taxa SELIC a 14,00%. Em 2017 o país registrou um crescimento de 1,3%, o do último trimestre (0,1%), o que indica que a recessão estava ficando para trás. O IPCA acumulado no ano foi 2,95%, ficando 3,34 pontos percentuais abaixo do registrado em 2016.

Gráfico 3 - Crescimento do PIB brasileiro comparado ao de países concorrentes, 2010-2020.



Fonte: Adaptado de IBGE; Worldbank.

Nos anos seguintes a economia brasileira continuou a crescer suavemente. Em 2018 o Brasil registrou um acréscimo de 1,3% no PIB, e um IPCA acumulado de 3,9% e a SELIC foi mantida fixa a 6,5%. Em 2019 o Brasil registrou um crescimento de 1,1%, e a SELIC caiu para 4,5%.

Em 2020 se iniciou a pandemia de coronavírus, que derrubou bruscamente a economia global. A economia brasileira, que registrou uma queda de (-4,1%), sofreu com restrições impostas à atividade econômica, a queda na renda das famílias e os adiamentos de investimentos e projetos empresariais e pessoais. Os EUA registraram uma queda de



(-3,5%); a Rússia de (-3,1%); a Índia de (-8%); a China cresceu 2,3%, uma queda de 3,83 pontos percentuais em relação ao crescimento de 2019.

Os efeitos negativos podem ser observados também pela taxa de desemprego, que apresenta correlação com o crescimento. Ao analisar o gráfico percebe-se que a taxa de desemprego estava em queda no início da década, atingindo seu ponto mínimo em 2013 com um índice de 4,3%. Em 2014 o índice volta a subir (4,8%) e se inicia o período da recessão brasileira. De 2014 a 2017 a taxa de desemprego deu um salto, atingindo 8,25% em 2015; 11,5% em 2016; 12,7% em 2017.

As evoluções da taxa básica de juros contribuíram para o encarecimento do crédito, com custo de capital mais caro e alta taxa de desemprego, criam-se cumulação de estoques não planejados, forçando os empresários a reduzirem suas capacidades produtivas, gerando capacidade ociosa, de maneira que minimize os custos de produção. As percas dos postos de trabalho foram resultantes diretas do mau desempenho do crescimento e desenvolvimento da economia brasileira. O período foi agravado pelo cenário de crise no âmbito político.

Gráfico 4 - Evolução da taxa de desemprego no Brasil, 2010-2020.



Fonte: Adaptado de BACEN

Em 2018 houve uma queda de 1,1% em relação a 2017 e o índice registrou 11,6%, voltando a subir em 2019 (11,9%) e se agravando-se em 2020, atingindo 13,5% da população. Além dos problemas econômicos oriundos da recessão brasileira e da crise política também houve uma piora nas condições do mercado de trabalho em decorrência da pandemia da covid-19. O que se espera dessa pesquisa é analisar os recentes movimentos da



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



política brasileira, identificar os sinais de recuperação e possivelmente sugerir meios de reversão do processo.

O RECENTE CRESCIMENTO DA ECONOMIA PARANAENSE

Crescer Para Vencer a Crise

De 1995 a 2010 a economia paranaense registrou um crescimento real de 3,3% ao ano, segundo dados do IBGE, acima da taxa de 2,8% a frente da economia brasileira para o mesmo período. Segundo o IPARDES, parte da expansão da renda estadual colaborado pela infraestrutura de transportes, um plano estratégico que passou a contar com melhorias e acréscimos nos sistemas viários para o escoamento da produção aos portos, beneficiando o consumo interno e as vendas do estado para o mercado externo. Em 2007 foi criado o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), vigente até 2010, com estratégias de crescimento para curto e longo prazo para desenvolver a economia brasileira, o Paraná se beneficiou fortemente desse plano; como a facilitação do crédito, taxas de juros competitivas, projetos de infraestrutura e habitacionais que impulsionaram a economia paranaense. Tais medidas cooperaram para o enfrentamento da crise financeira iniciada mundialmente em 2008.

Em 2011 o Paraná apresentou evolução expressiva em alguns indicadores econômicos, como o aumento de 4% do PIB (acima da previsão de 3%). O governo estadual estimulou a produção e geração de empregos, angariando investimentos de dezenas de empresas nacionais e estrangeiras. Em 2012 o índice recuou, com queda em relação a 2009, mas seguiu como um dos melhores desempenhos do país. O setor de serviços foi o único a registrar alta enquanto os demais apresentaram queda para aquele ano. O encolhimento da produção, em 2012, se deve em parte aos efeitos da crise financeira de 2008 nos parceiros comerciais do estado.

No ano de 2013 o PIB paranaense cresceu acima da previsão e o estado ultrapassou o Rio Grande do Sul e se tornou a quarta maior economia, entre os estados brasileiros mas, em 2014, o país obteve baixa taxa de crescimento e, a partir daí começaria a caminhar para uma recessão mais severa. Uma crise política começava a se instaurar no Brasil, influenciando as expectativas econômicas para produção, renda e consumo e incerteza para novos investimentos e, o estado paranaense teve um recuo de -1,5% no PIB.



Em 2015 o Paraná teve um recuo de -3,4%, valor próximo ao apresentado pelo país no mesmo período (-3,5%), ai esta a prova de inter-relação entre as economias estadual e nacional. Os setores da indústria e de serviços sofreram quedas, diferente do setor agropecuário, que cresceu e seguiu-se avançando em anos seguintes, com as melhorias tecnológicas aplicadas no campo, o que fez com que o Paraná enfrentasse recessão menos severa em relação ao Brasil. O PIB avançou 4,4% em 2015, ante 1,8% na média nacional.

Em 2016 houve uma nova queda de -2,9% para o Paraná, frente aos -3,3% anotados pela economia nacional. Todos os estados, exceto Roraima e o Distrito Federal – cujos setores governamentais cresceram 3,3% e 0,6%, respectivamente – apresentaram queda. Entretanto, o desempenho paranaense se destacou e o estado ocupou o quinto lugar no ranking nacional.

Após três anos de quedas, em 2017 o Paraná registrou um crescimento de 2%, acima dos 1,3% da economia brasileira, o que o manteve no quinto lugar do ranking nacional. A agroindústria cresceu 12%, os serviços 1,3%, mas o setor industrial continuou em queda, registrando -0,2%. Em 2018 o crescimento foi menor, 1,2% frente aos 1,8% registrados no Brasil. As quebras das safras de milho e feijão contribuíram para esse desempenho, com a queda do agronegócio, assim como a continuidade da retração da indústria paranaense e a queda na demanda por alguns serviços.

Em 2019 o estado registrou um aumento de 0,5%, menor que o índice nacional (1,1%), porém deu sinais de recuperação com a indústria que apresentou crescimento de 5,4%, o maior índice de produção industrial do país, enquanto o índice nacional teve um recuo de - 1,1%. O governador afirma que R\$23bi foram destinados a projetos privados, esforço a fim de atrair investimentos, aumentar os níveis de emprego e a capacidade produtiva do estado.

Em 2020 se iniciou a pandemia da Covid-19, fator que prejudicou a produção, a mobilidade e as arrecadações no mundo todo e o Brasil foi um dos países mais afetados por ela. O PIB nacional encolheu -4,8% em termos reais, a indústria e os serviços foram os setores mais prejudicados tanto para a economia brasileira, quanto paranaense. O Paraná se esforçou pra conter os danos, aumentando em 21% os investimentos em relação ao ano anterior; no entanto a crise na Saúde e as restrições de mobilidade ampliaram a retração, a produção industrial teve queda de 2,6% e, a demanda por serviços, teve uma queda de 33,7%,



com diferenças de 29,9% para a receita. Apesar do crescimento no setor do agronegócio, o estado fechou o ano com 9,8% da população economicamente ativa desempregada, abaixo da média brasileira com 13,9%. Apesar de tudo a criação de empregos avançou e o Paraná criou 52.670 novas vagas de emprego no mercado formal em 2020, sendo o segundo maior índice do país.

A Tabela 2 apresenta uma série histórica dos PIBs paranaense e brasileiro, bem como a participação do estado no montante federal no período de 2010 a 2019.

Tabela 2 - PIB Brasil e Paraná, 2010 a 2019, em R\$ mi

Tabela 2 - PIB Brasil e Paraná (em R\$ mi)							
Período	Brasil			Paraná			Participação PR/BR (%)
	Valor a preços correntes	Variação nominal (%)	Variação real (%)	Valor a preços correntes	Variação nominal (%)	Variação real (%)	
2010	3.885.847	16,59	7,5	225.205	14,51	9,9	5,80
2011	4.376.382	12,62	4	257.122	14,17	4,6	5,88
2012	4.814.760	10,02	1,9	285.620	11,08	-0,03	5,93
2013	5.331.619	10,73	3	333.481	16,76	5,5	6,25
2014	5.778.953	8,39	0,5	348.084	4,38	-1,5	6,02
2015	5.995.787	3,75	-3,5	376.963	8,3	-3,4	6,29
2016	6.269.328	4,56	-3,3	401.814	6,59	-2,6	6,41
2017	6.585.479	5,04	1,3	421.375	4,90	2,0	6,40
2018	7.004.141	6,36	1,8	437.866	4,40	1,2	6,28
2019	7.407.024	5,75	1,1	454.703	3,83	0,5	5,72

Adaptado de IBGE (2021); IPARDES (2021); FIEP (2021).

A Tabela 02, acima, apresenta a configuração da economia Paranaense, que tem crescido quase sempre à frente da economia brasileira, um reflexo da alta produtividade do Estado e da implementação de novas tecnologias e das expectativas positivas do Estado Paranaense para gerar e criar novas riquezas.

Em relação a criação de empregos, a capacidade de criação de empregos é importante indicador do mercado de trabalho que demonstra o número de empregados admitidos descontando os que foram demitidos, obtido via CAGED/Secretaria de Trabalho/Ministério da Economia. A taxa de desocupação está abaixo da média brasileira desde 2015, mas configura-se como a maior da região Sul, considerando o 3º trim/ 2015 e o 3º trim/2019 (PNAD, 2019). Entretanto, o cenário para 2021 se mostra mais promissor; no primeiro semestre, segundo o CAGED, o Paraná apresentou saldo, para o primeiro semestre de 118.000 vagas. Em Julho de 2021, o saldo de empregos foi de 14.492 vagas preenchidas. No acumulado do ano até julho os serviços apresentam saldo de 47.836 vagas e, no comércio, o



número soma 26.700 novos empregos. São dados importantes que mostram a recuperação econômica do estado paranaense. Os empregos foram os mais afetados pela crise sanitária que se iniciou em 2020, à medida que a vacinação e a conjuntura sanitária melhora, as possibilidades de recuperação econômica também avançam, é o que se espera para avançar com a geração de empregos no Paraná e vencer a crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar a crise e a instabilidade econômica na última década a fim de identificar sinais de recuperação das economias brasileira e paranaense. As bases teóricas sobre as quais esse trabalho foi desenvolvido foram as teorias de Keynes, que propõe soluções ao enfrentamento à crise econômica através do acréscimo no Investimento, e Schumpeter, que discorre sobre desenvolvimento econômico e coloca a inovação como força motriz do mesmo. Os autores compartilham algumas semelhanças em suas abordagens, a principal delas para este estudo foi a questão do crédito. Tanto no processo de desenvolvimento econômico de Schumpeter quanto na teoria de Keynes, o crédito bancário desempenha um papel indispensável para o financiamento da atividade econômica, em especial na produção e inovação.

A década foi marcada por uma série de quedas na produtividade interna, o que teve raiz na crise financeira de 2008. O cenário se agravou durante a recessão brasileira, que se iniciou em meados de 2014 e aconteceu simultaneamente a uma crise política. Em 2017 houve uma leve recuperação, e o índice se manteve estável até 2019. Em 2020 houve uma queda brusca no PIB brasileiro que, devido à pandemia do coronavírus, sofreu com restrições impostas à atividade econômica, a queda na renda das famílias e os adiamentos de investimentos e projetos empresariais e pessoais. Desde a crise brasileira o país já vinha sofrendo com os aumentos nos níveis de desemprego, cenário que se agravou devido à pandemia da Covid-19. Economicamente as exportações cresceram até 2014, onde o saldo fica negativo pela primeira vez na década; em 2015 houve uma leve recuperação e o saldo volta a ficar positivo. A balança seguiu obtendo superávits até 2020, quando foi registrado o terceiro maior saldo desde o início da série histórica, iniciada em 1989.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



É fundamental neste momento que o governo e as instituições financeiras promovam políticas monetárias e orçamentárias que aumentem os níveis de emprego e renda, a fim de aquecer a economia, e também estimule a inovação a fim de gerar desenvolvimento econômico. No curto prazo é absolutamente necessário que o governo faça o possível para gerar emprego e renda pra população a fim de evitar um agravamento do panorama econômico. As despesas com investimentos deverão aumentar para promover estabilidade e desenvolvimento, no entanto é necessário atentar para uma distribuição eficiente desses recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACEN – Banco Central do Brasil. **SGS - Sistema Gerenciador de Séries Temporais**. Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/sgspub/localizarseries/localizarSeries> . Acesso em 12 de abril de 2021.

CORREIA, Paulo Cruz. **PROGRESSO TÉCNICO, COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: A Inovação no Tempo de Schumpeter e Marx. VII EGEPE – Associação Nacional de Estudos em Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. CD ROM, p.3218-3235. Florianópolis, 2012. Registro ISSN 1962-2537.

FIEP – Federação das Indústrias do Paraná. Com setor automotivo em alta, produção industrial do Paraná registra crescimento de 20% em 2021. **Agencia Fiep**. Disponível em <https://agenciafiep.com.br/2021/07/08/com-setor-automotivo-em-alta-producao-industrial-doparana-registra-crescimento-de-20-em-2021/>. Acesso em Agosto de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries Históricas e Estatísticas**. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br>. Acesso em 14 de abril de 2021.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Base de dados do Estado**. Disponível em <http://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em Julho de 2021.

ITAÚ – Banco Itaú. **Análises Econômicas**. Nossas Séries. ICI Commodities. Disponível em: <https://www.itaubba-pt/analises-economicas/nossas-series-economicas/icommodities>. Acesso em 14 de abril de 2021.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

MDIC – Ministério de Desenvolvimento de Indústria e Comércio. **Estatísticas de comércio exterior**. Disponível em: . Acesso em 12 de abril de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Ministério do Trabalho e Previdência. **Dados Abertos**. Disponível em <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br>. Acesso em Agosto de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. “Séries Históricas”. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostrade-domicilios/>. Acesso em Agosto de 2021.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SISCOMEX – Sistema Integrado de Comércio Exterior. **Dados de Exportação**. Disponível em: <http://www.siscomex.gov.br>. Acesso 12 de abril de 2021.

WORLD BANK. **Indicators, Economy & Growth**. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator>. Acesso em 15 de abril de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL A PARTIR DO GOVERNO TEMER

José Ronaldo Conceição Batista (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Campo Mourão, j.ronaldo_batista@hotmail.com

Sérgio Luiz Maybuk
Unespar/Campus Campo Mourão, e-mail sergio.maybuk@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2017, com o processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff iniciou-se um processo de intensas mudanças nas legislações relacionadas à dinâmica do trabalho e seguridade social. Este artigo tem por objetivo analisar, discutir e entender o processo, as alterações legislativas relacionadas ao trabalho no Brasil e o impacto social e econômico para os trabalhadores. A discussão e a compreensão das mudanças ocorridas na Consolidação das leis do Trabalho são de extrema relevância, considerando que a precarização do trabalho foi adotada como política de Estado e vem se agravando por meio de leis, decretos, portarias e medidas provisórias.

Tendo em vista que os trabalhadores que possuem menos recursos financeiros e de proteção social estão mais vulneráveis as modificações nas legislações e práticas trabalhistas (ARAÚJO; MORAIS, 2017), a compreensão do impacto social e econômico causado a estes trabalhadores torna-se imprescindível para nos orientar de forma crítica a identificar futuras propostas que possam aumentar ainda mais os danos causados a esta parte majoritária da população brasileira.

Com a finalidade de realizar a análise do impacto das alterações legislativas realizadas no período de 2017 a 2020, precisamos responder a seguinte questão: Quais as ações institucionais via congresso nacional que precarizaram o trabalho no Brasil a partir do governo Temer?

A reforma trabalhista de 2017 foi a maior alteração já feita na Consolidação das Leis do Trabalho CLT, desde 1943, data de sua publicação por Getúlio Vargas, foi uma mudança significativa alterando mais de 100 artigos na CLT (PASSOS; LUPATINI, 2020), instrumentalizada pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Dentre as principais mudanças



com a reforma trabalhista estão: Fim da contribuição sindical obrigatória, banco de horas pactuado por acordo individual, jornada de trabalho de 12h com 36h de descanso, tempo de descanso diário de 30 minutos, férias fracionadas em até três períodos, rescisão de contrato em comum acordo, mulheres grávidas e lactantes podem trabalhar em ambientes de baixa ou média insalubridade, prevalência do negociado sobre o legislado, trabalho intermitente, fim da contabilização de deslocamento como jornada de trabalho (CASSAR; BORGES, 2017), entre outros pontos que serão discutidos no decorrer deste trabalho.

O então Presidente Michel Temer também tentou realizar uma reforma previdenciária, mas devido à baixa popularidade, escândalos de corrupção e desgaste político a reforma só foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2019 no mandato do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro. Com redação muito mais danosa aos trabalhadores que o texto proposto pelo ex-Presidente da República Michel Temer. Segundo o governo a reforma previdenciária teve como objetivo corrigir o déficit causado pela pirâmide etária, sonegação e isenções. As principais alterações consistem em: Idade mínima e tempo de contribuição, cálculo do benefício, novas alíquotas para RGPS, pensão por morte, limite e acúmulo de benefício, outras alterações feitas na CLT. A partir dessas informações buscaremos entender, discutir mudanças ocorridas até então e impacto social e econômico para os trabalhadores. O presente artigo, além desta introdução terá os tópicos Materiais e Métodos, Resultados e discussões, Conclusões e as Referências.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo tem como objetivo geral: “Identificar quais as ações institucionais via congresso nacional que precarizaram o trabalho no Brasil a partir do governo Temer”. Com a finalidade de lograr êxito tanto no objetivo geral quanto nos específicos, foi realizado neste trabalho o levantamento de artigos de caráter científico, livros, legislações e relatórios publicados em órgãos oficiais. O presente artigo utiliza-se de metodologia de pesquisa qualitativa, que consiste no levantamento de documentos e dados, oferecendo uma análise crítica dos mesmos, tentando acrescentar e contribuir para o avanço da ciência e do tema discutido.



Os objetivos específicos que nos orientou a realizar o levantamento das publicações para realização deste trabalho foram: Identificar por meio de revisão de literatura, os conceitos e definições relacionadas ao trabalho nas economias de mercado como a do Brasil, identificar a partir do governo Temer e na sequência o primeiro ano do governo Bolsonaro todas as legislações aprovadas que de alguma forma estão relacionadas ao trabalho no Brasil, identificar as formas de precarização do trabalho no Brasil após a aprovação das reformas trabalhista e previdenciária a partir do governo Temer e analisar o impacto econômico e social no Brasil após aprovação das reformas trabalhista e previdenciária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017 (REFORMA TRABALHISTA)

Dentre todas as ações institucionais que de alguma forma contribuam para a precarização do trabalho no Brasil, certamente a reforma trabalhista foi a mais significativa. A reforma trabalhista de 2017, consolidada pela “Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017” foi criada sobre um pretexto de modernização da legislação trabalhista vigente até então (RODRIGUES; MELLO, 2017). Com o objetivo de reduzir o desemprego, a reforma desde o início de sua vigência, em 11 de novembro de 2017, vem demonstrando não ter atingido o resultado esperado, uma vez que desde sua publicação vemos uma crescente nos dados de emprego informal sem uma diminuição relevante no desemprego formal (PASSOS; LUPATINI, 2020). Denotando dessa forma que a reforma ao contrário de sua intenção, só fez contribuir para a precarização das relações de trabalho, limitação das entidades sindicais e da Justiça do trabalho, como afirma (MARTINS; FERES; BELUZZI, 2017).

“Para alcançar seu desiderato, a lei está sustentada em quatro pilares: a prevalência do negociado sobre o legislado e a fragilização das entidades sindicais; a ampliação da terceirização e não responsabilização das empresas que atuam em cadeia; a redução da porosidade do trabalho com a adoção de contratos temporários, intermitentes e jornadas de trabalho flexíveis, e a limitação da atuação da Justiça do Trabalho.” (MARTINS; FERES; BELUZZI, 2017 pag. 150)



Assim como outras ações federais, no âmbito econômico, a partir do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, a reforma trabalhista de 2017 foi inspirada em outras legislações que já vinham sendo adotadas em outros países, como: Espanha no ano de 2012 e França em 2017 (PASSOS; LUPATINI, 2020) e em outras legislações ao redor do mundo, como por exemplo o trabalho intermitente que já era adotado em países como: Espanha, Portugal e Reino Unido (Alves, 2019).

A reforma trabalhista no Brasil alterou mais de 100 artigos da Consolidação das do Trabalho (CLT), e foi a maior alteração já feita desde sua criação em 1943 (PASSOS; LUPATINI, 2020). Foi com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder que ocorreram as principais mudanças nas legislações trabalhistas e conquistas dos trabalhadores. Getúlio Vargas deu início a construção do arcabouço da legislação do trabalho e criação da Justiça do trabalho. Em 1 de maio de 1940 Vargas cria um salário mínimo nacional, em 1 de maio de 1943 foi promulgada a consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que estabeleceu os princípios normativos do trabalho no Brasil e tem seu efeito até os dias atuais (Silva, 2020).

Dentre as principais alterações viabilizadas pela reforma trabalhista, como nos são apontadas por SALES *et al* (2018) ocorridas com a Reforma trabalhista estão:

- **Contribuição sindical** – Antes da reforma a contribuição sindical era obrigatória, com pagamento anual de um dia de trabalho. Após a reforma, a contribuição sindical passa a ser opcional.
- **Demissão** - O contrato de trabalho poderá ser extinto de comum acordo, com pagamento de metade do aviso prévio, se indenizado, e metade da multa de 40% sobre o saldo do FGTS.
- **Descanso** - O intervalo dentro da jornada de trabalho poderá ser negociado, desde que tenha pelo menos 30 minutos.
- **Férias** - Desde que tenha acordo entre empregador e empregado, as férias poderão ser concedidas em até três períodos, sendo que um deles não poderá ser inferior a quatorze dias corridos e os demais não poderão ser inferiores a cinco dias corridos.
- **Gravidez** - É permitido o trabalho de mulheres grávidas em ambientes de baixa ou média insalubridade, exceto se apresentarem atestado médico que recomende o afastamento.
- **Jornada de trabalho** - Jornada diária poderá ser de 12 horas com 36 horas de descanso, respeitando o limite de 44 horas semanais (ou 48 horas, com as horas extras)



- **Negociação** - Convenções e acordos coletivos poderão prevalecer sobre a legislação. Assim, os sindicatos e as empresas podem negociar condições de trabalho diferentes das previstas em lei, mas não necessariamente num patamar melhor para os trabalhadores.
- **Terceirização** - Haverá uma quarentena de 18 meses que impede que a empresa demita o trabalhador efetivo para recontratá-lo como terceirizado. O texto prevê ainda que o terceirizado deverá ter as mesmas condições de trabalho dos efetivos.
- **Trabalho** intermitente - O trabalhador poderá ser pago por período trabalhado, recebendo pelas horas ou diária. Ele terá direito a férias, FGTS, previdência e 13º salário proporcionais.
- **Transporte** - O tempo despendido até o local de trabalho e o retorno, por qualquer meio de transporte, não será computado na jornada de trabalho.
- **Custas e honorário** - O beneficiário da justiça gratuita, se perder a ação, terá que arcar com as custas do processo, incluindo perícia, além dos honorários advocatícios da parte contrária.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103, DE 12.11.2019. (REFORMA DA PREVIDÊNCIA SOCIAL)

No Brasil, existem dois modelos de previdência social, a pública e a privada. A previdência social é um seguro em que o trabalhador participa por meio de contribuições mensais, o objetivo dessas contribuições é garantir que quando o trabalhador não puder mais trabalhar, ele seja amparado por uma renda. A previdência social não protege somente os trabalhadores para a sua aposentadoria, mas também contra a perda da capacidade laboral devidos acidentes, invalidez e doenças, para isso, ela oferece também auxílio doença, salário-maternidade e pensão por morte. (HAAS; LINE, 2017)

Os dois principais regimes previdenciários são os regimes públicos e os complementares, o primeiro abrange o Regime Geral de Previdência Social (RGPS), este é um regime público, de caráter obrigatório, ou seja, qualquer pessoa que exerça uma atividade remunerada deve contribuir para o RGPS, fazem parte deste regime os empregadores, empregados assalariados, trabalhadores domésticos, autônomos, contribuintes individuais e os trabalhadores rurais. Já o Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) é voltado para os funcionários públicos (SILVA, 2019).



Em fevereiro de 2019, foi apresentada a Proposta de Emenda Constitucional–PEC 06/2019. De acordo com o governo (Brasil, 2019), a proposta de emenda à constituição, veio para firmar regras que eram necessárias para que o país tenha um crescimento econômico e que permitirá uma aposentadoria garantida a todos. Não é novo o discurso acerca da necessidade de uma reforma da previdência, seja por problemas financeiros do país, como altos níveis de desemprego, ou pelas mudanças que vem ocorrendo no contexto demográfico.

A Emenda Constitucional 13/2019, inspirada no modelo chileno OLIVEIRA; MACHADO; HEIN, 2019), teve como principais mudanças o estabelecimento de uma idade mínima para aposentadoria de 65 anos para homens e 62 para mulheres. Outra mudança importante foi o tempo de contribuição, anteriormente a reforma, mulheres que tinham 30 anos de contribuição e homens com 35 anos de contribuição já adquiriam o direito de se aposentar. Com a reforma fica necessário para mulheres 62 anos de idade e 15 anos de contribuição e para homens 65 anos de idade e 20 anos de contribuição. As pensões por morte também sofrerão alterações, a partir da reforma pessoas que recebem o benefício terá o mesmo reduzido pela metade, sendo acrescentado 10% por cada dependente, sendo limitado o benefício a 100%. (SILVA, 2019). O autor ainda demonstra as mudanças no cálculo do benefício. Antes da reforma o benefício era calculado de acordo com a média salarial dos 80% das maiores contribuições desde julho de 1994, descartando as contribuições menores. A partir da reforma o cálculo passa a ser da média aritmética de todas as contribuições feitas a partir de julho de 1994, podendo o benefício ser maior que 100%, mas limitando-se ao teto do RGPS. Mais uma alteração importante foi a alteração nos percentuais de contribuição com uma alíquota progressiva. Antes da reforma os percentuais de contribuição variavam entre 8%, 9% e 11%. Após a reforma os percentuais progressivos de acordo com cada faixa salarial passaram para 7,5%, 9%, 11% e 14%. Estas alterações entraram em vigor em 1º de março de 2020.

“LEI DE LIBERDADE ECONÔMICA” Medida Provisória nº 881/2019

No dia 20 de setembro de 2019, o Presidente da República sancionou a Medida Provisória nº 881/2019, que passou a vigorar como Lei nº 13.874/2019, popularmente conhecida como Lei da Liberdade Econômica. O texto segundo o Ministério da Economia e



o Presidente da República, tinha como objetivo desburocratizar e simplificar os processos para empresas e empreendedores (Brasil, 2019). Dentre as alterações relacionadas ao trabalho promovidas pela LEI 13.847/2019 estão: Alteração do Artigo 14 da CLT, estabelecendo que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) será emitida pelo Ministério da Economia, preferencialmente de forma eletrônica. Outra modificação ocorreu no artigo 16 da CLT, que dispõe sobre os dados contidos na CTPS, que a partir da sua sanção passou a conter como identificação única o Cadastro de Pessoa Física (CPF). A Lei da Liberdade Econômica também alterou o parágrafo segundo do artigo 74 da CLT, que previa que era obrigatório a empresa que tivesse mais de 10 empregados, manter o registro de ponto de cada funcionário. Com a nova redação, somente as empresas que tiverem mais de 20 funcionários será obrigada a contabilização dos horários de entrada e saída de cada empregado. Além das alterações descritas, foi acrescentado ao artigo 74 da CLT o parágrafo 4º, no qual foi dada permissão para que as empresas utilizem o registro de ponto por exceção à jornada regular de trabalho, o que deverá ser feito mediante acordo individual ou acordo coletivo de trabalho (BITENCOURT, 2019).

O IMPACTO SOCIOECONÔMICO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO OCORRIDA A PARTIR DO GOVERNO TEMER

Os autores (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN, 2010), argumentam que a terceirização, o trabalho intermitente ou temporário acaba por produzir um clima de competição pouco saudável no ambiente de trabalho. Pode existir por parte dos funcionários com um regime normal de trabalho (CLT) algum tipo de exclusão ou preconceito social contra trabalhadores em condições inferiores de contrato de trabalho. Este tipo de concorrência pode ser muito prejudicial à saúde física e principalmente mental de trabalhadores em condições mais vulneráveis de trabalho.

Com empresas cada vez mais pautadas pelas as oscilações dos mercados, estas acabam buscando uma flexibilidade cada vez maior nos arranjos de produção, esta flexibilidade pode estar na terceirização, nos contratos de trabalho (para admissão ou demissão) e também na possibilidade de contratos temporários ou intermitentes (ARAÚJO; MORAIS, 2017). Dentro deste contexto (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN, 2010) ainda



argumentam, que pode ser observado que há no mundo do trabalho um distanciamento cada vez maior entre as práticas organizacionais e os direitos sociais dos trabalhadores. A precarização do trabalho priva os trabalhadores de educação, trabalho digno e inclusão social. A flexibilização dos direitos trabalhistas não afeta tão somente a vida dentro do ambiente de trabalho, mas também toda sua vida fora do trabalho.

Em um mundo cada vez mais globalizado e uma concorrência mais acentuada nos mercados globais, as empresas se sentem pressionadas a reduzirem seus custos de produção, desta forma, reduzindo o efetivo de trabalhadores e buscando ambientes com mais flexibilidade nos direitos trabalhistas. Isso implica em uma sobrecarga de tarefas, salários mais baixos, condições de insegurança e precariedade no trabalho (ARAÚJO; MORAIS, 2017).

PASSOS; LUPATINI, (2020) demonstra que os impactos da reforma trabalhista podem ser observados tanto na limitação da justiça do trabalho quanto na vulnerabilidade dos trabalhadores, principalmente devido à exclusão dos sindicatos das negociações de contratos de trabalho, o que deixa evidenciado o desequilíbrio nas negociações entre empregador e empregado. A possibilidade de trabalhadores terceirizados nas atividades meio e fim possibilita a exclusão dos sindicatos das negociações trabalhistas o que contribui para contratos mais flexíveis, a conveniência do empregador. A terceirização provoca a diminuição dos direitos, contribuindo para salários mais baixos e as piores condições de trabalho. O autor ainda demonstra que o suposto objeto da reforma de reduzir os altos índices de desemprego e o trabalho informal não foi alcançado. Um ano após a reforma e ainda não tinha sido observado uma reversão nos índices de desemprego, não de forma significativa e houve ainda um aumento dos índices de trabalho informal.

Entre os anos de 2012 e 2014 a taxa de desocupação se encontrava em torno de 6% a 8%. No ano de 2015 com o impacto da crise econômica e política inicia-se uma elevação nas taxas de desemprego, atingindo o patamar de 13,6% no início de 2017, após 2 meses da Reforma Trabalhista. No final de 2017 a taxa de desemprego se encontrava em torno de 11,8%. Em dezembro de 2018, aproximadamente um ano após a reforma trabalhista o desemprego retornou a 12,4% e de janeiro a março de 2019 o desemprego superava 13 milhões de pessoas. Esses dados apontados por PASSOS; LUPATINI, (2020), demonstra que a promessa da reforma gerar 2 milhões de vagas entre 2018 e 2019 não se concretizaram.



Ao contrário do que foi prometido com a reforma trabalhista, houve um aumento significativo no número de trabalhadores sem carteira assinada (com aumento de 9,3% entre 2016 e 2018) e por conta própria (com aumento de 8,4%). No último trimestre de 2018 o número de trabalhadores sem carteira assinada mais os trabalhadores por conta própria (35,4 milhões de trabalhadores) já superavam os trabalhadores com carteira assinada no setor privado (cerca de 33 milhões de trabalhadores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fatos, dados e informações levantadas até aqui, conseguimos observar que as medidas propostas pelo ex-presidente Michel Temer e o atual presidente Jair Bolsonaro, após o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, sob um falso pretexto de uma modernização da legislação trabalhista, contribuíram de forma significativa para precarização do trabalho. Dentro dos fatos levantados, a informação que mais fica clara, é que mesmo os pretextos que foram utilizados como subterfúgio para aprovação de tais medidas se provaram insuficientes para reverter o alto nível de desemprego.

A reforma Trabalhista teve um impacto de tal forma que ocorreu uma redução de aproximadamente 40% nas ações trabalhistas ajuizadas na justiça do trabalho de todo o Brasil. Essa redução significativa pode ser atribuída às limitações da justiça do trabalho, impedimento do acesso a justiça gratuita e prevalência do negociado sobre o legislado. Tornando dessa forma inviável que o trabalhador que já se encontra em condições desfavoráveis, consiga ter acesso as reivindicações de seus direitos, deixando-o ainda mais vulnerável na sua condição social.

Tais medidas propostas pelo governo federal e aprovados pelo Congresso Nacional, foram propagandeadas como panaceias, que resolveriam todos os problemas econômicos, mas uma após outra sempre foi se demonstrando suas falhas, e que os resultados não se aproximavam nenhum pouco as suas expectativas. E após a aprovação de cada uma dessas medidas a promessa era repassada para próxima medida, tornando dessa forma a precarização do trabalho uma política de estado, sempre necessária para atingir a utopia prometida pelos líderes de um pequeno grupo ideológico.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A partir das pesquisas realizadas e os resultados encontrados a reforma trabalhista se tornou ponto central da discussão deste trabalho, uma vez que já se passou um bom período de sua aprovação e seus resultados práticos, para além de toda sua propaganda ideológica, já possam ser aferidos a partir de relatórios de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dentro desse contexto os resultados da reforma trabalhista, no que tange a criação de novos postos de trabalho, se mostram insignificantes comparados ao prejuízo infringido aos trabalhadores. E tendo em vista que os trabalhadores mais vulneráveis a estas alterações se encontram na base da pirâmide social, isto só faz contribuir para um aumento que já é crescente da desigualdade social.

A precarização adotada como “política de Estado”, para além de comprometer o arcabouço jurídico que garantiam a dignidade dos trabalhadores na sua vida laboral, atacou também a esperança dos trabalhadores por meio do comprometimento de sua seguridade social, que para a maioria dos trabalhadores era a única forma de manterem sua dignidade e vida justa após o comprometimento da sua capacidade de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Amauri Cesar. **Trabalho intermitente e os desafios da conceituação jurídica.** Revista Ltr: legislação do trabalho, São Paulo, SP, v. 83, n. 2, p. 184-197, fev. 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/157332>.

ARAÚJO, Marley Rosana Melo de; MORAIS, Kátia Regina Santos de. **Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador.** Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v. 20, n.1, p.1-13, 2017 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172017000100001&lng=pt&nrm=iso.

BITENCOURT, Sandra Soares de. **A Lei da Liberdade Econômica: uma análise das principais mudanças.** (Ciências contábeis) UNESC, Criciúma, 2019.

BRASIL. Tribunal Superior do trabalho. Justiça do Trabalho. **Primeiro ano da reforma trabalhista: efeitos.** Brasília, 2018. Disponível em: http://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/primeiro-ano-da-reforma-trabalhista-efeitos. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/De15452.htm.

BRASIL. Ministério da Economia. **Portaria autoriza trabalho aos domingos e feriados em seis novas atividades econômicas.** 19 de junho de 2019. Acesso em: 13 de jun. 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Disponível em: <http://trabalho.gov.br/noticias/7121-portaria-autoriza-trabalho-aos-domingos-e-feriados-emseis-novos-setores>.

DRUCK, Graça. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios**. Cad. CRH, Salvador, v. 24, n. spe1, p. 37-57, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400004&lng=en&nrm=iso.

FILGUEIRAS, A. V.; KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V. de. **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Livro-REMIR-v-site.pdf>.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. **As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado**. Rev. bras. saúde oculp., São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, Dec. 2010. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572010000200006&lng=en&nrm=iso.

GALVÃO, A. D. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. Tese (doutorado). 2003. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNICAMP. Campinas

HAAS, Ingrid Freire; LINE; Isabelle. **Reforma da previdência em evidência: impactos no sistema econômico ou inconsistência dos critérios das propostas?** Revista de Direito da Faculdade Guanambi. v. 4, n. 2, julho-dezembro 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores IBGE: pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua: segundo trimestre de 2019: abr./jun. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_2tri.pdf.

Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm

MARTINS, Ana Paula; FERES, Lucas Prata; BELUZZI, Theodora Panitsa. **Reforma trabalhista e argumentos econômicos: o Brasil entre dois projetos**. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região, Campinas, SP, n. 51, p. 149-166, jul./dez. 2017 Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/125456>.

OLIVEIRA, Suelen Carlos de; MACHADO, Cristiani Vieira; HEIN, Aléx Alarcón. **Reformas da Previdência Social no Chile: lições para o Brasil**. Cadernos de Saúde Pública [online]. v. 35, n. 5 [Acessado 19 Maio 2021], e00045219. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00045219>. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00045219>.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PASSOS, Saionara da Silva; LUPATINI, Márcio. **A contrarreforma trabalhista e a precarização das relações de trabalho no Brasil.** Rev. Katálysis, Florianópolis, v. 23, n.1, p.132-142, 2020. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000100132&lng=en&nrm=iso.

RODRIGUES, Isabella Stroppa; MELO, Julia Carla Duarte. **REFORMA TRABALHISTA: precarização das relações de trabalho diante da perspectiva instaurada pelas novas regras celetistas através da Lei 13.467/2017.** Revista das faculdades integradas Viana Júnior, Juiz de Fora, MG. jul./dez. 2017.

SALES, Martins Cleber et al. **Reforma trabalhista comentada MP 808/2017: análise de todos os artigos. 1. Ed.** Florianópolis: Empório do direito, 2018 120p.

SILVA, Mauri Antônio. **Aporte histórico sobre os direitos trabalhistas no Brasil.** SER Social., Brasília, v. 22, n.46, 2020, passim. Disponível em:
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/23516/25142/64196.

SILVA, Raiane de Lima, **Previdência social brasileira e os possíveis impactos da ec 103/2019.** Universidade federal de alfenas Instituto de ciências sociais aplicadas, Varginha, MG. 2019.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



COMPARATIVO POR MEIO DE INDICADORES SOCIOECONÔMICOS ENTRE AS REGIÕES DO ESTADO DO PARANÁ

Juliano Dias (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Campo Mourão, julianodias91@outlook.com

Sérgio Luiz Maybuk (Orientador)
Unespar/Campus Campo Mourão, sergio.maybuk@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

No que tange ao aspecto da pesquisa em economia regional, os estudos das disparidades regionais são recorrentes, haja vista que sendo identificadas podem auxiliar junto a intervenção política no planejamento para alavancar as reais potencialidades de cada região. Para Júnior (2008), as diferenças das mesorregiões oriundas do Estado do Paraná são frutos de sua própria formação, destarte ela reflete como o Estado se desenvolveu na participação da renda, crescimento populacional, grau de urbanização, empregabilidade.

Conforme (IPARDES, 2016c), o Paraná faz divisa com 3 Estados brasileiros, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, fazendo fronteiras com dois países, sendo a Argentina e o Paraguai. O Estado do Paraná está situado na região sul do Brasil. Possui uma área de 199.880 Km², atualmente é constituído por 399 municípios que são distribuídos em dez mesorregiões e 39 microrregiões, a capital do Estado é Curitiba. O clima paranaense varia de região para região, algumas como, por exemplo, o norte possuindo um clima tropical úmido e no sul um clima temperado úmido.

Para Trintin (2001), a economia paranaense começa a se desenvolver e obter notoriedade econômica com a expansão da atividade cafeeira, que na década de 30 do século passado já dava indícios de um crescimento em potencial, para o autor essa atividade não era apenas mais uma dentre outras cultivadas no Estado sendo elas as tradicionais como a madeira e o mate. O setor do Café representava um processo de desenvolvimento na economia estadual, em razão de proporcionar, o que o autor chamou de Efeito Dinâmico, porque diversificava os outros setores agrícolas, o industrial e também o terciário, pois gerava em torno dessa atividade econômica um acúmulo de capital, representando umas das principais atividades desenvolvidas na história paranaense.



Com relação ao processo econômico em que se caracteriza o Estado do Paraná, na abordagem de Piffer (1999) apud Lima (2013), irá identificar que o mesmo ocorreu de três formas. Segundo o autor a primeira fase da história econômica se inicializa com a formação que ocorreu no Estado no século XIX. A segunda fase, já no início do século XX, corresponde as correntes migratórias que já estavam alocados e que ocupando a fronteira agrícola se formaram os primeiros núcleos urbanos. A terceira fase do processo segundo autor, ocorre a partir de 1970, onde já havia de certa forma um esgotamento das primeiras ocupações, ou seja, da fronteira agrícola e então surge uma nova onda de crescimento sobretudo na industrialização e a reorganização espacial da economia do Estado.

Para Trintin (2001) apud Lima (2013), a terceira fase do processo econômico paranaense, foi primordial para alavancar o crescimento do Estado, isso foi nítido com as transformações que passou a agricultura na era tecnológica, haja vista as primeiras atividades que eram praticadas de formas rudimentares, foram levadas a sua exaustão perdendo espaço juntamente com as tradicionais economias até então presentes, como é o caso dos produtos alimentares, madeira e o setor têxtil, o valor adicionado dessas economias diminuíram, porém abriu-se uma forte industrialização do ramo metal-mecânico influenciado pela alta demanda do material de transporte no Estado. As décadas de 1980 e 1990 já evidenciariam o Estado do Paraná como umas das principais economias federativas.

No intuito de demarcar como foi classificado o uso do espaço territorial paranaense para o desenvolvimento das atividades econômicas. Machado (1963) apud Henrique (2019), irá dividir em duas etapas, sendo elas: 1- Paraná Tradicional, 2- Paraná Novo. O primeiro conceito refere-se as primeiras ocupações que se tem aqui datados, ou seja nos séculos XVII e XVIII os interesses eram de colonizadores estrangeiros em dois locais, no Litoral e também nos Campos Gerais. Logo depois, tem-se interesse de uma extensão das grandes atividades desenvolvidas até então em terras paulistas que foram direcionadas em explorar a Região Norte Pioneiro com as atividades do cultivo do Café, mineração, erva-mate e a atividade madeireira.

A segunda classificação conceituada por Machado (1963) apud Henrique (2019), referente ao Paraná Novo, ele demarca outras regiões que foram exploradas após as tradicionais, no século XX a vinda de muitos colonizadores que se fixaram no Oeste, Sudoeste e Norte Central do Paraná se fizeram pertinentes em razão de que outras regiões



exploradas em outros Estados já estavam sendo esgotada, como era o caso do espaço agrícola no Rio Grande do Sul, que fez com que migrasse boa parte de seus colonos com aptidões do trabalho do campo e conseqüentemente logo se desenvolveram inúmeras atividades ligadas às lavouras de soja, milho, trigo e também a criação de suínos e aves. Pg 144

O longo período que se perdurou no Estado em razão de primeiramente se formar, ocupar e desenvolver as atividades, fez com que o Paraná apresentasse avanços em sua economia. Para Rippel (2007), o Estado começa a dar indícios de uma diversificação de sua estrutura produtiva que começa a partir dos anos 1970, em razão de se modernizar a agricultura, o Estado mudou de status, cujo conhecimento até então era delimitado por apenas economia agrária, destarte agora realizadas atividades tanto do setor secundários e terciários, em consequência do processo de desconcentração industrial na qual se encontrava o Brasil, a economia paranaense e sua industrialização foram beneficiadas. Pág.181.

Conforme a economia paranaense iria se diversificando e se modernizando nas últimas décadas deixando-se de apenas contar com o setor primário, ou seja puramente agrária houve então o progresso em sua base produtiva. Para Gualda (2005) *apud* Bianco (2011), isso resultou em mudanças significativas na estrutura, pois o Estado já não dependia unicamente da intervenção governamental para alavancar o processo de produção. Pág.95.

Diante da problematização apresentada, tem-se como pergunta de pesquisa “Quais as principais diferenças de desigualdade de renda e indicadores socioeconômicos entre as regiões do Estado do Paraná? Para tanto espera-se que com os objetivos geral e específicos se dê conta de responder a tal pergunta.

Para responder a pergunta de pesquisa tem-se como objetivo geral Identificar as principais diferenças de desigualdade de renda e indicadores socioeconômicos entre as regiões do Estado do Paraná. E para vencer o geral tem-se por objetivos específicos: Identificar por meio de revisão de literatura, os conceitos e definições e variáveis correlatas à geração, distribuição e concentração de renda, como por exemplo, pobreza, exclusão social e desenvolvimento econômico regional da economia paranaense. Identificar as características socioeconômicas de cada região do Paraná. Analisar a distribuição espacial da pobreza paranaense em nível regional. Analisar comparativamente as regiões do Paraná, considerando causas da distribuição, concentração de renda e suas consequências sócio



econômicas para elas. No presente artigo terá um tópico de Materiais e Métodos, depois Resultado e Discussões e Considerações Finais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, cujo caráter é exploratório, o qual irá envolver o levantamento de dados bibliográficos, por meio de fontes secundárias, que se deu por meio de pesquisas em livros, teses, artigos científicos, e tomando como base metodológica, a utilização dos principais órgãos que disponibilizam dados de séries históricas, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e sites de órgãos internacionais que atestam desigualdade de renda e riqueza no mundo. Tal seguimento metodológico foi para se atender ao objetivo geral. Identificar as principais diferenças de desigualdade de renda e indicadores socioeconômicos entre as regiões do Estado do Paraná. E os objetivos específicos: Identificar por meio de revisão de literatura, os conceitos e definições e variáveis correlatas à geração, distribuição e concentração de renda, como por exemplo, pobreza, exclusão social e desenvolvimento econômico regional da economia paranaense. Identificar as características socioeconômicas de cada região do Paraná. Analisar a distribuição espacial da pobreza paranaense em nível regional. Analisar comparativamente as regiões do Paraná, considerando causas da distribuição, concentração de renda e suas consequências sócio econômicas para elas.

Entre os principais autores Bianco, Gualda, Henrique, Machado e Trintin para as questões qualitativas e nas quantitativas, optou-se especialmente em trabalhar dados do Iperdes em que posteriormente elaborou-se tabelas e gráficos e se fez as análises que se julgou necessárias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme a Tabela 1, sobre a distribuição geográfica das mesorregiões do Estado do Paraná, as mesmas se mostram distintas em suas composições municipais, grau de urbanização e populacional. Observa-se que o Estado tem regiões com poucas cidades como



é o caso da mesorregião Centro-Oriental contendo 14 municípios com baixo grau de urbanização de 84,70%, comparado a regiões com elevado número de municípios como a mesorregião do Norte-Central com 79 no total e um alto grau de urbanização de 91,63%. Com base na análise da população total de cada mesorregião verifica-se que a Centro-Oriental comporta apenas 33% da população da grande região Norte-Central.

Tabela 1 - Indicadores Seleccionados 2010.

Mesorregião	Números de municípios	População Total	Área territorial (%)	Grau de Urbanização (%)
Centro-Occidental	25	334.125	6,0	80,26
Centro-Oriental	14	689.279	11	84,70
Centro-Sul	29	453.821	13	65,74
Metropolitana de Curitiba	37	3.493.742	11,5	91,57
Noroeste	61	678.319	12,4	83,40
Norte Central	79	2.037.183	12	91,63
Norte Pioneiro	46	546.224	7,9	80,00
Oeste	50	1.219.558	11,5	85,61
Sudeste	21	4074.779	8,51	58,58
Sudoeste	37	587.496	6	70,23
PARANÁ	399	9.952.924		85,33

Fonte: IPARDES/CENSO DEMOGRÁFICO. 2010.

Nota: ELABORADOS PELO AUTOR. Dados extraídos de IparDES (2010).

A Tabela 2 identifica dados pesquisados de indicadores como empregos, estabelecimentos e Participação no Valor Adicionado Fiscal do Estado (VAF) com valores deflacionados em (R\$1,00) das mesorregiões comparadas ao Estado do Paraná como um todo. Destaque para a região metropolitana de Curitiba com a geração de 1.348.451 empregos, um número elevado de estabelecimentos representando 94.848 no total, com essas variáveis favoráveis à mesorregião contém a maior participação no valor adicionado fiscal no Estado 36,48%. No entanto há regiões muito aquém de representatividade como a citada anteriormente, como é caso da mesorregião Centro-Occidental com a geração de 69.758 empregos, apenas 9.484 estabelecimentos, desta forma a mesorregião participa com apenas



3,17% no Valor adicionado Fiscal. Com isso detona-se que o estado contém municípios com maior poder em gerar receitas públicas, incentivando seu próprio crescimento econômico.

Tabela 2 - Participação do valor adicionado fiscal do estado por Mesorregião, número de empregos e número de estabelecimentos, em 2019.

Mesorregião	Participação no Valor Adicionado Fiscal do Estado - VAF ¹ (R\$1,00)	Empregos	Estabelecimentos
Centro-Occidental	3,17 %	69.758	9.484
Centro- Oriental	8,81 %	168.240	17.989
Centro-Sul	3,55 %	82.240	10.466
Metropolitana de Curitiba	36,48 %	1.348.451	94.848
Noroeste	4,98 %	163.237	21.575
Norte Central	15,42%	607.967	67.440
Norte Pioneiro	3,17%	108.291	14.323
Oeste	15,14%	375.894	40.909
Sudeste	2,62%	71.559	9.189
Sudoeste	6,60%	157.140	19.734
PARANÁ	312.512.433.663	3.171.005	305.957

Fonte: IPARDES/SEFA/RAIS. ME/TRABALHO

Nota: ELABORADO PELO AUTOR.

A Tabela 3 apresenta a composição do PIB segundo os setores no ano de 2019, com valores deflacionados em (R\$1,00) e o PIB a preços correntes (mil reais) para a comparação das mesorregiões com o Estado. O Paraná em 2019 obteve o PIB per capita de R\$ 38.773, porém apenas 3 mesorregiões conseguiram ultrapassar esse valor, são elas: Centro-Oriental, Metropolitana de Curitiba e Oeste. Nos setores industriais e de serviços a região metropolitana de Curitiba se destacou com a participação de 38% e 43% respectivamente no valor total do Estado. No setor agropecuário a região Oeste obteve a maior participação de 16%. Com essa análise denota-se que essas mesorregiões possuem as maiores rendas no Estado.

¹ O valor Adicionado Fiscal (VAF) é o índice formado e pelas informações dos contribuintes, relativo aos seus movimentos econômicos, que servirão de base para os repasses constituintes sobre os valores das receitas de impostos recolhidos pelos estados e pela União.



Tabela 3 - Participação do valor adicionado bruto dos setores Agropecuário, Indústria e Serviços, Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto per capita.

Mesorregião	Produto Interno Bruto A preços correntes (mil reais)	PIB (VAB a preços Básicos)			PIB per capita (R\$1,00)
		Agropecuária	Indústria	Serviços	
Centro-Occidental	11.981,762	2.525,254	1.509,307	5.288,574	36.290
Centro-Oriental	32.069,533	3.359,622	10.068,799		42.462
Centro-Sul	17.655,308	2.250,013	3.316,737	5.346,600	30.565
Metropolitana de Curitiba	175.907,390	2.713,679	37.048,686	85.896,397	44.943
Noroeste	21.370,052	3.436,512	3.785,796	8.770,311	29.643
Norte Central	76.879,426	5.326,276	13.283,858	39.456,271	34.277
Norte Pioneiro	15.105,182	3.097,786	2.290,804	6.103,198	27.231
Oeste	56.890,171	6.022,342	15.722,492	23.731,827	43.512
Sudeste	12.552,943	3.813,004	1.751,212	4.145,501	28.868
Sudoeste	19.617,636	3.820,490	5.012,960	9.164,865	36.985
PARANÁ	440.029,403	36.364,984	96.960,652	199.520,384	38.773

Fonte: IPARDES/SEFA/RAIS. ME/TRABALHO

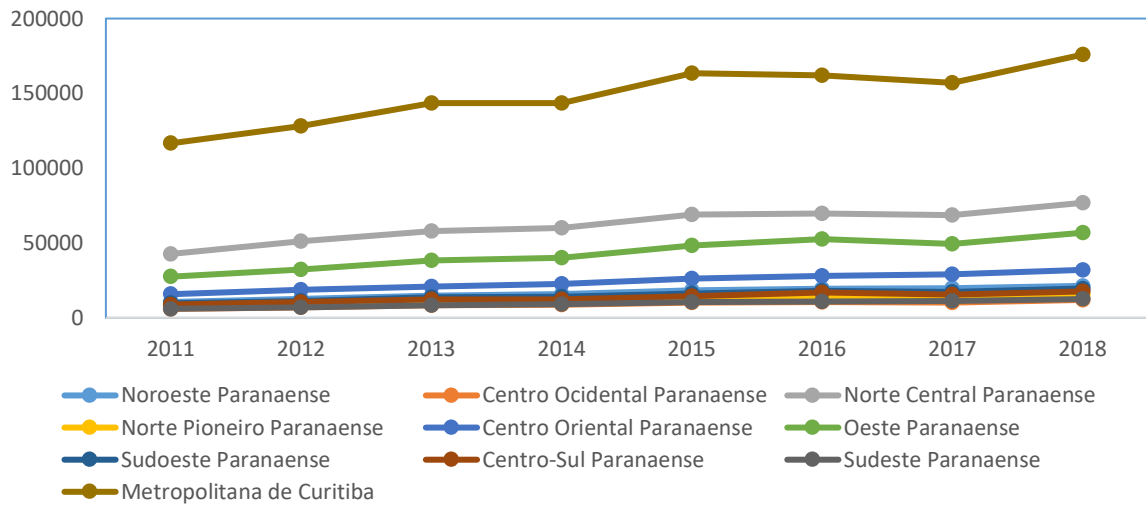
Nota: ELABORADO PELO AUTOR.

No Gráfico 1, é apresentado a evolução do PIB (Produto Interno Bruto) das mesorregiões paranaenses no período de 2011 a 2018, a Mesorregião Metropolitana de Curitiba obteve em termos percentuais de participação a maior queda com relação ao Estado, com o valor de -13,60% no período, isso sugere uma maior distribuição territorial, pois outras regiões como Oeste e Sudeste cresceram 18,44% e 18,29% respectivamente.

Conforme o mapa 1, o Estado do Paraná possui uma escala de distribuição de seu Produto Interno Bruto per capita de forma padrão, ou seja, a quantidade de municípios que estão entre os maiores valores se equivale aos menores em participação, os três municípios que mais se destacaram no período foram Saudade do Iguaçu (R\$ 194.926,00), São José dos Pinhais (R\$ 77.042,00) e Araucária (R\$ 60.642,00) com relação aos menores índice de participação foram Rosário do Ivaí (R\$ 7.679,00), Nova Olímpia (R\$ 7.493,00), Guaraqueçaba (R\$ 6.816,00).



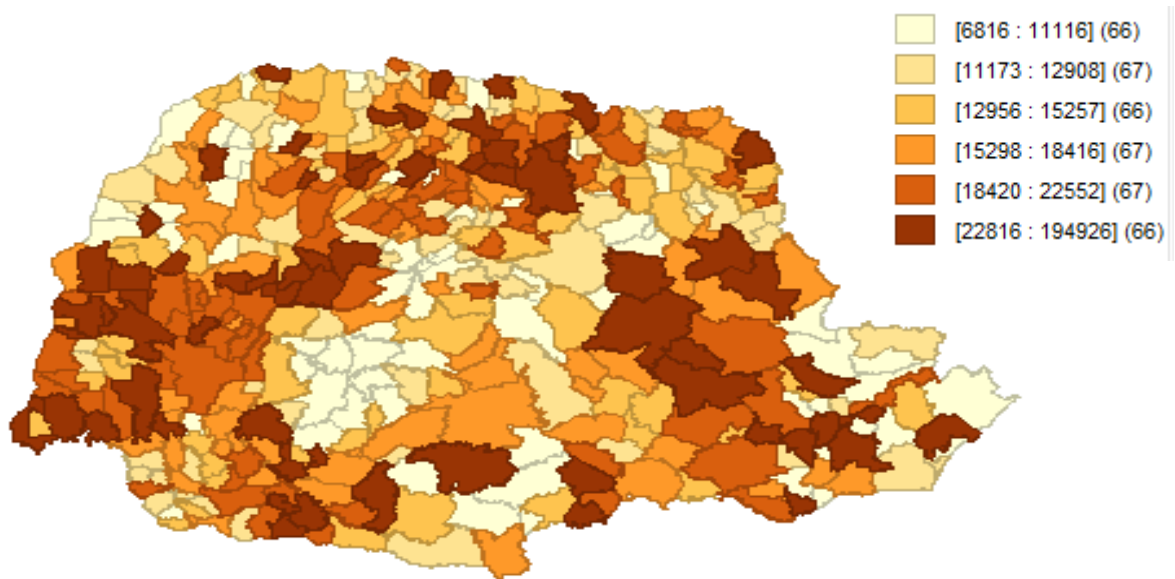
Gráfico 1 - Produto Interno Bruto das mesorregiões paranaenses (em milhões R\$).



Fonte: Resultado da pesquisa (IBGE, 2021).

Obs.: Preços corrigidos pelo IGP-DI com ano base em 2018.

Mapa 1 - Distribuição do Produto Interno Bruto per capita em relação ao total por municípios do Paraná - 2011 a 2018.



Fonte: Resultado da pesquisa (IPARDES, 2021).

Obs.: Utilização do Software Geoda.



Na sequência, a Tabela 4 mostra quais municípios do Estado apresentaram os melhores indicadores como o rendimento médio do setor formal, a taxa de mortalidade infantil e também as taxas de homicídios para o ano de 2017. O Estado do Paraná apresenta baixa taxa de mortalidade Infantil 10,36%, elevada taxa de homicídios 24,50. Os municípios que se destacam negativamente com taxa de mortalidade Infantil são Ponta Grossa (16,66 %) e Campo Mourão (12,27%), com relação a taxa de homicídios, as cidades de Foz do Iguaçu (33,33%) e Guarapuava (31,05%) são as mais elevadas. Com relação ao rendimento médio do setor formal se destaca a cidade de Nova Fátima localizada na Mesorregião Norte Pioneiro, com o valor de R\$2.700,22. Outro destaque desse município é a taxa zerado de homicídios.

Tabela 4 - Setor Formal Rendimento médio, Mortalidade Infantil e Homicídios.

Mesorregião	Municípios em destaque*	Setor Formal Rendimento médio (R\$)	Taxa de Mortalidade Infantil (%)	Taxa de Homicídios (%)
Centro-Occidental	Campo Mourão	1.639,78	12,27	23,37
Centro-Oriental	Ponta Grossa	1.641,04	16,66	19,17
Centro-Sul	Guarapuava	1.643,69	11,73	31,05
Metropolitana de Curitiba	Curitiba	2.495,29	8,31	23,69
Noroeste	Paranavaí	1.338,14	3,89	14,89
Norte Central	Londrina	1.766,86	10,68	24,00
Norte Pioneiro	Nova Fátima	2.700,22	10,87	0,00
Oeste	Foz do Iguaçu	1.676,23	12,04	33,33
Sudeste	União da vitória	1.341,32	9,50	17,54
Sudoeste	Pato Branco	1.583,65	10,71	9,91
PARANÁ		1.781,67	10,36	24,50

Fonte: Atlas Brasil 2017.

* Principais municípios de cada mesorregião. Elaboração com base nos dados disponíveis em Atlas Brasil 2017.

A Tabela 5 apresenta dados sobre a infraestrutura urbana do Estado do Paraná no ano de 2010. O Estado vem apresentando melhorias significativas em todas as mesorregiões em todos os indicadores. Porém é nítida a diferença entre a região metropolitana de Curitiba



com as demais. No consumo de energia elétrica essa mesorregião participa com 32% do valor total do Estado comparando a região Centro-Ocidental que participa com apenas 2,85%.

Tabela 3 - Domicílios atendidos com água e energia e consumo de energia, Destino do lixo coletado. 2010.

Mesorregião	Água canalizada	Energia Elétrica (MWH)	Consumo de energia elétrica	Lixo Coletado
Centro-Ocidental	107.952	108.135	872.798	91.891
Centro-Oriental	207.900	208.525	3.127.548	186.791
Centro-Sul	131.233	131.572	1.017.816	96.141
Metropolitana de Curitiba	1.091.845	1.096.496	10.037.945	1.068.685
Noroeste	218.881	218.877	1.764.035	193.811
Norte Central	653.891	654.205	5.670.027	613.732
Norte Pioneiro	174.307	174.540	1.088.814	151.094
Oeste	386.926	387.598	4.385.521	349.074
Sudeste	117.909	120.438	942.681	84.174
Sudoeste	182.978	183.796	1.743.739	146.605
PARANÁ	3.273.822	3.284.181	30.650.924	2.981.998

Fonte: Censo demográfico IBGE,2010.

Nota: Dados extraídos de Ipadres.

A Tabela 6, a partir das pesquisas com base de dados no índice Firjan² de Desenvolvimento municipal no ano de 2016. Mostrou-se que alguns municípios do Estado estão com alto grau de desenvolvimento, conforme os índices da Firjan acima de (0,80) é o caso das cidades de Apucarana (1º) e Toledo (2º) mesorregião de Norte central e Oeste, no ranking estadual, com os valores (0.9428, 0.9479 e 0.7309) e (0.9061,0.9566,0.7731) para a Educação, Saúde, Emprego/Renda. As cidades que não se destacaram no ranking ficam localizadas no Norte Pioneiro (Jacarezinho) e Sudeste (Irati) com as posições de 55º e 63º respectivamente.

² Com relação ao índice Firjan de desenvolvimento considera-se que valores superiores a (0,8) pontos como alto desenvolvimento, entre (0,6 e 0,8) como desenvolvimento moderado, entre (0,4 e 0,6) como desenvolvimento regular e valores inferiores a (0,4), como baixo desenvolvimento.



Tabela 4 - Índice Firjan de Desenvolvimento municipal Ano-base 2016.

Mesorregião	Municípios em destaque*	IFDM	Educação	Saúde	Emprego/Renda	Ranking estadual (IFDM - consolidado)
Centro-Ocidental	Campo Mourão	0.8555	0.8695	0.9580	0.7391	7º
Centro-Oriental	Ponta Grossa	0.8190	0.8707	0.8416	0.7446	26º
Centro-Sul	Guarapuava	0.8033	0.7620	0.8897	0.7584	49º
Metropolitana de Curitiba	Curitiba	0.8514	0.8741	0.9685	0.7115	9º
Noroeste	Paranavaí	0.8739	0.9428	0.9479	0.7309	3º
Norte Central	Apucarana	0.8806	0.9395	0.9526	0.7496	1º
Norte Pioneiro	Jacarezinho	0.7998	0.7796	0.9235	0.6962	55º
Oeste	Toledo	0.8786	0.9061	0.9566	0.7731	2º
Sudeste	Irati	0.7917	0.8346	0.9252	0.6153	63º
Sudoeste	Pato Branco	0.8737	0.9183	0.9370	0.7656	4º

Fonte: Firjan, 2016.

* Principais municípios de cada mesorregião. Elaboração com base nos dados disponíveis em Firjan.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como algumas considerações importantes alguns resultados têm-se que entre 2010 e 2019 o Estado do Paraná mostra números bem relevantes em termos de disparidades é caso do valor adicionado fiscal (VAF) enquanto a mesorregião de Curitiba participa com 36,48 %, a mesorregião Norte Central 15,42%, A mesorregião Oeste 15,14%, a mesorregião Centro Ocidental com 3,17 % e a mesorregião Sudeste 2,62%. O Paraná em 2019 obteve o PIB per capita de R\$ 38.773, porém apenas 3 mesorregiões conseguiram ultrapassar esse valor, são elas: Centro-Oriental, Metropolitana de Curitiba e Oeste. Nos setores industriais a região metropolitana de Curitiba se destacou com a participação de 38% e na de serviços quase a metade 43% no valor total do Estado. No rendimento a mesorregião metropolitana de Curitiba R\$ 2.495,29, a mesorregião Norte Pinheiro R\$ 2.700,22, a mesorregião Noroeste R\$ 1.338,14 e mesorregião Sudeste R\$ 1.341,32. Outro indicador usado em economia é o



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



consumo de energia elétrica mesorregião metropolitana de Curitiba 10.037.945 kWh, mesorregião Norte Central 5.670.027 kwh, mesorregião Sudeste 942.681, mesorregião Centro Ocidental 872.798 kWh. Percebe-se claramente a concentração econômica na mesorregião de Curitiba e de menor dinamismo econômico dependendo do indicador pode ser a mesorregião Centro Ocidental ou Sudeste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ATLAS BRASIL – **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Consulta. 2021. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

BIANCO, I.J.; Ramos, M. J.; Nunes, A.P. **Desigualdades Regionais de Desenvolvimento Econômico no Estado do Paraná de 1999 a 2008**. RDE - REVISTA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Ano XIII Nº 23 Julho de 2011 Salvador, BA.

GUALDA, N; L; P. ROCHA, D; F. FUKUI, T; J. A, **Evolução Estrutural do Emprego: O Caso Paranaense**. Foz do Iguaçu: UEM, 2005.

HENRIQUE, Jonas da Silva. **As diferentes etapas do desenvolvimento econômico paranaense**. IGepec, Toledo, v. 23, n. 2, p. 139-155, jul./dez. 2019. ISSN:1679-415X.

IFDM – ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL. CONSULTA. 2021. DISPONÍVEL EM <https://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=PR&IdCidade=410430&Indicador=1&Ano=2016>. Acesso em 02 de junho de 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Centro-Ocidental Paranaense**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=702&btOk=ok>. Acesso em 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Centro-Oriental Paranaense**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=705&btOk=ok>. Acesso em 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Centro-Sul Paranaense**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=708&btOk=ok>. Acesso em 03 de junho 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Metropolitana de Curitiba.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=710&btOk=ok>. Acesso em 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Noroeste Paranaense.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=701&btOk=ok>. Acesso em: 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Norte Central Paranaense.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=703&btOk=ok>. Acesso em: 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Norte Pioneiro Paranaense.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=704&btOk=ok>. Acesso em: 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=706&btOk=ok>. Acesso em 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Sudeste Paranaense.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=709&btOk=ok>. Acesso em 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado das Regiões geográficas. Mesorregião Geográfica Sudoeste Paranaense.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=707&btOk=ok>. Acesso em: 03 de junho 2021.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Base de dados do estado – BDEweb. 2016a.** Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/index.php>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MACHADO, B. P. **Formação da estrutura agrária tradicional dos campos gerais.** Boletim do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, n.3, 1963.

PIFFER, M. **Apontamentos sobre a base econômica da região Oeste do Paraná.** In: CASSIMIRO FILHO, F. & SHIKIDA, P. F. A. (Orgs.). Agronegócio e desenvolvimento regional. Cascavel, PR: EdUnioeste, p. 57-84, 1999.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PIFFER, Moacir. **A teoria da base econômica e o desenvolvimento regional do Estado do Paraná no final do século XX** / Moacir Piffer. – 2009. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul– RS, 2009.

RIPPEL, Ricardo. **Migração e desenvolvimento econômico no Oeste do Estado do Paraná: uma análise de 1950 a 2000** / Ricardo Rippele. – 2005. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas - SP, 2005.

RIPPEL, R.; STAMM, C. **Notas sobre a formação industrial do Paraná 1920 a 2000**. Revista Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponto Grossa (PR), v. 1, p. 53-62, 2007.

TRINTIN, J. G. **A Economia Paranaense: 1985-1998**. Campinas, 2001. (Tese de Doutorado) IE/UNICAMP, 2001.

TRINTIN, J. G.; GUALDA, N. L. P.; RUSSO, L. X. . **As transformações recentes na agricultura paranaense em um contexto de inexistência de políticas públicas para o setor**. In: XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2008, 2008, Rio Branco - Acre. **Anais...** do XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2008.

TRINTIN, Jaime Graciano. **A nova economia paranaense: 1970-2000**. Maringá: Eduem, 2006.

TRINTIN, J. G. **A Economia Paranaense: 1985-1998**. Campinas, 2001. (Tese de Doutorado) IE/UNICAMP, 2001.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PERCEPÇÃO DO TURISMO NO LITORAL DO PARANÁ: PARTE 1 – ANÁLISE DOS ATRATIVOS NATURAIS

Lenice Laureano dos Santos (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranaguá, lenilauresantos@gmail.com

Luciane Scheuer (Orientadora)
Unespar/Campus Paranaguá, luciane.scheuer@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica - PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

As plataformas digitais se constituem em ferramentas de grande importância para a avaliação de destinos turísticos, pois permitem ao turista acessar fotos, avaliações e dicas de usuários que fruíram destinos e atrativos visitados sendo, portanto, fonte de consulta de outras pessoas que planejam suas viagens. Nesta pesquisa, desenvolveu-se a análise de comentários no site TripAdvisor visando o mapeamento de atributos importantes, na visão dos visitantes, a partir de uma abordagem qualitativa, orientada por princípios de netnografia no município de Paranaguá/PR, procurando responder os objetivos do estudo que foram, inicialmente, identificar os principais ambientes virtuais onde usuários de serviços turísticos manifestam suas percepções; levantar dos dados relacionados ao turismo em áreas litorâneas; relatar as percepções destes visitantes em relação a Paranaguá por meio da metodologia escolhida; analisar os dados coletados a partir das opiniões das pessoas que visitam esses ambientes virtuais.

O período considerado como base para as análises se estendeu entre janeiro de 2018 e janeiro de 2020 para refletir as percepções realistas com a normalidade experienciada pelos visitantes em relação aos atrativos da cidade sem o viés da pandemia decorrente da Covid-19.

Para determinação do corpus analisado no presente estudo, consideraram-se os atrativos disponíveis na opção “Essencial em Paranaguá”, classificados pelo TripAdvisor como “Curta: lugares para ver, maneiras de explorar e experiências típicas”. A coleta de dados foi realizada de forma manual, sendo feita a cópia, para um documento de texto, de cada comentário deixado na plataforma. Foram compilados 112 comentários em um único documento de texto com 16 páginas e 6258 palavras, que formam o corpus textual. Este



corpus foi analisado no software gratuito Iramuteq, apropriado para análise qualitativa e quantitativa de textos, tais como análises de correspondência, classificações hierárquicas, análises de similitude e nuvens de palavras.

Este conjunto de possibilidades viabilizou a melhor compreensão dos sentidos, motivações e percepções emanadas nos textos que compõem as interações dos usuários do site TripAdvisor em relação aos atrativos da cidade, que serão apresentados no tópico resultados e discussões. A seguir será apresentado um breve referencial que auxiliou na compreensão e análise dos resultados.

Turismo

Desde o início das civilizações os seres humanos se deslocam por vários motivos, seja por sobrevivência em busca de alimentação e abrigo ou pela busca de melhores condições de vida, na busca pela conquista de territórios antes pouco explorados e riquezas (SCHEUER, 2010). Segundo Bonfim (2007, p.39) “o deslocamento de pessoas conhecido como fenômeno do Turismo, que se constitui em prática social com características econômicas, começou a se desenvolver somente a partir do século XIX, mais precisamente após 1860.”

A atividade turística vem se expandindo anualmente, portanto é comum que vários autores escrevam sobre o turismo, como por exemplo Barretto (1991) que afirma que:

O turismo é essencialmente o movimento de pessoas e atendimento às suas necessidades, assim como às necessidades das outras pessoas que não viajam. O turismo é o fenômeno de interação entre o turista e o núcleo receptor e de todas as atividades decorrentes dessa interação. (BARRETTO, 1991, p. 47-48).

Outra definição mais abrangente é a de Silveira (2002) como o turismo sendo:

[...] atividade que consiste no deslocamento de pessoas, provisório e limitado no tempo e no espaço, de tal modo que não implica na transferência do local habitual de residência, que possui motivações diversas (que podem ir do simples lazer, passando pela curiosidade, educação, saúde, cultural, aventura, indo até aspectos de ordem profissional e religiosa), e que tem, por um lado, como subjacente ao aproveitamento desse tempo de deslocamento, um desejo de evasão por parte do ser humano do seu território cotidiano e, por outro lado,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



a busca por novos espaços e culturas de forma mais ou menos vinculada, e que não deixará de produzir efeitos de ordem econômica, social, cultural e ambiental. Portanto, entende-se o Turismo como uma atividade que também produz e consome espaços, sendo responsável por novas territorialidades [...] (SILVEIRA, 2002, p. 21).

Em uma definição mais sucinta a OMT (1995) define o turismo como sendo a atividade de pessoas que viajam para lugares afastados de seu ambiente usual, ou que neles permaneçam por não mais que um ano consecutivo, a lazer, a negócios ou por outros motivos. Dessa forma, caracteriza-se por ser um fenômeno socioeconômico e cultural, pois envolve o contato com pessoas e com culturas diferentes. Os recursos turísticos por definição são “todos os bens e serviços que, por intermédio da atividade do homem e dos meios com que conta tornam possível a atividade turística e satisfazem as necessidades da demanda” (OMT, 2001, p. 172).

De acordo com Beni (1998), o turismo também pode ser definido como "a soma das operações, principalmente de natureza econômica, que estão diretamente relacionadas com a entrada, permanência e deslocamento de estrangeiros para dentro e para fora de um país, cidade ou região."

Mathieson e Wall (1982), fazem uma definição mais abrangente para turismo como sendo o “movimento temporário para destino fora das residências locais de trabalho normais, as atividades efetuadas durante esta permanência e as facilidades criadas para atender as necessidades do turista.”

O que se percebe, de acordo com Scheuer e Bahl (2011) é que o turismo nasceu e se desenvolveu com o capitalismo e por ser uma atividade do setor terciário (prestação de serviços) e por não ser considerado artigo de primeira necessidade, sofreu, e ainda sofre, com todas as crises da história.

Turismo em áreas litorâneas

No mundo todo, a partir da década de 1990, ganhou destaque o ecoturismo que é definido pela The International Ecotourism Society (TIES) como “viagens responsáveis a áreas naturais que conservam o meio ambiente, sustentam o bem-estar da população local e envolvem interpretação e educação” (TIES, 2015) e tem como princípio unir conservação,



comunidades e viagens sustentáveis. Nos últimos anos, tem havido um crescimento de visitantes nas UCs federais. De acordo com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio, 2020) houve 15 milhões de visitas em 2019 (15.335.272), um aumento de 20,4% em relação a 2018 (12.389.393), sendo 6,4% (922.794) devido ao aumento real de visitas e 14% (2.023.085) devido à melhora no monitoramento do fluxo de visitantes.

Assim, pode ser definido também como a prática de turismo de lazer, esportivo ou educacional, em áreas naturais, que se utiliza de forma sustentável do patrimônio natural e cultural, incentiva a sua conservação, promove a formação de consciência ambientalista e garante o bem estar das populações envolvidas (MTur – Ministério do Turismo, 2006). Segundo dados da EMBRATUR (2020) o turismo em áreas litorâneas constitui-se nos principais emissores e receptores turísticos no Brasil, sendo que das dez cidades mais visitadas no Brasil em 2019, seis são litorâneas.

Na região litorânea o principal atrativo são as praias, porém os atrativos vão muito além, pois a região é rica em recursos naturais. Quanto aos atrativos naturais recebem a seguinte definição operacional do Ministério do Turismo (2006, p. 14): “são elementos da natureza que, ao serem utilizados para fins turísticos, passam a atrair fluxos turísticos (montanhas, rios, cavernas, cachoeiras, clima, flora, fauna)”.

A região do litoral é uma região muito propícia para o desenvolvimento do ecoturismo pelas características das nossas paisagens. Segundo Pires (2013) o ecoturismo se insere como uma versão sustentável do turismo voltado para a natureza. Ainda, segundo Pires (2013) no ecoturismo a principal motivação é a contemplação e a observação das características naturais e dos recursos culturais a ela relacionados nos seus destinos.

Outro fator propício para o ecoturismo na região é possuir Unidades de Conservação e/ou Parques Nacionais, os Parques Nacionais permitem a visitação pública de forma regulamentada com condições e restrições de uso definidas no Regulamento dos Parques Nacionais Brasileiros, Decreto 84.017/79 (BRASIL, 1979). O MMA entende como visitação “o aproveitamento e a utilização da Unidade de Conservação com fins recreacionais, educativos, entre outras formas de utilização indireta dos recursos naturais e culturais” e considera visitante toda pessoa que frequente uma UC de acordo com os propósitos e



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



objetivos de cada área, incluindo turistas, excursionistas e a população local (MTur, 2006, p. 9).

A região do Paraná tem em sua totalidade 71 Unidades de Conservação, sendo que 29 são abertas para visitação controlada, conforme IAT 2021. Na região litorânea teremos as Unidades de Conservação (UCs) de Proteção Integral criadas conforme a Lei nº 9.985/2000, com o objetivo básico de preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais. Por definição, refere-se à “proteção integral” a manutenção dos ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana, admitido apenas o uso indireto dos seus atributos naturais, fazem parte dessa classificação Estação Ecológica de Guaraguaçu (Paranaguá), Estação Ecológica Ilha do Mel (Paranaguá), Parque Estadual da Graciosa (Morretes), Parque Estadual do Palmito (Paranaguá), Parque Estadual do Pau Oco (Morretes), Parque Estadual do Rio da Onça (Matinhos), Parque Estadual Ilha das Cobras (Paranaguá), Parque Estadual Pico do Marumbi (Piraquara, Quatro Barras e Morretes), Parque Estadual Pico Paraná (Campina Grande do Sul e Antonina) e Parque Estadual Roberto Ribas Lange (Antonina e Morretes) (IAT, 2021). As Unidades de Conservação de Uso Sustentável têm o objetivo de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parte dos seus recursos naturais (IAT, 2021). Entende-se como “uso sustentável” a exploração do ambiente de maneira a garantir a perenidade dos recursos ambientais renováveis e dos processos ecológicos, mantendo a biodiversidade e os demais atributos ecológicos, de forma socialmente justa e economicamente viável fazem parte desse grupo de unidades a APA Estadual de Guaraqueçaba (Guaraqueçaba) e a APA Estadual de Guaratuba (Guaratuba, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul, Morretes e Matinhos (IAT, 2021).

No Brasil, segundo o Ministério do Meio Ambiente (2002), o processo de expansão do turismo de sol e praia se consolida nos anos 70, com as construções no litoral. O Ministério do Turismo (MTur - 2006) define que “turismo de sol e praia” constitui-se das atividades turísticas relacionadas à recreação, entretenimento ou descanso em praias, em função da presença conjunta de água, sol e calor.” (MTur, 2006, p. 14). A beleza das praias e a presença do sol constante em algumas regiões colaboram para que o país se firme como destino turístico de sol e praia para a comunidade local, turistas nacionais e internacionais. Conforme PDITS (2010) existem 73 atrativos turísticos identificados neste litoral, 23% estão



ligados ao segmento de sol e praia; 24% ao ecoturismo e 14,7% a aventura, restando ainda 25% relacionados ao turismo cultural. Com os dados apresentados pode-se entender a importância dos diversos segmentos do turismo na região.

MATERIAIS E MÉTODOS

Handel & Schwartzstein (2018) indicam que as plataformas digitais se constituem em ferramentas de grande importância para a avaliação de destinos turísticos. Dentre tais plataformas, o TripAdvisor permite ao turista acessar fotos, avaliações e dicas de usuários que fruíram destinos e atrativos visitados sendo, portanto, fonte de consulta de outras pessoas que se planejam suas viagens (LEUNG *et al.*, 2013).

A análise de comentários no site TripAdvisor permite o mapeamento de atributos importantes, na visão dos visitantes, em relação aos atrativos e serviços de uma localidade. Dada esta característica, optou-se nesta pesquisa pela coleta de dados no site TripAdvisor, uma vez que se pretende: a) compreender as características gerais dos atrativos turísticos; b) determinar aspectos relacionados à qualidade no atendimento em locais de serviços visitados pelos visitantes; c) conhecer detalhes em relação à gastronomia ofertada em um destino turístico; d) conhecer especificidades territoriais localizadas em atrativos.

A partir de uma abordagem qualitativa, orientada por princípios de netnografia (KOZINETS, 2014) o presente estudo utilizou comentários realizados por usuários do site TripAdvisor em relação à Paranaguá, PR. Foi considerado como base para as análises o período entre fevereiro de 2018 e fevereiro de 2020 para refletir as percepções sem o viés da pandemia decorrente do Covid-19. Acredita-se que desta forma se obtém avaliações mais realistas com a normalidade experienciada pelos visitantes em relação aos atrativos da cidade.

Para determinação do corpus analisado no presente estudo, consideraram-se os atrativos naturais disponíveis na opção “Essencial em Paranaguá”, classificados pelo TripAdvisor como “Curta: lugares para ver, maneiras de explorar e experiências típicas”.

A coleta de dados foi realizada de forma manual, ou seja, sem o auxílio de softwares, sendo feita a cópia, para um documento de texto, de cada comentário deixado na plataforma.



Destaca-se que o site TripAdvisor permite a filtragem do tipo de visita indicada pelo usuário, sendo as opções classificadas em: negócios, casal, família, amigos e solo. Tal procedimento permite uma avaliação mais ampla das percepções, independente do tipo de público, sendo tal procedimento importante para generalizações dos atributos das atrações disponíveis na cidade.

Foram compilados 112 comentários em um único documento de texto com 16 páginas e 6258 palavras, que formam o corpus textual. Este corpus foi analisado no *software* gratuito Iramuteq, apropriado para análise qualitativa e quantitativa de textos.

Cabe destacar que o *software* Iramuteq permite análises de correspondência, classificações hierárquicas, análises de similitude e nuvens de palavras. Este conjunto de possibilidades viabiliza a melhor compreensão dos sentidos, motivações e percepções emanadas nos textos que compõem as interações dos usuários do site TripAdvisor em relação aos atrativos e serviços turísticos da cidade de Paranaguá.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

À medida em que os visitantes dos destinos turísticos avaliam as atrações de uma localidade na plataforma TripAdvisor, é possível observar suas reações e avaliações. Neste sentido, o presente estudo procurou compilar as avaliações de modo a torná-las como fontes úteis para gestores públicos ou privados para compreenderem melhor como os turistas que frequentam a cidade de Paranaguá percebem este destino, em específico, em relação aos seus atrativos naturais.

As manifestações dos visitantes indicam que A Ilha do Mel e a Ilha dos Valadares são as atrações mais proeminentes e essas constatações são reforçadas nas etapas das análises a seguir.

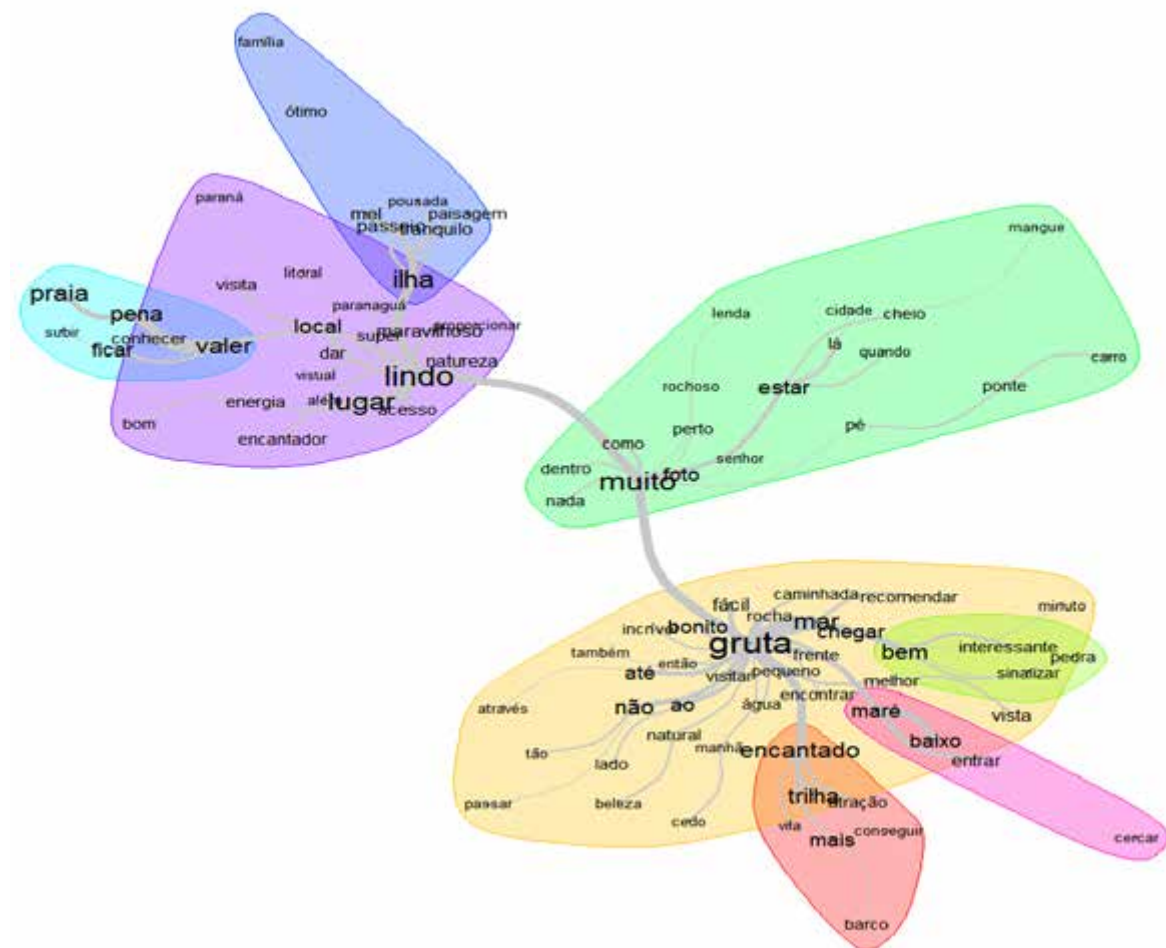
Após os dados serem processados pelo *software* Iramuteq, o primeiro resultado a ser analisado é a nuvem de palavras (Figura 1).

A visualização da nuvem de palavras permite compreender que a gruta da praia de Encantadas (Ilha do Mel) concentra boa parte dos comentários expostos no TripAdvisor por parte dos visitantes da cidade. A diversas designações adjetivas que também remetem à esta



O passo seguinte da análise visa a compreensão de como as palavras se relacionam nos textos e comentários deixados pelos visitantes na plataforma TripAdvisor. Desta forma, procedeu-se a análise de similitude, que permite a criação de clusters de palavras e suas recorrências conjuntas no corpus textual. Os clusters (Figura 2) são separados por cores e, dessa forma, auxiliam a interpretação do conjunto das diversas avaliações deixadas pelos visitantes no TripAdvisor.

Figura 2 - Análise de similitude dos termos relacionados em conjunto.



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2021).

É possível verificar a existência de 8 clusters (representados pelas figuras geométricas coloridas na Figura 2). O cluster de cor amarela, formado principalmente pelas palavras gruta, mar e bonito, representa um conjunto com tendência de centralização das



avaliações dos turistas. De fato, o corpus textual indica uma quantidade de avaliações maior da Ilha do Mel em relação à Ilha dos Valadares. Este cluster se ramifica mais fortemente a partir da palavra “gruta”, sendo esta ligação representada pela espessura maior dos veios de cor cinza sob a palavra em questão. Interessante notar que os clusters próximos este cluster principal dão pistas sobre características da visita à Ilha do Mel, de fato. Por exemplo, no cluster de tom rosa, a ideia de visita à gruta está associada às condições da maré (representada no cluster pelas palavras maré, baixo e entrar). Neste sentido, os comentários no TripAdvisor visam destacar, além da beleza natural da Gruta da Praia de Encantadas na Ilha do Mel, a melhor situação de visita para efetiva contemplação da atração, uma vez que entrar na Gruta com a maré baixa é mais propício para a contemplação plena da atração.

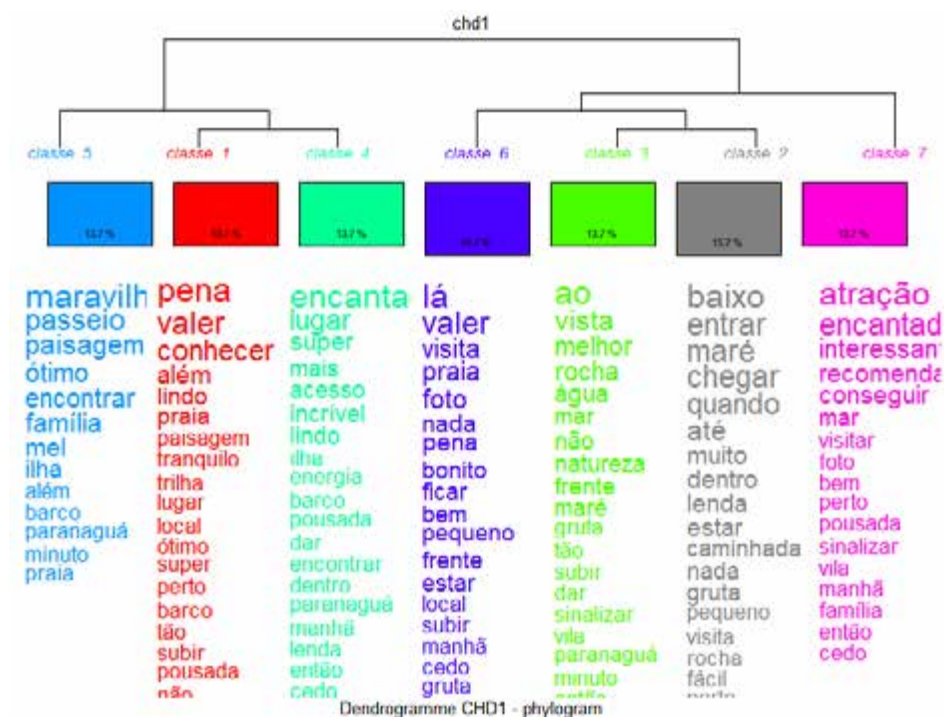
O cluster de cor verde permite verificar algumas constatações dos turistas em relação à Ilha dos Valadares. Ainda que representado por uma linha cinza mais estreita, o que por sua vez indica uma relação mais tênue entre os termos, observa-se as palavras “pé”, “ponte” e “carro” numa clara alusão às características da Ilha dos Valadares. Na avaliação dos visitantes, a partir de seus comentários no TripAdvisor, percebe-se que o uso da Ponte dos Valadares se destaca por suas características, a qual deve ser atravessada a pé e não permite a passagem de veículos.

Visando uma validação dos aspectos percebidos na análise de similitude, elaborou-se uma Classificação Hierárquica Descendente, representada pelo dendograma (Figura 3), que permite dividir as palavras em categorias de termos mais fortemente correlacionados, com a respectiva indicação do percentual de ocorrência das palavras de uma mesma classe, no corpus textual analisado no estudo. Em suma, esta análise indica a existência de 7 classes de percepção com termos relacionados e estatisticamente significativos em teste de Chi Quadrado ($X^2 > 3,84$), divididas em dois grandes grupos. As classes pertencentes ao grupo 1, localizado na ramificação à esquerda da Figura 3 (classe 5, classe 1 e classe 4) representam, em sua maioria, os substantivos e os adjetivos utilizados quando os visitantes indicam suas percepções na plataforma TripAdvisor. Assim, percebe-se por meio de termos como: maravilha, paisagem, passeio, pena, valer, conhecer, encantador e lugar como as impressões mais relacionadas à satisfação dos visitantes e não sendo notado atributos que indiquem alguma insatisfação. Já as classes pertencentes ao grupo 2, na ramificação à direita da Figura 3 (classe 6, classe 1, classe 2 e classe 7), representam os aspectos das localidades



visitadas, onde se destacam os termos: vista, praia, foto, rocha, água, mar, baixo, maré, chegar, atração e recomenda como os pontos específicos ou dicas de como explorar melhor as atrações naturais das ilhas do Mel e dos Valadares.

Figura 3 - Classificação Hierárquica Descendente dos termos e suas respectivas classes.



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2021)

A classe 5 apresenta maior percentual de relações significativas ao teste do Chi Quadrado (15,7%) e reforça a percepção dos turistas em relação às belezas do entorno da Praia e da Gruta de Encantadas, como sendo um lugar que vale à pena visitar e fotografar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas digitais se constituem em ferramentas de grande importância para a avaliação de destinos turísticos pois permitem ao turista acessar fotos, avaliações e dicas de usuários que fruíram destinos e atrativos visitados sendo, portanto, fonte de consulta de outras pessoas que planejam suas viagens. Nesta pesquisa, desenvolveu-se a análise de comentários no site TripAdvisor visando o mapeamento de atributos importantes, na visão



dos visitantes, a partir de uma abordagem qualitativa, orientada por princípios de netnografia no município de Paranaguá/PR.

O TripAdvisor se mostra como uma ferramenta para manifestação das percepções dos visitantes ao explorarem os destinos e atrações turísticas de um local. Tendo em vista o comportamento das pessoas em diversas situações do cotidiano, os viajantes também procuram manifestar suas percepções em redes sociais. Estas manifestações podem ser bastante úteis para organizações e gestores das atividades de turismo. Desta forma, o TripAdvisor é uma vitrine onde estão expostas críticas, fotos, dicas e sugestões que podem interferir nas decisões de outros viajantes e dão pistas aos profissionais da área de turismo sobre como adaptar seus atrativos em função daquilo que é percebido nesta rede.

As análises do presente estudo revelam a percepção dos turistas em relação às belezas do entorno da Praia e da Gruta de Encantadas, como sendo um lugar que vale à pena visitar e fotografar. Outras categorias também reforçam a importância deste local de visitação e indicam que as percepções manifestas nos comentários exaltam elogios: “maravilhoso”, “ótimo”, “encantador”, “lindo”, bem como oferecem dicas de como ir até o local, observando a maré baixa como melhor oportunidade para registros fotográficos da atração. Nota-se que esta atração é percebida como um local que “vale à pena” ser visitado e que conta com avaliações positivas e repletas de dicas sobre o como os visitantes podem aproveitar as melhores opções durante a visitação.

Este estudo contribui para o melhor entendimento das atrações naturais do município de Paranaguá, na medida em que a análise sistematizada de um corpus textual, criado a partir do TripAdvisor e rodado no software Iramuteq, revela que a Ilha do Mel e a Ilha dos Valadares são as atrações naturais que se notabilizam nas avaliações dos visitantes da cidade. Sendo assim, os aspectos relacionados à beleza natural podem ser explorados pelos gestores de forma assertiva para atrair visitantes pois, é justamente este fator, que é ressaltado pelos visitantes.

Por fim, o presente trabalho aponta outros horizontes a serem explorados em estudos futuros. Um exemplo seria uma investigação sobre o impacto da visitação nas atrações naturais em questões relacionadas à sustentabilidade e à conservação ambiental. Como se sabe, as ilhas do município de Paranaguá se encontram em área de preservação e conservação e a atividade turística nestas localidades podem comprometer a necessária harmonia entre o homem e a natureza.



REFERÊNCIAS

BARRETTO, M. **Planejamento e organização do turismo**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

BENI, Mário Carlos. **Análise Estrutural do Turismo**, São Paulo: Senac, 1998.

BONFIM, B. B. R. **A Geografia na Formação do Profissional em Turismo**. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

BRASIL. Decreto Federal Nº 84.017, de 21 de setembro de 1979. **Aprova o Regulamento dos Parques Nacionais Brasileiros**. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/parna-guimaraes/images/stories/legislacao/decreto_federal_1979_84017.pdf>. Acesso em 27, Mar., 2021.

EMBRATUR – Instituto Brasileiro de Turismo. **Anuário Estatístico de Turismo 2020 - Ano Base 2019**. 2020. Disponível em: <http://www.dadosfatos.turismo.gov.br/2016-02-04-11-53-05.html> Acesso em: 27, Fev., 2021.

IAT – Instituto Água e Terra. **Unidades de Conservação de Proteção Integral**. Disponível em: <http://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Unidades-de-Conservacao-UCs-e-suas-categorias-de-manejo>. Acesso em: 28, Mar., 2021

IAT – Instituto Água e Terra. **Dados sobre as Unidades de Conservação**. Disponível em: <http://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Dados-sobre-Unidades-de-Conservacao#> Acesso em: 05, Fev., 2021.

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Monitoramento da visitação em Unidades de Conservação Federais: Resultados de 2019 e breve panorama histórico**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2020. Disponível em: <http://bibliotecarimt.turismo.gov.br/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7b080ebb51-62e1-46a0-8a89-8cad260b736a%7d&action=view&source=http%3a%2f%2fbibliotecarimt.turismo.gov.br%2fDocumentos%2520Compartilhados%2520Compilados%2520Formas%2520Documentos%2520Compilados%2520Boletins%2520BOLETINS%2520MTUR%2520BIMT%25206%26FolderCTID%3D0x0120003B81E760C22AD24CB5391C0BCB03FFC5%26View%3D%257BE1EBE0CF%252D4B73%252D499D%252D9A3B%252D3A5D914F9F6D%252D>. Acesso em: 15, Abr., 2021.

HANDEL, B.; SCHAWARTZSTEIN, J. Frictions or Mental Gaps: What’s Behind the Information We (Don’t) Use and When Do We Care? **Journal of Economic Perspectives**, 32(1), p.155-178, 2018.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

LEUNG, D.; LAW, R.; HOOFF, H. & BUHALIS, D. Social media in tourism and hospitality: a literature review. **Journal of Travel & Tourism Marketing**, 30(1-2), p. 3-22, 2013.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MATHIESON, A.; WALL, G. **Tourism, economic, physical and social impacts.** Londres: Logman, 1982.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Projeto Orla: Fundamentos para gestão integrada.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente/SQA – Secretaria de Qualidade Ambiental, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/arquivo/spu/publicacoes/081021_pub_projorla_fundamentos.pdf>. Acesso em: 29, Mar., 2021.

MTUR – Ministério do Turismo. **Segmentação do Turismo: marcos conceituais.** Brasília, 2006. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/5041/504152259004.pdf> Acesso em: 27, Mar., 2021

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Sol e Praia: orientações básicas.** Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação-Geral de Segmentação. 2.ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010. Disponível em: <http://antigo.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Ecoturismo_Versxo_Final_IMPRESSxO_.pdf>. Acesso em: 29, Jan., 2021.

OMT – Organização Mundial do Turismo. **Lo que todo gestor turístico debe saber.** Madrid: OMT, 1995.

OMT – Organização Mundial do Turismo. **Introdução ao turismo.** Trad. Dolores Martin Rodriguez Corner. São Paulo: Roca. 2001.

PDITS – Plano Integrado do Turismo Sustentável. Polo Turístico do Litoral Paranaense, 2010.

PIRES, P. D. S. Proposta para a adequação da tipologia e para a identificação dos componentes biofísicos dos atrativos naturais nos destinos de ecoturismo no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo.** São Paulo, 7(3), p. 398-418, set./dez. 2013.

SCHEUER, L. **Sazonalidade do Turismo no Município de Guaratuba.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010b.

SCHEUER, L.; BAHL, M. Sazonalidade do turismo no município de Guaratuba, Paraná, Brasil. **RA E GA – O espaço geográfico em análise.** Curitiba, 23, p-289, 2011.

SILVEIRA, M. A. T. da. **Turismo, políticas de ordenamento territorial e desenvolvimento.** Um foco no estado do Paraná no contexto regional. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, 2002.

TIES – The International Ecotourism Society. **Principals of Ecotourism.** 2015. Disponível em: <https://ecotourism.org/what-is-ecotourism/> Acesso em: 29, Mar., 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PROVISÕES E CONTINGÊNCIAS: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A EVIDENCIAÇÃO CONTÁBIL E A GOVERNANÇA CORPORATIVA

Raquel Cristina dos Santos Pacheco
Unespar/Campus Paranaguá, raquel.pacheco056@estudante.unespar.edu.br

Raphael Vinícius Weigert Camargo
Unespar/Campus Paranaguá, raphael.camargo@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

A evidenciação é definida por Suzart (2016) como um processo de divulgação de informações contábeis de uma entidade, cujo objetivo é apresentar a composição do patrimônio e fluxos financeiros. Para Lopes e Beuren (2018) ela é um canal importante para comunicação do mercado de capitais, principalmente em relação à visão dos acionistas.

A Teoria de Divulgação, de acordo com Salotti e Yamamoto (2005), explica as motivações da divulgação de certa informação e, de acordo com Avelino *et al.* (2011), os aspectos econômicos e seu conteúdo. Verrechia (2001) que originalmente propôs a teoria, explica que houve desdobramentos por diferentes autores, sendo estes desdobramentos por julgamento, associação e eficiência. Silva *et al.* (2018) conceituam cada um desses desdobramentos, os estudos de julgamento explicam que o administrador da entidade avalia os prejuízos que a divulgação acarreta, os de associação alegam que há a análise da não divulgação e os de eficiência ponderam os efeitos ocasionados pela informação. É possível ver que eles explicam o conteúdo das evidenciações.

A divulgação pode se tornar um dos conflitos que ocorrem dentro de uma entidade. Salotti e Yamamoto (2005) estabelecem a divulgação a partir de perspectivas, a principal destas, como o efeito da divulgação de demonstrações contábeis no preço das ações, o que demonstra uma influência dos agentes em controle das informações. Machado, Fernandes e Bianchi (2016) definem que os conflitos postulados pela Teoria da Agência são resultados das diferenças de interesses entre os proprietários e os gestores. Como um destes agentes possui maior influência sobre o conteúdo da evidenciação, um conflito de conhecimento acerca da entidade é implícito nessa relação, o que resulta em conflitos. Essa discricionariedade em relação a evidenciação pode ser explicada por Jensen e Meckling



(1976) que alegam que a equidade da empresa não se alinha com frequência aos interesses dos diretores.

“Todos os eventos, que afetem, ou que possam vir a afetar a situação patrimonial, econômica e financeira de uma dada entidade, devem ser evidenciados” (MALACRIDA; YAMAMOTO, 2006, p. 66). A evidenciação retratada aqui nesta pesquisa se refere a provisões, passivos e ativos contingentes regulamentada pelo Pronunciamento Técnico CPC 25, NBC TG 25 (R2), com o objetivo de aplicar requisitos para reconhecer, mensurar e divulgar estes itens, com o foco no entendimento de todos os usuários da informação. Balduino e Borba (2015) reforçam que no cenário internacional os passivos contingentes e provisões são prescritos e emitidos *pele Financial Accounting Standards Board - FASB e o Internacional Accounting Standards Board - IASB*.

A Comissão de Valores Mobiliários - CVM (2002), órgão fiscalizador do mercado de valores mobiliários, define provisões, passivos e ativos contingentes e sua conceituação. Este órgão define provisões como um passivo que têm prazos e valores incertos. A CVM define passivo contingente como uma possível obrigação de eventos passados que se confirma por ocorrências de eventos futuros incertos sem controle, como obrigação presente de eventos passados com baixa possibilidade de reconhecimento por conta da quitação da obrigação. E o ativo contingente é definido pelo órgão como uma possibilidade de eventos passados que corrobora em algo incerto fora do controle da entidade. A maior presença destes itens está nas notas explicativas. Conforme Dalmácio e Paulo (2004) explicam, não apenas por conta da regulamentação, as evidenciações nas notas explicativas permitem averiguar as situações sociais, políticas e indicadores econômico-financeiros da entidade em questão.

No mercado de ações brasileiro, a B3 (2021) divide os níveis de Governança Corporativa (GC) nas empresas listadas em seu site, em ordem crescente as empresas são apresentadas como Bovespa Mais, Bovespa Mais Nível 2, Nível I, Nível II e Novo Mercado. As empresas que não estão classificadas nesses níveis são consideradas como Mercado Tradicional. Para se qualificar para cada nível de GC os critérios vão se tornando mais rígidos, por consequência a evidenciação deve se tornar também.

Fonteles *et al.* (2013), indicam que boas práticas de GC, têm fundamento em princípios como a transparência e prestação de contas, assegurando, de acordo com Erfurth



e Bezerra (2013), a redução de assimetria informacional entre os usuários. Alicerçada nos princípios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa, de acordo com Malacrida e Yamamoto (2006), a GC é fundamental para expor e resolver os conflitos entre os interesses de todos os *stakeholders* de uma entidade. Naciri (2008) enfatiza o objetivo da GC em destacar a propriedade e as decisões que afetam o patrimônio e interesses dos *stakeholders*. Isso inclui, mas não se limita, a diminuição da assimetria informacional. Suzart (2016) diz que ao reduzir a assimetria informacional todo o mercado de ações é afetado, subavaliando as boas ações e superavaliando as más ações listadas. GC fraca pode trazer malefícios em curto prazo, como Naciri (2008) estabelece, a evidenciação de informações erradas. Estes níveis são percebidos pelo investidor e acrescentam valor agregado ao nome da empresa.

No entanto, como Oliveira, Benetti e Varela (2011) afirmam, a evidenciação ainda possibilita lacunas, Fonteles *et al.* (2013) reforçam que apesar das normas internacionais a evidenciação é tratada discricionariamente, e Pinto *et al.* (2014) acrescentam que não há consenso científico sobre o que é ligado a altos índices de evidenciação. Silva *et al.* (2015) propõem a ideia de que a evidenciação é um custo, gerado negativamente quando o investidor não o percebe como agregação de valor ou quando percebe a não divulgação como uma omissão. Diante do exposto se levanta a questão: **Qual a relação entre a evidenciação de Provisões, Passivos e Ativos Contingentes e os níveis de GC das empresas com ações negociadas na B3?**

O objetivo desta pesquisa é avaliar a relação entre a evidenciação de Provisões, Passivos e Ativos Contingentes e os níveis de GC das empresas industriais com ações negociadas na B3. Para mensurar os índices de evidenciação de provisões, passivos e ativos contingentes.

Este estudo se justifica pela agregação de estudos acerca do tópico, que na prática, como Cavalcanti *et al.* (2009) afirmam, possuem uma lacuna da eficiência em adesão a normas. Existe também uma necessidade de maior evidenciação, conforme Oliveira Benetti e Varela (2011) revelam traz maior eficiência ao mercado de capitais e compreensão da informação contábil.

Esta pesquisa é dividida em cinco capítulos, o primeiro é esta introdução. O segundo é composto pelo referencial teórico, apresentando a Teoria da Evidenciação, Teoria da



Agência, GC, a evidenciação e estudos similares. O terceiro contém os procedimentos metodológicos que possibilitaram a pesquisa. O quarto é formado pelas análises dos dados e o último e quinto capítulo é composto pela conclusão deste estudo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo se enquadra metodologicamente como quantitativo em relação à sua abordagem, documental em relação às técnicas de pesquisa e descritiva quanto aos seus objetivos. De acordo com Gil (2008), a pesquisa se caracteriza como documental pois ela utiliza de documentos elaborados para outros propósitos de análise, neste caso em especial, as Notas Explicativas.

Os estudos no Quadro 1 embasam as variáveis selecionadas para esta pesquisa, bem como o resultado esperado:

Quadro 1 - Estudos similares.

Características do estudo:	Resultados encontrados:
Fonteles <i>et al.</i> (2013) buscam evidenciação de provisões e contingências de companhias abertas, com 308 empresas no ano de 2010, utilizando variáveis para análises.	Fonteles <i>et al.</i> (2013) descobrem que resultados positivos para variáveis dos setores de energia elétrica, tamanho e rentabilidade. E resultados negativos para setor de construção, segmento de listagem tradicional e variáveis de liquidez. Empresas listadas nos três níveis de GC mostram índice elevado de evidenciação.
Baldoino e Borba (2015), buscam comparar características dos passivos contingentes e fatores que induzem a negociação na bolsa de Nova York, como amostra 102 empresas no ano de 2010. Com variáveis de setor, sistema legal do país e valores sociais do país.	Baldoino e Borba (2015), descobriram que empresas brasileiras evidenciam mais contingências, 67% tributárias. E contingências ambientais possuem acentuação em empresas do setor de gás e petróleo.
Souza <i>et al.</i> (2019), analisaram quais determinantes do <i>disclosure</i> de provisões e contingências na B3, como amostra 300 empresas em 2010-2016. Com variáveis como tamanho, GC e firma de auditoria.	Souza <i>et al.</i> (2019) descobriram que, empresas auditadas por <i>Big Four</i> e listadas em segmentos de GC geram maiores desempenhos. No geral, as empresas não estão de acordo com as normas do CPC 25.
Roth e Petri (2020) pesquisam divulgações dos passivos contingentes de empresas listadas na B3 no setor da saúde, com 18 empresas no ano de 2019.	Roth e Petri (2020) concluem que empresas com um passivo maior de R\$ 1.000.000,00 com maior divulgação de passivos contingentes e níveis de GC, o Novo Mercado possui maior evidenciação.

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021).



A população amostral foi composta por empresas de capital aberto listadas na B3 (Brasil, Bolsa, Balcão). Delimitando a amostra por atividade empresarial, escolheu-se indústrias que totalizaram 122 empresas. Por meio de amostragem aleatória simples, a amostra foi definida com margem de erro de 10% e confiança de 95%, a amostra final desta pesquisa compreende 54 empresas em níveis aleatórios de GC, com demonstrações do período de 2020.

Tomando por base o CPC 25, NBC TG 25 (R2) para evidenciação de provisões, passivos e ativos contingentes foi elaborado um *checklist* para verificar o índice de evidenciação desses itens, utilizado para verificar qual o nível de evidenciação das empresas da amostra.

Quadro 2 - Checklist de evidenciação de provisões, passivos e ativos contingentes.

Item	Descrição	Norma
Para cada classe de provisão, a entidade deve divulgar:		
1	O valor contábil no início e no fim do período.	84a
2	Provisões adicionais feitas no período, incluindo aumentos nas provisões existentes.	84b
3	Valores utilizados (ou seja, incorridos e baixados contra a provisão) durante o período.	84c
4	Valores não utilizados revertidos durante o período.	84d
5	O aumento durante o período no valor descontado a valor presente proveniente da passagem do tempo e o efeito de qualquer mudança na taxa de desconto.	84e
6	Uma breve descrição da natureza da obrigação e o cronograma esperado de quaisquer saídas de benefícios econômicos resultantes.	85a
7	Uma indicação das incertezas sobre o valor ou o cronograma dessas saídas. Sempre que necessário para fornecer informações adequadas, a entidade deve divulgar as principais premissas adotadas em relação a eventos futuros, conforme tratado no item 48.	85b
8	O valor de qualquer reembolso esperado, declarando o valor de qualquer ativo que tenha sido reconhecido por conta desse reembolso esperado.	85c
Para cada classe de passivo contingente, a entidade deve divulgar:		
9	A entidade deve divulgar, para cada classe de passivo contingente na data do balanço, uma breve descrição da natureza do passivo contingente.	86
10	E, quando praticável a estimativa do seu efeito financeiro, mensurada conforme os itens 36 a 52;	86a
11	E, quando praticável a indicação das incertezas relacionadas ao valor ou momento de ocorrência de qualquer saída.	86b
12	E, quando praticável a possibilidade de qualquer reembolso.	86c
13	Quando a provisão e o passivo contingente surgirem do mesmo conjunto de circunstâncias, a entidade deve fazer as divulgações requeridas pelos itens 84 a 86 de maneira que evidencie a ligação entre a provisão e o passivo contingente.	88



Para cada classe de ativo contingente, a entidade deve divulgar:

14	Quando for provável a entrada de benefícios econômicos, a entidade deve divulgar breve descrição da natureza dos ativos contingentes na data do balanço.	89
15	E, quando praticável: Uma estimativa dos seus efeitos financeiros.	89
16	Importante que as divulgações de ativos contingentes evitem dar indicações indevidas da probabilidade de surgirem ganhos.	90

Quanto à divulgação, a entidade deve divulgar:

17	Quando algumas das informações exigidas pelos itens 86 e 89 não forem divulgadas por não ser praticável fazê-lo, a entidade deve divulgar esse fato.	91
18	Quando a divulgação dos itens 84 a 89 prejudicar a posição da entidade, ela não precisa divulgar as informações, mas deve divulgar a natureza geral da disputa, juntamente com o fato de que as informações não foram divulgadas com a devida justificativa.	92

Fonte: Elaborado pelos autores com base na NBC TG 25 (R2)(2021).

Após a elaboração do *checklist* foi feita a coleta de dados. Feita manualmente por meio das Demonstrações Financeiras Padronizadas - DFP's das empresas listadas, coletando dos anos de 2020. A tabulação dos dados foi feita com o auxílio do Microsoft Office Excel® com ênfase nas Notas Explicativas, mas não limitando apenas a essas demonstrações utilizando também o Balanço Patrimonial e Demonstrações de Resultados. O mapeamento dos itens do *checklist* assume peso 1 para os itens evidenciados, 0 para os itens não evidenciados e "N/A" para os que não se aplicam e foram desconsiderados dos cálculos realizados.

Para validações dos dados foi encontrado o percentual de evidenciação com a análise dos itens evidenciados e não evidenciados. Com o nível de GC foi criada uma variável dicotômica, classificando as empresas com e sem níveis diferenciados de GC, as empresas de Mercado Tradicional e Bovespa Mais foram consideradas como 0 (sem) e as demais como 1 (com). Além destes dados também foram coletados os valores em moeda da receita total da empresa, o ativo total, o total de provisões e a firma de auditoria nas Demonstrações Financeiras Padronizadas da entidade.

Para realização do teste paramétrico de diferenças de médias (T de *Student*) as variáveis quantitativas de receita total da empresa, ativo total e o total de provisões foram submetidas ao teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Com base nos resultados do teste constatou-se que os dados não seguiam distribuição normal e houve a necessidade de transformação dos valores destas variáveis. Os valores destas variáveis foram transformados em logaritmo natural. Após a transformação confirmou-se a normalidade dos dados.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tabela 1 é possível observar a classificação das empresas por percentual de evidenciação, classificando do maior percentual até o menor.

Tabela 1 - Classificação de evidenciação por empresas.

	Empresa	Considerados	Pontos Alcançados	Nível GC	Discl %
1 ^a	Natura Cosméticos S.A.	13	11	TRAD	85%
1 ^a	PBG S/A	13	11	NM	85%
3 ^a	Cosan S.A.	12	10	NM	83%
3 ^a	Mahle-Metal Leve S.A.	12	10	NM	83%
3 ^a	Ultrapar Participações S.A.	12	10	NM	83%
6 ^a	Dommo Energia S.A.	9	7	TRAD	78%
7 ^a	Braskem S.A.	12	9	N1	75%
7 ^a	Metalurgia Gerdau S.A.	14	9	N1	75%
7 ^a	Unipar Carbocloro S.A.	12	9	TRAD	75%
7 ^a	Vale S.A.	12	9	NM	75%
11 ^a	Randon S.A. Implementos e Participações	13	9	N1	69%
12 ^a	Fras-Le S.A.	12	8	N1	67%
12 ^a	Electro Aco Altona S.A.	12	8	TRAD	67%
12 ^a	Fertilizantes Heringer S.A.	9	6	NM	67%
12 ^a	Indústrias Romi S.A.	12	8	NM	67%
12 ^a	Intelbrás S.A. Ind de Telec Eletronica Brasileira	12	8	NM	67%
12 ^a	Taurus Armas S.A.	12	8	N2	67%
18 ^a	Biosev S.A.	14	9	NM	64%
19 ^a	Marfrig Global Foods S.A.	11	7	NM	64%
19 ^a	Petrobrás Distribuidora S.A.	11	7	NM	64%
19 ^a	Embraer S.A.	11	7	NM	64%
22 ^a	Camil Alimentos S.A.	16	9	NM	56%
23 ^a	Nortec Química S.A.	11	6	MA	55%
23 ^a	Excelsior Alimentos S.A.	11	6	TRAD	55%
23 ^a	J. Macedo S.A.	11	6	TRAD	55%
23 ^a	Kepler Weber S.A.	11	6	TRAD	55%



	Empresa	Considerados	Pontos Alcançados	Nível GC	Discl %
23 ^a	Tekno S.A. - Industria e Comércio	11	6	TRAD	55%
23 ^a	Parapanema S.A.	11	6	NM	55%
29 ^a	Guararapes Confeções S.A.	13	7	TRAD	54%
30 ^a	Cia Fiação Tecidos Cedro Cachoeira	10	5	N1	50%
30 ^a	Cia Siderúrgica Nacional	11	6	TRAD	50%
30 ^a	Minerva S.A.	11	5	NM	50%
33 ^a	Wetzel S.A.	13	6	TRAD	46%
34 ^a	Bardellas S.A. Indústrias Mecânicas	11	5	TRAD	45%
34 ^a	Lifemed Industrial Equip. de Art. Méd. Hosp. S.A.	11	5	MA	45%
34 ^a	Stara S.A. - Indústria de Implementos Agrícolas	11	5	MA	45%
34 ^a	Jalles Machado S.A.	11	5	NM	45%
34 ^a	Positivo Tecnologia S.A.	11	5	NM	45%
34 ^a	Terra Santa Agro S.A.	11	5	NM	45%
34 ^a	Vulcabrás/Azaleia S.A.	11	6	NM	45%
41 ^a	Cia Industrial Cataguases	8	4	TRAD	44%
42 ^a	Karsten S.A.	11	4	TRAD	36%
42 ^a	Pomifrutas S.A.	11	4	NM	36%
42 ^a	Technos S.A.	11	4	NM	36%
45 ^a	Bicicletas Monark S.A.	10	3	TRAD	27%
45 ^a	Dohler S.A.	10	3	TRAD	27%
45 ^a	Metalúrgica Riosulense S.A.	11	3	TRAD	27%
45 ^a	Saraiva Livreiros S.A. - Em Recuperação Judicial	11	3	N2	27%
49 ^a	Refinaria de Petróleos Manguinhos S.A.	11	2	TRAD	18%
49 ^a	3R Petroleum Óleo e Gás S.A.	11	2	NM	18%
49 ^a	Restoque Comércio e Confeções de Roupas S.A.	11	2	NM	18%
52 ^a	Pettenati S.A. Indústria Textil	12	2	TRAD	17%
53 ^a	Hercules S.A. Fábrica de Talheres	9	1	TRAD	11%
54 ^a	Nutriplant Indústria e Comércio S.A.	11	1	MA	9%

Legenda: TRAD = Mercado Tradicional; MA = Bovespa Mais; N1 = Nível 1; N2 = Nível 2; NM = Novo Mercado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).



Conforme é possível observar as empresas que ocupam a primeira posição são empresas do Mercado Tradicional (MT) e do Novo Mercado (NM), Natura Cosméticos S.A. e PBG S.A. com 85% de evidenciação dos itens considerados, com base nisso empresas de MT ocupam posições variadas a longo da classificação sem um padrão aparente e empresas de NM também, porém, empresas do NM possuem uma predominância no topo da lista e algumas posições variadas ao longo da Tabela 1.

Com esta Tabela 1 é possível verificar uma significância relativa em relação ao nível de GC, já que uma porção de empresas de NM possuem altos índices de evidenciação. Já as outras empresas não possuem nenhum padrão espalhadas ao longo das 54 posições.

As informações por níveis de GC estão apresentadas na Tabela 2. É possível observar a média dos itens atendidos, calculada por meio da base de média aritmética das pontuações individuais das empresas por níveis, e o percentual dessa média em relação ao total de itens do checklist, a mediana representa o centro de evidenciação de cada nível de GC, o mínimo e máximo que cada empresa evidenciou. O desvio padrão indica a variabilidade da amostra de cada nível de GC.

Tabela 2 - Itens atendidos na evidenciação de provisões, passivos e ativos contingentes.

Nível de GC	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
MT	20	46,31%	48,08%	11,11%	84,62%	0,206932957
MA	4	38,64%	45,45%	9,09%	54,55%	0,201577798
N1	5	67,18%	69,23%	50,00%	75,00%	0,102704231
N2	2	46,97%	46,97%	27,27%	66,67%	0,278557217
NM	23	57,24%	63,64%	18,18%	84,62%	0,191707143

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021).

Com base na Tabela 2 é interessante observar que o nível que possui um maior índice de evidenciação é o Nível 1, que conta com uma amostra pequena de empresas (5 empresas), com uma média de 8 itens evidenciados e com evidenciação de cerca de 44% do *checklist* em média e possui um desvio padrão menor que as outras amostras. Comparando os resultados do Nível 1 (N1) com os resultados do Mercado Tradicional (MT) é possível ver que GC influenciou para uma maior evidenciação em média, porém o MT possui uma amostra quatro vezes maior (20 empresas) e possui uma empresa com 11 itens evidenciados



(11 de 13 aplicáveis), a Natura Cosméticos S.A., juntamente à outra empresa do Novo Mercado a PBG S/A com 11 de 13 itens aplicáveis.

Já o Novo Mercado (NM) fica atrás do N1, o que mostra um maior controle das empresas de N1 em suas evidenciações e levanta questões sobre o conceito de que a quantidade das informações acompanha o aumento do nível de GC. Ela possui a PBG S.A. que é responsável pela evidenciação de 11 de 13 aplicáveis, mas isso não apaga o fato de que o mínimo de evidenciações de empresa do nível foi 2 itens, revelando que existem exceções dentro do índice de 37% de evidenciação.

Avaliando toda a Tabela 2 é possível observar que os índices médios de evidenciação são consideravelmente baixos, tanto para empresas com níveis de GC como para empresas do MT. É possível observar que, em termos de quantidade de evidenciação, os níveis de GC são ordenados como: Nível 1, Novo Mercado, Nível 2, Mercado Tradicional e Bovespa Mais.

A Tabela 3 indica o total de empresas que evidenciam o item e o número de empresas por nível de GC que realizou a evidenciação, assim como o percentual de atendimento de cada item pela população da amostra. Também é útil para avaliar quais os itens mais evidenciados e menos evidenciados por nível de governança.

Tabela 3 - Percentual de atendimento de evidenciação dos itens por nível de GC.

Natureza dos itens	Base de mensuração	Empresas que se aplicam	MT		MA		N1		N2		NM		Total	
			nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Provisões	1	54	20	100	4	100	5	100	2	100	23	100	54	100
	2	52	12	60	3	75	5	100	1	50	19	83	40	74
	3	52	14	70	2	50	3	60	1	50	15	65	35	65
	4	52	7	35	2	50	3	60	0	0	18	78	30	56
	5	53	5	25	0	0	3	60	0	0	13	57	21	39
	6	53	0	0	0	0	1	20	0	0	1	4	2	4
	7	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	2
	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Passivos Contingentes	9	52	12	60	3	75	4	80	2	100	18	78	39	72
	10	48	16	80	3	75	4	80	2	100	23	100	48	89
	11	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9	2	4
	12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	13	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ativos Contingentes	14	53	6	30	0	0	4	80	1	50	8	35	19	35
	15	19	5	25	0	0	4	80	1	50	7	30	17	31
	16	19	5	25	0	0	3	60	1	50	5	22	14	26
Evidenciação	17	42	3	15	0	0	1	20	0	0	2	9	6	11
	18	54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).



Conforme é possível observar o item que obteve integralidade de evidenciação foi o item 1 de provisões, que foi evidenciado por todos os níveis de GC. Na sua maioria os itens de provisões possuem altos índices de evidenciação, com exceção do item 6, no que se refere ao cronograma de saídas das provisões e os itens 7 e 8 que são aplicáveis a poucas empresas da amostra. Este alto percentual de evidenciação de provisões, especialmente pelas empresas do Nível 1, mostra uma grande preocupação por parte das empresas de evidenciar esses itens que são contabilizados também no Balanço Patrimonial da empresa. É válido ressaltar que as empresas do Bovespa Mais (MA) possuem baixos índices de evidenciação juntamente com as empresas do NM, apesar da amostra pequena de empresas esses índices quase se equiparam com as empresas do Mercado Tradicional (MT), que possui índices muito baixos.

Quanto aos passivos contingentes é interessante observar que os índices de evidenciação começam a se tornar mais baixos, sendo que o nível que se destaca na evidenciação desses itens é o Nível 2, com a evidenciação completa dos itens 9 e 10. MA juntamente ao MT possuem índices muito baixos de evidenciação. É pertinente considerar que os itens de passivo contingente devem ser evidenciados apenas nas Notas Explicativas pelas empresas de acordo com a NBC TG 25 (R2).

Os itens do Ativo Contingente possuem altos índices no Nível 1, porém é interessante observar que não existem muitas empresas que divulgam essa contingência devido à sua natureza altamente dependente de uma probabilidade elevada de certeza para divulgação. Ele possui baixas evidenciações no geral desta amostra.

Em relação a evidenciação no geral, nenhuma empresa apresentou a evidenciação completa de todo o *checklist*, o que demonstra que as empresas necessitam de uma maior atenção a este tópico de provisões, passivos e ativos contingentes, visto que não seguem a lei em sua totalidade, até mesmo as empresas com maior percentual de itens evidenciados.

Foi então realizado um teste paramétrico de diferença de médias, Teste T de *Student*, para avaliar se de fato há diferenças significativas entre a evidenciação de empresas que possuem nível diferenciado de GC e as que não possuem. Os resultados estão expostos na Tabela 4.

Conforme é apresentado na Tabela 4 as empresas com níveis diferenciados de GC possuem maior evidenciação e essa diferença é estatisticamente significativa. Informações



Tabela 4 - Teste de diferença de médias entre empresas com ou sem nível diferenciado de GC.

Nível Diferenciado de GC	Sem (24)	Com (30)
Média	0,4503	0,5821
Variância	0,0415	0,0343
Diferença de médias	0,1318	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

adicionais ligadas a Tabela 4 e resultados do teste diferenças de médias são: $Gf = 47$, $Stat t = -2,4575$; $P(T \leq t)$ uni-caudal = 0,008868; t crítico uni-caudal = 1,6779; $P(T \leq t)$ bi-caudal = 0,0177; e, t crítico bi-caudal = 2,0117.

Com esse teste é possível observar com mais certeza de que níveis de GC trazem certa diferença à evidenciação, a média sem GC é de 45% e com GC é 58%, o que demonstra relevância da GC para uma melhor evidenciação. Para a realização do teste foi considerado como Nível Diferenciado as empresas de N1, N2 e NM. Com esse tipo de análise é possível também levantar outras questões, conforme as tabelas 1, 2, 3 e 4 mostram, existe uma grande disparidade entre evidenciação e níveis de GC. Logo se viu uma necessidade de estudo de mais variáveis além da GC para determinar o que aumenta ou diminui a evidenciação de provisões, passivos e ativos contingentes.

A Tabela 5 demonstra um teste T de *Student* para avaliar a evidenciação e qual sua relação com firmas de auditoria, considerando dois grupos, o de empresas *Big Four* (Deloitte, KPMG, Ernest & Young, PricewaterhouseCoopers) e outro de Não *Big Four* como critérios para a realização do teste.

Tabela 5 - Teste de diferença de médias entre empresas com ou sem firmas de auditoria *Big Four*.

Firmas de Auditoria <i>Big Four</i>	Não (22)	Sim (32)
Média	0,4204	0,5945
Variância	0,0405	0,0302
Diferença de médias	0,1741	

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021).

Conforme é apresentado na Tabela 5 as firmas de auditoria são um fator com significância para a evidenciação, gerando um acréscimo de evidenciação de cerca de 17%.



Informações adicionais ligadas a Tabela 5 e resultados do teste diferenças de médias são: $GI = 41$, $Stat\ t = -3,2989$; $P(T \leq t)$ uni-caudal = 0,0010; t crítico uni-caudal = 1,6829; $P(T \leq t)$ bi-caudal = 0,0020; e, t crítico bi-caudal = 2,0195.

Empresas que são auditadas por firma *Big Four* evidenciam em média 59,45% em comparação com empresas não possuem auditoria, evidenciam 42,04%. Uma diferença relevante. Se comparar este teste ao anterior feito é possível observar que empresas que são auditadas por *Big Four* e possuem níveis diferenciados de GC evidenciam mais do que empresas que não possuem essas características. Porém, existem fatores que contribuem para que uma empresa possua maior nível de GC e capacidade de contratar firmas de auditoria, e isto são as receitas e o ativo da empresa.

A Tabela 6 mostra a correlação de evidenciação com as variáveis de GC, Receita, Ativo Total. Provisão Total, Firma de Auditoria.

Tabela 6 - Correlação entre evidenciações e variáveis.

GC	Log Receita	Log Ativo Total	Log Prov Total	BigFour
0,259*	0,516**	0,443**	0,369**	0,426*

Legenda: * Significante ao nível de $p < 0,10$; e, ** Significante ao nível de $p < 0,01$.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como a Tabela 6 indica, é possível ver como a GC possui uma pequena relação com a evidenciação em um teste de correlação. E, esta correlação é significativa ao nível de $p < 0,10$. Este resultado é amplamente aceito como estatisticamente significativo em Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo pela variabilidade que envolve o objeto de estudo. As variáveis que mostram maior relação e significância com a evidenciação são as variáveis de receita e ativo, ambas ao nível de $p < 0,01$, que indica que empresas com maiores receitas e mais ativos e com maiores volumes de provisões possuem maiores evidenciações.

A correlação com firma de auditoria também foi significativa ao nível de $p < 0,01$ e revela que empresas com firmas de auditoria *Big Four* (Deloitte, KPMG, Ernest & Young, PricewaterhouseCoopers), possuem maior monitoramento nos relatórios que apresentam e por consequência melhores evidenciações. Conforme o teste T da tabela 4 indica, a diferença de médias de 0,1318 também se mostra significativa e confirma uma melhor evidenciação



das empresas que possuem auditoria por *Big Four* em comparação com aquelas que não possuem.

A correlação com provisões revela que ela é mais relevante do que a relação com níveis de GC, ou seja, empresas que possuem mais obrigações têm um maior *accountability* para com os usuários de suas informações.

A análise de correlação demonstra que existem outros fatores que também contribuem para o comportamento do nível de evidenciação além da GC. Apesar de significativa, possui uma contribuição pequena em relação a outras variáveis que são ligadas acima de tudo ao tamanho da empresa. Empresas maiores evidenciam mais, podem contratar auditorias de firmas mais renomadas e logo são mais monitoradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre a evidenciação de Provisões, Passivos e Ativos Contingentes e os níveis de GC das empresas industriais com ações negociadas na B3. Para mensurar os índices de evidenciação de provisões, passivos e ativos contingentes. Por meio das análises que compõem o estudo foi possível observar que apesar de a GC ter relação positiva com a evidenciação existem outras variáveis que contribuem para a compreensão do comportamento do nível de evidenciação.

Os testes de correlação mostram que as variáveis de Receita, Ativo Total, Provisões e Firma de Auditoria contribuem para a compreensão do comportamento do nível de evidenciação. Este teste de correlação mostra que o crescimento dessas variáveis implica em um crescimento do percentual de evidenciação das empresas deste estudo. Isso revela que empresas maiores possuem maior capacidade no quesito de evidenciação.

Este estudo, no entanto, se limita a uma amostra de 54 empresas no ano de 2020. Para estudos futuros é interessante observar uma população maior de empresas por um período mais longo. Outra análise que pode ser possível apenas com a expansão do período de pesquisa é observar como a evidenciação se comporta ao longo dos anos e se há uma progressão significativa de um ano para outro. A medição do nível de GC em comparação com a firma de auditoria pode mostrar significância. Também pode ser interessante observar a relação de Governança Corporativa e demais variáveis.



REFERÊNCIAS

AVELINO, B.C.; MARIO, P.C.; CARVALHO, L.N.; COLAUTO, R.D. Índice de Disclosure nos Estados Brasileiros: Uma Abordagem da Teoria da Divulgação. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 8. 2011, São Paulo/SP. **Anais eletrônicos**. São Paulo/SP; Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/257984257_Indice_de_disclosure_nos_Estados_brasileiros_uma_abordagem_da_Teoria_da_Divulgacao>. Acesso em: 28 maio 2021.

BALDOINO, E.; BORBA, J.A. Passivos Contingentes na bolsa de valores de Nova York: uma análise comparativa entre as empresas estrangeiras. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 9, n. 23, p. 58-81, [s.i.], 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2352/235242171006.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL BOLSA BALCAO (B3). **Dados dos segmentos de listagem no Portal da B3**. Disponível em: <http://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/solucoes-para-emissores/segmentos-de-listagem/sobre-segmentos-de-listagem/>

CAVALCANTI, G.H.; ALMEIDA, K.K.N.; ALMEIDA, S.R; LIMEIRA, M.P. Divulgação de Informações Contábeis Ambientais das Empresas Brasileiras do Setor de Utilidade Pública: Um Estudo sobre o grau de Aderência às Normas Brasileiras de Contabilidade. **Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v.4, n.2, p. 104-118, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.arena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/uftrj/article/viewArticle/769>>. Acesso em: 11 jan.2021.

CFC - CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Normas Brasileiras de Contabilidade Técnicas Gerais - NBC TG (R2)**. 2017. 28 p. Disponível em: <[https://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2017/NBCTG25\(R2\)&arquivo=NBCTG25\(R2\).doc](https://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2017/NBCTG25(R2)&arquivo=NBCTG25(R2).doc)>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CVM - COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. **Deliberação CVM Nº 594, de 15 de setembro de 2009**. Aprova o Pronunciamento Técnico CPC 25 do Comitê de Pronunciamentos Contábeis, que trata de provisões, passivos contingentes e ativos contingentes. Disponível em: <<http://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/deliberacoes/deli0500/deli594.html>>. Acesso em: 28 jan.2021.

CVM - COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. **Recomendações da CVM sobre Governança Corporativa**. 2002. 11 p. Disponível em: <<http://conteudo.cvm.gov.br/export/sites/cvm/decisoes/anexos/0001/3935.pdf>>. Acesso em: 28jan. 2021.

DALMÁCIO, F. Z.; PAULO, F. F. M. A evidenciação contábil: Publicação de Aspectos socioambientais e econômico - financeiros nas demonstrações contábeis. **Revista Brazilian Business Review**, 1, n.2, p. 74-90, [s.i.], 2004. Disponível em:

EISENHARDT, K.M. Agency Theory: An Assessment and Review. **Revista The Academy of Management Review**, v.14, n.1, p. 57-74, jan. 1989. Disponível em:



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



<https://www.jstor.org/stable/258191?seq=11#metadata_info_tab_contents>. Acesso em 25 maio 2021.

ERFURTH, A. E.; BEZERRA, F. A. Gerenciamento de resultados nos diferentes níveis de governança corporativa. **Revista Base** (Administração e Contabilidade) da Unisinos, v. 10, n.1, p. 32-42, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337228653003>. Acesso em: 19 set. 2020.

FONTELES, I. V.; NASCIMENTO, C. P.; PONTE, V. M. R.; REBOUÇAS, S. M. D. P. Determinantes da Evidenciação de provisões e Contingências por Companhias abertas Brasileiras. **Revista RGO**, v. 6, n.4, p. 85-98, set./dez., 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/995>. Acesso em: 15 set.2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. <https://www.redalyc.org/pdf/1230/123017745001.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **O que é Governança Corporativa**. Disponível em: <<https://www.ibgc.org.br/conhecimento/governanca-corporativa>. Acesso em: 28 jan. 2021.

JENSEN, M.; MECKLING, W.H. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. **Journal of Financial Economics**, v. 3, n. 4, p. 305-360, EUA: 1976. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/article/eeejfinec/v_3a3_3ay_3a1976_3ai_3a4_3ap_3a305-360.html>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LOPES, I.F.; BEUREN, I. M. Evidenciação da informação contábil: uma retrospectiva das pesquisas socializadas no congresso anpcont. **Revista de Evidenciação Contábil & Finanças**, v.6, n.2, p.58-80, [s.i.], 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636736>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MACHADO, D. G.; FERNANDES F. C.; BIANCHI, M. Teoria da Agência e Governança Corporativa: Reflexão acerca da Subordinação da Contabilidade à Administração. **Revista RAGC**, v. 4, n. 10, p. 39-55, [s.i.], 2016. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/ragc/article/viewFile/642/484>. Acesso em: 14 out. 2020.

MALACRIDA, M.J.C.; YAMAMOTO, M.M. Governança corporativa: nível de evidenciação das informações e sua relação com a volatilidade das ações do Ibovespa. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 17, n. Edição Comemorativa, p.65-79, set. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34196/36928>. Acesso em: 10 out. 2020.

NACIRI, A. **Corporate Governance Around the World: Routledge Studies in Corporate Governance**. 3.ed. Taylor & Francis e-Library: Routledge, 2008.

OLIVEIRA, A. F.; BENETTI, J. E; VARELA, P. S. Disclosure das provisões e dos passivos eativos contingentes: um estudo em empresas listadas na BM&Fbovespa. In: ANPCONT. 2011, Vitória/ES. **Anais eletrônicos...** Vitória/ES; ANPCONT, 2011.



Disponível em: <http://anpcont.org.br/pdf/2011/CUE250.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

PINTO, A.F.; AVELAR, B.; FONSECA, K.B.C.; SILVA, M.B.A.; COSTA, P.S. Value Relevance da Evidenciação de Provisões e Passivos Contingentes. *Revista Pensar Contábil*, v.16, n.61, p. 54-65, set./dez., 2014. Disponível em: <http://www.atenas.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/pensarcontabil/article/viewFile/2305/2007>. Acesso em: 25 maio 2021.

ROTH, C.; PETRI, S. M. Análise da divulgação dos passivos contingentes das empresas do setor da saúde da B3. In: Congresso de Iniciação Científica em Gestão e Controladoria, 5., 2020, Chapecó/SC. **Anais eletrônicos...** Chapecó/SC; Congresso de Iniciação Científica em Gestão e Controladoria, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/217531/Artigo%20Carolina%20-%20ICMA-COGECONT%202020%20-%2012-08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SALOTTI, B.M.; YAMAMOTO, M.M. Ensaio Sobre a Teoria da Divulgação. **Brazilian Business Review**, v. 2, n.1, jan./jun., p. 53-70, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1230/123016184004.pdf>. Acesso em 25 maio 2021

SILVA, A.F.P.; ARAÚJO, R.A.M.; SANTOS, L.M.S. Relação da rentabilidade e o disclosure de provisões e passivos contingentes ambientais das empresas de alto potencial poluidor listadas na B3. **Revista Catarinense de Ciência Contábil**, v. 17, n. 52, p. 101-118, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/2689/2032>>. Acesso em: 26 set. 2020.

SILVA, T.A.; SLEWISNKI, E.; SANCHES S.L.R.; MORAES R.O. Teoria da Divulgação na Perspectiva da Economia da Informação: Possibilidade de Novos Estudos? In: Contabilidade e Controladoria no Século XXI, XV.2015, São Paulo/SP. **Anais eletrônicos... São Paulo/SP; Contabilidade e Controladoria no Século XXI**, 2015. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos152015/276.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

SOUZA, M.M.; MARTINEZ, A.L.; MURCIA, F. D.; BASTOS, S. A. P. Os determinantes do cumprimento das normas de disclosure das provisões e das contingências ativas e passivas na B3. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**. v. 14, n. 2, maio/ago, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/20234/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SUZART, J. A. S. Índices de evidenciação: quando um mais zero não é igual a um. **Contabilometria - Brazilian Journal of Quantitative Methods Applied to Accounting**, v.3, n. 1, p. 52-70, 2016. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/contabilometria/article/view/574/440>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

VERRECHIA, R.E. Essays on Disclosure. **Journal of Accounting Economics**, v.5, p. 179-194, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/132270006.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.



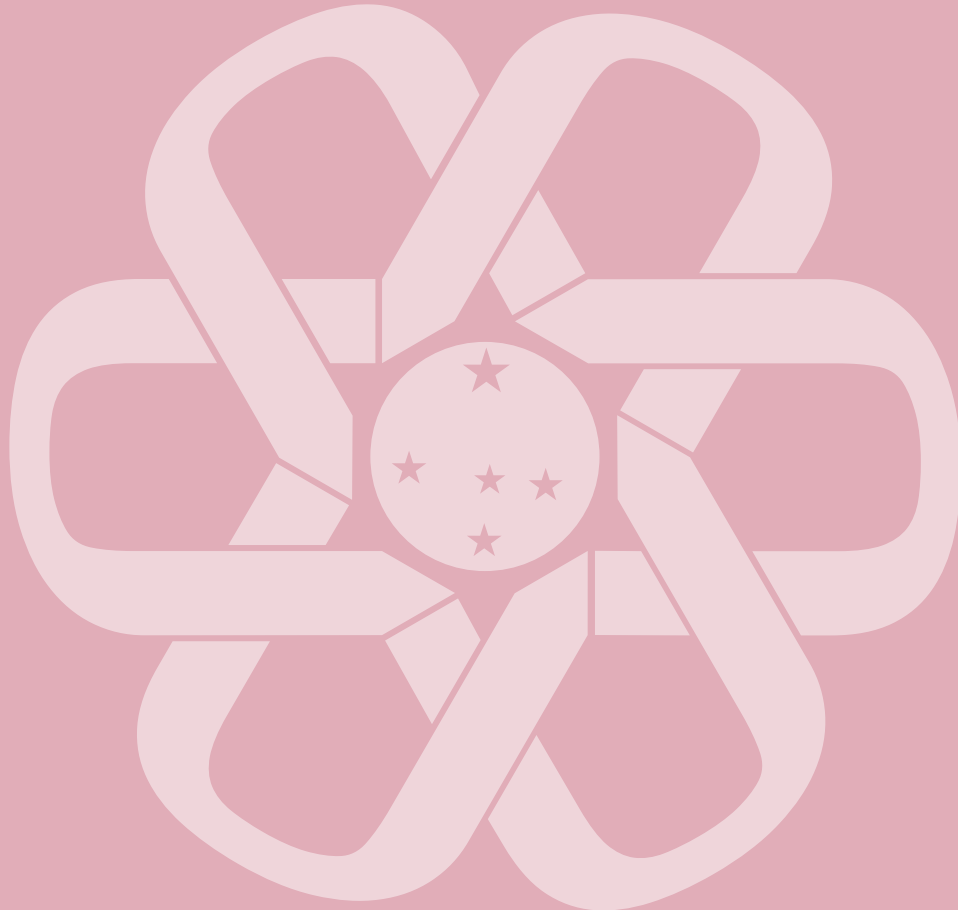
II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



ENGENHARIAS





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL DA UNESPAR/CAMPUS DE CAMPO MOURÃO

Douglas Gabriel Esquerdo (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Campo Mourão, gabriel_esquerdo2015@hotmail.com

Márcia de Fátima Morais (Orientadora)
Unespar/Campus Campo Mourão, marciamorais.engenharia@gmail.com

Rony Peterson da Rocha (Coorientador)
Unespar/Campus Campo Mourão, ronypeterson_eng@hotmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Engenharias

INTRODUÇÃO

A Indústria 4.0, caracterizada por uma onda de avanço tecnológico capaz de alterar profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos, está impactando a sociedade como um todo. Arelado a isto, a Educação 4.0 mostra-se como uma abordagem teórico-tecnológica avançada para a gestão e docência na educação formal que vem demonstrando, por evidência de pesquisas de base científica e tecnológica, seu potencial transformador e inovador para as instituições de ensino (CARVALHO NETO, 2018).

Tendo em vista que o processo de disseminação do conhecimento não está mais alinhado com os objetivos das universidades mundiais contemporâneas, uma vez que os alunos precisam desenvolver habilidades e competências críticas para se adaptar aos desafios e mudanças sociais, os professores passam a ser o elo entre as instituições de ensino e os estudantes, responsáveis pela execução de propostas pedagógicas e estratégias de ensino (MASETTO, 2003).

Nesta perspectiva, um dos desafios atuais no ensino de Engenharia é conceber e implementar sistemas de ensino capazes de prover uma formação profissional em sintonia com tempos de mudanças tecnológicas cada vez mais intensas e surpreendentes (BARBOSA; MOURA, 2014). Assim, as metodologias ativas de ensino que buscam incentivar os estudantes a aprender de maneira autônoma e participativa, para que eles se sintam responsáveis pela construção do próprio conhecimento, surgem como forma de alterar o papel passivo do estudante, justificando a realização desta pesquisa.



Considerando a necessidade de repensar as práticas de ensino nos Cursos de Engenharia e o fato de que as metodologias ativas de ensino utilizam diferentes recursos para promover situações de aprendizagens significativas para os estudantes, este estudo tem como objetivo identificar metodologias ativas de ensino que podem ser aplicadas no Curso de Engenharia de Produção Agroindustrial da Unespar/*Campus* de Campo Mourão, bem como suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Educação 4.0

A Educação 4.0 é o nome dado à evolução do sistema de educação tradicional, no qual o aluno é um agente passivo no processo de aprendizagem, para um modelo de educação ativa (VALE, 2021).

No modelo de Educação 4.0 é necessário garantir que esses alunos possam aprender e aplicar novas tecnologias para que possam desenvolver mudanças sociais. Este é um novo modo de aprendizagem onde os alunos podem aprender coisas que irão beneficiar toda a vida e toda a sociedade (PUNCREOBUTR, 2016).

Na visão de Pereira *et al.* (2019), a Educação 4.0 é voltada para a formação de profissionais que estejam aptos a atuar na Quarta Revolução Industrial. Para tanto, um dos métodos sugeridos é a adoção de estratégias ativas de aprendizagem, nas quais os alunos sejam os protagonistas de seu processo de aprendizagem.

A Educação 4.0 está estruturada sobre quatro referenciais teórico-tecnológicos, considerados pilares dinamicamente interligados, definidos como pilares estruturadores, que são: MSE - Modelo Sistêmico de Educação; ECT - Educação Científica e Tecnológica; EGC – Engenharia e Gestão do Conhecimento; CBQ - Ciberarquitetura (CARVALHO NETO, 2017; CARVALHO NETO 2018).

Segundo Vale (2021), o funcionamento da Educação 4.0 se baseia nos seguintes fundamentos: a) professor no papel de orientador; b) alunos no papel de desenvolvedores ativos; c) cognição das teorias por meio do mundo real; d) formas inovadoras de avaliar o crescimento dos alunos; e) utilização de recursos tecnológicos na aprendizagem. No modelo de Educação 4.0, o aluno desenvolve competências que são essenciais para o crescimento profissional e pessoal, conforme segue: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

O desafio para as instituições de ensino é auxiliar os alunos a usar o conhecimento de forma reflexiva e produtiva para compreender, articular, planejar e compartilhar na comunidade de aprendizes. Nesse sentido, o espaço educacional deve se tornar um ambiente de pesquisa que possibilite aos alunos intervir e aprender com a complexidade e heterogeneidade, além da participação de uma plataforma multimídia para a construção do conhecimento (FUHR, 2018). “Estudantes com essas habilidades, com certeza, entregarão resultados cada vez maiores e significativos para a sociedade” (VALE, 2021).

Assim como qualquer outro tipo de mudança de cenário, a Educação 4.0 possui uma série de vantagens, as quais devem ser observadas para que se entenda seus benefícios, sendo elas: Democratização e disrupção da educação; Autonomia dos alunos; Maior interação entre alunos e professores; Melhora da qualificação do corpo docente; Potencialização do aprendizado. Todavia, do mesmo modo que Ensino 4.0 possui suas vantagens, é possível elencar também seus pontos negativos, sendo os principais: a preparação dos professores e a resistência por parte dos pais. (NOEMI, 2019; BLOX, 2020; LAYERS EDUCATION, 2019).

Por fim, existem desafios os quais a instituição de ensino precisa enfrentar para que a Educação 4.0 seja implantada, sendo os principais agentes a enfrentá-los: Alunos; Professores e Gestores (agentes catalisadores da mudança para implantação da Educação 4.0) (VALE, 2021).

Metodologias ativas de ensino utilizadas em Cursos de Engenharia

No contexto da Indústria 4.0 e da Educação 4.0, o uso de metodologias ativas é essencial para o futuro da educação. A metodologia ativa está totalmente relacionada ao novo programa educacional, e sua estratégia foca a participação do aluno de forma flexível e interativa. O principal objetivo é capacitar o aluno a aprender de forma independente e ser responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Esta não é apenas uma estratégia, mas também um conjunto de modelos de aprendizagem que se complementam de maneiras



diferentes. O mais importante é envolver os alunos nos conteúdos, paralelo ao cenário em que eles estão inseridos no momento: os meios digitais e tecnológicos (SAGRADO, 2020).

De acordo com a literatura especializada, no contexto da Educação 4.0, as metodologias mais comumente utilizadas são: Ensino Híbrido; Sala de Aula Invertida; Aprendizagem Baseada em Projetos; Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Fenômenos; Aprendizagem Baseada em Equipes; Gamificação na Sala de Aula. Nas pesquisas realizadas, outras metodologias, também caracterizadas como metodologias ativas de ensino, foram encontradas: Aula Expositiva Dialogada; Debate; Estudo de Caso; Visita Técnica; Júri Simulado; Fórum Virtual; *Design Thinking*; Instrução por pares. Assim, pode-se observar a relação entre cada metodologia ativa e a sua descrição por meio do Quadro 1.

Quadro 1 - Metodologias Ativas de Ensino e o seu detalhamento.

Metodologia	Detalhamento
Ensino Híbrido	É uma metodologia que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), ou seja, o aprendizado híbrido acontece tanto em sala de aula (ou outro espaço físico), quanto online. O Ensino Híbrido contempla quatro modelos que podem ser utilizados dentro da educação, conforme segue: Rotação; <i>Flex</i> ; <i>À La Carte</i> ; e Virtual Enriquecido (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; ALBINO, 2019).
Sala de Aula Invertida	É uma metodologia que envolve a reversão das ações que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Considera a discussão, assimilação e compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, etc.) como objetivo principal do processo que os alunos realizam em sala de aula, na presença do professor, como mediador da aprendizagem. Por outro lado, a transferência de conhecimento (teoria) é realizada fora da sala de aula (VALENTE, 2014).
Aprendizagem Baseada em Projetos	Metodologia que busca envolver o aluno na investigação de soluções para problemas propostos dentro do escopo de um projeto, permitindo que ele seja agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aluno pode trabalhar de forma autônoma na construção do seu próprio conhecimento, de modo que possa confrontar questões do mundo real que sejam significativas e definir uma forma estruturada de trabalhar sobre o mesmo, de modo cooperativo em busca de soluções (BENDER, 2014; COSTA; SILVA, 2020).
Aprendizagem Baseada em Problemas	Metodologia em que os alunos são colocados em contato com problemas reais que surgem na prática da profissão, desenvolvendo sua agilidade para solucionar problemas e criatividade para explorar novos métodos de organização profissional. A metodologia propõe que as informações absorvidas sejam coletadas, em sua maioria, pelos próprios estudantes em um ambiente de aprendizagem exploratório (RODRIGUES; ARAÚJO, 2007; PONCIANO; GOMES; MORAIS, 2017).



Metodologia	Detalhamento
Aprendizagem Baseada em Fenômenos	Metodologia cujo ponto de partida para aprender não são as matérias preestabelecidas, mas sim o desejo dos alunos em compreender determinado fenômeno. Esta metodologia utiliza a curiosidade natural do estudante para que ele aprenda de forma holística, dentro de um contexto real. Nesse processo de aprendizagem, novas informações podem sempre ser aplicadas ao fenômeno estudado (<i>PHENOMENAL EDUCATION</i> , 2017).
Aprendizagem Baseada em Equipes	É uma metodologia de aprendizagem dinâmica, que proporciona um ambiente motivador e cooperativo, onde a produção coletiva é valorizada. Cada tema principal é trabalhado em três etapas: O preparo, que consiste no preparo pelo estudante, fora da sala de aula, de uma tarefa proposta relacionada ao tema; A garantia do preparo, realizada em sala de aula, em um teste individual e, depois, uma avaliação em equipe, seguida de uma apresentação do professor sobre o tema; e a aplicação dos conceitos, que é realizada por meio da execução de diversas atividades propostas pelo professor, envolvendo principalmente a resolução de problemas e tomadas de decisão (BANDEIRA; SILVA; VILELA, 2017).
Gamificação na Sala de Aula	Metodologia que consiste em trazer para as interações cotidianas alguns elementos e mecânicas dos jogos para gerar mais engajamento, dinamicidade, dedicação e prazer para essas atividades (AMORIM, 2020).
Aula Expositiva Dialogada	Nesta metodologia o processo de aprendizagem é um procedimento compartilhado entre os sujeitos envolvidos, ou seja, professores e alunos realizam um diálogo, respeitando a realidade, o contexto e as experiências de cada um (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2018).
Debate	Metodologia de ensino onde se discute formalmente duas ou mais opiniões sobre um tema polêmico, ou seja, representa uma análise de um ponto de vista (MORAIS <i>et al.</i> , 2019).
Estudo de Caso	Envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de situações de contexto real, as quais são denominadas “casos”. Pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares (SPRICIGO, 2014; MASETTO, 2003; MORAIS <i>et al.</i> , 2019).
Visita Técnica	Metodologia que possibilita aos alunos contextualizarem conteúdos teóricos e aprofundarem estudos e pesquisas permitindo atualizações na área específica do seu Curso. Oferece uma aprendizagem experiencial fora da sala de aula, pela qual a experiência do aluno é refletida, fazendo surgir novos aprendizados (AHLERT; WILDNER; PADILHA, 2017; MORAIS <i>et al.</i> , 2019).
Júri Simulado	Consiste em um jogo no qual as pessoas devem ser divididas em grupos para apoiar, se opor e julgar e discutir tópicos ou questões específicas. É comum que o professor assuma uma dessas funções e também atue como mediador (MELO, 2019; VIEIRA <i>et al.</i> , 2014).
Fórum Virtual	Consiste em estabelecer um tema para discussão, possibilitando uma comunicação baseada em diálogo. Entre as principais características dos fóruns, destaca-se o assincronismo, característica que possibilita a comunicação entre os discussores sem a necessidade de conexão simultânea, ou seja, as mensagens publicadas ficam disponíveis para acesso a qualquer momento e os participantes podem contribuir sem a necessidade de sincronismo de data e horário (SANTOS; NUNES; IZARIAS, 2018).



Metodologia	Detalhamento
<i>Design Thinking</i>	É uma metodologia usada em busca de soluções de problemas, também conhecida como aprendizagem investigativa, trabalhando de forma colaborativa e desenvolvendo a empatia. O aluno se torna protagonista da sua aprendizagem, ampliando seu conhecimento, escutando e se comunicando com demais alunos, desenvolvendo habilidades diferentes para a execução de suas atividades (GAROFALO, 2018; CASTRO, 2019).
Instrução por pares	Metodologia que busca promover a interação por pares ou grupos de trabalho, onde está envolvido o poder de argumentação e a troca de experiência entre os alunos compartilhando ideias e novos conhecimentos entre os pares. Com a aplicação deste método, faz-se com que os alunos interajam entre si ao longo das aulas, procurando explicar, uns aos outros, os conceitos estudados, elaborar hipóteses e aplicar os conteúdos na solução das questões conceituais apresentadas (DOS PASSOS, 2018; CHICON; QUARESMA; GARCÊS, 2018).

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa classifica-se quanto a abordagem, como qualitativa e quantitativa. Na análise qualitativa, procurou-se identificar a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nas disciplinas do Curso de EPA, a percepção dos docentes acerca das metodologias ativas de ensino e o uso das mesmas no processo de ensino-aprendizagem, além dos processos de avaliação abordados nas disciplinas do Curso. Na pesquisa quantitativa, os dados foram coletados mediante a um instrumento, nesse caso, um questionário, e analisados por meio de procedimentos estatísticos. Referente ao questionário, este foi elaborado por meio da ferramenta *Google Forms*, e é composto por 29 questões, sendo 3 delas abertas e 26 fechadas que, após encaminhado, obteve-se um retorno de 8 respostas. Quanto aos fins, se encaixa como exploratória, pois tem a finalidade de desenvolver, esclarecer ou modificar conceitos e ideias para que novos problemas sejam levantados para estudos posteriores (GIL, 2008); descritiva, já que tem por foco conhecer (descrever) as características de determinado fenômeno ou examinar possíveis relações entre variáveis (GIL, 2008); e explicativa, pois preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem com a ocorrência de um determinado fenômeno. Por fim, quanto aos meios, se classifica como pesquisa bibliográfica (realizada a partir de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, identificando-se o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema investigado) (BOOTH; COLOMB;



WILLIANS, 2005) e estudo de caso que, segundo Gil (1999), se trata de um estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, buscando compreender em profundidade as suas particularidades e a sua complexidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

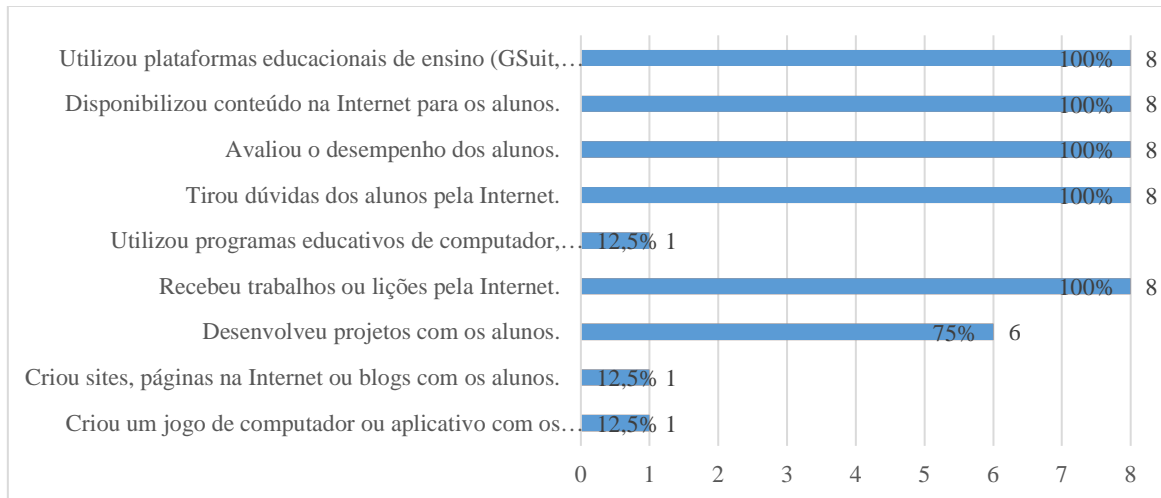
A primeira seção abordada pelo questionário se refere ao perfil dos docentes participantes. Nesse âmbito, dos 8 questionários respondidos, 87,5% são docentes lotados do Curso de EPA e 12,5% não. Quanto ao sexo, 62,5% eram do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino, a maioria (37,5%) com 42 anos, 25% com 50 anos, 12,5% com 43 anos, 12,5% com 44 anos e 12,5% com 51 anos. Dos respondentes, 25% lecionam há 20 anos ou mais e 75% lecionam a um período entre 15 e 19 anos. Quando questionados sobre o que os motivou a seguir carreira docente, 100% dos participantes afirmaram ser pelo desejo de seguir carreira acadêmica. No tocante a carga horária destinada ao ensino de graduação, 37,5% possuem carga horária de até 10 horas/aula, 50% possuem carga horária que varia entre 10 e 20 horas/aula e 12,5% possuem carga horária superior a 20 horas/aula. Por fim, no que se refere ao número de disciplinas que os docentes lecionam, 12,5% trabalham com uma disciplina, 25% com duas disciplinas, 12,5% com três disciplinas, 37,5% com quatro disciplinas e 12,5% com cinco disciplinas.

A segunda seção do questionário se referia à utilização das TIC's. Desse modo, 100% dos docentes afirmaram fazer uso, com frequência, de tais ferramentas nas disciplinas que ministram e quanto a participação em capacitações para o uso das mesmas, 87,5% responderam que às vezes participa e 12,5% sempre participa, sendo que 75% deles consideram esses mecanismos muito eficientes e 25% os consideram pouco eficientes.

A partir da Figura 1, consegue-se visualizar a opinião dos docentes referente as formas que utilizam para alcançar interatividade da disciplina com os alunos. Sendo assim, é possível visualizar que todas as estratégias apresentadas para alcançar tal interatividade são utilizadas pelos docentes, algumas com maior significância e outras com menos e, por meio dos resultados obtidos, consegue-se notar que há uma diversidade na utilização das técnicas abordadas, repercutindo de forma satisfatória no processo de ensino-aprendizagem.



Figura 1 - Formas de alcançar interatividade da disciplina com os alunos.



Fonte: Base de dados dos autores.

Em seguida, foi questionado aos participantes de que forma ocorre a interatividade com os discentes, a partir do uso das TIC's. O Quadro 2 evidencia as opiniões as quais se obtiveram dos respondentes, sendo as mais representativas, o momento em que se orienta e sana as dúvidas dos alunos e a participação/retorno em aulas e atividades.

Quadro 2 - Formas com que a interatividade com os alunos ocorre.

Passiva (no retorno de uma atividade); em orientações realizadas quando solicitado pelo aluno; durante a aula síncrona.
O <i>feedback</i> vem na participação e adesão das atividades propostas.
Debate durante aulas síncronas no <i>Google Meet</i> e tira dúvidas por <i>WhatsApp</i> .
Por meio de aulas síncronas; discussões síncronas e assíncronas utilizando recursos de comentários e chat; uso do <i>Kahoot</i> ; indicação de materiais para leitura (postados pelo prof. e pelos alunos).
Pelo envio de materiais e recebimento das atividades; no atendimento para sanar dúvidas e trocar ideias sobre as disciplinas.
Em vários aspectos, tais como dúvidas, orientações, apresentação de materiais, recebimento de trabalhos, aulas online, aulas gravadas, são algumas das formas de interação com os alunos.
Via internet.

Fonte: Base de dados dos autores.

Por fim, a última questão abordada se referia às possibilidades e desafios no processo de ensino-aprendizagem, na ótica da utilização das TIC's. No Quadro 3 estão dispostas as respostas coletadas a partir da aplicação do questionário. Consegue observar, portanto, que



diversas são as possibilidades para o uso de tais ferramentas, porém, fatores dificultadores como capacitações nesse campo, a falta de recursos e a adaptação do discente a essa realidade podem influenciar de maneira negativa durante esse processo.

Quadro 3 - Possibilidades e desafios no processo de ensino-aprendizagem, a partir do uso das TIC's.

As possibilidades são inúmeras, uma vez que trabalhamos com uma geração conectada com novas tecnologias. Essas possibilidades muitas vezes ocorrem devido às inúmeras oportunidades que há em relação a diversidade de tecnologias disponíveis (sejam pagas ou gratuitas). Os desafios são referentes a integração do docente em relação a capacitação no uso dessas TICs, uma vez que não é apenas utilizar uma tecnologia qualquer, mas utilizá-la dentro de um contexto que transcenda o modelo tradicional de ensino.
Ter os recursos (professores e alunos) necessários para que a interação aconteça e o conhecimento das novas ferramentas.
Conhecer outros aplicativos e como utilizá-los.
Possibilidades: facilita a disponibilização de material (vídeos, textos...) ao aluno; compartilhamento de agenda; agilidade de comunicação. Desafios: estimular a participação dos alunos durante a realização de atividades.
Usar as TICs está sendo a única forma de trabalhar as atividades com os alunos. Ela possibilita a interação do prof-aluno, mas não acredito que ferramentas sendo utilizadas de forma precária, sem preparo anterior de todos os envolvidos, seja suficiente para o processo ensino-aprendizado completo. Principalmente nas disciplinas práticas.
Disponibilidade de recursos, tanto para os alunos quanto para os professores.
Desenvolver conteúdos específicos para a modalidade EAD.

Fonte: Base de dados dos autores.

A penúltima seção do questionário traz uma abordagem voltada para a percepção dos docentes acerca das metodologias ativas de ensino. Nesse âmbito, 87,5% dos participantes afirmaram conhecer as metodologias ativas de aprendizagem e 12,5% não, sendo que 50% deles possui capacitações nesse campo e 50% não.

No decorrer desta seção foram feitas três afirmativas, com cinco alternativas de resposta, que se classificam em: concordo totalmente (CT); concordo parcialmente (CP), não sei (NS), discordo parcialmente (DP); e discordo totalmente (DT), estas dispostas no Quadro 4. A partir do retorno obtido, foi possível perceber que a visão dos docentes a respeito das metodologias ativas de aprendizagem é positiva, pois acreditam que o vínculo entre o docente e discente é facilitado e ocorre com mais afinidade, além de que esses métodos fazem com que o aluno seja um agente autônomo no seu processo de busca por conhecimento.



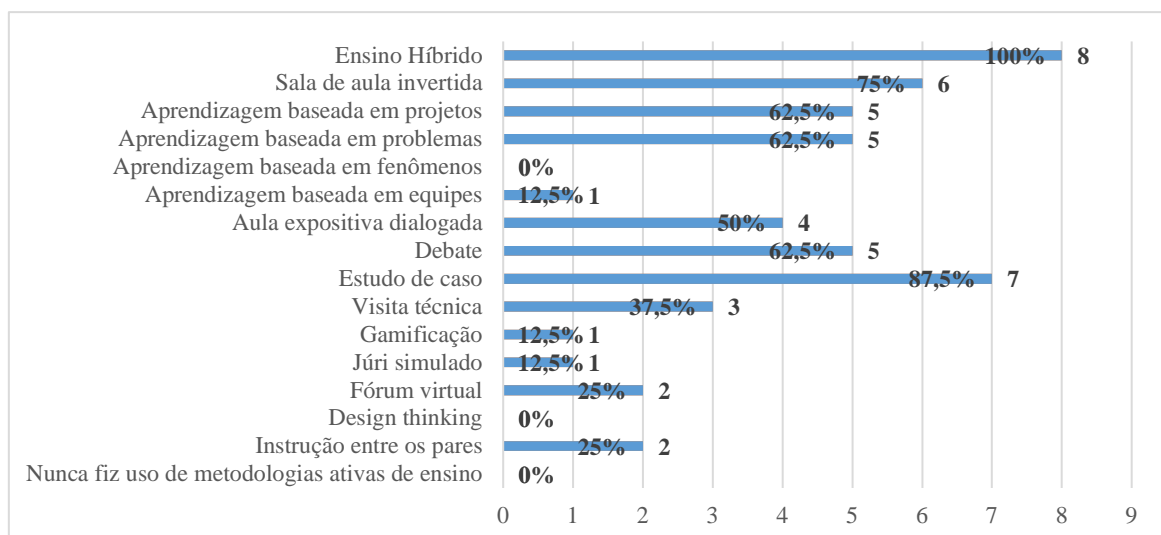
Quadro 4 - Opinião dos discentes acerca dos métodos ativos de aprendizagem.

Afirmativas	CT	CP	NS	DP	DT
As metodologias ativas de ensino, no curso de EPA, são estratégias que permitem a busca pelo conhecimento mais amplo e profundo, deixando o aluno com maior autonomia para estudar sobre o tema abordado.	75%	25%	-	-	-
As metodologias ativas abordadas no Curso de EPA estimulam a postura ativa do aluno e o seu raciocínio lógico.	37,5%	50%	12,5%	-	-
A relação professor-aluno, no curso de EPA, por meio das metodologias ativas de ensino, ocorre com maior proximidade, propiciando segurança e atingindo os resultados esperados pelo método.	12,5%	75%	-	12,5%	-

Fonte: Base de dados dos autores.

Finalmente, a última seção do questionário tinha por foco o uso das metodologias ativas de ensino e o processo de avaliação no exercício da docência. Assim, a partir da Figura 2, é possível observar quais metodologias são utilizadas pelos docentes em suas aulas. Os resultados obtidos se fazem muito relevantes e satisfatórios, ao passo de que apenas três tipos das principais metodologias utilizadas em Cursos de Engenharia não são empregues pelos professores no Curso de EPA. Das metodologias abordadas, as que ganharam maior destaque são: Ensino híbrido; Estudo de caso; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas; e Debate.

Figura 2 - Metodologias utilizadas pelos docentes no Curso de EPA.

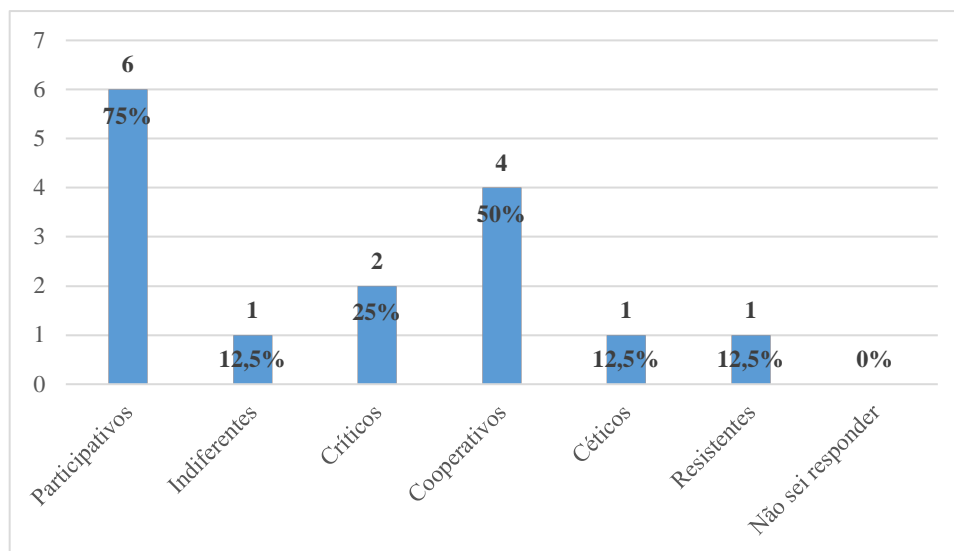


Fonte: Base de dados dos autores.



Quando verificada a frequência com que os docentes faziam uso de metodologias ativas de aprendizagem durante o período letivo, 25% deles apontaram utilizá-las às vezes e 75% as usam com frequência. Enquanto que a percepção dos docentes sobre o comportamento dos alunos, a partir da aplicação dos métodos ativos de aprendizagem pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3 - Percepção dos docentes acerca do comportamento dos alunos, a partir do uso de métodos ativos de aprendizagem.



Fonte: Base de dados dos autores.

Seguidamente, os docentes foram indagados sobre como consideram os impactos na aprendizagem e o rendimento dos alunos, se fazendo uso dos métodos ativos de ensino. A partir dos resultados obtidos, 12,5% dos professores os consideram não satisfatórios e 87,5% consideram satisfatórios.

A seguir, questionou-se quais poderiam ser os fatores considerados dificultadores na aplicação e utilização das metodologias ativas de ensino. As respostas se encontram dispostas no Quadro 5. Sob a ótica dos docentes, alguns dos fatores que poderiam dificultar esse processo são: a falta de capacitação, a adaptação dos discentes a essa nova realidade, falta de motivação por ambas as partes (professor e aluno) e a carência por recursos e incentivos, estes sendo, portanto, empecilhos que podem tornar este cenário desfavorável.



Quadro 5 - Fatores dificultadores na aplicação e utilização das metodologias ativas de ensino.

Em alguns casos é a mudança de cultura; Capacitação adequada.
Recursos e paradigma dos alunos quanto a se tornarem protagonistas do seu aprendizado.
Falta de conhecimento sobre outros aplicativos, mas seria no meu caso, não do curso todo.
Número de alunos por turma.
O difícil acesso por parte dos alunos a internet. A falta de motivação de alunos e professores por não terem o conhecimento necessário destas metodologias, a falta de incentivo monetário para que o professor se prepare para esse tipo de atividade.
Recursos físicos e capacitação.
Não sei responder.

Fonte: Base de dados dos autores.

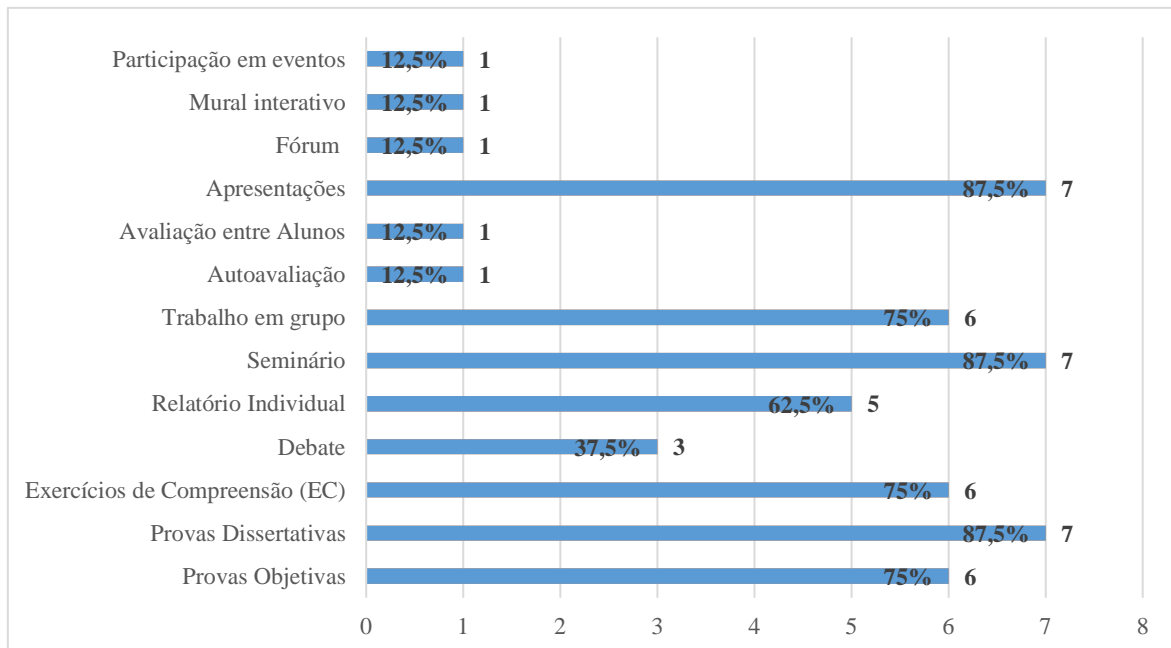
Quando abordado quais estratégias de avaliação utilizada pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem, notou-se que 50% dos respondentes fazem uso da avaliação diagnóstica (tem como objetivo verificar se os discentes possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens, devendo ser realizada no início do processo), 50% utilizam avaliação formativa (ocorre ao longo do processo de aprendizagem, seu objetivo é a correção de falhas do processo educacional e a prescrição de medidas alternativas de recuperação dessas falhas) e 62,5% empregam avaliação somativa (ocorre ao final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados).

Por meio da Figura 4, se consegue observar quais os tipos de avaliação que os docentes utilizam nas disciplinas as quais ministram no Curso de EPA. A partir disso, apresentações, seminários, provas dissertativas, trabalhos em grupo, exercícios de compreensão, provas objetivas, relatórios individuais e debates são mais comumente utilizados pelos professores.

Ao questionar com que frequência disponibiliza os resultados das avaliações feitas nas disciplinas que ministra no Curso de EPA, 62,5% dos docentes disseram ser bimestralmente e 37,5% mensalmente. Por fim, foi questionado se o docente debate com os alunos sobre os resultados das avaliações e realiza intervenções pontuais (individuais e/ou em grupo) durante o período letivo para suprir lacunas que foram verificadas durante o processo avaliativo, onde 62,5% responderam sim e 37,5% às vezes.



Figura 4 - Tipos de avaliação utilizados pelos docentes do Curso de EPA nas disciplinas em que ministram.



Fonte: Base de dados dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito a identificação de metodologias ativas de ensino que pudessem ser aplicadas no Curso de Engenharia de Produção Agroindustrial da Unespar/Campus de Campo Mourão e analisar a contribuição das mesmas para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é fato que debates acerca das competências necessárias ao exercício docente, especialmente no ensino superior, tornaram-se recorrentes no campo educacional. Para tanto, os métodos ativos de ensino surgem como uma estratégia que privilegia a participação dos alunos de forma ágil e interativa, tendo como objetivo principal permitir que os mesmos aprendam de forma independente e sejam responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

Desse modo, a partir dos dados coletados por meio da aplicação do questionário, foi possível concluir que a maioria dos docentes conhecem os métodos ativos de aprendizagem e, inclusive, percebem que essa estratégia é relevante, uma vez que acreditam que a relação professor-aluno é facilitada, além de que tais métodos fazem com que o aluno seja um agente



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



autônomo no seu processo de aprendizagem. Vale mencionar ainda, que os docentes já utilizam essas ferramentas em suas aulas, sendo as de maior destaque: Ensino híbrido; Estudo de caso; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas e; Debate. A partir de sua utilização, os respondentes afirmam que os impactos na aprendizagem e o rendimento dos alunos são favoráveis, desenvolvendo sua participação, cooperatividade e criticidade. Em contraponto, é necessário considerar os fatores que podem dificultar esse processo, como a falta de capacitação por parte docente, a adaptação dos discentes a essa nova realidade, falta de motivação por ambas as partes (professor e aluno) e a carência por recursos e incentivos. Embora esses empecilhos estejam presentes, constatou-se que os impactos no processo de ensino-aprendizagem do Curso de EPA da Unespar/*Campus* de Campo Mourão são positivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHLERT, E. M. **Metodologias Ativas na Educação Profissional**. 1 ed. Lajeado/RS: Univates, 2017.
- AMORIM, C. **Metodologias Ativas: O que são, modelos e desafios**. 2020. Disponível em: <<https://blog.jovensgenios.com/metodologias-ativas/>>. Acesso em 06 de março de 2020.
- ARKTIS. “**Indústria 4.0, a Quarta Revolução Industrial**”. 2016. Disponível em: <<http://arktis.com.br/a-quarta-revolucao-da-industria/>>. Acesso em: 04/11/2020.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.
- BANDEIRA, D. M. A.; SILVA, M. A.; VILELA, R. Q. B. **Aprendizagem baseada em equipe**. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/2707>>. Acesso em 06 de março de 2021.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: XIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, Guimarães/PT: 2014.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. 1ª. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BLOX. **Descubra o que é educação 4.0 e suas principais vantagens para o ensino superior**. 2020. Disponível em: <<https://blox.education/inovacao-educacional/educacao-4-0/>>. Acesso em 04 de março de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CANALTECH. **“O que é Big data”**. 2016. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/big-data/o-que-e-big-data/>>. Acesso em: 04/11/2020.

CARVALHO NETO, C. Z. C. A indústria avançada e a aprendizagem em engenharia: contribuições da educação 4.0 na formação de recursos humanos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE), Joinville/SC: 2017.

CARVALHO NETO, C. Z. C. Educação 4.0: princípios teórico-tecnológicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE), Salvador/BA: 2018.

CASTRO, R. **Como aplicar a metodologia ativa Design Thinking na sala de aula**. 2019. Disponível em: <<https://www.fazeduacao.com.br/post/metodologia-ativa-design-thinking>>. Acesso em 28 de março de 2021.

CAVALCANTI, L. L.; NOGUEIRA, M. S. Futurismo, Inovação e Logística 4.0: desafios e oportunidades. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Ponta Grossa/PR: 2017.

CHICON, P. M. M.; QUARESMA, C. R. T.; GARCÊS, S. B. B. Aplicação do Método de ensino Peer Instruction para o Ensino de Lógica de Programação com acadêmicos do Curso de Ciência da Computação. In: 5º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL (SENID). Passo Fundo/RS: 2018.

CNI. Confederação Nacional da Indústria, 2016. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br>>. Acesso em: 18/09/2020.

COSTA, A. M. S.; SILVA, L. C. O. A aprendizagem baseada em projetos aplicada em um curso de mestrado em engenharia aeroespacial: relato de uma experiência. In: XLVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE). Evento on-line: 2020.

DOS PASSOS, J. C. F. **Análise do uso das metodologias ativas de aprendizagem: estudo de caso no ensino de logística e transportes**. 2018.

ESTÉVEZ, R. **“Lós 9 pilares de la Industria 4.0”**. 2016. Disponível em:<<http://www.eco-inteligencia.com/2016/06/9-pilares-industria-40-1/>>. Acesso em: 04/11/2020.

EUROPEAN PARLIAMENT. **Industry 4.0 Digitalisation for productivity and growth**. 2015. Disponível em: <[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS_BRI\(2015\)568337_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS_BRI(2015)568337_EN.pdf)>. Acesso em: 18/09/2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



EVANS, Dave. **“A Internet das Coisas: como a próxima evolução da Internet está mudando tudo”**. 2011. Disponível em [:<http://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/assets/executives/pdf/internet_of_things_iot_ibsg_0411final.pdf>](http://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/assets/executives/pdf/internet_of_things_iot_ibsg_0411final.pdf). Acesso em: 04/11/2020.

PHENOMENAL EDUCATION. **Phenomenom Based Learning**. 2017. Disponível em: [<https://mundoovo.com.br/2017/phenomenom-based-learning/>](https://mundoovo.com.br/2017/phenomenom-based-learning/). Acesso em 06 de março de 2021.

FIGUEREDO, Michael. **“Ford cria fábrica virtual na Europa”**. 2012. Disponível em: [.<http://motordream.bol.uol.com.br/noticias/ver/2012/08/03/ford-cria-fabrica-virtual-na-europa>](http://motordream.bol.uol.com.br/noticias/ver/2012/08/03/ford-cria-fabrica-virtual-na-europa). Acesso em: 04/11/2020.

FIRJAN. **“Internet das Coisas e Indústria 4.0 abrem novos mercados”**. 2016. Disponível em: [.<http://www.firjan.com.br/noticias/internet-das-coisas-e-industria-4-0-abrem-novos-mercados-1.htm>](http://www.firjan.com.br/noticias/internet-das-coisas-e-industria-4-0-abrem-novos-mercados-1.htm). Acesso em: 04/11/2020.

FUHR, R. C. A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender a aprender na cultura digital. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), Olinda/PE: 2018.

FUHR, R. C. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), Olinda/PE: 2018.

GARCIA, Pedro. **“Robôs autônomos”**. 2016. Disponível em: [.<https://pedrogarcia12av1.wordpress.com/about/robos-autonomos/>](https://pedrogarcia12av1.wordpress.com/about/robos-autonomos/). Acesso em: 04/11/2020.

GAROFALO, D. **Design Thinking: o que é e como usar em sala de aula**. 2018. Disponível em: [.<https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula>](https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula). Acesso em 28 de março de 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAYERS EDUCATION. **Educação 4.0: tudo o que você precisa saber sobre o tema**. 2019. Disponível em: [.<https://camadaseducacionais.com.br/blog/educacao-40-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-tema>](https://camadaseducacionais.com.br/blog/educacao-40-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-tema). Acesso em 04 de março de 2021.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 1 ed. São Paulo: Papyrus, 1998. 112p.

MELO, V. F. **O uso de júri simulado como metodologia de ensino ativa**. 2019. Disponível em: [.<https://novaescola.org.br/conteudo/18041/o-uso-de-juri-simulado-como-metodologia-de-ensino-ativa>](https://novaescola.org.br/conteudo/18041/o-uso-de-juri-simulado-como-metodologia-de-ensino-ativa). Acesso em 27 de março de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MICROSOFT. ”O que é computação em nuvem”. 2016. Disponível em: <<https://azure.microsoft.com/pt-br/overview/what-is-cloud-computing/>>. Acesso em: 04/11/2020.

MORAIS, et al. Um estudo comparativo da eficiência do desempenho acadêmico à luz da aplicação de metodologias inovadoras. In: XXXIX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), Santos/SP: 2019.

NOEMI, D. **Educação 4.0: entenda o que é e como se adaptar a essa nova realidade.** 2019. Disponível em: <<https://escolasdisruptivas.com.br/tecnologia-educacional/educacao-4-0-entenda-o-que-e-e-como-se-adaptar-a-essa-nova-realidade/>>. Acesso em 04 de março de 2021.

OLIVEIRA, F. T.; SIMÕES, W. L. A indústria 4.0 e a produção no contexto dos estudantes da engenharia. In: Simpósio de Engenharia de Produção (SIENPRO), Catalão/GO: 2017.

PEREIRA, M. A. C. et al. Preparando engenheiros para a quarta revolução industrial: case da engenharia de produção da EEL-USP. In: XXXIX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), Santos/SP: 2019.

PONCIANO, T. M.; GOMES, F. C. V.; MORAIS, I. C. Metodologia ativa na engenharia: verificação da ABP em uma disciplina de engenharia de produção e um modelo passo a passo. **Revista Principia**, Vol. 34, João Pessoa, 2017.

PUNCREOBUTR, V. Education 4.0: New Challenge of Learning. **St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 38, n. 10, p. 1064–1069, 2016.

RODRIGUES, E. A.; ARAÚJO, A. M. P. O ensino da contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma instituição de ensino superior particular. **Revista de educação**, v.10, n. 10, p. 166-176, 2007.

RODRIGUES, R. A. *et al.* Indústria 4.0: uma nova era da manufatura. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Ponta Grossa/PR: 2017.

SAGRADO. **Educação 4.0: Uma nova forma de aprender.** 2020. Disponível em: <<https://www.sagradoeducacao.com.br/pagina/1360-educacao-4.0-uma-nova-forma-de-aprender>>. Acesso em 04 de março de 2021.

SANTOS, S. C. A.; NUNES, C. P.; IZARIAS, N. S. **O fórum virtual e suas potencialidades para a interação em ambientes educativos virtuais.** 2018. Disponível em: <https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188542_1_ok.pdf>. Acesso em 27 de março de 2021.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial.** 1 ed. São Paulo: EdiPro, 2016.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SPRICIGO, C. B. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. 2014. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2021.

STEFANI, S. **”Manufatura Aditiva”**. 2014. Disponível em: < <http://blog.render.com.br/diversos/manufatura-aditiva/>>. Acesso em: 04/11/2020.

UMUC. **“Cyber Security Primer”**. 2016. Disponível em: < <http://www.umuc.edu/cybersecurity/about/cybersecurity-basics.cfm>>. Acesso em: 04/11/2020.

VALE, S. **Entenda o conceito de Educação 4.0 e as mudanças que esse modelo vai trazer**. 2021. Disponível em: <<https://www.voitto.com.br/blog/artigo/educacao-4-0>>. Acesso em 04 de março de 2021.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014.

ZANCUL, E. **“Manufatura aditiva já é realidade”**. 2015. Disponível em: < <http://vanzolini.org.br/weblog/2015/04/15/manufatura-aditiva-ja-e-realidade/>>. Acesso em: 04 de novembro /2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PERFIL DO PROFISSIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO NA INDÚSTRIA 4.0

João Pedro Tenório de Oliveira dos Santos (Fundação Araucária)
Unespar/Campus, tenorio_174@outlook.com

Márcia de Fátima Morais (Orientadora)
Unespar/Campus, marciamorais.engenharia@gmail.com

Rony Peterson da Rocha (Coorientador)
Unespar/Campus, ronypeterson_eng@hotmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Engenharias

INTRODUÇÃO

Com a introdução de novas tecnologias, importantes para aumentar a produtividade e o controle sobre todas as etapas do processo produtivo, a Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial traz uma mudança disruptiva nos ambientes produtivos, sendo basicamente uma indústria mais flexível e eficiente, onde as máquinas se comunicam e a inteligência artificial é usada para a tomada de decisões (SORENSEN, 2018).

A indústria 4.0 envolve as tecnologias do mundo digital (Internet das Coisas; Blockchain; Plataformas Digitais), do mundo físico (Inteligência Artificial e Robótica; Materiais Modernos; Veículos Autônomos; Fabricação de Aditivos e Impressão Multidimensional (Impressão 3D)), do mundo biológico (Biotecnologias; Neurotecnologias; Realidade Virtual e Aumentada) e de Integração do Ambiente (Captura, Armazenamento e Transmissão de Energia; Geoengenharia e Tecnologias Espaciais) (SCHWAB; DAVIS, 2018).

A indústria 4.0 é um fenômeno ocorrido em escala global, revolucionando o conceito e métodos de trabalho através da criação de fábricas inteligentes que integram sistemas de automação, sistemas ciberfísicos e internet. Tal revolução passou a exigir novas competências e habilidades relativas aos profissionais que irão se inserir no mercado de trabalho. Neste ensejo, surgem os efeitos da indústria 4.0 sobre o perfil do profissional de Engenharia de Produção que deve ser alterado para se adequar as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho (SILVA; MORAIS, 2018).



Ainda dentro do contexto de Indústria 4.0, não são apenas as fábricas que necessitam ser automatizadas e adaptadas a um novo conceito de mercado, a interação homem máquina precisa continuar, e para isso os homens também necessitam estarem capacitados para que essa interação aconteça, sendo assim, é preciso que o Engenheiro de Produção esteja adaptado a trabalhar em meio as novas tecnologias crescentes no mercado.

Ao observar a necessidade do Engenheiro de produção estar adaptado a esse novo conceito criado dentro das indústrias, notou-se a viabilidade de elaborar um projeto de pesquisa com ênfase nas características que o Engenheiro de Produção precisa para estar atuando na Indústria 4.0.

Diante do advento da Indústria 4.0, que vem trazendo mudanças do chão de fábrica à gestão de projetos e que impactam diretamente na atuação do Profissional de Engenharia de Produção, justifica-se a realização desta pesquisa que tem o intuito de delinear o perfil necessário ao Profissional de Engenharia de Produção atuar na Indústria 4.0. A identificação do novo perfil do Profissional de Engenharia de Produção na Indústria 4.0, visa orientar o desenvolvimento deste profissional para o novo contexto de trabalho, bem como fornecer um referencial para nortear ações pedagógicas no curso de engenharia de produção Agroindustrial da Unespar/*Campus* de Campo Mourão.

Engenharia de Produção

Compete à Engenharia de Produção o projeto, a implantação, a operação, a melhoria e a manutenção de sistemas produtivos integrados de bens e serviços, envolvendo homens, materiais, tecnologia, informação e energia. Compete ainda especificar, prever e avaliar os resultados obtidos destes sistemas para a sociedade e o meio ambiente, recorrendo a conhecimentos especializados da matemática, física, ciências humanas e sociais, conjuntamente com os princípios e métodos de análise e projeto da engenharia (ABEPRO, 2018).

Seguindo ainda definições da ABEPRO (2018):

“Produzir é mais que simplesmente utilizar conhecimento científico e tecnológico. É necessário integrar fatores de natureza diversas, atentando para critérios de qualidade, eficiência, custos, etc. A Engenharia de Produção, ao voltar a sua ênfase para as dimensões do produto e do sistema produtivo,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



veicula-se fortemente com as ideias de projetar produtos, viabilizar produtos, projetar sistemas produtivos, viabilizar sistemas produtivos, planejar a produção, produzir e distribuir produtos que a sociedade valoriza. Essas atividades, tratadas em profundidade e de forma integrada pela Engenharia de Produção, são fundamentais para a elevação da competitividade do país”.

O primeiro Curso de graduação em Engenharia de Produção do Brasil, ofertado pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo foi criado em novembro de 1970 e reconhecido em agosto de 1976, conforme decreto nº 78.319.

O Curso de Engenharia de Produção Agroindustrial (EPA), ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/*Campus* de Campo Mourão, criado em 1998, foi o primeiro Curso de Engenharia de Produção do Estado do Paraná, instituído em decorrência da necessidade de profissionais capacitados para atuar em Campo Mourão e região, onde estão instaladas importantes agroindústrias dos segmentos de carnes, grãos e outras (EEPA, 2018).

O Curso de EPA oferece anualmente 40 vagas em período integral e apresenta duração mínima de cinco anos, tem por objetivo formar um profissional com uma visão sistêmica, capaz de atuar em todos os elos das diversas cadeias de produção agroindustrial. O Curso possui carga horária total de 4.454 horas aulas, contemplando 306 horas de Estágio Curricular Supervisionado, que deve ser realizado no último semestre, após o cumprimento de todas as disciplinas (EEPA, 2018).

Segundo a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO, 2008), a Engenharia de Produção é dividida em 10 grandes áreas do conhecimento, conforme segue: Engenharia de Operações e Processos da Produção; Logística; Pesquisa Operacional; Engenharia da Qualidade; Engenharia do Produto; Engenharia Organizacional; Engenharia Econômica; Engenharia do Trabalho; Engenharia da Sustentabilidade; e Educação em Engenharia de Produção.

Competências e habilidades necessárias aos profissionais de Engenharia de Produção

De acordo com o MEC (2002): “o Engenheiro de Produção é habilitado para trabalhar em empresas de manufatura dos mais diversos setores e em organizações de prestação de serviços, como bancos, empresas de comércio, instituições de pesquisa e ensino e órgãos



governamentais”. Compete ao Engenheiro de Produção o projeto, implantação, operação, melhoria e manutenção de sistemas produtivos integrados de bens e serviços.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), enquanto habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) relacionam-se com atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017).

Existem algumas competências esperadas a partir dos Engenheiros de Produção, estas listadas no Quadro 1 (Cunha, 2002 *apud* Santos; Simon, 2018):

Quadro 1 - Competências esperadas do Engenheiro de Produção

Competências
Dimensionar e integrar recursos físicos, humanos e financeiros a fim de produzir, com eficiência e ao menor custo, considerando a possibilidade de melhorias contínuas.
Utilizar ferramental matemático e estatístico para modelar sistemas de produção e auxiliar na tomada de decisões.
Projetar, implementar e aperfeiçoar sistemas, produtos e processos, levando em consideração os limites e as características das comunidades envolvidas.
Prever e analisar demandas, selecionar tecnologias e know-how, projetando produtos ou melhorando suas características e funcionalidade.
Incorporar conceitos e técnicas da qualidade em todo o sistema produtivo, tanto nos seus aspectos tecnológicos quanto organizacionais, aprimorando produtos e processos, e produzindo normas e procedimentos de controle e auditoria.
Prever a evolução dos cenários produtivos, percebendo a interação entre as organizações e os seus impactos sobre a competitividade.
Acompanhar os avanços tecnológicos, organizando-os e colocando-os a serviço da demanda das empresas e da sociedade.
Compreender a inter-relação dos sistemas de produção com o meio ambiente, tanto no que se refere à utilização de recursos escassos quanto à disposição final de resíduos e rejeitos, atentando para a exigência de sustentabilidade.
Utilizar indicadores de desempenho, sistemas de custeio, bem como avaliar a viabilidade econômica e financeira de projetos.
Gerenciar e otimizar o fluxo de informação nas empresas utilizando tecnologias adequadas.

Fonte: Santos e Simon (2018)

Além das competências estabelecidas que o profissional de Engenharia de Produção deve possuir, conforme Santos e Simon (2018) existem as habilidades necessárias a que lhe



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



competem, conforme segue: Compromisso com a ética profissional; Iniciativa empreendedora; Disposição para auto aprendizado e educação continuada; Comunicação oral e escrita; Domínio de língua estrangeira; Visão crítica de ordens de grandeza; Domínio de técnicas computacionais; Leitura, interpretação e expressão por meios gráficos; Conhecimento da legislação pertinente; Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares; Capacidade de identificar, modelar e resolver problemas; Compreensão dos problemas administrativos, socioeconômicos e do meio ambiente; Responsabilidade social e ambiental; e Pensar globalmente, agir localmente.

Indústria 4.0

Durante o prelúdio do século XXI, destacando o desenvolvimento da internet, seguido da expansão das máquinas e sensores mais acessíveis, começou uma nova expansão da indústria, caracterizada pela integração e controle da produção através de sensores e equipamentos conectados em rede e da junção do mundo real com o virtual, criando sistemas ciber-físicos e utilizando a inteligência artificial, conforme destaca a CNI (2016).

Segundo Cavalcanti e Nogueira (2017) a Indústria 4.0 é caracterizada pela utilização de processos que utilizam máquinas (como robôs colaborativos) geridos por inteligência tecnológica. Destacando as diferenças entre esta época e a primeira, segunda e terceira revoluções industriais, os autores a consideram uma revolução digital que moderniza os processos organizacionais.

Também conhecida como a quarta revolução industrial, a Indústria 4.0 é caracterizada por uma série de mudanças na fabricação, design, produtos, operações e processos relacionados à produção. O 4.0 é derivado da quarta versão de inovações na indústria, em que o mundo virtual e o mundo físico se fundem por meio da Internet. Em outras palavras, “tudo (fornecedores, distribuidores, unidades de manufatura e até produtos) dentro e ao redor da fábrica em operação está conectado digitalmente, fornecendo assim uma cadeia de valor altamente integrada” (EUROPEAN PARLIAMENT, 2015).

“A quarta revolução industrial, no entanto, não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é muito mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à



computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos” (SCHWAB, 2016, p. 19).

Segundo Cheng et al. (2016) “a essência da indústria 4.0 está baseada nos sistemas cibernético-físico (CPS) e Internet das Coisas (IoT), que levarão as fábricas a atingirem um novo patamar de produção”.

Segundo Estévez (2016), a Indústria 4.0 possui nove pilares que serão o seu apoio, estes são na realidade tecnologias que já estão em uso e a sua introdução no sistema produtivo fará com que se alcance o padrão 4.0. Estes pilares são: Internet das Coisas (Internet of Things - IoT); Big Data; Robótica Autônoma; Manufatura Aditiva; Computação nas Nuvens; Cyber Segurança; Simulação; Realidade Aumentada; e Integração de Sistemas.

Competências e habilidades necessárias aos profissionais da Indústria 4.0

O novo profissional da indústria 4.0 necessita estar acessível a novas mudanças baseadas em competências e habilidades, é preciso ter a competência profissional exigida e necessária a nova empregabilidade do futuro, a partir disso as competências assumem características que estão interligadas e vitais para a formação de sucesso dos processos produtivos, assim, Pereira *et al.* (2018) apresenta competências 4 individuais do profissional 4.0, estas apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Competência individuais do profissional 4.0.

Competência	Descrição
Conhecimento	O conhecimento envolve o “saber” do indivíduo, sua aprendizagem contínua, buscando a ampliação e conseqüente transmissão de seu conhecimento.
Habilidade	A habilidade foca no “saber fazer”, onde o indivíduo busca a efetivação do seu conhecimento na prática.
Julgamento	O julgamento busca o “saber analisar”, com embasamento e análise crítica de informações, delineando prioridades e buscando a tomada de decisão.
Atitude	A atitude demonstra a capacidade do “empreendedorismo e inovação”, influenciando a mudança, assumindo diversos riscos e planejando o foco em resultados.

Fonte: Pereira et al. (2018)



Além das competências que são buscadas a serem desenvolvidas no indivíduo para que o mesmo esteja apto ao novo perfil profissional que será buscado no mercado de trabalho, também existem as habilidades necessárias ao profissional 4.0. No Quadro 3 estão listadas as habilidades comportamentais que se destacam a este profissional 4.0 de acordo com CIS (2020).

Quadro 3 - Habilidades individuais do profissional 4.0.

Habilidades	Descrição
Comunicação	A busca contínua por uma comunicação mais assertiva onde a resolução de problemas e a tomada de decisão fluem de forma mais fácil.
Mentalidade Digital	A mentalidade digital para que os profissionais possuam habilidades técnicas em torno dos novos conceitos da indústria 4.0.
Gestão	A gestão engloba o contexto do processo produtivo ser gerido da melhor forma, como a gestão de pessoas.
Resolução de problemas	A maior facilidade em resolver problemas e buscar sempre a tomada de decisão correta.
Trabalho em equipe	A organização na desenvoltura de tarefas e execução das mesmas pelo trabalho em equipe.
Pensamento crítico	Saber analisar as situações e buscar um melhor pensamento crítico para a tomada de decisão.
Gestão de pessoas	Saber gerir pessoas é a base para que um processo ocorra de forma contínua e com qualidade.
Aprendizagem aditiva	Aprender a aprender, buscar sempre novos conhecimentos e técnicas a serem utilizadas no âmbito industrial.

Fonte: CIS (2020).

Competências e habilidades necessárias aos profissionais de Engenharia de Produção atuarem na Indústria 4.0

Dentro do novo cenário da Indústria 4.0, os profissionais necessitam estar cada vez mais atualizados as mudanças como vem sendo tratado até aqui, correlacionadas as essas mudanças, os engenheiros de produção necessitam cada vez mais desenvolver novas competências que os façam estar sempre a frente tanto no mercado, quanto aos processos a serem desenvolvidos na indústria.



De acordo com a revista A voz da Indústria (2018), os profissionais da Engenharia de Produção que irão atuar dentro da indústria 4.0 necessitam das seguintes competências, que listadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Competências necessárias ao Engenheiro de Produção 4.0.

Competências	Descrição
Visão técnica	A visão técnica é fundamental para os profissionais nesse novo contexto de produção, assim como um olhar sistêmico dos processos.
Flexibilidade	Um aspecto fundamental para esse profissional é ser mais flexível, ou seja, capaz de se adaptar às mudanças do setor industrial e às novas funções decorrentes disso tudo.
Capacidade de tomar decisões	Além da visão técnica, também deve ter forte capacidade de tomada de decisão, pois esses novos dispositivos sempre enviarão informações que requerem análise e rápida tomada de decisão. Um exemplo disto é o sistema BigData, que permite que colaboradores e gestores estejam sempre conectados às máquinas, e tenham cada vez mais conhecimento sobre os processos produtivos.
Bom relacionamento	O andamento proporcionado pelos processos automatizados também exige qualidades especiais: a capacidade de cada profissional manter um bom relacionamento com os demais colaboradores do setor para equilibrar o relacionamento.
Habilidade em outros idiomas	O idioma que “rege” a Manufatura Avançada no mundo é o inglês e, conseqüentemente, profissionais 4.0 precisam dominar a língua para mergulhar no conceito e extrair o melhor das tecnologias”.
Atualização constante	Uma premissa da Manufatura Avançada é a inovação. Portanto, manter-se atualizado sobre as novas tecnologias que já estão sendo aplicadas lá fora, mas ainda são novidade no Brasil, estudar e buscar um aperfeiçoamento é fundamental.

Fonte: A voz da Indústria (2018).

Assim como as competências citadas acima quanto ao engenheiro de produção na indústria 4.0, foram listadas no Quadro 5 certas habilidades que serão necessárias a este profissional para o desenvolvimento de suas atividades dentro da Indústria. Os dados abaixo representados possuem como base teórica Volpe (2019).



Quadro 5 - Habilidades necessárias ao Engenheiro de Produção 4.0.

Habilidades	Descrição
Abertura à mudança	A capacidade de intervenção rápida em processos flexíveis onde necessitam de tomada de decisão em tempo real.
Comunicação	Comunicação interpessoal baseada na web, fácil e entendíveis para compartilhar conhecimentos.
Conectividade	Conhecimentos em meios de conexão e transferência de dados nas interfaces M2M e Homem/Máquina.
Criatividade	Construção de ambientes socialmente distribuídos, envolvendo equipes interdisciplinares e interorganizacionais heterogêneas para busca de solução a problemas complexos.
Organização	Pensamento auto-organizado do trabalho.
Planejamento	Planejamento da produção voltado ao controle descentralizado por CPS e treinamento.
Senso crítico	Análise racional e lógica para a tomada de decisões em ambientes altamente complexos.
Idiomas	Entender e se comunicar com parceiros e clientes globais.
Técnicas	Desenvolvimento de habilidades técnicas específicas da Indústria 4.0.
Trabalho em equipe	Capacidade de atuar em times colaborativos interdisciplinares e extra disciplinares.
Interpretação e análise de dados	Coleta, exploração e processamento de dados que permitam o planejamento inteligente e controle de processos e redes de produção em tempo real.
Interdisciplinaridade	Cooperação entre engenharias, produção, automação, telecomunicação, para permitir a interação inter e extra produção.
Foco elemento humano	Foco no desenvolvimento humano na condução dos sistemas operacionais nas tarefas orientadas a processos.
Sociais	Envolvimento, promoção e engajamento em termo de uso de suas habilidades e experiências para planejamento ou resposta a demandas em tempo real.

Fonte: Volpe (2019).

MATERIAIS E MÉTODOS

Com base no objetivo de delinear o perfil necessário ao Profissional de Engenharia de Produção atuar na Indústria 4.0, esta pesquisa pode ser classificada quanto aos fins como exploratória, descritiva e explicativa pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a ser investigado, facilitando a delimitação do tema da pesquisa, a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque



para o assunto. A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos meios a pesquisa é classificada como bibliográfica. De acordo com Richardson *et al.* (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O método de abordagem adotado é misto. Nos métodos mistos o pesquisador coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos; mistura as duas formas de dados simultaneamente, combinando-os de modo sequencial, fazendo um construir o outro, ou incorporando um no outro; usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo (CRESWELL; CLARK, 2007).

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário aos egressos do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial da UNESPAR/*Campus* Campo Mourão, dividido em seis partes, com a finalidade de: i) identificar o perfil do egresso; ii) avaliar a correlação da formação do egresso acerca do perfil do engenheiro do século XXI; iii) avaliar a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca do perfil do Engenheiro de Produção na visão das empresas; iv) avaliar a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca do perfil desejado para o Engenheiro de Produção; v) avaliar a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca das competências para o Engenheiro de Produção na Indústria 4.0; e vi) avaliar a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca das habilidades para o Engenheiro de Produção na Indústria 4.0. Esse questionário foi aplicado aos egressos do curso, que possuem formação entre os anos de 2003 a 2021, os quais foram obtidas 49 respostas, sendo que o link do questionário elaborado no software Google Drive Formulário (Google Forms) foi enviado via *WhatsApp*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista as competências e habilidades que são requeridas ao novo contexto da Indústria 4.0, foram elencadas perguntas para aos egressos do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial da Unespar/*campus* de Campo Mourão quanto a sua aprendizagem durante o período acadêmico que sejam correlacionadas a Indústria 4.0. A primeira seção



deste buscava o perfil do egresso, na segunda a correlação da formação do egresso acerca do perfil do engenheiro do século XXI, na terceira seção a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca do perfil do Engenheiro de Produção na visão das empresas, na quarta seção a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca do perfil desejado para o Engenheiro de Produção, na quinta a correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca das competências para o Engenheiro de Produção na Indústria 4.0, por fim, a última seção apresenta correlação das disciplinas realizadas pelo egresso acerca das habilidades para o Engenheiro de Produção na Indústria 4.0, ao todo foram obtidas 49 respostas.

Na primeira seção, dos 49 participantes 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino, com a margem de idade destes variando entre 24 e 45 anos. Quanto à motivação para a escolha da profissão, com 36,7% os itens denominados “Mercado de trabalho promissor” e “Vocação e/ou afinidade com a área de Engenharia de Produção” tiveram destaque. Os anos em que os participantes se formaram, variam entre 2003 e 2021, e com 53,1% das respostas, a maioria destes possui especialização. Com relação ao setor da economia em que atua 26,7% trabalham na Indústria Alimentícia, e quanto sua área de atuação da Engenharia de Produção, 36,7% atuam na área de “Engenharia de Operações e Processos da Produção”. Vale destacar também que 32,7% dos participantes estão atuando na área em um período de 6 a 10 anos. Por fim, dentre as principais tecnologias presentes na Indústria 4.0 a que 46,9% dos participantes atuam ou já atuaram foi a “Integração de Sistemas”. Na Figura 1 é possível verificar a relação destas tecnologias e a atuação dos participantes quanto as mesmas, e 32,7% nunca utilizaram destas tecnologias.

Figura 1 - Utilização das tecnologias da Indústria 4.0.



Na segunda seção, pode-se destacar que com relação a sua formação acadêmica e o perfil desejado do Engenheiro do século XXI 63,3% dos participantes foram estimulados durante a sua trajetória acadêmica a “Desenvolver um bom trabalho em equipes multidisciplinares” enquanto 57,1% em “Apresentar soluções criativas e originais para problemas relacionados a produção” e 51% a “Buscar sempre novos conhecimentos para expressar-se de forma autônoma e independente.

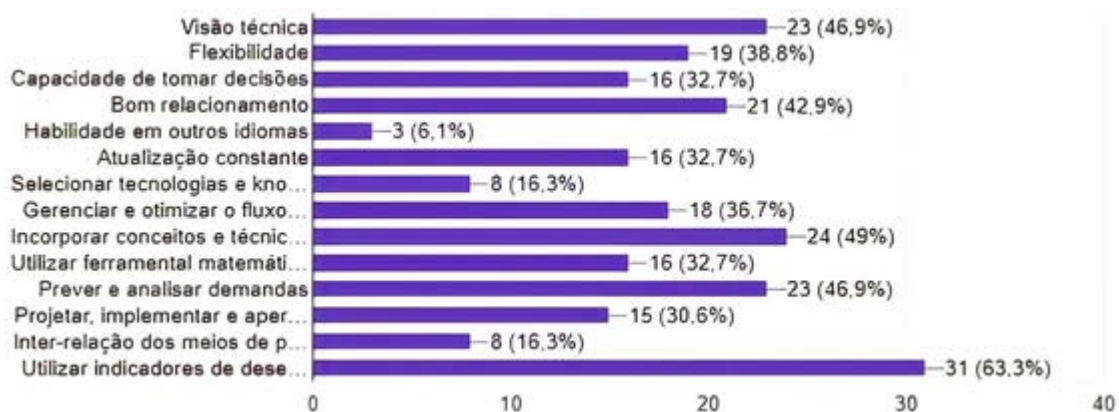
A terceira seção buscou correlacionar os traços do perfil do Engenheiro de Produção nas empresas quanto a formação dos participantes, onde 59,2% disseram que a mesma os estimularam a “Ser capaz de trabalhar em equipe”. Vale ressaltar também que 46,9% disseram “Ser capaz de administrar mudanças” e “Ser flexível”.

Na quarta seção os participantes foram questionados em relação a correlação de sua formação e o perfil do desejado para o Engenheiro de Produção. Em um primeiro momento, se a mesma os auxiliaram a serem capazes de atuar fundamentalmente na organização das atividades de produção, assim recebendo treinamentos em métodos de gestão e em técnicas de otimização da produção, onde o destaque vai para os 40,8% que responderam como “Quase sempre”, e 30,6% como “As vezes”. A segunda questão quanto a promover a interface entre as áreas que atuam diretamente sobre os sistemas técnicos e entre essas e as áreas administrativas da empresa, onde as maiores quantidades de respostas foram com 42,9% representadas como “Às vezes” e 32,7% como “Quase sempre”. Ao fim da seção, a relação entre ter interesse, visão e aptidões coerentes com abordagens gerenciais, sem deixar de manter o interesse em assuntos da competência da área dos sistemas técnicos, criando um certo espírito solucionador de problemas, tendo como respostas principais 46,9% respondidas como “Quase sempre” e 32,7% como “Às vezes”.

A quinta e sexta questão buscaram a correlação entre o período de formação destes egressos e as competências e habilidades esperadas para o Engenheiro de Produção na Indústria 4.0. Quanto as competências, pode ser visto por meio da Figura 2 que 63,3% dos participantes disseram “Utilizar indicadores de desempenho”. Estes indicadores que auxiliam as empresas no processo de gerenciamento do sistema organizacional, podendo assim, alterar planejamentos antes definidos.



Figura 2 - Competências da Indústria 4.0 adquiridas na Universidade



Fonte: Base de dados dos autores.

Com 49% das respostas a alternativa “Incorporar conceitos e técnicas da qualidade” foi a segunda mais respondida, podendo se dizer que os aprendizados teóricos conceituais da qualidade, ainda necessitam ser mantidos como competência desejada ao Engenheiro de Produção 4.0. Por fim, com 46,9% dos votos as alternativas “Visão técnica” e “Prever e analisar demandas” foram as escolhidas pelos egressos como fonte de auxílio da jornada acadêmica, como competências do Engenheiro de Produção na Indústria 4.0.

Referente as habilidades para o Engenheiro de Produção 4.0 listadas na Figura 3, a que possui maior expressão em termos de resposta com 28,6% é a habilidade “Planejamento”, essa mantida como habilidade desde as competências “antigas” até o novo contexto da Indústria 4.0.

Figura 3 - Habilidades da Indústria 4.0 adquiridas na Universidade



Fonte: Base de dados dos autores.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Em segundo lugar com 14,3% a “Interdisciplinaridade”, habilidade importante quando considerada a abrangência das áreas da Engenharia de Produção. Por fim, com 10,2% as alternativas “Interpretação e análise de dados” e “Compromisso com a ética profissional”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão teve como intuito delinear o perfil necessário ao Profissional de Engenharia de Produção atuar na Indústria 4.0. Pode-se concluir que 36,7% dos respondentes disseram iniciar a sua formação pelo “Mercado de trabalho promissor” ou “Vocação e afinidade com a Engenharia de Produção”, vale também destacar que 26,7% atuam dentro da Agroindústria, mais precisamente a “Indústria Alimentícia”. Com relação ao setor de atuação 36,7% atuam no setor “Engenharia de Operações e Processos da Produção”. Com o objetivo de encontrar funções que possuem destaque na Indústria 4.0, 46,9% dos participantes disseram já terem atuado com a “Integração de Sistemas”, mas o destaque principal se dá por conta de 32,7% destes nunca terem utilizados nenhuma destas tecnologias.

Com o enfoque voltado as competências e habilidades anteriormente citadas para a Indústria 4.0 pode-se notar que 63,3% dos participantes disseram utilizar de “Indicadores de desempenho” e 49% “Incorporar conceitos e técnicas da qualidade” demonstrando uma alta correlação das disciplinas do curso com as competências necessárias para que o Engenheiro de Produção esteja tecnicamente apto a trabalhar na Indústria 4.0. Ainda se tratando deste enfoque, quanto as habilidades necessárias a Indústria 4.0, 28,6% dos participantes disseram terem sido auxiliados no decorrer do curso a adquirir a habilidade de “Planejamento” e 14,3% de “Interdisciplinaridade”, demonstrando que a correlação voltada as habilidades do profissional de Engenharia de Produção 4.0 e as disciplinas do curso ainda são baixas, e necessitam ser analisadas para que os novos egressos dos anos seguintes possam adquirir tais habilidades ainda no ambiente acadêmico.

Com o intuito de trabalhar com o mesmo tema em trabalhos futuros, é sugerido que seja feita uma análise aos novos egressos dos anos seguintes voltadas ainda sim as competências e habilidades do Engenheiro de Produção 4.0, para que seja verificado se



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



competências e habilidades do Engenheiro de Produção 4.0 estão sendo incorporadas ao processo de formação do Engenheiro de Produção Agroindustrial da Unespar/Campus de Campo Mourão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A VOZ DA INDÚSTRIA. **Confira 6 competências necessárias para os profissionais 4.0**. Junho, 2018. Disponível em: <https://avozdaindustria.com.br/gest-o/confira-6-competencias-necess-rias-para-os-profissionais-40>. Acesso em: 08/03/2021.

ABEPRO (Brasil). **A Profissão**. 2018. Disponível em: <http://portal.abepro.org.br/a-profissao/>. Acesso em: 17/02/2021.

ABEPRO (Brasil). **Áreas e Sub-áreas de Engenharia de Produção**. 2008. Disponível em: abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=424&s=1&c=362. Acesso em: 17/02/2021.

ABEPRO (Brasil). **Origens e Evolução da Formação em Engenharia de Produção**. 2010. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/arquivos/websites/1/Hist.pdf>. Acesso em: 17/02/2021.

ARKTIS. **“Indústria 4.0, a Quarta Revolução Industrial”**. 2016. Disponível em: <http://arktis.com.br/a-quarta-revolucao-da-industria/>. Acesso em: 04/11/2020.

BARROS, José Roberto Mendonça de. **”A indústria 4.0 e o Brasil”**. 2016. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,a-industria-40-e-o-brasil,10000067502>. Acesso em: 04/11/2020.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 24/03/2021.

CANALTECH. **“O que é Big data”**. 2016. Disponível em: <https://canaltech.com.br/big-data/o-que-e-big-data/>. Acesso em: 04/11/2020.

CAVALCANTI, L. L.; NOGUEIRA, M. S. Futurismo, Inovação e Logística 4.0: desafios e oportunidades. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Ponta Grossa/PR: 2017.

Centro de Inovação Sesi (CIS). **“Skills 2.0: Habilidades para a Indústria”**. 2020. Disponível em: http://longevidade.ind.br/wp-content/uploads/2020/02/livro_skills_4.0.pdf. Acesso em: 28 de março de 2021.

CHENG, G. *et al.* **Desenvolvimento da Indústria 4.0 e Aplicação de Manufatura Inteligente**. Conferência Internacional sobre Sistema de Informação e Inteligência



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Artificial (ISAI), Hong Kong/China, 2016. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/document/7816745>>. Acesso em: 18/09/2020.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br>>. Acesso em: 18/09/2020.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

EEPA. Encontro de Engenharia de Produção Agroindustrial. **Histórico do curso**. 2018. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/eeпа/index.php?id=historico-do-curso>>. Acesso em: 20/08/2021.

ESTÉVEZ, R. “*Lós 9 pilares de la Indústria 4.0*”. 2016. Disponível em: <<http://www.ecointeligencia.com/2016/06/9-pilares-industria-40-1/>>. Acesso em: 04/11/2020.

EUROPEAN PARLIAMENT. *Industry 4.0 Digitalisation for productivity and growth*. 2015. Disponível em: <[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS_BRI\(2015\)568337_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/568337/EPRS_BRI(2015)568337_EN.pdf)>. Acesso em: 18/09/2020.

EVANS, Dave. “**A Internet das Coisas: como a próxima evolução da Internet está mudando tudo**”. 2011. Disponível em: <http://www.cisco.com/c/dam/global/pt_br/assets/executives/pdf/internet_of_things_iiot_ibsg_0411final.pdf>. Acesso em: 04/11/2020.

FIEBE. “**Realidade Aumentada**”. 2016. Disponível em: <http://portais.fieb.org.br/portal_ead/inovacao-tecnologica/realidade-aumentada.html>. Acesso em: 04/11/2020.

FIGUEREDO, Michael. “**Ford cria fábrica virtual na Europa**”. 2012. Disponível em: <<http://motordream.bol.uol.com.br/noticias/ver/2012/08/03/ford-cria-fabrica-virtual-na-europa>>. Acesso em: 04/11/2020.

FIRJAN. “**Internet das Coisas e Indústria 4.0 abrem novos mercados**”. 2016. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/noticias/internet-das-coisas-e-industria-4-0-abrem-novos-mercados-1.htm>>. Acesso em: 04/11/2020.

GARCIA, Pedro. “**Robôs Autônomos**”. 2016. Disponível em: <<https://pedrogarcia12av1.wordpress.com/about/robos-autonomos/>>. Acesso em: 04/11/2020.

MARQUES, Keite. “**Manufatura aditiva: o futuro do mercado industrial de fabricação e inovação**”. 2014. Disponível em: <http://www.eesc.usp.br/portaleesc/index.php?option=com_content&view=article&id=1934:manufatura-aditiva-o-futuro-do-mercado-industrial-de-fabricacao-e-inovacao&catid=115&Itemid=164>. Acesso em: 04/11/2020.

MICROSOFT. “**O que é computação em nuvem**”. 2016. Disponível em: <<https://azure.microsoft.com/pt-br/overview/what-is-cloud-computing/>>. Acesso em: 04/11/2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referências Nacionais dos Cursos de Engenharia**. Brasil, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/referenciais2.pdf>. Acesso em: 17/02/2021.

PEREIRA, J. A.; DUARTE NETO, J. J.; JESUS, R. A.; Evangelista, F. F. T. **Indústria 4.0 e a Formação do Perfil Profissional Contemporâneo**. Anais do II SIENPRO - Simpósio de Engenharia de Produção. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, 28 a 30 de agosto de 2018. 2594-410X. Disponível em
<https://sienpro.catalao.ufg.br/p/25912-anais-do-ii-sienpro-2018-issn-2594-410x>. Acesso em: 04/11/2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Patrícia Fernanda dos; SIMON, Alexandre Tadeu. **Uma avaliação sobre as competências e habilidades do engenheiro de produção no ambiente industrial**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2018005009101&script=sci_arttext#B018. Acesso: 17/02/2021.

SAS. **”Big Data, o que é e por que é tão importante?”**. 2016. Disponível em: http://www.sas.com/pt_br/insights/big-data/what-is-big-data.html. Acesso em: 04/11/2020.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. 1 ed. São Paulo: EdiPro, 2016.

SCHWAB, K.; DAVIS, N. **Aplicando a Quarta Revolução Industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: EDIPRO, 2018.

SILVA, J. L. S.; MORAIS, A. F. A. **Indústria 4.0: Competências e efeitos no processo de ensino-aprendizagem para a formação do perfil profissional com ênfase na engenharia**. Monografia (Especialização). Docência em Ensino Superior. Unicamp, 2018.

SORENSEN, L. R. Os Desafios da Indústria 4.0. **Revista CREA**, v. 16, n. 62, 2018. Salvador, BA.

STEFANI, Sergio. **”Manufatura Aditiva”**. 2014. Disponível em: <http://blog.render.com.br/diversos/manufatura-aditiva/>. Acesso em: 04/11/2020.

UMUC. **“Cyber Security Primer”**. 2016. Disponível em: <http://www.umuc.edu/cybersecurity/about/cybersecurity-basics.cfm>. Acesso em: 04/11/2020.

VADHER, Rishi. **“A realidade aumentada visualiza processos de produção complexos”** 15/07/2015. Disponível em: <https://rishivadher.blogspot.com.br/2015/07/a-realidade-aumentada-visualiza.html>. Acesso em: 04/11/2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



VOLPE, Waini. **Análise dos cursos de engenharia de produção no contexto de formação dos engenheiros para o ambiente da indústria 4.0.** Limeira – SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335249/1/Volpe_Waini_M.pdf>. Acesso em: 24/03/2021.

ZANCUL, Eduardo. **“Manufatura aditiva já é realidade”.** 2015. Disponível em: <<http://vanzolini.org.br/weblog/2015/04/15/manufatura-aditiva-ja-e-realidade/>>. Acesso em: 04/11/2020.



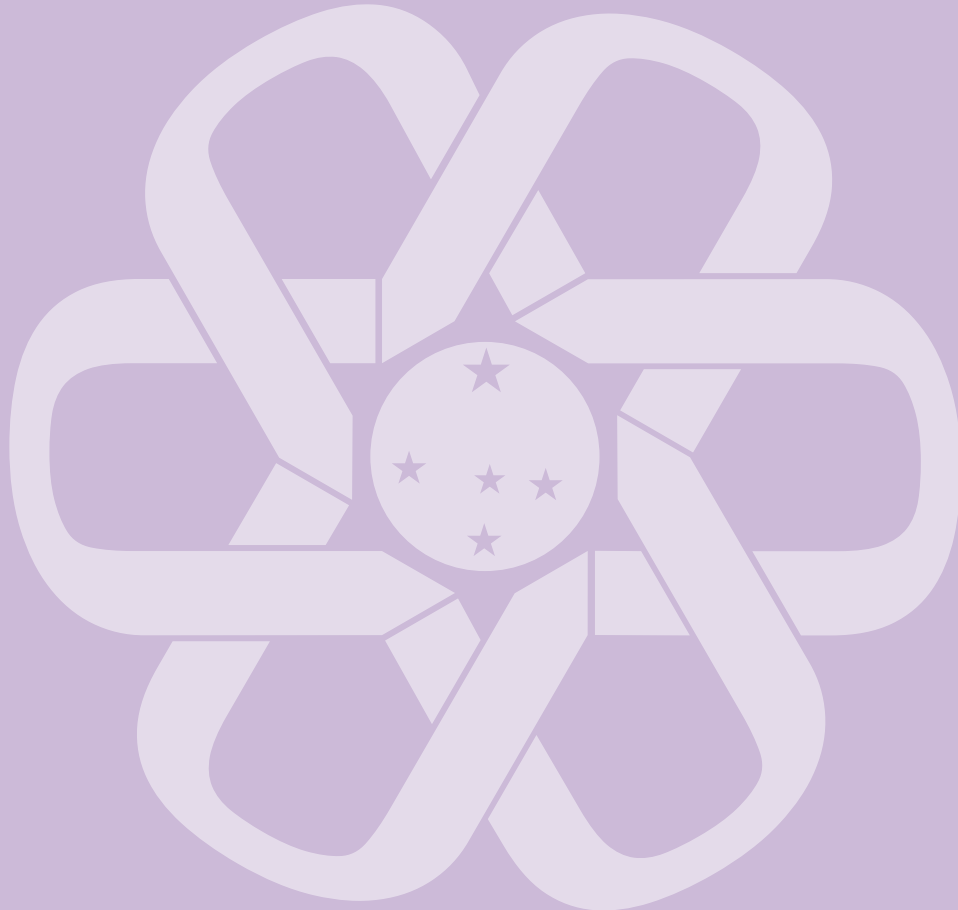
II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A RECEPÇÃO DA OBRA INFANTOJUVENIL DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DE PAPO COM A NOITE (1992) E PRENDEDOR DE SONHOS (2010)

Ana Flávia Prandi Mariusso (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Paranavaí, af.mariusso@gmail.com

Luciana Ferreira Leal (Orientador)
Unespar/Campus Paranavaí, luciana.leal@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

O referido trabalho analisará, com base em Rildo Cosson e sua teoria do *Letramento Literário*: teoria e prática (2006), a recepção do livro *De papo com a noite* (1992), de João Anzanello Carrascoza, e analisará a aplicação da ideologia de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, em *Literatura - a formação do leitor*: alternativas metodológicas (1998), com o livro *Prendedor de sonhos* (2010) de João Anzanello Carrascoza. Para isso, serão expostos nesta análise alguns trabalhos da vasta obra do autor, e a recepção dessas duas obras por alunos de três sextos anos de uma escola estadual de Tupã/SP.

Dessa maneira, haverá a apresentação de práticas de leitura adequadas para o ensino remoto, pois, dada a pandemia do COVID-19, o projeto de Iniciação Científica, o qual possibilitou a formulação e aquisição dos conteúdos e dados aqui desenvolvidos, necessitou de uma adaptação. Isso porque, inicialmente, as pesquisas em campo seriam realizadas de forma presencial, para um quinto ano, contudo, com o imprescindível isolamento social para o controle da pandemia, as práticas foram realizadas em aulas remotas.

Diante disso, o projeto “*A recepção da obra infantil de João Anzanello Carrascoza no Ensino Fundamental I: De papo com a noite (1992) e Prendedor de sonhos (2010)*” foi aplicado em uma escola estadual de Tupã, em São Paulo, por meio da plataforma *Google Meet*, envolvendo inicialmente, duas turmas de sextos anos, bem como a presença de alguns professores, incluindo os responsáveis pelas turmas, sendo que, ao longo dos encontros síncronos, houve a adesão de outra turma. Nesse contexto, as práticas mostraram-se extremamente importantes, já que os discentes precisam de estímulos literários ainda



maiores de forma remota, já que tal forma de ensino fomenta a dificuldade já existente sobre a leitura, o que fora, de fato, minimizada nos encontros que aconteceram nos meses de maio e junho de 2021, às terças e quartas-feiras, das 11h às 11h50.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse projeto, que visou uma investigação didática, inicialmente, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou embasamento teórico, pois como afirma Lakatos e Marconi (2006, p. 25) “[...]. o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representar uma fonte indispensável de informação, podendo até orientar as indagações”. Fizeram parte deste estudo as obras: *Letramento Literário: teoria e prática* (2006) de Rildo Cosson e *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1998) de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar.

No segundo momento, passou-se a realizar a pesquisa de campo, a qual pode ser definida conforme Lakatos e Marconi (1991, p.186): “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queria comprovar, e ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”. O projeto “*A recepção da obra infantil de João Anzanello Carrascoza no Ensino Fundamental I: De papo com a noite* (1992) e *Prendedor de sonhos* (2010)” foi aplicado em uma escola estadual de Tupã, por meio da plataforma *Google Meet*,

Na pesquisa de campo, como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, pois, conforme Cervo e Berviam (2006, p.48), “[...] o questionário é a forma utilizada mais ousada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja”. Este questionário foi aplicado pela plataforma *Google forms*, com o objetivo de que os participantes do projeto fornecessem dados concretos de forma escrita para a pesquisa.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados nessa pesquisa científica foram subdivididos em cinco subseções, nominadas da seguinte forma, **O ensino remoto e a formação de leitores; A escolha das obras; A prática da sequência básica de Rildo Cosson (2006) no ensino remoto; A estética da recepção de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1998) no ensino remoto e Questionários google forms.**

O ensino remoto e a formação de leitores

Segundo Regina Zilberman (1991), a sociedade impõe à escola a função e responsabilidade de formar discentes leitores sob os preceitos literários.

[...] **é delegado à escola**, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam **os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor.** (ZIBERMAN, 1991, p. 16. Grifos nossos.)

Entretanto, ao considerar a baixa carga horária da disciplina de Língua Portuguesa para trabalhar com livros e autores com a devida atenção, estruturas escolares muitas vezes precárias e a desvalorização atual sobre a leitura, pautada inclusive por Cosson (2006, p. 20), encontra-se um grande desafio para que as práticas literárias sejam introduzidas em sala de aula. Concomitante a esse óbice já, infelizmente, enraizado na educação brasileira, houve, em 2020, a necessidade de que as aulas fossem transferidas ao modelo de ensino remoto, devido à pandemia do Covid-19, o que perdurou até o momento da prática da presente pesquisa.

Desse modo, o empecilho e dificuldade de formar um público leitor foram avultados, haja vista o desinteresse dos estudantes pelo distanciamento da sala de aula e a grande dificuldade de alguns docentes em tornar a transmissão de conteúdos atrativa.

[...] nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, **precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender.** Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (CORDEIRO; 2020. p. 10. Grifos nossos.)



Por essas razões, buscou-se um método atrativo e completo para que os alunos recepcionassem *De papo com a noite* (1992) e *Prendedor de sonhos* (2010) com disposição e interesse. Por isso, considerando a afirmação de Paulo Freire sobre “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 53), ao ministrar todos os encontros para a realização do projeto, houve uma tentativa de aproximação com os discentes, por meio de exposições pessoais da professora regente (orientanda), com o intuito de se mostrar disponível e aberta aos questionamentos, contribuições e colocações dos alunos. Essa ação, felizmente foi retribuída com a atenção, participação e carinho dos alunos, proporcionando diálogos para além do conteúdo tratado sobre as obras de Carrascoza e um aprofundamento das temáticas abordadas pelo autor, majoritariamente sobre os sonhos.

Sendo assim, a sequência básica de Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2006) e a estética da recepção de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, em *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1998), foram adaptadas, sobretudo no tangente à motivação dos discentes. Isso ocorreu devido ao colégio de Tupã/SP, onde as práticas remotas ocorreram com três sextos anos, já possuir um projeto de leitura muito ativo entre os alunos. Contudo, com o estudo de forma on-line, os alunos perderam o gosto pela leitura, estagnando e enfraquecendo a iniciativa existente na escola anteriormente ao desenvolvimento da presente pesquisa, a qual foi recuperada após a conclusão dos encontros, haja vista o interesse dos discentes pelas obras de Carrascoza.

A escolha das obras

A motivação caracterizou-se, para Rildo Cosson, na produção *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), como primordial para a formação de leitores, principalmente no ensino fundamental, em que a criatividade e a visão de mundo são ainda mais intensas. Por isso, o autor sugere livros que sejam atrativos, curtos e divertidos (COSSON, 2006, p. 21). Desse modo, anteriormente à apresentação de *De papo com a noite* (1992) e *Prendedor de sonhos* (2010), houve a seleção cuidadosa de contos de João Anzanello Carrascoza, seguindo a teoria de Rildo Cosson sobre o *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), já que são textos curtos, com temas próximos à realidade dos discentes, e outros que instigam a



imaginação. Além disso, o nome dado às obras destacadas nos encontros permitiu uma excelente antecipação dos leitores, que imediatamente, quando questionados, expuseram suas considerações hipotéticas sobre o que ocorreria nas histórias.

Diante disso, o primeiro conto trabalhado foi “Uma mentira”, do livro *Caixa de brinquedos* (2015), em que um garotinho mente sobre estar doente, mais precisamente com uma crise alérgica, para não ir ao aniversário de um colega de classe, já que, naquele dia, estava triste com a vida. Com isso, o personagem precisa sustentar sua enganação, o que ocasiona uma sequência de mentiras a qual envolve outras pessoas, haja vista que ele necessita dizer a outros amigos de classe que foi ao médico, depois que está melhor e assentir sobre não estar com boa aparência, mesmo não concordando com isso.

Por fim, a personagem se vê em uma situação internamente conflituosa, pois tenta voltar à mentira inicial, mas não consegue, uma vez que inventou uma “bola de neve” irreversível, para não magoar seu amigo. Assim, o desfecho se dá com a alergia inventada pelo menino se tornando real, confirmando que toda mentira possui uma verdade e que o ato de enganar resulta em consequências negativas, mesmo que o intuito de proferir a mesma seja bem intencionado.

A partir desse contexto, foi possível questionar os participantes do projeto em relação a diversos aspectos: *Você já mentiu? O que acha da atitude do personagem? Vale a pena enganar os amigos para não magoá-los? Já passou por uma situação parecida? Alguma vez foi “pego” em uma mentira? Já descobriu uma mentira que contaram a você? Como se sentiu?*

Com isso, a discussão do conto lido em voz alta para os alunos consistiu em um debate com colocações pessoais dos mesmos sobre esse tema, contemplando novamente a teoria de Cosson, presente em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006). Isso porque, segundo ele, a leitura e o contato com as obras resultam em uma expansão de conhecimento e formação humana, fatores os quais permitem ao educando ampliar sua visão de mundo, de modo a tornar-se proficiente linguisticamente.

Na escola, **a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor**, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, **porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.** (COSSON, 2006. p. 30. Grifos nossos.)



Com isso, ao considerar a linguagem citada por Cosson em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006) enquanto base para a produção de textos, que sob a máxima de Bakhtin (2001), é uma unidade comunicativa, a qual exprime o valor ideológico do interlocutor acerca do conteúdo tratado na comunicação, concluir-se-á que a leitura e a formação de leitores são fundamentais para a construção de uma sociedade consistente quanto aos princípios sociais humanos.

Ademais, com a finalização do debate supracitado, houve a leitura compartilhada de outro conto, agora com temática fantástica, intitulado por Carrascoza como “No fim do arco-íris”, incluído no livro *O vendedor de sustos* (2014). Nesse sentido, pautou-se, mormente, a antecipação, ou seja, o questionamento motivacional sobre qual seria o conteúdo daquele conto, quem poderia ser a personagem e quais os objetivos dele. Assim sendo, ao longo do texto as hipóteses dos alunos foram confirmadas ou desmitificadas e, ao mesmo tempo, eles criavam outras hipóteses, tornando o compartilhamento de ideias dinâmico e participativo.

Essa leitura, no entanto, não foi finalizada no mesmo encontro, o que deixou os estudantes curiosos para participarem novamente da aula e confirmarem suas antecipações sobre a produção de Carrascoza. Tal fato rendeu, positivamente, a participação de um maior número de alunos no encontro posterior, permitindo uma melhor visualização da aplicação da sequência básica de Rildo Cosson em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006).

A prática da sequência básica de Rildo Cosson (2006) no ensino remoto

Com as circunstâncias adversas para a realização da pesquisa em campo prevista pelo projeto no qual se apoia a análise em questão, a sequência básica de Rildo Cosson, citada em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006) foi aplicada com muita deferência, de modo a, inicialmente, apresentar o autor, João Anzanello Carrascoza, e as obras escolhidas. Após esse feito, a turma teve o contato com vários títulos de João Anzanello Carrascoza, a fim de que fossem instigadas por alguns deles. A partir disso, como o autor possui publicações com denominações extremamente sugestivas, curiosas e criativas, houve uma facilitação na motivação, pois as crianças dos sextos anos ficaram curiosas e, portanto, não só participaram, como solicitaram a leitura dos títulos.



Desse modo, o primeiro encontro síncrono contou com a leitura em voz alta, realizada pela pesquisadora, do conto “Uma mentira”, presente no livro *Caixa de brinquedos* (2015), o qual conta a história de um menino que mentiu para não comparecer ao aniversário de seu colega e, por esse motivo, teve como consequência a transformação de seu engano em realidade. Na sequência de tal obra, houve a leitura compartilhada do conto “No fim do arco-íris”, contido no livro *O vendedor de sustos* (2014), em que os discentes ficaram empolgados, realizando antecipações sobre o que ocorreria com a personagem, um pote de ouro, que sonhava em chegar ao fim do arco-íris. Ressalta-se aqui que na leitura em voz alta o professor realiza a leitura do começo ao fim, havendo discussão apenas no início (antecipações) e no final (considerações sobre o texto lido) e na leitura compartilhada, o aluno tem acesso ao texto (no caso síncrono a tela do computador foi compartilhada) e o professor realiza a leitura e pausa em momentos planejados para questionar os alunos, que, tendo acesso ao texto pode buscar no mesmo apoio à sua argumentação.

Até esse momento, portanto, houve apenas a introdução do autor e motivação, o que, de fato, foi proveitoso, uma vez que os estudantes realmente participaram, aliás mais que o esperado, e se mostraram empenhados quanto às leituras até então realizadas. Com isso, as interrupções intencionais feitas na leitura compartilhada foram tão intensas, que o segundo conto foi terminado apenas no segundo encontro, em que, a pedido deles, foi lido também o conto “O vendedor de sustos”, conto que intitula o livro *O vendedor de sustos* de João Anzanello Carraschoza, publicado em 2015.

Nesse sentido, sobre tais enredos, os alunos demonstraram interesse e expuseram seus juízos de valor sobre o tema, além de fazerem convites a outros estudantes que não estiveram presentes no primeiro dia de aula, o que adentra na última etapa do *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), ou seja, a interpretação interna e externa.

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação interna como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. [...] quando interpretamos uma obra, ou seja, **quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo.** Na escola, [...] **é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente.** A razão disso é que [...] os leitores se ganham consciência de que são membros de uma coletividade, [...] da construção de uma comunidade de leitores [...]. (COSSON; 2006, p. 65 e 66. Grifos nossos.)



Isso ocorreu, certamente, pois João Anzanello Carrascoza possui obras instigantes e títulos muito sugestivos, cativando os discentes e despertando-lhes a criatividade, e devido ao fato de que as leituras compartilhadas e antecipações, isto é, hipóteses sobre as histórias, são tão interessantes e vistas de maneira tão particular por cada aluno que os mesmos sentiram-se motivados a continuarem participando dos encontros, a fim de descobrirem o que ocorre na continuação dos contos.

Tal situação confirma, dessa maneira, que é necessário instigar os alunos para formação de leitores, pois as confirmações das suas antecipações diante os contos trabalhados foram divertidas a ponto de os mesmos solicitarem os livros completos de Carrascoza, o que permitiu que *De papo com a noite* (1992) fosse antecipado e sua leitura requerida para discussão em outra aula. Dessa forma, o encontro seguinte contou com a leitura em voz alta do livro, já que alguns alunos não a concluíram individualmente, e, após isso, o espaço para a interpretação dos discentes fora aberto, o que originou um debate acerca dos sonhos que os mesmos tinham, tanto acordados quanto dormindo, assim como o protagonista do livro havia discutido com a personagem Vento, o que possibilitou a aplicação de um questionário Google *Forms*, o qual continha seis questões acerca da produção da Carrascoza. Assim, a compreensão dos discentes acerca do tema “sonho” fora profunda, embasando a próxima leitura, *Prendedor de sonhos* (2010), sob a estética da recepção de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, na obra *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1998).

A estética da recepção de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1998) no ensino remoto

Considerando que Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar defendem que o leitor deve ser um sujeito ativo na prática literária, de modo a discutir suas perspectivas sobre o mundo e expandi-las por meio da leitura de modo que o mesmo atinja uma evolução crítica, pessoal e social, houve na presente pesquisa a liberdade de discussão dos alunos, o que de fato mostrou-se importante na recepção das obras de Carrascoza, pois despertou o interesse dos discentes.

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com



base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em plena transformação. (BORDINI; AGUIAR. p. 30. 1998).

Dessa maneira, a teoria da estética da recepção, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, em *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1998), foi aplicada a partir da leitura de *Prendedor de sonhos* (2010) e rendeu nos encontros realizados para a coleta de dados em campo uma extensa discussão sobre o tema iniciado nas outras aulas do projeto, ou seja, os sonhos.

Isso ocorreu, pois as autoras defendem cinco etapas (Determinação do Horizonte de Expectativas; Atendimento do Horizonte de Expectativas; Ruptura do Horizonte de Expectativas; Questionamento do horizonte de expectativas; Ampliação do horizonte de expectativas) para a aplicação dessa metodologia, sendo que, nas mesmas, o professor deve mediar as leituras e discussões de modo a delimitar uma temática e conseguinte a ela buscar meios para a expansão dos conhecimentos prévios do aluno acerca dessas leituras, a fim de manter a sequência da recepção de forma dinâmica, proporcionando a facilidade de compreensão dos alunos, ao passo que a organização do docente paute-se na necessidade do aluno e acompanhe as possibilidades de trabalho com a obra.

Tal feito ocorreu objetivando que o aluno receba de forma clara, pessoal e crítica os conhecimentos transmitidos pela experiência de leitura, bem como cita Rafael Zeferino de Souza, na obra de Ana Maria Pereira Lima e Francisco Jeimes de Oliveira Paiva.

Na primeira etapa do Método Recepcional, **o trabalho do professor deverá ser pautado nas expectativas de seus alunos/leitores** para que possa, posteriormente, elaborar **estratégias de ruptura e transformação desses horizontes**. [...] Na **segunda etapa**, o docente deve [...] **desenvolver estratégias para acrescentar elementos ao conhecimento dos alunos**. [...] **a terceira etapa do método**, na qual devem **introduzir textos e atividades que promovam rupturas em relação às certezas e aos costumes dos alunos** [...] **de forma cautelosa para que os alunos não rejeitem a nova experiência**. [...] **Na quarta etapa do método**, a classe analisa os textos e vídeos estudados. Eles **devem estar preparados para refletirem sobre o trabalho desenvolvido**, havendo uma comparação com as etapas anteriores com intuito de julgar qual trabalho exigiu um nível maior de reflexão. (SOUZA, p. 129 e 130. Grifos nossos)



Nesse contexto, os três sextos anos da escola de Tupã/SP tiveram contato com o livro *Prendedor de sonhos* (2010), a princípio, com o incentivo à leitura por meio da curiosidade dos discentes, a qual foi promovida com a leitura parcial do livro de Carrascoza em um encontro síncrono. Dessa forma, houve a solicitação de que eles terminassem a leitura, individualmente, como tarefa, o que ocorreu por parte dos alunos, sendo necessário o término da leitura em outra aula do projeto.

Diante disso, ao término da leitura compartilhada, os alunos expuseram suas considerações acerca da própria experiência interpretativa, gerando discussões e a explanação da ministrante sobre a tenuidade entre sonhos e objetivos. Nesse momento, os alunos receberam indicações para refletir a respeito do fato de os sonhos estarem em um plano distante da realização, enquanto os objetivos são postos em prática. Entretanto, anteriormente ao objetivo, o mesmo é um sonho, já que o objetivo deve ser intencionado, visualizado e planejado antes de sua realização.

Tal discussão foi iniciada a partir da personagem Dona Maria, a qual Carrascoza descreve enquanto uma mulher que não conseguia sonhar e, por isso, pediu ao protagonista, Zelito Traquitana, uma máquina de sonhos. No decorrer da história, a máquina quebra e a senhora percebe que seu sonho era, na verdade, ter um sonho. Com isso, as turmas expuseram seus sonhos e seus objetivos, considerando a reflexão que fizeram sobre a diferença entre esses dois conceitos, o que permitiu a aplicação do formulário Google sobre as questões do livro.

Questionários google forms

A plataforma Google *forms* foi utilizada a fim de que os participantes do projeto fornecessem dados concretos de forma escrita para a pesquisa, pois nos encontros síncronos as discussões foram baseadas em visões pessoais deles. Por essa razão, três questionários com perguntas formais foram aplicados, sendo um voltado ao primeiro livro trabalhado, *De papo com a noite* (1992), outro a respeito da segunda obra de Carrascoza apresentada para os alunos, *Prendedor de sonhos* (2010), e o último voltado aos professores que assistiram às aulas.



Com isso, o primeiro formulário teve 13 respostas, apesar de trinta e oito alunos terem participado da discussão do livro de João Anzanello Carrascoza referente ao livro *De papo com a noite* (1992). A partir dele, foi possível observar que os discentes tiveram uma boa compreensão sobre as informações da leitura, já que apenas um deles se equivocou na questão 2, a 3. A ficou incompleta em quatro respostas, desordenado em uma e sem resposta em outra, porém isso ocorreu devido a uma má interpretação diante da palavra “respectivamente”, conforme os próprios alunos alegaram em um dos encontros. Além disso, a questão 4 foi adequada em nove respostas, sendo que alguns discentes se mostraram insatisfeitos quanto ao desfecho da obra, devido ao fato de o protagonista do livro ter dormido. Por fim, a quinta questão se trata da discussão ocorrida por meio do Goolge *meet* sobre os sonhos acordados e dormindo dos alunos.

Ademais, a aplicação do segundo questionário contou com dez perguntas, sendo a última sugerida pelos próprios alunos, os quais solicitaram espaço para recomendar livros durante as aulas e contar histórias criadas pelos mesmos. Entretanto, apenas quatro dos vinte e seis alunos presentes nas discussões do livro *Prendedor de sonhos* (2010) responderam ao formulário, já que os mesmos estavam em uma semana de organização de materiais e deveres pendentes na escola, o que comprometeu a participação deles. Das respostas coletadas, todas estão adequadas, mostrando uma boa compreensão sobre a leitura realizada.

Por fim, como o projeto foi acompanhado pelos docentes responsáveis pelas turmas, houve um formulário voltado a eles, a fim de identificar os benefícios da aplicação das práticas de leitura na escola, tanto aos alunos quanto aos professores. Dessa maneira, foi possível notar que os professores compreendem a importância da formação de leitores e que o projeto entusiasmou os alunos para que continuem lendo, mesmo após o seu término. Para mais, foi unânime a questão de que há desafios para que a prática de leitura literária seja aplicada nas escolas de modo a instigar os leitores, porém, a prática da pesquisa proporcionou a minimização desses empecilhos.

Sendo assim, a aplicação dos questionários evidenciou um fato há muito notado pelos docentes e próprios alunos: a literatura não necessita e não deve ter moldes, questionamentos e formalizações extremas para ser trabalhada. Isso porque nos encontros de discussão oral houve uma intensa participação e contribuição dos discentes, o que não ocorreu nos questionários aplicados, já que a maioria dos participantes dos encontros não os respondeu.



Entretanto, é visível que as questões teóricas sobre os livros e contos lidos não são, de fato, primordiais, pois o interesse dos alunos pelo projeto adveio, unicamente, do espaço que tiveram nos encontros para a discussão e exposição de suas ideias e percepções de mundo.

Isso mostrou, portanto, que os alunos precisam do que Cosson (2006) e Bordini e Aguiar (1998) defendem, isto é, serem ouvidos e mediados por um professor, a fim de que obtenham uma extrapolação do próprio conhecimento de mundo que possuem, de maneira que haja uma fusão do pensamento do próprio aluno em relação à sua experiência de leitura, confirmando a afirmação de Ivandra Martins no tangente ao conceito de literatura.

A literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção e que o texto foi produzido, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário. (MARTINS, 2006, p. 86)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haja vista o contexto, informações e conteúdos supracitados, a pesquisa “*A recepção da obra infantil de João Anzanello Carrascoza no Ensino Fundamental: De papo com a noite (1992) e Prendedor de sonhos (2010)*” proporcionou a reflexão acerca da funcionalidade das teorias de Rildo Cosson sobre o *Letramento Literário: teoria e prática (2006)*, com o livro *De papo com a noite (1992)*, de João Anzanello Carrascoza, além da ideologia de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, em *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas (1998)*, com o livro *Prendedor de sonhos (2010)*. Nesse ínterim, pode-se concluir que as etapas da sequência básica de Cosson (2006) e o método recepcional de Bordini e Aguiar (1998) ocasionaram um sentimento de ânimo na escola estadual de Tupã/SP, onde o projeto de pesquisa fora aplicado por meio do Google Meet, dado o contexto pandêmico em que sua realização ocorreu.

Dessa forma, o resultado obtido em relação ao projeto foi de extrema satisfação, pois despertar o gosto pela leitura do texto literário é um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa. Em tempos de pandemia e isolamento, em que as práticas de leitura precisam ser realizadas remotamente, esse desafio se intensifica. Receita milagrosa não



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



existe. O vínculo com a leitura se estabelece com confiança, paciência e constância. Por esse motivo é importante ler com e para os alunos e criar cumplicidade para tornar o livro um objeto cotidiano interessante e atraente, em qualquer tempo, mesmo quando não se é possível estar presencialmente com os alunos, o que aconteceu com essa prática.

Portanto, houve a compreensão de que são necessárias etapas para que os alunos recebam as leituras das obras de João Anzanello Carrascoza de modo a apreciá-las, compreendê-las e interessarem-se pela literatura. Com isso, a prática da pesquisa permitiu a visão de que os discentes, muitas vezes, possuem o interesse na leitura, porém ela não é estimulada da maneira e com as metodologias adequadas em sala de aula. Portanto, os encontros ministrados permitiram que a análise de que os títulos e conteúdos tocantes de João Anzanello Carrascoza, aliados ao espaço proporcionado aos alunos para que expusessem suas visões e interpretações, se caracterizem enquanto fatores fundamentais para o interesse e o despertar para o hábito de ler, bem como citam os teóricos em que a pesquisa foi embasada. Ademais, a presente pesquisa ocasionou uma mobilização para o ressurgimento de um projeto de leitura adormecido na instituição após o início imprescindível das aulas remotas, ocasionando o prosseguimento do contato dos discentes com obras literárias.

Para mais, todas as práticas realizadas aconteceram remotamente, de forma síncrona, pelo Google *Meet*, mesmo que a previsão inicial de sua aplicação tenha sido presencial. Assim, o projeto mostrou-se exequível e importante, pois possibilitou o desenvolvimento da formação leitora de três sextos anos, junto ao aprendizado de outros docentes acerca de metodologias sobre a leitura por prazer. Percebeu-se, com isso, que os alunos, a cada prática trabalhada, tornaram-se mais participativos e mais críticos em seus comentários e contribuições acerca da interpretação dos contos e livros de João Anzanello Carrascoza.

No projeto desenvolvido, a prática de leitura compartilhada ou colaborativa foi privilegiada, pois constatou-se, no trabalho desenvolvido, que quando diferentes leitores evidenciam aos demais a direção que seguem para compreender um texto, quando revelam de que forma fazem uso de uma informação ofertada pela obra e como definem essas ligações entre ela e seus conhecimentos, o interesse pela leitura é maior.

Portanto, apesar de todas as dificuldades inerentes ao universo da escola pública e da forma remota que o momento exige, esse projeto mostrou que, com estudo e planejamento,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



é possível possibilitar aos alunos um encontro prazeroso com a literatura, sem envolver questionários para se responder, sem ficha de leitura, ou resumos de livros, mas com muita discussão e interpretação e leitura, ocorrendo a conclusão de que a leitura literária é a base formadora de leitores e esse fato é imprescindível para a formação de uma sociedade crítica “Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. [1929-1930] Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Ática, 1998.

CARRASCOZA, João Anzanello. **De papo com a noite**. São Paulo: Scipione, 1992. Coleção: BIBLIOTECA MARCHA CRIANÇA.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Prendedor de sonhos**. São Paulo: Scipione, 2010.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20>. Acesso em 20 out. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Metodologia Científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos e teoria, hipóteses e variáveis**. São Paulo: Atlas, 1991.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MARTINS, Ivanda. **A Literatura no ensino médio**: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAIVA, Francisco Jaime de O.; LIMA, Ana Maria P. **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino**: debates teóricos e metodológicos. Volume III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/10/E-BOOK-3-VOL3.pdf#page=124>.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O EVENTO CONEXÃO: ASPECTOS DE UMA ETNOGRAFIA DIGITAL

Bianca Orsso (Unespar)
Unespar/*Campus* Curitiba II, bibsorso@gmail.com

Denise Bandeira (Orientadora)
Unespar/*Campus* Curitiba II, denise.bandeira@unespar.edu.br

Luiz Antonio Salgado (Coorientador)
Unespar/*Campus* Curitiba II, luiz.salgado@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação/PIBITI

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

Este projeto de iniciação científica em desenvolvimento tecnológico e inovação propôs reunir, revisar e analisar em um estudo de caso, a produção, a divulgação e a recepção das quatro edições do evento Conexão, ao pressupor esse acontecimento como parte integrante do sistema da arte contemporânea.

Além disso, tratando-se de um evento no campo da Arte, Ciência e Tecnologia (ACT) que foi criado pelo Núcleo de Arte e Tecnologia (NATFAP¹), Campus Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), nesta investigação, tinha-se como pressuposto que a constituição desse acervo era tanto uma contribuição quanto uma possibilidade de obter um recorte sobre o contexto, as tendências e as emergências da produção em arte e tecnologia.

O evento Conexão surgiu da necessidade do grupo de docentes em expor sua produção em ACT e, também, da necessidade de propor ações de integração com estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da formação de redes entre pesquisadores e, por isso, do convite a artistas e pesquisadores(as) de outras instituições de ensino superior, tais como Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Com periodicidade bienal, a primeira mostra foi realizada em 2011, no espaço do Sesc Paço da Liberdade, na sequência, aconteceu em 2013 nas instalações do Campus Curitiba II e nos anos de 2016 e

¹ O grupo é cadastrado no CNPQ desde sua criação. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho_grupo/29947>. Acesso em junho de 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



2018, as edições foram realizadas no Museu de Arte Municipal (MuMA), parte do complexo Portão Cultural.

Ao se optar pela realização de um estudo de caso exploratório, foi proposta, como etapa inicial, uma revisão e a análise de referências teórico-práticas sobre o campo da ACT e a discussão sobre o uso de aplicativos e ferramentas digitais para o levantamento e a constituição de um acervo (conjunto de dados). Além deste referencial para o estudo, também, surgiram outras questões sobre as práticas artísticas digitais e sobre a pluralidade das mídias tecnológicas adotadas na elaboração e apresentação dos trabalhos que participaram das quatro edições do Evento, tais como: Quais instrumentos de pesquisa podem ser utilizados para coletar e analisar dados *online* sobre um evento de arte?

Tendo em vista um levantamento prévio sobre a documentação do Evento e a delimitação de um recorte para este estudo, realizou-se uma pesquisa em fichas de inscrição, sobre a programação, lista de obras, de participantes, registros audiovisuais e de imagens de cada edição. A respeito dessas informações, observa-se que a maioria se encontrava em arquivos digitais pertencentes ao grupo, parte não estava acessível e o restante do material documental era constituído por material impresso.

No entanto, pressupondo-se um conjunto diversificado tanto impresso quanto digital, heterogêneo e disperso, foi preciso combinar métodos de coleta e análise de dados. Optou-se por mecanismos de busca e de coleta para os dados digitais distribuídos na internet, em redes sociais, páginas pessoais, repositórios acadêmicos, bancos de dados ou plataformas online.

METODOLOGIA DA PESQUISA: QUESTÕES PARA UMA ETNOGRAFIA DIGITAL

Nesse contexto e apesar do evento Conexão completar dez anos de existência e de resistência em 2021, continuam restritas as informações sobre a amplitude dessas ações, tais como exposições, debates e apresentações e que foram realizados nas quatro edições.

Quanto à busca dos dados, considerando a internet como o espaço de pesquisa, debateu-se os conceitos da etnografia digital, etnografia de traços e de netnografia. Esses procedimentos foram comentados a partir de seus usos em investigações nas redes digitais e fundamentados em pesquisas sobre essas metodologias.



Nesse sentido, advogam as autoras Fragoso, Recuero e Amaral (2011), que a prática de pesquisa na internet reposiciona dilemas éticos sobre o que é ou não público, o que pode ou não ser objeto de pesquisa e como o resultado será divulgado. Existem delimitações para os ambientes *online* em relação aos níveis de privacidade que, em geral, concordam com o tipo de situação em que os dados foram disponibilizados. Embora, num sistema aberto, os dados sejam públicos, recomenda-se avaliar o contexto e os usos dos estudos² de internet, os modos de compartilhamento e a ferramenta de contato com os usuários adotada para a pesquisa.

Entre 2020 e 2021, a etapa da pesquisa de campo³ coincidiu com a pandemia de COVID 19 e, por isso, foi realizada num contexto de isolamento social e de ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação. Nessa situação e desde o princípio desse levantamento, optou-se por capturar dados *online*.

Portanto, algumas metodologias de pesquisa em redes tais como os estudos da Teoria Ator-Rede (ANT⁴), Análise de Redes Sociais (ARS) e Redes Digitais foram avaliadas tendo como pressuposto que nos dias atuais: “Quanto mais mediada pelas tecnologias, mais a vida coletiva pode ser lida por meio da teoria das redes, mensurada pela Análise de Redes e capturada em dados de rede.” (VENTURINI; MUNK; JACOMY, 2018, p. 11)

Entre essas metodologias observa-se que a mais acertada foi optar pelos estudos da metodologia da Etnografia Digital (PINK *et al.*, 2019), combinados aos preceitos da Etnografia de Traços (GEIGER; RIBES, 2011) e, portanto, esta pesquisa se concentrou em identificar registros disponíveis sobre o Evento nas redes digitais, tais como redes sociais, páginas pessoais e em endereços eletrônicos na internet.

Os estudos defendidos por Pink e os demais pesquisadores (2019) consideram cinco princípios para se realizar uma etnografia digital: 1) Multiplicidade – existem vários fatores que interferem e múltiplas possibilidades para essa metodologia; 2) Centrismo não digital –

² “No contexto brasileiro das ciências humanas e das ciências sociais aplicadas, os estudos de internet encontram-se muitas vezes associados aos estudos de cibercultura, assim como aos estudos de interface humano computador (IHC), entre outras perspectivas e abordagens.” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 31)

³ Essa etapa levou em conta medidas que incluem isolamento social, restrição de atividades e práticas de higiene, indicadas para o controle e o combate ao novo Coronavírus. Esse cenário implicou na realização de entrevistas por e-mail e questionários com uso de formulários *online*.

⁴ O acrônimo ANT em inglês se refere à expressão *Actor-Network-Theory*. Contudo, em português também tem sido empregado o acrônimo TAR que se refere à tradução da expressão como Teoria Ator-Rede.



os fatos que acontecem fora do contexto *online*, também têm sua importância e se cruzam com o contexto *off-line*, já que o digital não é o centro da etnografia digital; 3) Abertura – os caminhos podem ser flexíveis na medida em que outras disciplinas, participantes e partes interessadas colaboram com suas visões de mundo específicas; 4) Reflexividade – como pesquisadores produzem conhecimento a partir do encontro com outras pessoas, a prática etnográfica é uma prática colaborativa; 5) Não ortodoxa – a prática da escrita etnográfica e suas mídias de disseminação não seguem regras e padrões tradicionais acadêmicas.

Além disso, autores como Geiger e Ribes (2011), concordam que o objetivo da etnografia de traços se concentra em explorar a proliferação de documentos e dos vestígios que surgem com a mediação tecnológica.

Esses traços ou marcas se distribuem em documentações sobre eventos, atividades e interações entre os participantes, o que permite reconstruir fluxos de informação, rotinas, práticas cotidianas e outros fenômenos sociais que são abundantes nos sistemas tecnológicos de informação e comunicação. Esses rastros podem ser decodificados para fornecer mapas das ações dos usuários nas redes sociais ou em ambientes organizacionais.

Outro aspecto importante da etnografia digital pode ser encontrado nas relações entre os acontecimentos e os relacionamentos, pessoais e profissionais e, neste estudo, se configura com as ações que se estabelecem entre os participantes das edições do Conexão que ocorrem dentro e fora da rede. Essa formação de redes se tornou o resultado das próprias atividades realizadas no sistema e no circuito de arte e, essas conexões, mediadas pelas tecnologias, surgem das interações entre os agentes: “Se cada vez mais parece ser natural pensar em fenômenos coletivos em termos relacionais, isso se deve ao fato de a mediação digital, de maneira crescente, torná-los redes.” (VENTURINI; MUNK; JACOMY, 2018, p. 10)

Outrossim, tratando-se de um evento de arte e tecnologia, os dados que compõem esse acervo foram recolhidos em ambiente digital, a partir de consultas a plataformas ou sites, coletas em redes sociais e em entrevistas por e-mail com os participantes. Durante a compilação desses dados foram organizadas planilhas, com o propósito de identificar temas, tendências e questões emergentes a partir da seleção, análise e reflexão sobre a produção artística e/ou destaque apresentado em cada edição do Evento.



Tendo em vista, a diversidade e os modos de distribuição na rede, adotou-se uma variedade de ferramentas de pesquisa para a coleta de dados e, conseqüentemente, com o uso de aplicativos de visualização foram ampliadas as possibilidades e os resultados da análise.

Esse conjunto de dados e as soluções de visualização adotadas para essa análise contribuíram para resgatar um primeiro registro sobre a memória dos atores, humanos e não-humanos, e das suas interações.

A disposição variável desse registro foi obtida com ferramentas e aplicativos para visualização e mapeamento. A distribuição das atividades, por exemplo, foi mapeada por nuvem de palavras (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma de nuvens de palavras, modalidades de trabalhos do evento Conexão



Fonte: pesquisa PIBITI 2020-2021.

Observa-se que a partir da segunda edição do evento ampliou-se gradativamente a participação de alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais e, simultaneamente, houve uma diminuição de participantes externos, o que se justifica tanto pela ausência de apoio financeiro, de infraestrutura ou de recursos para a produção e apresentação dos trabalhos como pelas dificuldades de disponibilidade e manutenção dos equipamentos durante o período expositivo.



Além disso, houve uma alteração da linguagem predominante dos trabalhos que, de 2011 a 2018, optam por uma multiplicidade de possibilidades que variam entre vídeo-dança, objeto sonoro, vídeo-performance até instalações e objetos interativos (Figura 2).

Figura 2 - Fluxograma de nuvens de palavras, linguagens dos trabalhos do evento Conexão



Fonte: pesquisa PIBITI 2020-2021.

A maioria dos trabalhos de arte digital ou eletrônica e das atividades que participou das edições do Evento, atende a um ou mais dos seguintes critérios: 1) baseia-se no processo; 2) o contexto das apresentações se torna importante; 3) pode ser considerada heterogênea tanto pelos materiais quanto pelas práticas; 4) criada com ; 5) cooperação interdisciplinar ou multidisciplinar; 5) a interação do usuário tem sido considerada uma atividade essencial na fase de disseminação de muitos desses projetos; 6) torna-se importante tratar das atividades e não apenas do trabalho de arte; 7) preservação e reconstrução dos objetos têm menor relevância do que no âmbito das práticas de preservação da arte contemporânea (FAUCONNIER; FROMMÉ, 2003).

Portanto, compreende-se que a produção de arte em combinação com novas mídias digitais demanda um processo específico, tanto para sua elaboração, quanto para a sua preservação e sem considerar a medição desses resultados. Sendo assim, a relevância da preservação dos registros (em fotografia, vídeo, áudio e descrições) desses trabalhos se torna fundamental para a manutenção dessa memória, já que grande parte é produzida a partir de programas que podem ser instáveis e se tornarem obsoletos ao longo do tempo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO: PROCEDIMENTOS PARA UM CATÁLOGO DIGITAL

Nesta apresentação de resultados sobre este estudo de caso exploratório, foi privilegiado um breve relato sobre a avaliação e os modos de constituição dos repositórios ou endereços eletrônicos. Com a intenção de compor uma amostra, foi realizada uma seleção prévia entre organizações do campo cultural que mantêm endereços eletrônicos, atuam com propósitos e objetivos semelhantes. O levantamento e a análise desses sites contribuiu para que fossem elencados os principais itens a serem apresentados e determinar as finalidades, disseminar este acervo e disponibilizar publicamente os dados coletados.

Pink (2019) e os demais autores apontam que um dos princípios da etnografia digital se encontra na escrita etnográfica que não segue moldes ou padrões e nem vai ser ortodoxa em sua configuração. Portanto, um sítio eletrônico pode ser adotado como estratégia de escrita etnográfica, para além das abordagens tradicionais. Em concordância com essa abordagem, optou-se pela elaboração de um repositório com as informações, sobre o evento Conexão e sobre as edições, catalogação dos trabalhos, lista dos participantes etc.

Entre outras qualidades, a maleabilidade estrutural e a possibilidade de alimentação contínua de um sítio eletrônico favorecem o prosseguimento da pesquisa, além de possibilitarem diferentes modos de visualização do conteúdo, que podem ser ampliados a qualquer momento. Além disso, as informações referentes ao evento Conexão, quando organizadas em um endereço eletrônico de fácil acesso, aproximam a pesquisa dos participantes do evento e do público geral.

A primeira etapa de análise sobre repositórios foi iniciada com um levantamento e avaliação de 30 ou endereços eletrônicos de eventos, bienais, grupos de pesquisa, laboratórios e coletivos. Organizações ou entidades que desenvolvem práticas artísticas e acadêmicas na intersecção dos campos entre Arte, Ciência e Tecnologia. Alguns desses endereços eletrônicos continuam atualizados, enquanto outros apenas mantêm a memória do evento ou grupo: Electronic Language International Festival (<https://file.org.br/>); Festival de Artes Digitais (<https://festivaldeartedigital.com.br/>), Laboratório de Poéticas Fronteiriças (<https://labfront.weebly.com/>), Congresso Internacional de Arte, Ciência e Tecnologia, (<http://artesdigitais.tk/>), Tecnopoéticas (<https://tecnopoeticas.wordpress.com/>), Grupo cAt - ciência/ARTE/tecnologia (<https://grupocat.wordpress.com/>), The Wrong Bienal de Arte



Digital (<https://thewrong.org/>), ARS Electronica (<https://ars.electronica.art/news/>), Amudi (<http://amudi.com.br/>), Plataforma VB (<http://site.videobrasil.org.br/>), B Cubico (<https://bcubico.com/>), Arte Contexto - plataforma multimídia (<http://artcontexto.com.br/>), EcoArte (<http://ecoarte.info/ecoarte/>), LATE! Laboratório de Arte e Tecnologia (<http://late.art.br/>), Laboratório de Imagem e Tecnologia (<http://www.ufrgs.br/lit/?pg=home>), Núcleo de Arte e Novos Organismos, (<https://nano.eba.ufrj.br/>), Arte Ocupa SM (<https://arteocupasm2013.wordpress.com/>), Animage Festival (<http://animagefestival.com/2019/>), Mostra 3M de arte (<https://www.mostra3mdearte.com.br/>), Salão Xumucuis de Arte Digital (<https://salaoxumucuisdeartedigital.wordpress.com/>), Webart da Bienal Internacional de Curitiba de 2013 (<http://www.webarte.bienaldecuritiba.com.br/>), Zona Mundi (<http://zonamundi.com.br/>), Arte e Tecnologia (<https://ositio.com.br/>), Multiplicidade, (<http://www.multiplicidade.com/website/home.php>), Festival Digitalia (<https://digitalia.com.br/>), Alucine Festival (<https://www.alucinefestival.com/>), ArtsIt - Arts and Technology (<https://artsit.eai-conferences.org/2020/>), Amaze (<http://a-maze.net/>) e o CDA (<https://www.cda95.fr/fr/les-bains-numeriques>).

A avaliação tratou da identificação de alguns itens, selecionados de acordo com as necessidades e em comparação com o perfil do evento Conexão: Plataformas de desenvolvimento; Menu principal; Curadoria dos participantes; Curadoria das obras; Disposição da programação; Narrativa da história e preservação da memória e; Recorrências e atualizações.

Aspectos das plataformas de desenvolvimento

Nessa etapa, foram identificadas quais as principais *engines* (plataformas de desenvolvimento) utilizadas para a criação de sítios eletrônicos, cuja detecção foi obtida com a extensão *Wappalyser*⁵, disponível para *Google Chrome*.

⁵ Extensão para Google Chrome destinada a identificar as tecnologias utilizadas em cada sítio eletrônico, como as engines, plug-in e outras ferramentas de desenvolvedor. Disponível em <chrome.google.com/webstore/detail/wappalyzer/gppongmhjkpfnbhagpmjfkannfbllamg?hl=pt-BR>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.



Posteriormente, foram tabeladas as informações e a partir de uma nuvem de palavras foram identificados os principais itens de interesse. Em relação às *engines*, dos 30 sítios eletrônicos analisados, 16 foram desenvolvidos no Wordpress⁶, dois (02) no Squarespace⁷, dois (02) no Weebly⁸, seguido de outras plataformas, tais como Cargo Collective⁹, Github Pages¹⁰, Plone¹¹ e Drupal¹². Considerando tais dados e os conhecimentos prévios para a construção de um sítio eletrônico, a página do evento Conexão foi desenvolvida no Wordpress.

Além disso, a plataforma se destaca por ser uma ferramenta de *software* livre, aberto e gratuito, permite um *layout* flexível, a sua programação por blocos facilita a atualização e manutenção por outros(as) colaboradores(as), a comunidade de software é grande, existindo a possibilidade de acessar tutoriais e solucionar problemas. Apesar da existência de outras plataformas com desempenho semelhante ou superior ao *Wordpress*, como o *Drupal*, a plataforma escolhida demonstrou atender as necessidades previstas para o endereço eletrônico do evento Conexão.

Menu principal e outros itens

Ao analisar os principais elementos de cada menu, foram agrupados os títulos de cada sítio eletrônico que direcionam o usuário para uma nova página com conteúdo específico: Home; Sobre; Contato; Artistas; Apresentação; Blog; Projetos; Imprensa; Acervo; Publicações; Notícias e entre outros.

Apesar da adoção de diferentes nomenclaturas, alguns desses títulos contém significados comuns, que podem ser generalizados em uma única palavra: “Sobre“, “About”,

⁶ Software livre e aberto para a construção de sítios eletrônicos. Disponível em: <wordpress.org/>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

⁷ Squarespace – plataforma para criação de site, que inclui domínio, hospedagem, galerias, métricas etc.

⁸ Plataforma proprietária de serviços e de criação de sítios eletrônicos. Disponível em: <weebly.com/>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

⁹ Plataforma para a criação de sítios eletrônicos, voltadas para o público artístico e de design. Disponível em: <cargo.site/> Acesso em: 28 de agosto de 2021.

¹⁰ Disponível em: <pages.github.com/>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

¹¹ Disponível em: <plone.org/>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

¹² Drupal – plataforma para criação de sites.



“Quem somos” e “Apresentação”. Esses títulos oferecem uma síntese histórica e/ou uma narrativa sobre as informações básicas sobre o evento, instituição, grupo ou coletivo.

Nesses itens estão relacionados aspectos que compõem um panorama geral de quem ou qual é o principal assunto ou tema (Figura 3). Concordando com essas análises, no desenvolvimento do repositório, optou-se por adotar títulos genéricos. Essa mesma dinâmica contribuiu para a definição de outros elementos que se sobressaíram na nuvem de palavras. Os itens que tinham relação com a disponibilização de catálogos dos trabalhos artísticos e pesquisas acadêmicas, a exemplo “Acervo”, “Artistas”, “Projetos”, “Edições”, foram sintetizados em “Arquivo”. Considerando os elementos principais e a análise da finalidade do sítio eletrônico do Conexão (Figuras 4 e 5), em comparação com os demais endereços investigados, foram sintetizados os dados e adotados os seguintes títulos para compor o sítio eletrônico do Conexão: Home; Sobre; Arquivo; Chamadas; Programação; Páginas e Contato.

Figura 3 - Painel com capturas de tela e recortes dos menus principais dos endereços eletrônicos do Eletronic Language International Festival (FILE), do Festival de Arte Digital (FAD), do grupo de pesquisa Tecnoéticas e do grupo cAt.

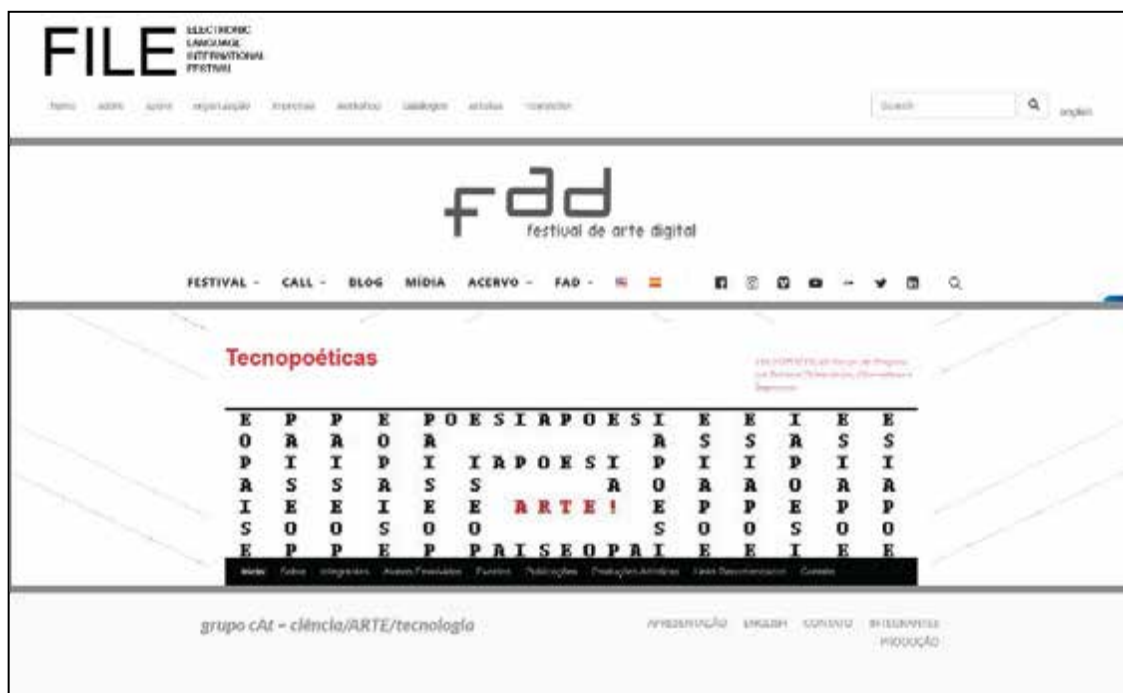


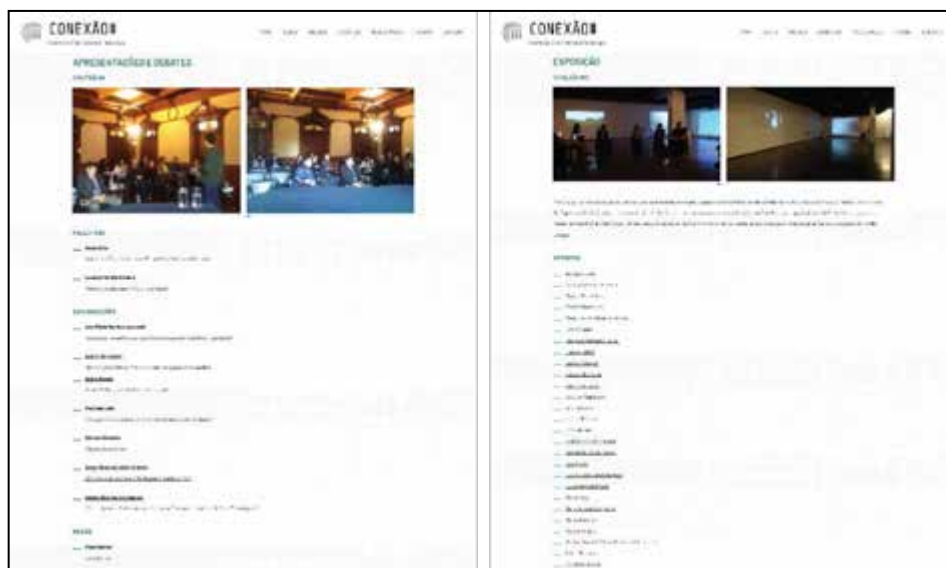


Figura 4 - Captura de tela e recorte do menu principal do endereço eletrônico do evento Conexão



Fonte: pesquisa PIBITI 2020-2021.

Figura 5 - Painel com capturas de tela das listagens contidas na página “Apresentações e debates”, da primeira edição do evento Conexão e na página “Exposição”, da quarta edição



Fonte: pesquisa PIBITI 2020-2021

Sobre as questões de curadoria

Neste item foi avaliado o endereço eletrônico e como expor a relação dos(das) artistas e/ou pesquisadores(as) que já participaram do evento, grupo, coletivo, exposição e suas principais informações. Como por exemplo, informações sobre os participantes, fotografia do(da) participante, contatos, linha de pesquisa artística e acadêmica e integração com portfólios, currículos e redes sociais.

Dentre os sites eletrônicos avaliados, notou-se a prevalência na listagem dos nomes dos participantes, integrantes de grupos e/ou convidados. Poucos endereços eletrônicos continham fotos de perfil dos participantes e/ou dados biográficos ou do currículo, exceto



àqueles correspondem aos grupos de pesquisa ou eventos acadêmicos, nos quais a apresentação completa dos principais integrantes e convidados mostrou-se muito presente.

Alguns dos endereços, de localização nacional, integraram os nomes nas listagens com os currículos *lattes* dos envolvidos e outras formas de contato, ampliando o alcance de informações com endereços externos à plataforma. A relação entre autor e trabalho acadêmico foi encontrada frequentemente durante a pesquisa.

O acesso ao nome do artista ou pesquisador possibilita abrir uma nova página com: Nome do(a) artista; Título do trabalho; Ano de realização do trabalho; Formato do trabalho (eg. Vídeo, instalação interativa, performance); Registro fotográfico ou em vídeo, seguido de fonte, caso necessário e; Descrição do trabalho. A apresentação da obra “Cidade em construção” (2018) da estudante de graduação e artista Geisiani Bentorin, participante da quarta edição do evento Conexão, foi um dos exemplos desse funcionamento (Figura 6).

Figura 6 - Captura de tela da página sobre o trabalho “Cidade em construção”, 2018 da artista Geisiani Bentorin





A divulgação das programações, atividades e agendas acontece de modo diversificado em relação à configuração dos endereços. Alguns sítios apresentavam as programações em páginas específicas ou com destaque na página de abertura do repositório, como notícias e postagens em *blogs*. A maioria dos sites atualiza as programações de acordo com novas edições de eventos, porém os repositórios acadêmicos mantinham em suas plataformas as programações de edições anteriores, com datas, horários, locais de realização, descrições das atividades e participantes.

No caso em estudo, se optou por manter a informação com acesso pelo menu principal, com criação de uma página específica, intitulada “Programação” que deverá ser atualizada ao longo do tempo e com a ocorrência das atividades. Outra página também relacionada às atualizações, intitulada “Chamadas”, vai divulgar oportunidades e chamadas para eventos.

Curadoria dos trabalhos e das atividades

As formas de exposição dos trabalhos artísticos e das atividades apresentados nas edições: recursos de fotografia e imagem do trabalho ou da atividade, sinapse das obras, fichas técnicas e ano de criação e/ou publicação.

Os programas ou as agendas da programação atual e/ou futura são apresentados no endereço eletrônico, a partir de um entendimento da relação entre data e atividade, descrição da atividade, participantes envolvidos e facilidade de acesso através do menu principal.

Narrativa da história e preservação da memória

Neste item se destacam as estratégias adotadas pelo endereço eletrônico sobre a apresentação de uma narrativa da história do evento, grupo, coletivo ou laboratório correspondente. Além desses aspectos narrativos, podem ser incluídos diversos modos gráficos de visualização ou eventual presença de linhas do tempo, declaração de fatos marcantes, incentivos financeiros e patrocínios, principais agentes envolvidos nas atividades realizadas no evento, espaços e a localização entre outros.



Recorrência e atualizações

Observa-se que serão necessárias tanto a manutenção quanto a atualização do endereço eletrônico, tendo em vista a oferta de novas atividades e possibilidades de interações que acontecem com a variedade de acesso ou compartilhamento de informações, comentários e sugestões, divulgação de notícias, sobre outros eventos, grupos, laboratórios semelhantes etc.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo de caso devido as próprias características de um evento na área de arte, ciência e tecnologia, oportunizou o levantamento de metodologias de etnografia digital, além da discussão e aplicação desses procedimentos durante a realização da pesquisa de campo. Além disso, também possibilitou a testagem de diferentes ferramentas e aplicativos de visualização, o que foi necessário devido ao volume e a diversidade de documentos.

O estudo se concentrou em avaliar um recorte de 30 endereços eletrônicos para considerar e criticar suas principais características, opções de plataforma, de conteúdo e estratégias de comunicação. Este recorte apresenta uma breve explanação sobre o desenvolvimento desta pesquisa, que implicou um levantamento minucioso de documentos em estado de arquivo e, também, reestabeleceu contato com diversos participantes, pesquisadores, artistas e ex-alunos que estiveram atuantes em uma ou mais edições do Evento Conexão. O resultado foi um conjunto expressivo de dados, considerando diferentes mídias e tipos de documentos, que pode ser objeto de outros estudos.

Esta investigação aconteceu durante o período da Pandemia de Covid-19 e priorizou encontros virtuais, acesso remoto aos documentos e entrevistas com ferramentas digitais, o que contribui para afirmar a importância da criação, manutenção de trabalhos e atividades de arte digital e, inclusive, de um repositório de dados, para publicar e dar ampla divulgação desses resultados.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Denise A. Arte digital e sua institucionalização: lógica e condição transpolítica do campo da arte na cibercultura. 267 fl. (Tese), Doutorado em Comunicação e Semiótica, Departamento de Comunicação, São Paulo: PUC-SP, 2012.
- CAUQUELIN, Anne. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FAUCONNIER, Sandra; FROMMÉ, Rens. Deliverable 1.3. Description models for unstable media art. In: _____. Capturing Unstable Media. Institute for the Unstable Media V2_: Rotterdam, 2003b. Disponível em: < <http://capturing.projects.v2.nl/download.html> > Acesso em: jan. 2011.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- GEIGER, Stuart; RIBES, David. Trace Ethnography: Following Coordination through Documentary Practices. In: 44th Hawaii International Conference on System Sciences, 2011, V. 1, P 1-10.
- LANDERDAHL, Cristina; FONTANA, Fabiana F.; SANTOS, Nara Cristina. A preservação digital em arte, ciência e tecnologia: ZKM e MoMA. In: Anais do 15º. Encontro Internacional de Arte e Tecnologia. Brasília; UNB, 2016. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/779/o/cristina_e_fabiana_e_nara_2.pdf > Acesso em junho 2021.
- LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2019.
- PINK, Sarah; HORST, Heather; POSTILL, John; HJORTH, Larissa; LEWIS, Tania; TACCHI, Jo. Etnografía digital: principios y práctica. España: Morata, 2019.
- SEGATA, Jean. A etnografia como promessa e o “Efeito Latour” no campo da cibercultura. In: Ilha, v. 16, n.2, p. 69-87. Ago./dez. 2014.
- STEFANER, Moritz. The Design of “X by Y” an Information-aesthetic exploration of the Ars electronica archives. In: STEELE, Julie; ILIINSKY, Noah (ed.). Beautiful Visualization: Looking at Data through the Eyes of Experts. Sebastopol: O'Reilly Media, April 2010. Pp. 205 – 225. Disponível em: < <http://moritz.stefaner.eu/write-talk/publications/> > Acesso em: dez. de 2011.
- VENTURINI, Tommaso; MUNK, Anders; JACOMY, Mathieu. Ator-rede versus análise de redes versus redes digitais: falamos das mesmas redes? In: Galáxia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. V. 38, pp. 5-27. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/gal/n38/1519-311X-gal-38-0005.pdf> > Acesso maio de 2021.
- WILSON, Stephen. Information Arts: Intersections of Art, Science and Technology. Cambridge/Massachusetts:MIT Press, 2002.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A LITERATURA INFANTO JUVENIL E ADULTA DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA: CAIXA DE BRINQUEDOS (2017) E AQUELA ÁGUA TODA (2012)

Bruna Vechiatio Cardoso
UNESPAR/Campus Paranaíba, bruvechiatto@gmail.com

Luciana Ferreira Leal (Orientadora)
UNESPAR/Campus Paranaíba, luciana.leal@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a bibliografia infantojuvenil e adulta do autor paulista João Anzanello Carrascoza, mais precisamente os livros *Caixa de brinquedos* (2017) e *Aquela Água Toda* (2012). Ambas as obras são coletâneas de excelência, sendo o primeiro uma coletânea de 10 contos curtos, os quais retratam, com sensibilidade, as aventuras do mundo infantil, enquanto a segunda obra reúne 11 contos que retratam as experiências de vida corriqueiras e as celebram de forma comovente. Assim, os textos são narrados com tamanha sensibilidade e essa narração é responsável pelo êxtase do leitor seja ele infantil, juvenil ou adulto.

À vista disso, para auxílio e fundamentação da base teórica utiliza-se e contempla no artigo em questão os títulos *Sujeito, tempo e espaços ficcionais: introdução à teoria da literatura* (2001) de Luis Alberto de Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira e *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (2010) de Peter Hunt. Dessa forma, a primeira obra servirá como a teoria norteadora para a análise de sujeito, tempo e espaço ficcional presente nos referidos contos de Carrascoza. Por conseguinte, o segundo título tratará da crítica literária especializada nos livros para crianças, além disso, a definição e a relevância da literatura infantil são contempladas pelo autor.

Dessa forma, os contos de ambas as obras serão analisados de maneira a averiguar suas similaridades e ou diferenças, considerando, para isso, aspectos do texto e de sua produção e os elementos da narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço e temática).

Isso porque, diante do exposto, o trabalho visa expandir a pesquisa de iniciação científica que tem por propósito definir se há uma poética da literatura destinada ao público



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



infantil e juvenil diferente da poética da literatura destinada ao público adulto no escritor contemporâneo João Anzanello Carrascoza.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a análise das obras em destaque, *Caixa de brinquedos* (2017) e *Aquela Água Toda* (2012) de João Anzanello Carrascoza, utilizou-se o viés metodológico de abordagem qualitativa, com natureza básica, seguindo os objetivos de uma pesquisa exploratória, tendo em vista que essa pesquisa científica prevê a análise e o levantamento de dados (informações).

Nesse sentido, fez-se uso da metodologia de pesquisa bibliográfica para analisar as duas obras de João Anzanello Carrascoza, tendo como referencial teórico as obras *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (2010) de Peter Hunt e *Sujeito, tempo e espaços ficcionais: introdução à teoria da literatura* (2001) de Luis Alberto de Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados nessa pesquisa científica foram subdivididos em duas subseções, nominadas da seguinte forma: **Caixa de brinquedos (2017) de João Anzanello Carrascoza: os aspectos da narração em debate** e **Os contos de Aquela Água Toda (2012) de João Anzanello Carrascoza e o público leitor em debate**. Confira a seguir os resultados alcançados nessa pesquisa científica e as discussões que perpassam cada uma das subseções citadas anteriormente:

Caixa de brinquedos (2017) de João Anzanello Carrascoza: os aspectos da narração em debate.

Caixa de brinquedos (2017) é um dos mais de vinte livros dedicados ao público infantojuvenil de autoria de João Anzanello Carrascoza. A obra foi publicada no ano de 2017



pela editora Edições SM e o desempenho visual conta com as ilustrações de Larissa Ribeiro, as quais evidenciam o colorido do mundo da imaginação infantil.

Dessa forma, a coletânea reúne 10 contos curtos e sua temática relaciona-se às aventuras e conflitos do mundo infantil. Assim, o autor retrata, com sua sensibilidade típica, a história do menino que em uma ida à praia com seus pais, percebe que esqueceu sua caixa de brinquedos em casa, no entanto, ele faz do mar sua diversão. O referido conto, o qual nomeia o livro, é um dos dez contos presentes na obra, que demonstram com uma similaridade poética e doses sentimentais necessárias, a criatividade do universo infantil, a fim de superar conflitos e na forma de se relacionar com o universo e com as pessoas.

Posto isso, analisa-se os elementos da narrativa de acordo com a ótica de Luis Alberto de Brandão Santos e Silvana Pessôa de Oliveira a fim de averiguar as características literárias do autor em seus livros infantis para então, posteriormente, fazer contrastes com sua escrita não infantil. Dessa maneira, na obra dos teóricos mencionados anteriormente, encontram-se menções sobre a visão por detrás, a qual está relacionada ao narrador heterodiegético, o mesmo configura-se por utilizar a 3ª pessoa e de alguma maneira ter consciência de todos os detalhes das histórias, até mesmo, os sentimentos das personagens. Diante do exposto, acredita-se que ao empregar o narrador com as características supracitadas em sua coletânea, Carrascoza buscava alcançar uma intensificação de saudosismo e provocar reflexões em seu público leitor, pois o fato desse narrador conhecer inclusive o íntimo das personagens resulta em sensação nostálgica como recordações e experiências já conhecidas, resultando em uma maior proximidade entre leitor e personagem.

Além disso, é interessante evidenciar que todas as personagens dos contos são crianças, mais especificamente do gênero masculino, ou seja, meninos que se mostram corajosos ao enfrentar desafios do cotidiano infantil. Inclusive, em uma das histórias intitulada “E vem o sol” tem-se um menino cheio de anseio, pois mudou de casa e, dessa forma, precisou arriscar-se e tentar fazer amizade com seu novo vizinho. Outro importante exemplo faz-se presente no conto “Receita de mar”, mais uma vez, a criatividade infantil é transbordada ao narrar sobre o menino que com saudades da praia decide “criar” o seu próprio mar com uma bacia e água.

Vale ressaltar, que uma generalização das personagens é sugerida durante todo o livro, pois nenhuma denominação faz-se presente, todos são nomeados “o menino”, isso



porque se sabe que as personagens são seres de ficção e esses por sua vez são verbalizados pelo narrador. Ademais, percebe-se também a utilização da expressão “o menino” no início dos contos. O título “Gente estranha”, por exemplo, que retrata as curiosidades do menino em relação às personagens do folclore brasileiro: “O menino queria saber: por onde andaria a outra perna do saci-pererê? (CARRASCOZA, 2017, p. 27). Conseqüentemente, o mesmo padrão é apresentado no conto seguinte, “Pontos estranhos” o qual revela as dúvidas e dificuldades do menino em relação à gramática de Língua Portuguesa, “O menino abriu o livro de Português.” (CARRASCOZA, 2017, p. 29).

Como supracitado, o protagonista do gênero masculino faz-se presente na maior parte da obra infantil a partir da década de 90, pois os diversos autores e autoras emprega-o com o intuito de, segundo a afirmação de João Luís Ceccantini, “[...] tentar ampliar a faixa do possível público leitor.” (2000, p. 342). Além disso, a faixa etária do protagonista também é determinante ao classificar uma obra como infantil.

No entanto, a existência de personagens do gênero feminino não é extinta durante as histórias, mas as mesmas não são protagonistas. No conto intitulado “Moinhos de sonhos” tem, logo de início, a menção feminina “a mulher e o menino iam montados no cavalo” (CARRASCOZA, 2017 p. 21), e apenas mais uma citação referente a ela é encontrada, pois a mesma não se configura como personagem central da história.

Destaca-se o conto “Moinhos de sonhos”, pois o mesmo remete à cena de retirantes. A família, em busca de condições melhores, encontra uma aldeia para viver. E lá, o pai vai trabalhar no moinho enquanto a mãe encarrega-se das oliveiras. Alonso, o menino recém-chegado torna-se amigo de Sancho e juntos brincam e descobrem o mesmo sonho. São percebidas muitas alusões também a Dom Quixote de la Mancha, publicado em 1605 por Miguel de Cervantes: os nomes, as aventuras, o moinho, assim como a espada, o escudo de pau de Sancho e o cavalo feito de cabo de vassoura de Alonso.

No entanto, apesar de sua existência ser dependente do narrador, as personagens construídas por Carrascoza nos contos analisados são cativantes e surpreendentes. Vale ressaltar, a análise da personagem do primeiro conto em relação ao último. Inicialmente, na narrativa “Princípio” o menino encontra-se ansioso, desejava que o “amanhã” chegasse logo. Inclusive, uma alusão referente à história bíblica da criação do mundo é retratada, pois a personagem “cria” seu mundo artístico em uma folha na sucessão de sete dias.



Consequentemente, no último conto, “Final”, o menino então, percebe que envelheceu e o “amanhã” que aparecia tão distante, chegou.

Além disso, as pesquisas contemporâneas e os teóricos estudados relatam a impossibilidade de uma narração neutra, pois a postura de um narrador objetivo que domina todos os saberes das narrativas sem apresentar aspectos subjetivos é insustentável. Dessa forma, é importante destacar a complexidade que envolve o narrador ao comprometer-se com o poder da história de forma racional. Sendo assim, deve-se entender o narrador como um conjunto de ideias que se potencializam, isso porque a subjetividade rompe a presunção de controle unicamente idealizado da linguagem pelo narrador em relação às personagens. Sabe-se que subjetividade é uma forma de narração e não há um controle sobre tudo o que se escreve, o texto pode ser entendido de várias formas pelo leitor.

No que diz respeito ao tempo ficcional, Carrascoza costuma trabalhar no plano da narração e os contos de *Caixa de brinquedos* (2017) são exemplo disso. Dessa forma, o público leitor é capaz de localizar-se temporalmente por meio de palavras e expressão relacionadas ao tempo. Isso se faz precisamente presente no conto “Princípio”. Durante a primeira história do livro, pode-se relatar a sensação de temporalidade por meio do decorrer dos dias da semana, ou seja, a sucessão constitui-se como marcador do tempo ficcional.

Outra exemplificação empregada de forma genial pelo autor é o conto “O pássaro que voa pra trás”, porque Carrascoza brinca com a temporalidade ao escrever sobre um pássaro incomum, o mesmo voa de maneira contrária, logo, vem do futuro. Portanto, a temporalidade constitui-se de maneira invertida, assim nas linhas iniciais tem-se o final da história e vice-versa.

Conforme a ótica estudada de Luis Alberto de Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira, o tempo ficcional deve ser analisado juntamente com o espaço ficcional, pois ambos são indissociáveis, afim de preservar valores pessoais e culturais construídos por meio do juízo das personagens e do próprio autor. Isso porque, uma leitura sem a interpretação supracitada resulta em uma mera “paisagem” sem a representação necessária para compreensão das histórias.

Dessa forma, o espaço ficcional configura-se necessariamente de forma subjetiva. Logo, a construção de uma perspectiva neutra é impossibilitada, pois, de maneira inconsciente, a projeção de um valor pessoal elenca-se em tudo o que é visto. Sendo assim,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



uma descrição da realidade não se faz presente na literatura infantil do autor até porque isso se mostra impossível. Nesse contexto, o escritor insere seus pontos de vista, objetivando relacionar seus conhecimentos pessoais no tangente à sensação de tempo da história. Tal questão, para ele, resulta na interpretação do leitor, de modo que esse enxergue no enredo a sua própria vivência e que isso se expanda com os elementos literários.

Diante do exposto, ressalta-se a sugerida moralidade no conto “Uma mentira”. Na referida história, o protagonista mente para não comparecer à festa de aniversário de seu colega, no entanto, a alergia torna-se verdade e o mesmo é desmascarado. Uma mentira leva a outra quando se tenta sustentá-la, como o elo de uma corrente. O protagonista sentia “uma tristeza que vinha do futuro” (CARRASCOZA, 2017, p. 41). Nesse contexto, tem-se a simbolização das crenças e valores morais de Carrascoza relacionados à mentira, assunto pertinente dado a faixa etária do público leitor.

Por fim, a última narrativa denominada “Fim” por sua vez, apresenta o conhecido protagonista, o menino, em meio a um descontentamento em relação à vida, ou melhor, o encerramento dessa. Inconformado, com o falecimento de seu cachorro dentre outros diversos momentos de sua vida, o menino sai em busca do Tempo, a fim de convencê-lo a não passar. Entretanto, o Tempo negou seu pedido e dessa forma o menino compreendeu que a natureza era essa e tudo chegaria ao seu fim. Logo, o menino amadureceu e tornou-se homem. O narrador, novamente diverte-se ao retratar o tempo a partir dos eventos da vida, resultando, particularmente, no conto mais reflexivo da coletânea. Há um espaço cíclico que liga o primeiro e último conto. Se no primeiro conto “Princípio” há uma releitura bíblica, o menino cria seu mundo em 7 dias, desenha a natureza, a si e a um amigo e, satisfeito com sua criação, descansa e adormece em uma rede. No conto “Fim”, ele acorda na rede e se dá conta que o tempo passou e ele não é mais um menino.

Os contos de *Aquela Água Toda* (2012) de João Anzanello Carrascoza e o público leitor em debate.

Aquela água toda de João Anzanello Carrascoza é uma obra de contos publicada em 2012, pela Cosac Naify e em 2018 pela Alfabeta, foi uma obra premiadíssima: Prêmio Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), Prêmio Jabuti e o prêmio internacional



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



White Ravens. Na sequência, vieram as traduções para o francês, pela editora suíça Joie de lire e para o espanhol. Nesse livro, a sensibilidade e o realismo caminham de mãos dadas. Em comum, as onze histórias reúnem relatos de primeiras experiências ou vivências marcantes: o primeiro amor, a primeira decepção com um amigo, o encontro com o mar, a mudança de casa. Ambientadas quase sempre dentro do núcleo familiar, envolvem a delicada e inquieta convivência entre a família: pais, mães, filhos e tios, suas revelações, conquistas, medos, insatisfações e descobertas.

O primeiro conto da obra “Aquela água toda” é o conto que dá nome ao livro e retrata a preparação para a viagem à praia, a chegada e o reencontro com o mar. O conto tem certo tom pressagioso; inicialmente o leitor teme o encanto do mar e depois a solidão do menino que adormece no ônibus e não desce no ponto em que os pais e o irmão desceram e vive inteiramente a experiência do medo da perda dos pais. Depois, de um dia cansativo e ensolarado na praia o menino adormece no ônibus e não acompanha a descida da família no ponto destinado. Assustado, ele salta do ônibus assim que o motorista o permite e então, a água surge em seus olhos ao ver a família indo ao seu encontro. Narrado em terceira pessoa, o conto relaciona-se com a teoria da visão por detrás defendida por Luis Alberto de Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira, ou seja, o narrador define-se como heterodiegético, não se configura como personagem do enredo, mas é conhecedor dos sentimentos, pensamentos e emoções de todas as personagens.

No conto “Medo” o narrador em terceira pessoa apresenta ao leitor os vários medos que acompanham o Menino que se vê só no mundo, mesmo tendo mãe, pai e irmão. O Menino sente-se intimidado diante da professora e dos colegas e transforma reações corriqueiras em algo opressivo e que lhe causava sofrimento. O amigo que faz na escola é Diego, que lhe oferece proteção, mas essa proteção não é gratuita. Ao dar o sanduíche a Diego, o menino inaugura uma relação de troca que se estenderia para outras situações. Para sustentar a amizade, o protagonista passou a roubar dinheiro dos pais e a permitir que o irmão fosse considerado culpado em vez dele. A descoberta final: o menino percebe que nem sempre o outro é o que se imagina, mas é preciso resistir, mesmo que a solidão e o medo sejam sentidos em grau extremo.

No entanto, diferentemente do que ocorre no livro anteriormente analisado, *Caixa de brinquedos* (2017), alguns contos dessa coletânea utilizam narrador-personagem, o mesmo



relaciona-se a “visão com”, encontrada e defendida pelos teóricos estudados. Tal fato, é apresentado no segundo conto intitulado “Cristina”. Narrado em primeira pessoa, a perspectiva do protagonista é prestigiada ao vivenciar o primeiro amor com direito a borboletas no estômago, as quais acompanham essa experiência assustadora. No conto “Cristina”, observa-se a descoberta do primeiro amor, em narrativa que marca eternamente a memória do leitor. O protagonista do conto experimenta a sensação de perda quando a prima Teresa, paixão de férias, volta para o Rio de Janeiro com a tia Imaculada. O desencontro e a frustração são logo preenchidos com o amadurecimento e a descoberta das emoções que o rodeiam nessa fase da sua vida. Cristina, a colega de sala antes não notada pelo Menino, passa a ser sua salvação. O rito de passagem vivenciado pelo Menino, do sofrimento para a felicidade, de Teresa para Cristina, ilustra a cena de um novo momento.

Outro exemplo dessa tipologia narrativa é encontrada no conto “Mundo justo”, história de um menino que julgava e acreditava em um equilíbrio cósmico, ou seja, se algo considerado bom acontece necessariamente algo ruim acontecerá para balancear a vida. Dessa forma, após conquistar a vitória no jogo de basquete que disputava com os colegas, enquanto caminhava para casa, recebeu uma notícia muito ruim, segundo ele comprovando sua crença e teoria. A notícia mais trágica e mais dolorosa de sua vida. Nesse lindo conto o tema da morte aparece com destaque e também são destaques dois irmãos, um é apaixonado pelo basquete e o outro é apaixonado pela leitura. A história é narrada pelo jogador de basquete, que não é nomeado e nutre afeto e admiração desmedidos por Edu, o irmão leitor. Mas a força do destino, cruel e abrupta mostra que a vida se modela no ganhar e perder e que não existe vitória sem derrota. O conto é narrado quase todo de maneira contínua, sem um ponto final.

Além disso, “Chave” é outro título de similaridade narrativa, pois apresenta o narrador autodiegético e a mesma temática trágica. Particularmente, um dos contos mais fascinantes de Carrascoza, “Chave” retrata a infância doce do protagonista e sua pequena família em uma nova casa, com vizinhos muito amigáveis. No entanto, os momentos felizes do menino viram lembranças saudosas de sua mãe, a qual faleceu e fechou-se para aquela nova vida, que se apresentava tão agradável, de início.

Além disso, os aspectos narrativos referentes ao tempo e espaço ficcionais discutidos anteriormente são facilmente retratados também nessa obra do autor. Dessa forma, o leitor



consegue orientar-se temporalmente por meio de palavras e expressões, as quais juntamente com o envolvimento afetivo da descrição espacial proporcionam a orientação necessária para a compreensão textual apresentada. Isso porque, a perspectiva de espaço configura-se de modo imparcial, os valores individuais agregam e reconfiguram a interpretação de maneira involuntária. “Nossa percepção do espaço físico é, assim, mediada por valores. A literatura é capaz de mostrar que esses valores não são imutáveis, podem ser constantemente repensados e redefinidos”. (BRANDÃO e OLIVEIRA, 2019, p. 69).

Dessa perspectiva, vale ressaltar o conto “Vogal”, que narra a história de uma menina e sua relação com a sua tia Alda, símbolo da paciência, capaz de resolver todos os conflitos e minimizar todas as discórdias. A menina descobre com a linda revelação da tia, metaforicamente, que no mundo há vogais e consoantes e “se existissem apenas vogais, ou só consoantes, o mundo teria de ser escrito de outra maneira; o bonito era que podíamos fazer inúmeras combinações”.

Diante do exposto, percebe-se a similaridade narrativa presente nas duas obras analisadas. Além disso, os protagonistas e personagens de maneira geral apresentam as mesmas semelhanças poéticas e literárias, inclusive a nomenclatura “o menino”. Pode-se citar ainda, a identidade temática, ambas as obras ilustram as experiências do cotidiano.

Vale ressaltar, o tema familiar tipicamente trabalhado pelo autor em diversos contos analisados. Entretanto, destaca-se o conto “Herança”, o qual exemplifica satisfatoriamente o valor pessoal empregado por Carrascoza ao expor o saudosismo causado pela distância entre a personagem e seu pai. O mesmo afastou-se da família devido a uma viagem de trabalho e suas filhas e esposa sofreram em sua ausência.

Dessa forma, nota-se que *Aquela água toda* (2012) apresenta cenários e modos de pensar maduros em relação à maneira infantil de enfrentar os desafios do mundo analisados em *Caixa de brinquedos* (2017). No entanto, a dose sentimental implicada pelo fazer poético do autor é apresentada nos dois livros. Logo, ambos são capazes de elevar o público leitor ao estado de *catarse*, misto de sentimentos e emoções despertados por meio de textos literários, nesse contexto, a singularidade literária e estética de João Anzanello Carrascoza.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise que tinha como foco definir se há uma poética da literatura destinada ao público infantil e juvenil diferente da poética da literatura destinada ao público adulto em João Anzanello Carrascoza, após a leitura e análise das obras do autor, as quais foram expostas anteriormente, obteve os seguintes resultados de pesquisa: a poética da literatura de Carrascoza não tem uma intencionalidade e definição de público. Isso porque as semelhanças dos elementos narrativos, a ideologia, a articulação e a construção de maneira similar presente em todos os contos estudados do escritor foram relatadas a partir de análise científica, de caráter qualitativo, realizada por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica e documental.

Desse modo, leitores infantis, juvenis e adultos podem encontrar nos livros analisados ambientes análogos aos seus e por meio dessa leitura refletir sobre suas vidas. Sendo assim, apesar das classificações críticas, didáticas ou editoriais, as mesmas obras de Carrascoza podem ser lidas por diferentes públicos, pois a prosa intimista do autor aproxima o narrador e o leitor, cultivando e valorizando as relações humanas.

Nesse contexto, desenvolvendo a análise de *Caixa de brinquedos* (2017) e *Aquela Água Toda* (2012) sob a óptica teórica de *Sujeito, tempo e espaços ficcionais: introdução à teoria da literatura* (2001) de Luis Alberto de Brandão Santos e Silvana Pessôa de Oliveira, o objetivo inicial da presente pesquisa foi alcançado, pois os estudos e apontamentos aqui analisados expõem uma linha similar de escrita em ambas as obras.

Vale ressaltar que as narrativas apresentadas nas coletâneas são constituídas por personagens infantis masculinas, as quais enfrentam aventuras do cotidiano de forma cativante. Além disso, o padrão das perspectivas referentes ao espaço e tempo ficcionais é contextualizado por aspectos relacionados a valores de juízo culturalmente convencionais.

Dessa forma, observa-se o trabalho de Carrascoza ao elaborar uma escrita singular em seus contos, configurando uma atmosfera ampla e que resulta em emoções, saudosismos e provoca reflexões em todas as faixas etárias. À vista disso, faz-se essencial a leitura das obras de João Anzanello Carrascoza, sua literatura proporciona um novo olhar principalmente à família e às relações por ela estabelecidas. Inclusive, as experiências, muitas vezes, banais do dia a dia tornam-se motivos de fascínio e admiração. Isso porque, o



público é capaz de se identificar com as personagens e suas vivências, aprendendo e dialogando com elas.

Sendo assim, contata-se a inexistência de uma poética da literatura infantojuvenil diferente da poética da literatura destinada ao público adulto. Isso porque, a escrita de Carrascoza não tem uma intencionalidade de público e leitores infantis, juvenis e adultos podem encontrar nos livros analisados ambientes análogos aos seus e por meio dessa leitura refletir sobre suas vidas.

Observa-se a sutileza e, ao mesmo tempo, a complexidade apresentada nos dez contos de *Caixa de brinquedos* (2017), juntamente com valores dos elementos narrativos e dos conteúdos por eles retratados são altamente prestigiados como os grandes livros para adultos. Ao ler as narrativas de Carrascoza, as criança alcançam e navegam pelo estado mais criativo e diverso de sua própria língua materna. Além disso, nota-se que o autor elabora um grandioso trabalho estético que auxilia no crescimento do leitor.

Portanto, desvalidar a literatura infantil e propagar que suas obras são de baixo valor literário faz-se incoerente e “tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável” (HUNT, 2010, p. 48). Sendo assim, contata-se, após a leitura e estudo das obras de Carrascoza, a dedicação e o trabalho árduo do autor em sua narrativa infantil, invalidando, mais uma vez, a ausência de destaque e valorização dessa literatura. Desse modo, validam-se as afirmações de Marcus Crouch, destacadas por Peter Hunt:

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...] se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins. (*apud* HUNT, 2010, p. 74).

Vale destacar que Peter Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010, p. 78) relata a complexidade enfrentada por críticos ao abordar e criticar a literatura infantil, pois julgar a partir de incertezas e suposições é mais difícil do que a análise de livro para adultos. Logo, a “literatura infantil” destina-se a ambos os públicos de maneira satisfatória.

Durante a leitura de *Aquela água toda* (2012) e *Caixa de brinquedos* (2017), percebe-se a literariedade e similaridade estrutural e temática, pois Carrascoza não utiliza registros



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ou aspectos particulares na configuração de seus contos infantis. Dessa forma, o autor faz uso, abundantemente, da apreciação estética da literatura, pois defende o contato e apreciação estética desde a infância tornando-a essencial à sua literatura. Dessa perspectiva, nas obras analisadas não prevalece a orientação pedagogizante, mas, ao contrário, o contato com a língua é provocador, crítico, original e prazeroso.

Finalmente, entende-se que mesmo as narrativas infantis analisadas serem curtas e prestigiarem intencionalmente personagens crianças o seu estudo e valorização deve ser elevado. Sendo assim, ressalta mais uma vez uma importância das ideias defendida por Peter (2010, p. 88) que considera que “não há razão para os livros para crianças ficarem de fora do cânone respeitável ou não serem estudados com o mesmo rigor.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRASCOZA, João Anzanello. **Caixa de brinquedos**. São Paulo: Edições SM, 2017.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma estética da formação: vinte anos de Literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2000.

CERVANTES, Saveedra, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

Entrevista com João Anzanello Carrascoza por Andrea Ribeiro. Texto publicado na edição 124. Disponível em: <<http://rascunho.com.br/navegacao-sem-rumo/>>. Acesso em 29 jul. 2021.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, Luis Alberto Brandão & OLIVEIRA, Silvana Pessôa de. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8 ed. Coimbra: Almedina, 2002.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O QUEBRA-NOZES: UM ESTUDO ANALÍTICO-INTERPRETATIVO NA OBRA PARA BALÉ DE TCHAIKOVSKY

Eduarda Massarelli (CNPq)
Unespar/Campus Curitiba I, eduardamassarelli@gmail.com

Isaac Felix Chueke (Orientador)
Unespar/Campus Curitiba I, chuekemusic@hotmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

A produção cênica de um balé consiste na programação, preparação, montagem e execução coordenada de diversos setores que vão além do apenas dançar. O espetáculo final expondo os resultados do trabalho realizado por diversos profissionais da área artística, neste fazer a música assume papel importante, senão um dos principais, com uma identidade própria. A elaboração desta pesquisa teve como enfoque principal o debruçar num processo musical completo que faria o entrelaçamento dos aspectos relacionados à composição e à performance a partir da música escrita por Piotr Ilitch Tchaikovsky para seu reputado balé *O Quebra-Nozes*. Fizemos um recorte examinando a suíte orquestral sendo que os resultados obtidos podem ser igualmente aplicados à música composta para o balé completo. Se analisar uma obra musical para fins de interpretação consiste em desintegrar camadas previamente prontas e estudar sua concepção tentando explicá-las, para nós mesmos inicialmente, para a orquestra em seguida, com vias a um objetivo eminentemente prático, trata-se principalmente de formular hipóteses mormente quando se considera o escasso material bibliográfico disponível acerca do tema.

A obra *O Quebra-Nozes* dispõe de um viés que ao escolher o formato do balé como sua manifestação principal acaba por impor a atuação de outras áreas artísticas, por exemplo afora a dança propriamente dita, a música, o teatro, a literatura. É necessário que estas linguagens se integrem numa única por assim dizer. Ao lançarmos uma luz sobre os aspectos musicais nos voltamos particularmente aqueles se referindo à análise e à regência, nosso interesse maior tendo sido o de encontrar as pontes entre estes dois campos que pudessem nos auxiliar numa concepção e construção interpretativa por parte do regente quanto à obra



em questão. Mas também nos perguntamos se não haveria além da partitura fatores outros que pudessem explicar uma realização musical do *Quebra-Nozes*. Se fosse este o caso, de que modo seriam eles capazes de contribuir para a condução das questões interpretativas, em outras palavras, como analisar estes fatores em uma obra com múltiplas atribuições que vão além do aspecto musical?

Buscando portanto analisar e interpretar musicalmente a suíte *O Quebra-Nozes* de Tchaikovsky, traçamos a partir deste escopo as etapas componentes que trariam direcionalidade para nosso projeto. Buscamos discorrer sobre o balé clássico, articular o contexto histórico do período em que se inseria esta arte e como foi sua implantação na Rússia, ou seja, dentro de um novo contexto socio-cultural. Na sequência apresentamos uma breve biografia do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky e sintetizamos a versão literária do *Quebra-Nozes*, escrita por Alexandre Dumas. Finalmente, analisamos as oito peças da suíte orquestral e com base nestas observações inferimos acerca das possíveis escolhas interpretativas do ponto de vista de um regente.

O projeto fundamentou-se na adoção de uma metodologia de caráter descritivo e exploratório nossa revisão de literatura tendo englobado a abordagem do texto e da composição musical, numa medida menor também aspectos ligados à coreografia. Direcionamos nosso olhar para o aspecto musical enquanto simultaneamente fazíamos uma contextualização e uma síntese daqueles outros tópicos que pudessem nos servir de aporte para a condução da pesquisa. Com uma conexão entre as diferentes esferas e suas variáveis foi possível relacionar e extrair materiais e conceitos para uma construção interpretativa fundamentando uma direção musical no *Quebra-Nozes*.

O balé na Rússia Imperial

Nosso primeiro capítulo intitulado “O balé na Rússia Imperial” aborda os acontecimentos que motivaram a chegada desta dança de caráter erudito na Rússia. Conforme Santos (2011) este Império atraiu muitos artistas, incluindo o coreógrafo francês Marius Petipa. Houve acima de tudo o fomento desta dança, reservada a uma elite a bem da verdade mas com uma nova realidade que incorporou tradições locais. A autora afirma que desta forma os russos reinventaram o balé. Estes acontecimentos são de extrema importância



para o contexto que suscitou a criação da obra *O Quebra-Nozes*, segundo Castro (2015) o balé também tendo servido de instrumento político e de elemento de identidade nacional.

Observamos a forte influência estrangeira, principalmente a francesa. No *Quebra-Nozes* temos o conto fantástico de Ernst Theodor Amadeus (Wilhelm) Hoffmann que, uma vez tendo estimulado Alexandre Dumas a cuidar de uma tradução para seu idioma, fomentou o desejo do diretor do Teatro Mariinsky em São Petersburgo em montar um espetáculo com a temática.

Uma vez que o enfoque deste capítulo centrou-se no balé no Império Russo, para relatar sobre seus aspectos foi necessário antes discorrer sobre a origem, envolvimento e declínio desta dança em especial em outros países. Afinal, conforme argumenta Faro (1998), a história do balé é apenas um momento em toda a história da dança. Ressaltamos ainda que há diferentes tipos de balé que variam entre o romântico, o clássico, o neoclássico, o contemporâneo, e frequentemente percebemos a diversidade cultural em cada uma de suas abordagens. Ressaltamos que o trabalho de Castro (2015) veio a suprir a ausência de material em língua portuguesa sobre o tema do balé clássico e contribuiu de modo importante para nossa pesquisa.

Após a compreensão de nosso recorte para o balé clássico deparamo-nos diante de outros fatores que envolvem principalmente o contexto cronológico desta dança, lembramos que adentramos o período Romântico uma vez que é este que demarca a época das produções de Tchaikovsky. Desta feita foi o trabalho de Santos (2011) que nos serviu de aporte ao abordar o balé num século XIX permeado pela ascensão e declínio, um período de revoluções e de grandes mudanças na Europa quanto ao poder estabelecido. Culturalmente falando, a autora relata que o sucesso de outro balé, *A Bela Adormecida*, também de Tchaikovsky, representou um marco na arte imperial russa. O legado de obras importantes permaneceria, prova está que balés como este assim como *O Lago dos Cisnes*, *Don Quixote* (baseado na obra de Miguel de Cervantes e com música de Léon Minkus), o próprio *O Quebra-Nozes*, continuam sendo remontados.

Todos estes balés produzidos na Rússia a partir da segunda metade do século XIX tornaram-se referência para o mundo inclusive no que se refere à coreografia, figurinos, montagem das produções. Se antes a referência era francesa, a partir das coreografias de Marius Petipa e Lev Ivanov, agora ela passa a ser russa. Segundo esta mesma autora, os



resultados da unidade atingida por Ivanov com as cenas do corpo de baile devem muito à uma característica proporcionada pela música de Tchaikovsky que propiciava a sustentação dos movimentos dos bailarinos com base na frase musical, que acomodava a uma só vez dança e música. Diferentemente de outros compositores como Pugni, Minkus, Delibes que mantinham ritmos e estruturas mais simplificadas para que os bailarinos a seguissem em seus movimentos, Tchaikovsky fazia o oposto. De acordo com Santos (2011) este desafio gerado pela música tornou Petipa um grande coreógrafo onde sobressaíam-se nas suas montagens os passos e nuances de corpo, a mise-en-scène combinada à dança e o todo com uma fluidez que se via acrescida de um dinamismo onde a chave principal era a música.

Piotr Ilitch Tchaikovsky: uma frase reveladora de sua biografia

Seguindo-se à nossa observação do contexto russo, em nosso segundo capítulo tratamos uma breve biografia do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky tomando como base principal, mas não única e exclusivamente, a obra de Anthony Holden (1999). Complementamos com fontes digitais online que raramente encontram-se em português, de fato o mesmo problema também ocorre no que se refere à escassa bibliografia publicada no Brasil a respeito deste compositor. Uma vez que não se trata de incluir neste ensaio dados biográficos do compositor, optamos aqui por tão somente mencionar a citação reproduzida por Holden que pensamos traduzir de modo significativo alguns dos dilemas, artísticos e pessoais, experimentados por Tchaikovsky. Segundo as palavras do próprio: “A noção de que um dia as pessoas tentarão sondar o mundo particular de meus pensamentos e sensações. Tudo o que escondi tão cuidadosamente durante toda a vida... é muito triste e desagradável”. (Tchaikovsky em 1880, citado por Holden).

O Quebra-Nozes

Na sequência de nossa pesquisa constituímos uma síntese da obra literária *O Quebra-Nozes* com base na versão francesa de Dumas. Consideramos relevante esta descrição devido às diversas variações encontradas na sua trama, sejam estas na literatura, no cinema ou ainda nas diferentes versões oferecidas pelas companhias de balé. De modo geral, no balé não é



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



abordada a vida pregressa do boneco e seu caminho até a maldição, diferentemente da narração de Hoffmann e Dumas em que salta à vista este contexto. Além disto, outros aspectos da história desenvolvem-se de maneira diferente se comparados com as versões para balé. O que gostaríamos de ressaltar é que o conhecimento da obra literária presta auxílio importante diante as escolhas interpretativas a serem efetuadas na música. Novamente, este enlace entre a literatura e sua adaptação para a dança nos revelaram associações e entendimentos fundamentais acerca do aspecto musical. Algo que igualmente nos chama a atenção foi o fato de não se saber ao certo como desenvolveu-se a relação de trabalho entre Tchaikovsky e seus colegas Petipa e Ivanov. Numa outra instância, é mais fácil deduzir que o compositor havia tido um contato prévio com o conto mesmo que isto não tenha sido confirmado; não obstante, sabe-se de fonte segura que Tchaikovsky teve por assim dizer uma infância à frente de seu tempo, engajado por um conhecimento e uma leitura avançada para a sua idade, lendo obras de grandes autores, entre estes Nicolai Gogol. Além destas inferências, uma vez tornado compositor, sua orquestração, entenda-se sua identidade sonora, revelam aspectos e escolhas que com toda certeza não parecem estar restritos unicamente ao universo musical.

A estreia de *O Quebra-Nozes* como balé aconteceu em 18 de dezembro de 1892. Antes disso, em maio do mesmo ano houve a pré-estreia do *Quebra-Nozes* em formato de concerto e reunindo uma coletânea de oito peças que passaram a constituir uma suíte orquestral. A análise que compõe este trabalho fundamenta-se nestas oito peças da suíte mas o processo analítico-interpretativo pode ser aplicado no balé completo. A suíte é composta pelos seguintes trechos: I. *Abertura em miniatura*; II. *Marcha*; III. *Dança das fadas açucaradas*; IV. *Trepak*; V. *Dança Árabe*; VI. *Dança Chinesa*; VII. *Dança dos Mirlitons*; VIII. *Valsa das Flores*. No sumário de nossa pesquisa optamos por manter o título das peças em língua inglesa conforme a edição da partitura P. Jurgenson, datada de 1892, e com reimpressão pela Dover Publications em 1987, é o que aponta o arquivo digital disponibilizado pelo site do International Music Score Library Project (IMSLP). Antes de nos aprofundarmos sobre o processo interpretativo e performático pelo viés do regente realizamos a análise destas oito danças. Observamos inicialmente seus aspectos harmônicos e melódicos, aqueles relacionados à forma. Também analisamos as peças na sequência em que aparecem na edição. No decorrer de nosso trabalho modificamos esta estratégia,



passando a priorizar o constante contato com a partitura, na tentativa de encontrarmos semelhanças na escrita do compositor em mais de uma peça. Com isto pudemos perceber um ordenamento sequencial no processo composicional de Tchaikovsky, que podemos descrever como dotado de uma linguagem muito própria. Ou seja, a sua forma de compor torna-se muito evidente após o entendimento individualizado de todas estas peças em que guardam simultaneamente uma individualidade enquanto integram-se num plano mais amplo de realização.

Neste processo composicional identificamos uma continuidade em que são aplicadas certas técnicas. Muitas delas primam pela simplicidade à primeira vista mas num olhar mais atento revelam algo bem mais complexo, com forte identidade. A análise musical passou então por três etapas que iniciaram-se através um primeiro contato com a partitura, identificando os principais elementos musicais tais como os andamentos, as fórmulas de compasso, as tonalidades, a instrumentação, as cadências principais, o ritmo harmônico empregado, as melodias e o que costumamos nomear como temas e/ou motivos, o contraponto, a orquestração, a fraseologia, a forma e a estrutura. Nesta etapa procedemos também à audição das peças interpretadas por diferentes orquestras e regentes. Após o reconhecimento de todos estes elementos musicais que compõem o DNA da peça, passamos ao processo de escuta ativa com o acompanhamento da partitura e também sem esta, o que comumente é denominado como uma escuta passiva.

Após familiarizarmo-nos com a obra, a segunda etapa consistiu novamente num frequente contato com a partitura; muitos destes momentos acontecendo sem a combinação sonora de um acompanhamento, analisamos e estudamos as partituras no sentido de desenvolver o ouvido interno. Buscamos grafar as sequências técnicas composicionais e a maneira como o compositor as direcionou. A terceira etapa reforçou nosso enfoque para a performance tecendo a tradução dos elementos apresentados na peça bem como a sua associação aos aspectos extramusical, neste caso a literatura e a dança. O processo interpretativo não consistiu em apenas realizar as indicações apresentadas na partitura mas sobretudo compreender, traduzir e trazer um sentido ao todo na busca de uma unidade musical que perpassasse a suíte orquestral como um todo.



Análise e regência da *Dança das Fadas Açucaradas* e de *Trepak*

Como mencionado anteriormente, em nossa pesquisa analisamos em profundidade as oito danças da Suíte orquestral do *Quebra-Nozes*. Reservamos estes detalhes para um artigo completo enquanto para este ensaio resolvemos selecionar a título de exemplo trechos de duas delas.

Dance of the Sugar Plum Fairy (Dança das Fadas Açucaradas) revela as associações literárias da dança, através da delicadeza da bailarina, sendo que no aspecto composicional nossa busca foi no sentido de traduzir este conceito em música. O compositor aplica uma atmosfera graciosa mas ao mesmo tempo determinada, que alude à leveza das fadas. Expressa através da orquestração e composição um diálogo musical mas que ao integrar outros elementos, a saber, o motivo, o ritmo, a dinâmica e a técnica instrumental, nos transporta para um novo cenário do qual não conseguimos dissociar dança e literatura mesmo quando trata-se de uma execução numa sala de concerto.



Celesta.
(ou Piano)

Violini I.
(4 Soli)

Violini II.
(4 Soli)

Viola.
(4 Soli)

Celli.
(4 Soli)

C- Bassi.
(2 Soli)

Andante non troppo.

Esta peça apresenta a fórmula de compasso binário simples e uma indicação *andante non troppo*. O gestual pode configurar-se no tradicional binário mas talvez este não seja tão efetivo pois a peça apresenta muitas entradas no contratempo, no primeiro e no segundo



tempo dos compassos. O naipe das cordas apresenta um referencial centrado nos violoncelos e contrabaixos que estão no tempo forte do compasso enquanto estabelece-se um diálogo com os violinos e as violas na parte fraca de tempo. Também temos entradas em contratempo, da celesta no compasso 5, do clarinete baixo no compasso 8, e esta interação percorrendo toda a peça mesmo quando apresenta elementos rítmicos-melódicos diferentes, delimita-se a possibilidade por conta desta característica marcante de uma subdivisão do gesto. Para ficarmos apenas nos sete primeiros compassos retratados em nossa figura temos no naipe das cordas esta atmosfera graciosa demarcada pela técnica em *pizzicato* bem como as dinâmicas em *pianíssimo* e a dissociação rítmica da colcheia que configura o aspecto de movimento. De maneira determinante mas ainda com caráter leve e cristalino, a celesta traz a melodia principal ao passo que sua sonoridade torna-se um símbolo para este imaginário da fada. Mas não é tudo pois se o naipe das cordas toca numa dinâmica *piano*, a entrada da celesta ocorre em *mezzo-forte*, o clarinete-baixo também começa em *mezzo-forte* mas apresenta um crescendo para *forte-piano* enquanto a estrutura da linha melódica é decrescente. Nestes momentos específicos é preciso um diálogo entre o músico e o regente pois há uma tendência natural em realizar melodias decrescentes com menor intensidade. Nesta peça ocorre exatamente o contrário, o compositor buscando justamente enfatizar este contraste. Outro detalhe concernente este aspecto, que ocorre no clarinete baixo e em outros instrumentos, é a dinâmica *mezzo-forte* apenas na primeira nota; pode acabar consistuindo-se num acento pelos instrumentistas e necessita de uma atenção especial por parte do regente quanto a esta possível execução.

Falamos do caráter brilhante proporcionado pelo timbre da celesta que afirma um aspecto delicado e levemente misterioso no seu início porém no compasso 33 em sua participação solo e que decorre até o compasso 35 caracteriza-se a expectativa enaltecida pela chegada ao registro agudo. Ao final do compasso 36, o naipe das madeiras interrompe este suspense com uma célula musical que evoca a seção anterior; entretanto este material surpreende com uma dinâmica *piano*. O regente precisa concentrar-se nestes detalhes para não aplicar uma intensidade gestual por demais intuitiva ao se deparar com a reexposição de materiais que parecem semelhantes, considerando que houve diversas repetições destes mesmos elementos em outros timbres e com o emprêgo de variadas dinâmicas.



Em *Trepak* ficam evidentes fatores culturais típicos da Rússia. De acordo com Santos (2011), a dança folclórica era uma forma de cultura que estava contribuindo de modo importante para um sentimento nacional e sua visibilidade no balé representava uma forma de sobrevivência diante das ideologias existentes. Segundo a autora, as danças regionais influenciaram o balé através o continente e a partir do momento em que o conceito de nação começou a ficar mais evidente, este acabou por se tornar parte da tradição do balé, com a inserção de passos folclóricos. Deste modo, levando em consideração estes aspectos, pudemos compreender melhor o contexto concernente a identidade musical apresentada por *Trepak*.

Tempo di trepak, molto vivace.



Com estruturas que se repetem com frequência gerando unidade à obra. Esta repetição não ocorre de maneira semelhante em todos os aspectos musicais: há alternâncias que se encontram no âmbito dinâmico bem como é notório o contraste entre a diversidade de articulações empregadas. A dança apresenta um caráter marcado, enérgico e vivaz. Mesmo sendo uma peça com riqueza orquestral e ampla combinação tímbrica, com textura singular que se destaca dentre as demais obras dessa suíte, o regente deve estar muito atento aos detalhes técnicos, dinâmicos e de articulação, que formam o todo desta obra. Um aspecto importante inclusive consiste na diferenciação entre dinâmicas que possuem uma



proximidade, por exemplo o *forte* e o *fortíssimo* e não esquecemos tampouco os *p subito* e os *sf*. No decorrer ocorrem mudanças de andamento, por exemplo no compasso 61 para *stringendo*, o que significa apressar-se enquanto no compasso 81 há um *prestissimo* próximo do final da obra. Diante de uma peça com andamentos rápidos estes aspectos podem passar despercebidos mas sem sombra de dúvidas fazem diferença no resultado. Nestes casos deve-se refletir como ocorrem as antecipações gestuais para trazer à tona a expressividade necessária, transmitir a mensagem para a adesão a uma profunda compreensão da obra. Esta reflexão é absolutamente necessária para que não haja dúvidas, quer seja para o maestro (ou a maestrina), quer seja para os músicos da orquestra, quanto aos objetivos artísticos a serem alcançados na interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados diversos de nossa pesquisa já tendo sido largamente expostos ao longo deste ensaio chegamos agora às nossas conclusões. Primeiramente objetivou-se uma análise para fins interpretativos da obra *O Quebra-Nozes* de Tchaikovsky. A partir de questionamentos e curiosidades acerca do tema, formulamos nossa problemática. Lembramos o que formulamos em nossa introdução, se existiriam, além da partitura, aspectos que pudessem ajudar a explicar os fenômenos composicionais contidos no *Quebra-Nozes* desta feita não nos limitando apenas ao campo musical. Também verificamos o quanto estes elementos extra-musicais nos ajudaram na condução principalmente das questões interpretativas.

Se em nossa primeira seção contextualizamos sobre o balé na Rússia Imperial, através deste estudo e de suas associações com *O Quebra-Nozes* verificamos que apesar do tardio desenvolvimento do balé na Rússia, foi entretanto neste mesmo país que esta dança se transformou numa arte sublime simultaneamente adquirindo por outro viés um status de grande prestígio, politicamente falando, quer seja no plano doméstico quanto no plano internacional. Seu fomento por parte da corte imperial contribuiu para a propagação e repercussão de espetáculos pensados para esta manifestação artística, sólido alento inclusive para a criação e produção do *Quebra-Nozes*. Verificamos o quanto a música de Tchaikovsky – tão característica e citando apenas um aspecto, o de estar fortemente baseada na articulação



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



da frase musical – proporcionou ao balé romântico no que se refere a uma nova concepção coreográfica trabalhando para a sustentação dos movimentos.

No decorrer de nossa pesquisa através a abordagem da biografia do compositor e também com a realização de nossa parte de uma síntese literária da obra que inspirou o balé verificamos a instalação de um amálgama fazendo a liga entre diferentes esferas do campo artístico. Ao mesmo tempo em que buscávamos uma narrativa certamente pensada em termos musicais, concentrada na análise e na interpretação, agora pensávamos também em simbiose com outras artes. A conclusão principal a que chegamos a respeito deste estudo foi quanto a seu grande auxílio e valia às nossas escolhas interpretativas, estas vendo-se reforçadas no ato mesmo de uma tradução que melhor viesse a refletir este conjunto dança – literatura – música percebido e transformado numa unidade completa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPCÃO, Andréa Cristhina Rufino. **O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação**. 2003. Monografia (Graduação em Educação Física), Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

BEZERRA, Juliana. **História da Dança. Toda Matéria**, 2020. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/historia-da-danca>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BURKE, Peter. **A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luis XIV**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CASHIN, Kathryn Karrh. **Alexander Pushkin's Influence on Russian Ballet**. Tese (Doutorado em Filosofia), Program in Interdisciplinary Humanities, Florida State University, 2005. Disponível em: http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-4081 Acesso em: 11 mar. 2021.

CASTRO, Caroline Konzen. **Métodos do balé clássico: história e consolidação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

DUMAS, Alexandre; HOFFMANN, Ernst Theodor Amadeus. **O Quebra-Nozes: a versão clássica e a versão original**. Traduzido por: André Telles, Luís S. Krausz. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

FANTINI, Wilne de Souza. A Dança do rei: o balé de corte e o poder de soberania em Foucault. **Holos**, [S.I.], v.1, p.280-290, fev.2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2553>>. Acesso em: 09 fev. 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FONSECA, Isis Carolina Vidal. O Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos: da literatura ao balé televisivo. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, n. 16, v.16, janeiro a junho de 2019.

HOFMANN, Richard. **Practical Instrumentation**. Translated by Robin H. Legge. Leipzig : Dürffling & Franke, 1893.

HOLDEN, Anthony. **Piotr Ilitch Tchaikovski: uma biografia**. Traduzido por: Maria Beatriz Medina. Rio de Janeiro : Record, 1999.

HOMANS, Jennifer. **Apollo's angels: a history of ballet**. 1st ed. New York : Random House, 2010.

LAGO JR., Sylvio. **A arte da regência: história, técnica e maestros**. Rio de Janeiro : Lacerda Editores, 2002.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre: cartas sobre a dança**. São Paulo : EDUSP/FAPESP, 1998.

NETO, Arthur Marques de Almeida. Dança: identidade, política e poder. **Anais do III Encontro Científico da ANDA**, 2013, Salvador. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2013/papers/danca--identidade--politica-e-poder>> Acesso em: 16 fev. 2021.

NUNES, Bruno Blois. **As danças de corte francesa de Francisco I a Luís XIV: história e imagem**. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Halfeld de; BRAGA, Virna Ligia Fernandes. O Quebra-Nozes. Monografia (Design de Moda). **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, nº19, janeiro a junho de 2018.

SANTOS, Marcela Mendes. **O ballet no século XIX: declínio e ascensão na Europadas revoluções e dos impérios**. Monografia (Bacharelado/Licenciatura em História), Universidade de Brasília, 2011.

SANTOS, Sidney Ricardo Gomes dos. **As escolhas interpretativas do maestro na contemporaneidade face a tradição musical: um estudo de caso com a 5ª. Sinfonia de Tchaikovsky**. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOUZA, Stela Duarte de. **Marius Petipa: influências remanescentes do ballet clássico de repertório na atualidade**. Monografia (Graduação em Dança), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WINTER, Leonardo Loureiro; SILVEIRA, Fernando José. Interpretação e execução: reflexões sobre a prática musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 13, 2006, p. 63-71.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O ESTUDO DO VIOLÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO PARA A VOZ EM MUSICOTERAPIA

Fernando Toshikazu Senda (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Curitiba II-FAP, fernando.senda.48@estudante.unespar.edu.br

Rodrigo Aparecido Vicente (Orientador)
Unespar/Campus Curitiba II, rodrigo.vicente@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

A articulação do violão com a voz é uma habilidade importante a ser adquirida na formação do profissional musicoterapeuta no Brasil. A premissa de que habilidades vocais e instrumentais são possíveis de serem desenvolvidas com estudos estratégicos foi o cerne da presente pesquisa.

O violão acompanhado de uma voz é um instrumento de grande importância sociocultural no Brasil, estando presente desde os primórdios dos sambas e choros na história do país. (TATIT, 2004). O violão, em seu uso convencional, “é utilizado para o acompanhamento de canções que os pacientes e clientes trazem, dando suporte para: o canto; a sustentação harmônica, melódica e rítmica nas improvisações; o auxílio nas composições e outros.” (TEIXEIRA, 2010, p. 71). O cantar, por sua vez, “[...] contribui para estruturar o ser humano, colabora na construção cultural, desenvolve habilidades aprendidas. [...] O exercício do canto é a prática da expressão, da memória e estes, entre outros, levam à espontaneidade.” (ZANINI, 2002, p. 45). Tendo em vista o potencial terapêutico do canto e sabendo que “[...] cantar envolve fenômenos anátomo-fisiológicos, psicossociais, ambientais, socioeducacionais e estilísticos.” (COSTA e ZANINI, 2016, p. 123), torna-se essencial que o musicoterapeuta desenvolva suas habilidades vocais na sua formação.

A fim de alcançar objetivos terapêuticos, é relevante que o musicoterapeuta tenha domínio mínimo do violão e da voz. Entretanto, a aquisição dessas habilidades é um obstáculo não só dos discentes, que devem desenvolver-se tecnicamente em pouco tempo, como também dos docentes, que devem pensar em estratégias efetivas e coerentes com o contexto musicoterapêutico.



MATERIAIS E MÉTODOS

Primeiramente, foram realizados os levantamentos a) bibliográfico, sobre as práticas didáticas de violão e voz e b) curricular, acerca das cargas horárias do ensino de violão e/ou voz nas graduações em musicoterapia do Brasil.

Em seguida, uma lista de repertório foi organizada pelo estudante-pesquisador em quatro níveis musicais distintos a fim de dar auxílio aos estudos musicais dos graduandos em musicoterapia desde o início de sua formação.

Jogos coletivos e exercícios individuais também foram pensados pelo estudante-pesquisador e aplicados durante o projeto de monitoria remota das disciplinas de “Iniciação ao Violão” e “Violão e Voz I”, ofertadas no decorrer do primeiro semestre de 2021 na graduação em musicoterapia da UNESPAR-FAP. O objetivo da monitoria era auxiliar os estudantes de musicoterapia nos estudos práticos e teóricos de violão articulado com a voz.

Ensino de Violão e/ou Voz nas Graduações em Musicoterapia do Brasil

Observada a importância do violão e da voz na profissão do musicoterapeuta, foi feita uma busca sobre as cargas horárias das disciplinas musicais (envolvendo o violão e/ou a voz) dos cursos de graduação em musicoterapia do Brasil, para fins de análise e comparação. Vale salientar que essa comparação não possui o intuito de qualificar se um curso é melhor ou pior que o outro, visto que cada instituição carrega suas particularidades. Os cursos de pós-graduação não foram considerados.

Atualmente, no país, sete instituições oferecem o curso de graduação em musicoterapia, sendo que as quatro primeiras são instituições públicas e as três últimas são privadas: Universidade Estadual do Paraná (FAP-UNESPAR) em Curitiba/PR; Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG) em Goiânia/GO; Universidade Federal de Minas Gerais (Escola de Música-UFMG) em Belo Horizonte/MG; Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ) no Rio de Janeiro/RJ; Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS; Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) em São Paulo/SP; Conservatório Brasileiro de Música (CBM-UNICBE) no Rio de Janeiro/RJ.



Uma síntese das informações obtidas sobre as disciplinas musicais envolvendo o violão e/ou a voz nas graduações em musicoterapia se encontram na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Cargas horárias das disciplinas musicais com violão e/ou voz das Graduações em Musicoterapia no Brasil

Cargas horárias das disciplinas musicais com violão e/ou voz das Graduações em Musicoterapia no Brasil					
Cursos de Graduação	Disciplinas	Carga horária Disciplinas Obrigatórias	Carga horária Disciplinas Optativas	Carga horária Total das Disciplinas	Carga horária Total do Curso
Universidade Estadual do Paraná (FAP-UNESPAR)	1. Iniciação ao Violão	34 h		306 h	2736 h
	2. Violão I	34 h			
	3. Canto I	34 h			
	4. Canto II	34 h			
	5. Violão e Voz I	34 h			
	6. Violão e Voz II	34 h			
	7. Violão e Harmonia	34 h			
	8. Canto Coral		34 h		
Universidade Federal de Goiás (EMAC-UFG)	1. Instrumento Musical 1 - Violão ou Teclado	32 h		608 h	3268 h
	2. Instrumento Musical 2 - Violão ou Teclado	32 h			
	3. Instrumento Musical 3 - Violão ou Teclado	32 h			
	4. Instrumento Musical 4 - Violão ou Teclado	32 h			
	5. Instrumento Musical 5 - Violão ou Teclado	32 h			
	6. Instrumento Musical 6 - Violão ou Teclado	32 h			
	7. Instrumento Musical 7 - Violão ou Teclado	32 h			
	8. Instrumento Musical 8 - Violão ou Teclado	32 h			
	9. Voz e Expressão 1	32 h			
	10. Voz e Expressão 2	32 h			
	11. Coro Terapêutico	32 h			
	12. Conjunto Musical 1 - Coro		64 h		



	13. Conjunto Musical 2 - Coro		64 h		
	14. Prática de Instrumento I		64 h		
	15. Prática de Instrumento II		64 h		
Universidade Federal de Minas Gerais (Escola de Música-UFMG)	1. Prática Instrumental para Musicoterapia: Teclado/Violão I	30 h		1470 h	2850 h
	2. Prática Instrumental para Musicoterapia: Teclado/Violão II	30 h			
	3. Prática Repertório Coral		60 h		
	4. Técnica Vocal I		30 h		
	5. Técnica Vocal II		30 h		
	6. Canto I		60 h		
	7. Canto II		60 h		
	8. Canto III		60 h		
	9. Canto IV		60 h		
	10. Canto V		60 h		
	11. Canto VI		60 h		
	12. Canto VII		60 h		
	13. Correpetição para cantores		30 h		
	14. Grandes Grupos Instrumentais - Canto		90 h		
	15. Violão I		60 h		
	16. Violão II		60 h		
	17. Violão III		60 h		
	18. Violão IV		60 h		
	19. Violão V		60 h		
	20. Violão VI		60 h		
	21. Violão VII		60 h		
	22. Camerata de Violões		30 h		
	23. Instrumento Musicalizador - Teclado/Violão I		30 h		
	24. Instrumento Musicalizador - Teclado/Violão II		30 h		
	25. Performance em Instrumento/Canto em Música Popular A		60 h		



	26. Performance em Instrumento/Canto em Música Popular B		60 h		
	27. Performance em Instrumento/Canto em Música Popular C		60 h		
	28. Performance em Instrumento/Canto em Música Popular D		60 h		
Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ)	1. Oficina Instrumental - Canto I	30 h		300 h	3211 h
	2. Oficina Instrumental - Canto II	30 h			
	3. Oficina Instrumental - Violão I	30 h			
	4. Oficina Instrumental - Violão II	30 h			
	5. Oficina Instrumental - Violão III	30 h			
	6. Oficina Instrumental - Violão IV	30 h			
	7. Musicoterapia e Prática Vocal A	30 h			
	8. Musicoterapia e Prática Vocal B	30 h			
	9. Movimento e Voz A		30 h		
	10. Movimento e Voz B		30 h		
Escola Superior de Teologia (Faculdades EST)	1. Práticas Interpretativas I A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Canto Coral	60 h		480 h	3200 h
	2. Práticas Interpretativas II A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Canto Coral	60 h			
	3. Práticas Interpretativas III A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Canto Coral	60 h			



	4. Práticas Interpretativas IV A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Canto Coral	60 h			
	5. Práticas Interpretativas V A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Conjunto Instrumental	60 h			
	6. Práticas Interpretativas VI A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Conjunto Instrumental	60 h			
	7. Práticas Interpretativas VII A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Conjunto Instrumental	60 h			
	8. Práticas Interpretativas VIII A - Canto/Instrumento (Canto, Teclado ou Violão) e B - Conjunto Instrumental	60 h			
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	Não foram encontradas disciplinas musicais envolvendo o violão e/ou a voz na grade curricular.			0 h	2455 h
Conservatório Brasileiro de Música (CBM- UNICBE)	Não foram encontradas informações no site.				

Fonte: O autor.

Sobre as informações obtidas, algumas observações chamam atenção: da carga horária **total das disciplinas** relacionadas ao violão e/ou voz, são **obrigatórias**: 77.7% na UNESPAR (238 h de 306 h); 57.8% na UFG (352 h de 608 h); 4% na UFMG (60 h de 1470 h); 80% na UFRJ (240 h de 300 h); e 100% nas Faculdades EST (480 h de 480 h); da carga horária **total do curso**, a maior carga horária é oferecida pela EMAC - UFG, com 3268 horas, enquanto a menor carga horária é oferecida pela FMU, com 2455 horas. Todas as



graduações apresentadas oferecem o curso com duração mínima de 4 anos (8 semestres), com exceção da FMU, na qual a duração mínima é de 3 anos (6 semestres).

O curso de musicoterapia está inserido em instituições com características distintas, as quais interferem nas suas disposições. Na UNESPAR, o curso se encontra na Faculdade de Artes do Paraná (onde são ofertados cursos como música popular, dança, teatro, cinema e artes visuais); na UFG, na Escola de Música e Artes Cênicas; na UFMG, na Escola de Música; na UFRJ, no Instituto de Psiquiatria; nas Faculdades EST, em um complexo educacional que abrange diversos institutos (entre eles a Faculdade de Teologia e o Instituto de Música); na FMU, em um *campus* da área da saúde (onde são ofertados cursos como enfermagem, biomedicina e fisioterapia); e na UNICBE, no Conservatório Brasileiro de Música.

Percebe-se que cada instituição oferece disciplinas com cargas horárias, abordagens e nomes distintos. Porém, das sete instituições envolvidas, cinco dão atenção especial ao estudo do violão e/ou da voz na formação de musicoterapeutas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Lista de Repertório

O musicoterapeuta pode trabalhar com uma ampla variedade de público e faixa etária e, por esse motivo, a aquisição de um amplo repertório de músicas é indispensável na formação desse profissional. Todavia, aos alunos de musicoterapia não interessam o virtuosismo nos instrumentos (como no bacharelado em instrumento) ou aprender a ensinar a tocar algum instrumento (como na licenciatura em música). Interessam-lhes muito mais o amplo repertório com diferentes estilos em um nível que seja possível uma comunicação com o cliente.

Para esta pesquisa, foram selecionadas algumas referências da música brasileira de diferentes estilos, incluindo canções folclóricas, MPB, rock, reggae e samba. A seleção dessa lista seguiu os seguintes critérios: a) canções em língua portuguesa; b) melodias baseadas nas tríades/tétrades das harmonias; c) músicas de grande repercussão no Brasil de diferentes épocas e estilos.



E foi dividida em quatro níveis distintos, levando-se em conta: a) progressões harmônicas tonais (funções principais: Tônica, Dominante e Subdominante); b) qualidade das tríades (maiores, menores, diminutas); c) quantidade de acordes; d) duração dos acordes (ritmo harmônico); e) levadas rítmicas (rasqueados/dedilhados); f) andamento; g) regularidade da métrica; h) melodia com intervalos próximos (lineares) ou distantes.

A Tabela 2, abaixo, apresenta a lista completa das canções analisadas (os títulos em itálico são indicações de que a música possui acordes de empréstimo modal):

Tabela 2 - Lista de Repertório.

Lista de Repertório			
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Cai, cai, balão - Folclore	Oração - A Banda Mais Bonita da Cidade	<i>Anunciação - Alceu Valença</i>	Tiro ao Álvaro - Elis Regina e Adoniran Barbosa
Sapo cururu - Folclore	Gostava tanto de você - Tim Maia	<i>Malandragem - Cássia Eller</i>	<i>Não deixe o samba morrer - Alcione</i>
O sapo não lava o pé - Folclore	Tocando em frente - Almir Sater	Deixa acontecer - Grupo Revelação	<i>Trem das onze - Adoniran Barbosa</i>
A casa - Vinícius de Moraes	Era uma vez - Kell Smith	<i>Paula e Bebeto - Milton Nascimento</i>	<i>A flor e o espinho - Nelson Cavaquinho, Guilherme de Brito e Alcides Caminha</i>
Flores - Titãs	La belle de jour - Alceu Valença	<i>Quem sabe isso quer dizer amor - Lô Borges, Márcio Borges</i>	<i>A lenda - Sandy e Júnior</i>
Trem-bala - Ana Vilela	Apenas mais uma de amor - Lulu Santos	<i>Oração ao tempo - Caetano Veloso</i>	<i>João e Maria - Chico Buarque</i>
Sol de Maria - Gilberto Gil	Trevo - ANAVITÓRIA e Tiago Iorc	Lado vazio do sofá - Rodrigo Alarcon	<i>Samba e amor - Chico Buarque</i>
Que país é esse? - Legião Urbana	Dia especial - Tiago Iorc		<i>Wave - Tom Jobim</i>
Que beleza - Tim Maia	Segundo sol - Cássia Eller		<i>O que é o que é - Gonzaguinha</i>
Chalana - Almir Sater	Felicidade - Seu Jorge		
Andar com fé - Gilberto Gil	<i>Sujeito de sorte - Belchior</i>		
País tropical - Jorge Ben Jor			

Fonte: O autor.

Importante destacar que essa lista pode servir de apoio para quaisquer encontros grupais e, portanto, deve ser constantemente atualizada e ampliada com novas canções.

Para justificar a escolha das músicas dos quatro níveis de dificuldade, será analisada uma canção de cada grupo a seguir:



Imagem 1 - Cai, cai, balão (Canção folclórica).



Fonte: O autor.

A tonalidade no exemplo é C (Dó maior); a harmonia consiste em apenas dois acordes, respectivamente, nas funções tônica e dominante do Campo Harmônico Maior (C.H. Maior), ou seja, os graus I e V (C e G); a melodia é baseada nas notas de cada tríade apresentada, o que facilita a articulação da voz com o acompanhamento harmônico do violão; a extensão melódica se localiza entre as notas Dó e Lá (intervalo de sexta maior); o compasso é binário, e o ritmo pode ser tocado com o *p* (polegar) no tempo 1 nas notas fundamentais de cada acorde, e os dedos *i* (indicador), *m* (médio) e *a* (anelar) no tempo 2 nas cordas 4, 3 e 2 ou 3, 2 e 1.

Imagem 2 - Sujeito de Sorte (Belchior).



Fonte: O autor.

A tonalidade do exemplo é E (Mi maior); a harmonia consiste em três acordes, respectivamente, os graus I, II e IV (E, F# e A); o segundo grau maior não faz parte do C.H. Maior, o que já exige um pouco mais da percepção harmônica para aprender a música “de ouvido”, embora o acorde seja simples em termos estruturais; melodia também é baseada nas tríades; no primeiro compasso, por exemplo, as notas do acorde de E se encontram nos tempos fortes, além de haver o arpejo do mesmo acorde no quarto tempo do compasso; no terceiro e quarto compassos, tocam-se repetidamente a nota Mi, que é a quinta justa (5J) do acorde de A e a fundamental do acorde de E; a extensão melódica se localiza entre o Mi e o F# da próxima oitava (intervalo de nona maior); o compasso é quaternário e pode ser tocado com rasqueados baseados na semicolcheia.



Imagem 3 - Malandragem (Cássia Eller).

Nível 3 - Malandragem (Cássia Eller)

Fonte: O autor.

A tonalidade do exemplo é Dm (Ré menor); a harmonia consiste em 6 acordes; aparecem os graus Im, bIII, IVm, IV, bVI e bVII (Dm, F, Gm, G, Bb e C); o quarto grau menor (IVm) pertence ao C.H. da escala *menor natural*, enquanto o quarto grau maior (IV) pertence ao C.H. da escala *menor melódica* ou da escala *maior homônima* – Ré maior. Encontrar esses acordes “de ouvido” exige um pouco mais da percepção harmônica do estudante. Outro aspecto da música a que o estudante deve estar atento é que nem todos os acordes começam no primeiro tempo do compasso. Alguns acordes começam no quarto tempo do compasso, como acontece no terceiro e sétimo compassos do exemplo acima; a melodia é baseada nas tríades, o que facilita a articulação da voz com o acompanhamento harmônico do violão; a extensão melódica se encontra entre o Ré e o Lá da próxima oitava (intervalo de décima segunda maior); o compasso é quaternário e pode ser tocado com rasqueados na levada de rock brasileiro dos anos 80, indicado em Sá (2002, p. 43).

Imagem 4 - João e Maria (Chico Buarque e Sivuca)

Nível 4 - João e Maria (Chico Buarque e Sivuca)

Fonte: O autor.



A tonalidade do exemplo é Gm (Sol menor); a harmonia da primeira parte da música consiste em 10 acordes; aparecem os graus Im, IIm7(b5), **V7/V**, bIII7M, **subV7/V7**, IVm, Vm, **V7**, **subV7/V7**, **V7/III** (Gm, Am7(b5), **A7**, Bb7M, **Bb7**, Cm, Dm, **D7**, **Eb7**, **F7**); os acordes **A7**, **Bb7** e **F7** assumem a função de dominantes secundárias de Dm, Eb7 e Bb7M, respectivamente; os acordes **Bb7** e **Eb7** aparecem como dominantes substitutos (subV7) de A7 e D7, respectivamente; note-se que o grau Vm (Dm) faz parte do C.H. *menor natural*, e o grau V7 (**D7**) faz parte do C.H. *menor harmônico*; a melodia é baseada nas tétrades, como observado nos compassos 10, 12, 14 e 15 do exemplo acima. Entretanto, os saltos intervalares são relativamente distantes (por exemplo, de sexta menor no terceiro compasso), o que pode dificultar a afinação da voz com o acompanhamento harmônico; a extensão melódica da música se encontra entre o Mi e o Sib da próxima oitava (intervalo de décima segunda diminuta); o compasso é ternário; Os baixos podem ser tocados nos tempos 1 e 3 com o polegar (*p*), enquanto as cordas 4, 3 e 2 ou 3, 2 e 1 podem ser tocadas no tempo 2 com os dedos *i*, *m*, *a*. Para o ritmo de valsa, o polegar pode tocar apenas no tempo 1, enquanto o *i*, *m*, *a* marca os tempos 2 e 3, como apresentado em Sá (2002, p. 63).

Monitoria Acadêmica: o estudo de violão e voz enquanto jogo

Brito (2019, p. 38) fala sobre a “[...] música como potência do sensível, do jogo da arte. *Jogo ideal*, sem ganhadores ou perdedores, que jogamos pelo prazer de jogar. Jogo da criação, do experimento, da contínua e permanente reinvenção.” Dessa forma, entende-se que o lúdico dá sentido ao fazer musical, além de dar mais motivação aos estudos musicais e, portanto, foi considerado e trazido para a presente pesquisa.

Foram realizados dez encontros online no total entre os meses de maio, junho e julho de 2021. Nesses encontros remotos de monitoria, estiveram presentes de dois a seis estudantes semanalmente, às segundas-feiras, com uma hora de duração. Em todos os encontros, foram propostas dinâmicas musicais que desenvolvessem as habilidades vocais, violonísticas, perceptivas e de articulação da voz com o violão. E a cada jogo/exercício realizado coletivamente, eram geradas reflexões críticas a respeito da dinâmica no processo de aprendizagem individual das participantes.



Tais reflexões são essenciais para a autorregulação da aprendizagem que, segundo Santos (2017, p. 19), “é um dos construtos da Teoria Social Cognitiva, formulada por Albert Bandura e desenvolvida por outros pesquisadores. É responsável por governar o comportamento, pensamentos e os sentimentos pessoais.” Ou seja, essa abordagem considera a capacidade do indivíduo de perceber a si mesmo nos quesitos comportamental, cognitivo e emocional e, a partir disso, regular-se a fim de desenvolver uma nova habilidade ou aperfeiçoar a sua performance.

Ademais, dúvidas teóricas sobre formação de acordes, campo harmônico e funções harmônicas, por exemplo, foram solucionadas nessas oportunidades. O repertório praticado nesse processo foi a partir não só da lista de repertório sugerida pelo monitor-pesquisador, como também de músicas sugeridas pelas participantes, pois “muitas vezes apenas as referências culturais do professor são levadas em conta, invalidando-se a vivência anterior do aluno.” (MARIZ, 2016, p. 126).

Para exercitar a voz, foram feitos aquecimentos vocais no início de todos os encontros para se criar o costume de aquecer a voz e os dedos antes de utilizá-los profissionalmente. Simões (2015) afirma que a falta desse hábito traz diversas consequências à saúde vocal, como rouquidão, pigarro e cansaço ao falar/cantar.

Ainda com a voz, foram explorados diferentes registros vocais a fim de se conhecer mais das inúmeras possibilidades timbrísticas. Para a afinação da voz, as participantes puderam utilizar o afinador do próprio celular em determinados momentos. Jogos de improvisação musical (BRUSCIA, 2000) também foram propostos, pois além de essa experiência exercitar a afinação sem uma base harmônica, é eficiente para a desinibição de quem canta, visto que cantar improvisos para outras pessoas pode ser uma tarefa bastante desafiadora, principalmente para quem está iniciando os estudos com o canto.

Para exercitar o violão, foram feitos aquecimentos instrumentais no início de todos os encontros. Também foram exercitadas as sequências I-IV-V do C.H. Maior, com os acordes de pestanas nas formas de Mi maior e Lá maior, pois essas formas trazem praticidade na hora de “tirar músicas de ouvido”, assim como para a transposição de tonalidade no violão.



Para exercitar a percepção rítmica, foram propostos jogos de imitação (pergunta/resposta) rítmicos, com palmas e com rasqueados no violão. Cada participante propunha uma célula rítmica para o demais reproduzirem em seguida.

Para exercitar a percepção harmônica, o monitor compartilhava uma guia do Google Chrome com uma música da lista de repertório sugerida, e as participantes deveriam identificar a nota principal da música. Posteriormente, encontrariam a qualidade do acorde (maior ou menor) dessa nota encontrada para determinar a tonalidade da música escutada. Em outra dinâmica, o monitor tocava os graus I, IV e V em ordens, tonalidades e ritmos diferentes, e as participantes deveriam identificar a ordem em que os graus estavam sendo tocados.

Para exercitar as percepções melódica e timbrística, foram feitos jogos de interpretação (por imitação e por contraste). Foram escolhidos previamente alguns poemas de Fernando Pessoa e Cora Coralina para serem lidos verso por verso, cada um por uma pessoa diferente. A primeira pessoa lê o primeiro verso com uma determinada entonação e expressão para a próxima pessoa ler o mesmo verso exatamente do mesmo modo. Em seguida, a segunda pessoa lê o verso abaixo com outra entonação e assim sucessivamente. Além da percepção, o jogo também auxilia no controle vocal, pois exercita diferentes alturas e timbres da voz.

O jogo de interpretação por contraste acontece de forma parecida, mas ao invés de imitar o que foi ouvido, a pessoa entoa de uma forma contrastante ao que foi ouvido. Esta dinâmica por contraste não parece ter fluído tão bem quanto a dinâmica por imitação.

Para exercitar o violão articulado à voz, os aquecimentos iniciais de todos os encontros eram praticados com voz e violão juntos. Além disso, foram propostos jogos de improvisação melódica. Em uma dinâmica, os participantes determinavam uma tonalidade, tocavam a sequência I-IV-V no violão e improvisavam melodias com a voz, primeiramente sem palavras, depois com palavras aleatórias.

Exercícios de transposição também auxiliaram na articulação de violão e voz, pois o estudante desenvolve a capacidade de transpor, em qualquer instrumento, a tonalidade de uma música para uma região mais confortável para a própria voz.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O estudo das músicas da lista de repertório, bem como das músicas trazidas pelas estudantes, foi um exercício fundamental para a prática do canto com o acompanhamento rítmico-harmônico do violão.

Site publicado: **Violão e Voz**

Com o intuito de registrar o processo e os resultados desta pesquisa, foi organizado um material bibliográfico e fonográfico a partir da plataforma virtual Google Sites. No site elaborado, foram reunidos a lista de repertório, os jogos coletivos e os exercícios individuais relacionados ao estudo de violão e voz, não só voltada à comunidade acadêmica dos bacharelados em musicoterapia e música, mas a toda comunidade externa que deseje desenvolver suas habilidades da voz articulada ao violão.

O material está disponível no link abaixo e permanece divulgado nas redes sociais e na página oficial do bacharelado em Musicoterapia da UNESPAR-FAP: <https://sites.google.com/view/violaoevozmusicoterapiaunespar/p%C3%A1gina-inicial>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o levantamento bibliográfico, percebeu-se que as pesquisas sobre a formação musical de musicoterapeutas no Brasil são escassas. Estratégias de estudo do violão popular associado ao canto popular não foram encontradas. Tendo em vista a relevância desse assunto para a formação do profissional musicoterapeuta, propostas de estudo nessa diretriz foram pensadas e postas em prática durante a presente pesquisa.

Além de reflexões sobre o estudo musical do estudante de musicoterapia, foi feita uma análise das grades curriculares das sete graduações em musicoterapia do Brasil em relação a disciplinas relacionadas às práticas de violão e/ou voz. Foram levantadas porcentagens da carga horária de disciplinas obrigatórias envolvendo violão e/ou voz sobre a carga horária total das mesmas disciplinas.

Como propostas práticas, foram sugeridas/os: 1) uma lista de repertório organizada em quatro níveis de dificuldade; 2) jogos musicais coletivos envolvendo violão e voz, relacionados a improvisações, recriações, transposições e percepções (rítmica, melódica,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



harmônica e timbrística); e 3) exercícios individuais para desenvolver a técnica de cantar e tocar violão.

As três propostas supracitadas, bem como o resumo da presente pesquisa, estão organizadas e contidas em um site da plataforma Google Sites, cujo link está disponibilizado nas redes sociais da universidade.

A partir dos resultados apresentados pela monitoria de violão e voz no primeiro semestre de 2021 na UNESPAR-FAP, pode-se concluir que estudos coletivos musicais lúdicos e desafiadores incentivam os estudantes a praticarem individualmente, assim como promovem mais segurança no fazer musical.

Outrossim, é possível afirmar que encontros grupais de práticas musicais com esse viés de diversão e aprendizagem podem desestimular a evasão dos graduandos em musicoterapia, visto que os estudantes percebem as próprias potencialidades (musicais e não-musicais) ao mesmo tempo que sentem prazer em seu processo de aprendizado.

Por fim, sabendo da relevância do violão e do canto na prática musicoterapêutica no Brasil, torna-se visível que pesquisas sob essa ótica musical didática fornecem mais credibilidade e importância à formação e ao trabalho do musicoterapeuta brasileiro, além de resgatarem a essência lúdica do fazer musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação.** São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia.** Tradução de Mariza Velloso Fernandez Conde. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

COSTA, Wanderson Moura; ZANINI, Claudia Regina de O. Canto e Teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 116-129, jan./jun. 2016.

MARIZ, Joana. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 4, v. 2, p. 117-134, jan./jun. 2016.

SÁ, Renato de. **211 Levadas Rítmicas: Para violão, piano e outros instrumentos de acompanhamento.** São Paulo-Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2002.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SANTOS, Jâmison S. de Q. **Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2017.

SIMÕES, Pierangela Nota. Perfil de saúde vocal de estudantes do curso de bacharelado em musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia.** Ano XVII, n.18, p. 118-131, 2015.

TATIT, Luiz. **O século da canção.** Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TEIXEIRA, Levi T. **Referenciais para o ensino de violão na formação do musicoterapeuta.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ZANINI, Claudia Regina de O. **Coro Terapêutico – Um olhar do musicoterapeuta para o idoso do novo milênio.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



GRAVURA LATINO-AMERICANA DE PROBLEMÁTICA SOCIAL: VASCO PRADO E A REVISTA HORIZONTE

Helena Sofia Klipp (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Curitiba I, helenaklipp@gmail.com

Bernadette Maria Panek (Orientadora)
Unespar/Campus Curitiba I, bernadette.panek@ies.unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Literatura, Linguística e Artes

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada busca apresentar um olhar mais profundo em relação aos trabalhos de gravura do artista Vasco Prado (1914-1998), geralmente reconhecido pelas suas esculturas. Tendo sempre desenvolvido seus trabalhos artísticos com uma preocupação social, a sua produção de gravuras, em específico, é uma arte realmente militante. Associado ao Partido Comunista Brasileiro, Prado se manteve convicto em exaltar a classe trabalhadora e engajar politicamente a população por meio de sua arte, apropriando-se do Realismo Socialista.

Além da sua filiação ao Partido, são estudados também as gravuras em que Vasco Prado representa as tradições e o folclore regional rio-grandense, principalmente por meio de ilustrações de contos gaúchos, havendo diversos trabalhos envolvendo o personagem do *negrinho do pastoreio*. Além disso, são analisadas as influências artísticas, tanto para Vasco Prado, quanto para o *Clube de Gravura de Porto Alegre*, bem como a herança cultural deixada por estes.

METODOLOGIA

A pesquisa tomou início com a leitura de *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970*, de Aracy Amaral, que concedeu um panorama primordial em relação aos artistas membros do Clube de Gravura de Porto Alegre e a arte de cunho político-social que produziam. Já para uma pesquisa mais aprofundada da *Revista Horizonte*, foram indispensáveis as pesquisas de Andréia Duprat, tanto seu TCC, de 2013, quanto sua dissertação de mestrado, de 2017, ambos defendidos na Universidade Federal do Rio Grande



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



do Sul. Além disso, para se entender o trabalho da Vasco Prado de forma mais completa, muitas informações foram recolhidas do livro *Vasco Prado*, organizado por Ana Albani de Carvalho e Susana Gastal, de 1994.

A partir das informações compiladas das diversas leituras, foi possível explicar de forma mais objetiva a trajetória de Vasco Prado e seu trabalho artístico de caráter político, em parceria com a *Revista Horizonte* e com o Clube de Gravura de Porto Alegre.

CONTEXTO POLÍTICO

Em 1947, Vasco Prado conquistou uma bolsa de estudos disponibilizada pelo governo francês, e foi para Paris, onde fez um estágio com Etienne Hadju, com quem estudou escultura (SCARINCI, 1982, p. 73). Lá, em convivência com Carlos Scliar no período pós-guerra, Prado testemunhou muitos debates entre intelectuais de esquerda, comunistas e eruditos latino-americanos, numa Paris intelectualmente fervorosa (DUPRAT, 2017, p. 20). Tido esse contato, Prado decidiu adotar o Realismo Socialista na sua produção artística. Os artistas franceses, na intenção de proteger a cultura francesa após a dominação nazista, haviam voltado a adotar uma representação humanista, quase didática, preocupados com a efetividade de entendimento da mensagem passada para as camadas populares. Foi nesse período que Prado decidiu se integrar a Campanha pela Paz (KERN, 1994, p. 58). Em 1948, Prado e Carlos Scliar participaram, integrando a delegação brasileira, do I Congresso de Wroclaw, movimento de cunho comunista, organizado em objeção à ameaça de uma Terceira Guerra Mundial e ao armamento nuclear, enredados com a Guerra Fria (DUPRAT, 2017, p. 87). A partir do início da Guerra Fria (1947- 1991), as nações envolvidas se apropriaram dos meios de comunicação, disputando a liderança ideológica mundial (MOTTER, 2013, p. 27). Isso resultou na criação do *Kominform* (Escritório de Informações dos Partidos Comunistas), em 1947, fazendo com que Partidos Comunistas ao redor do planeta ficassem rendidos à decisões do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) (MORAES, 1994, p. 120). Essa dependência ao PCUS, resultou, automaticamente, também no acato das normas artísticas decretadas pelo Partido, o que acabou por afastar muitos intelectuais e artistas, antes filiados e militantes, considerando-se o sectarismo dessas diretrizes (MORAES, 1994, p. 142).



Já no Brasil, após ter passado por diversos períodos diferentes de repressão, e tendo que manejar suas revistas e escritos de forma oculta (MORAES, 1994, p.63), em 1945, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) saiu da ilegalidade por um breve período, fazendo com que o número de afiliados subisse, os quais agora podiam acessar a mídia do Partido de forma legal (MORAES, 1994, p.133, 137). Entretanto, o PCB voltou a ser perseguido durante o governo Dutra (1946-1951), resultante da preocupação e perseguição internacional ao comunismo (MOTTER, 2013, p. 29). Prado e Scliar sempre tiveram uma grande vocação para a militância, principalmente Prado, que, em 1947, chegou a concorrer pela vaga de deputado da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, pelo PCB (DUPRAT, 2017, p. 111). Em 1950, quando Scliar voltou da Europa, Vasco Prado (que havia retornado em 1948) e sua esposa haviam sido presos pelos seus envolvimento com o Movimento pela Paz e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) (SALVATORI, 2011, p. 4096). E foi após o retorno de Scliar que integraram-se à programação visual da *Revista Horizonte* e iniciaram o Clube de Gravura de Porto Alegre, para de início, divulgarem o Movimento pela Paz (GONÇALVES, 2005, p. 90- 91).

INFLUÊNCIAS

Quando estiveram em Wroclaw, na Polônia, representando o PCB no Congresso Mundial de Intelectuais em Defesa da Paz, em 1948, Prado e Scliar tiveram contato com Leopoldo Mendez, do *Taller de Gráfica Popular* (TGP), e com as gravuras revolucionárias chinesas, os quais foram as grandes influências para a formação do Clube de Gravura de Porto Alegre (KNAAK; MOTTER, 2012, p. 51). Ficaram fascinados com a produção artística coletiva e de cunho social do TGP, uma “arte combativa”, que tentava propagar ideias antiautoritárias e progressistas ao povo mexicano, em resposta à ascensão fascista no país (AMARAL, 2003, p. 153). O contato com Leopoldo Mendez foi um fator essencial para Prado decidir se aproximar da técnica da gravura (BARATA, 1984, p. 15), aproveitando-se de sua reprodutibilidade técnica, em comparação a outras técnicas artísticas (BENJAMIN, 2017, p. 54), o que futuramente facilitaria para a propagação da arte do Clube e da *Revista*, que assim como o TGP, visava o público de grande escala (BOHNS, 2007, p. 101). O Taller de Gráfica Popular foi fundado em 1937, e foi definido como “um centro de trabalho coletivo dirigido a produções de ordem prática” (ADES, 1997, p. 181).



Tanto os artistas do TGP quanto os muralistas mexicanos se inspiraram no artista José Guadalupe Posada (1852-1913). Suas gravuras expunham o cenário político corrupto do México, os confrontos internos, divisões e conflitos de classes, repercussões da modernização, entre outras temáticas (ADES, 1997, p. 123). O TGP buscou resgatar essa arte tipicamente mexicana, que, juntamente com as grandes preocupações sociopolíticas, foi usada para atingir as camadas populares (ADES, 1997, p. 182). Apesar de muitas vezes elaborarem seus pôsteres e trabalhos nas ruas com caráter satírico, o TGP também produzia muitas xilogravuras e litogravuras denunciando a exploração do petróleo mexicano por estrangeiros, o abuso de pobres e do proletariado, a violação dos direitos dos camponeses, as consequências do sistema latifundiário, denúncias contra o fascismo e representações da vida e das lutas dos indígenas mexicanos (ADES, 1997, p. 184-188).

Além da influência de Posada, os artistas do TGP, provavelmente entraram em contato com os trabalhos dos expressionistas alemães (ADES, 1997, p. 182) e dos gravuristas revolucionários chineses (AMARAL, 2003, p. 178). As gravuras revolucionárias chinesas foram propagadas inicialmente pelo artista Lu Xun, durante a década de 1930, evidenciando para a população a repressão e o terror causados pelo Governo Chiang Kai-Cheng (1927-1949) (PEREIRA, 2019, n.p.). O líder militar assumiu o poder na China a partir de 1927, iniciando um período de uma extrema perseguição aos intelectuais de esquerda e comunistas, estudantes, jornalistas, entre outros (PEREIRA, 2019, n.p.). Buscando um canal de comunicação com as massas trabalhadoras da China, os artistas chineses inspiraram-se nas gravuras de cunho social de Käthe Kollwitz (AMARAL, 2003, p. 178). Käthe Kollwitz (1867-1945) foi uma artista social, representava marcos históricos e conflitos da classe trabalhadora alemã, a vida campesina e as consequências da industrialização durante o período do Império Alemão, sobre a maternidade e figuras femininas imponentes, e consequências da Primeira Guerra Mundial, na qual perdeu um filho (PEREIRA, 2019, n.p.). As gravuras de Kollwitz que mais impactaram os artistas chineses foram as de temática campesina, uma vez que a China era um país majoritariamente agrário na época. Apesar de toda repressão sofrida pelos artistas chineses, as gravuras revolucionárias acabaram por mudar o rumo artístico do país, rompendo com a herança da representação naturalística (PEREIRA, 2019, n.p.).



TRAJETÓRIA DE VASCO PRADO NA REVISTA HORIZONTE

Levando em conta essas influências artísticas e a experiência do I Congresso pela Paz, em Wroclaw, Prado e Scliar voltaram para o Brasil com a ideia de montar um clube de trabalho coletivo e propagar uma arte politicamente engajada, juntamente com a intenção de espelhar a prática mexicana no Brasil, e divulgar uma arte politicamente consciente para as massas por meio de representações da realidade regional. O Clube de Gravura de Porto Alegre também engajou-se ao PCB, adotando o Realismo Social Soviético e suas diretrizes, divulgando o Movimento pela Paz e servindo como apoio financeiro à *Revista Horizonte* (DUPRAT, 2017, p. 87), além de buscar um afastamento do caráter classista da arte erudita (KNAAK; MOTTER, 2012, p. 51). Como esclarece Aracy Amaral:

A revista *Horizonte* movimentou toda uma época, por sua vez, através de debates sobre arquitetura, literatura, política, campanha da Paz, bem como divulgando e promovendo os eventos ligados a essa iniciativa. Os artistas de preocupação política tinham aí uma tribuna eficaz para a defesa de suas posições realistas, como no caso do enfrentamento com a Bienal de São Paulo, quando de sua implantação, como um canal para a difusão de sua produção (AMARAL, 2003, p. 185).

Prado realizou a maioria de suas gravuras em linóleo (KERN, 1994, p. 59) e dentre os vários temas representados pelos artistas do Clube, Prado se destacou por elaborar gravuras que mostravam momentos de reunião de classes, greves, congregações e manifestações, ou seja, o povo exercendo sua cidadania (AMARAL, 2003, p. 175). Por ser um divulgador cultural engajado com o Partido Comunista, a *Revista Horizonte* acabou por publicar diversos trabalhos com a intenção de popularizar as campanhas e movimentos apoiados pelo mesmo (DUPRAT, 2017, p. 100), como o próprio Prado deixou claro em depoimento a Susana Gastal:

Era uma proposta socialista. O *Clube de Gravura* era do Partido Comunista. Através do nosso trabalho, perceberam que era possível promover o Partido. Através da *Revista Horizonte* [...], ficávamos na tipografia recebendo material, desenhando, gravando e às vezes até escrevendo. (GASTAL, 1994, p. 97).

Por exemplo, quando os partidários da Paz foram convocados a divulgar o Congresso dos Povos, buscando convocar pessoas de diferentes ideologias políticas, Prado elaborou a



gravura intitulada *Discussão de Comando de Paz* (Figura 1). Na imagem, que fora a capa da nona edição de 1952, foi mostrada uma cena de discussão pacífica entre pessoas de diferentes gêneros, etnias e ideologias, em um local humilde, todos sentados em bancos, tranquilamente tomando notas durante um debate, unindo-se visando o bem maior, nesse caso, o fim dos conflitos internacionais e a prevalência da paz mundial (DUPRAT, 2017, p. 149).

Figura 1 - Discussão de um Comando de Paz.



Capa da *Revista Horizonte*, n.9, out-nov. 1952
Fonte: Duprat, 2017, p. 150.

Na gravura *Por um exército popular de libertação nacional* (Figura 2), Prado elaborou um exército popular diversificado (evidenciado pela presença de soldados de diferentes etnias), alguns andando de braços dados, que, demonstrado pelas bandeiras nacionais e frases escritas, caminha animadamente para a luta pela liberdade nacional correlacionando, assim, as manifestações a favor do Movimento pela Paz e a repulsa pelo Imperialismo norte americano (DUPRAT, 2013, p. 136).

Figura 2 - Por um exército popular de libertação nacional.



Revista Horizonte, n.5, jan. 1951.
Fonte: Duprat, 2013, p.136.



Vasco Prado não foi responsável por somente representar esses momentos, mas também participava artisticamente para mobilizar a população por meio da elaboração de folhetos e cartazes (AMARAL, 2003, p. 176). Como por exemplo a gravura *Soldado morto* (Figura 3), que, além de ser utilizada para o cartaz do III Congresso Gaúcho em Defesa da Paz e publicada no álbum *Gravuras Gaúchas*, em 1952, também foi divulgada na contracapa da edição de julho de 1951 da *Revista Horizonte*, juntamente com uma mensagem sobre a adesão ao Movimento pela Paz, em resposta à possível participação de soldados brasileiros na guerra da Coreia, em apoio aos Estado Unidos (DUPRAT, 2017, p. 132). A gravura mostra um jovem soldado morto, caído de bruços no chão, juntamente com as mensagens “para que nossos jovens não morram na Coreia” e “assine o apelo por um pacto de paz”, deixando evidente o teor apelativo na divulgação da Campanha da Paz (KERN, 1994, p. 59).

Soldado morto se destacou em relação as outras produções publicadas na *Revista* devido ao seu óbvio teor dramático. Enquanto as demais produções do Clube buscavam se orientar pelas diretrizes do Realismo Socialista Soviético (representando o louvor social e não o sofrimento popular), Prado, nesse trabalho, evidencia as influências dos trabalhos com os quais havia entrado em contato na Europa: o TGP e Käthe Kollwitz (DUPRAT, 2013, p. 152), que influenciou intensamente as gravuras revolucionárias chinesas. (AMARAL, 2003, p. 178).

Figura 3 - Soldado Morto.



Cartaz para o *Movimento pela Paz*, 1952.

Fonte: Scarinci, 1982, p. 98.



Na matéria “Artes Plásticas”, de outubro de 1951, *Soldado morto* foi agraciada por sua participação no V Salão da Associação Francisco Lisboa, em 1951, que teve grande participação dos membros do Clube de Gravura (DUPRAT, 2013, p. 107). No ano seguinte, na exposição dos trabalhos do CGPA em Pequim, *Soldado morto* também foi extremamente elogiado (DUPRAT, 2017, p. 162).

Figura 4 - Contracapa Revista Horizonte. *Soldado Morto*, n.8, ago. 1951.



Fonte: Duprat, 2017, p. 133.

Vasco Prado acabou realizando trabalhos em homenagem ao Partido em si. Na capa da edição de janeiro de 1951, foi usada a gravura *Liberdades Democráticas para o Povo* (Figura 5), de Prado. De caráter propagandista, a imagem mostra Luís Carlos Prestes (aniversariante do mês) sendo carregado pelo povo, à frente de bandeiras nacionais e uma faixa onde consta a seguinte frase: “frente democrática de libertação nacional”, celebrando o líder do PCB (DUPRAT, 2013, p. 134). Na contracapa dessa edição, foi escrita uma mensagem celebrativa dos artistas em homenagem a Prestes, assinada, entre outros, por Prado (MOTTER, 2014, p. 480).

Essa é uma das gravuras que demonstra a real profundidade do culto (não somente por parte de Prado, mas sim de todos os comunistas brasileiros) a Luís Carlos Prestes. Fazendo referência ao Manifesto de 50, no qual o líder comunista apoia as lutas armadas em favor da revolução, e mostrando uma cena de comemoração, a gravura dá a entender que a



revolução comunista foi realizada com sucesso, no imaginário utópico de Prado (GONÇALVES, 2005, p. 57).

Figura 5 - Liberdades Democráticas para o Povo.



Capa para a *Revista Horizonte*, n.5, jan. 1951.
Fonte: Duprat, 2017, p. 453.

Na edição de março de 1952, Prado engrandeceu o PCB na gravura comemorativa *Trigésimo aniversário do PCB* (fig.6), que mostra um momento, mais uma vez idealizado, de uma manifestação comemorativa, com o povo segurando diversas bandeiras e cartazes, enaltecendo o PCB e Luís Carlos Prestes (DUPRAT, 2013, p. 203). Estando presentes as frases: “Prestes nosso amigo e nosso guia” e “30 anos de lutas heroicas pela libertação nacional de defesa da paz”.

Figura 6 - Trigésimo aniversário do PCB.



Revista Horizonte, n. 3-4, mar.-abr. 1952.
Fonte: Duprat, 2013, p. 203.



Em outra gravura, publicada em janeiro de 1952, intitulada *Luís Carlos Prestes* (Figura 7), Prado mostrou o líder comunista com um olhar elevado, para o futuro, com ar introspectivo (DUPRAT, 2013, p. 138). Essa representação de Prestes espelha a representação de líderes comunistas no período stalinista, os quais se apoiavam na concepção da Grande Família, a qual enxergava nos governantes comunistas uma figura paterna ou de um capitão, sendo ele o elo forte e estável da nação (CLARK, 1997, n.p. *apud* MOTTER, 2014, p. 479).

Figura 7 - Luís Carlos Prestes.



Revista Horizonte, n.1, jan. 1952.
Fonte: Duprat, 2013, p. 138.

Outro fator também bastante recorrente nos trabalhos de Prado e do Clube, é que, apesar de fazer parte de uma proposta comunista, e estar regido pelo Realismo Socialista, nota-se uma crítica em relação às desigualdades enfrentadas pela população rural gaúcha e um genuíno interesse em entender as vivências dos mesmos (DUPRAT, 2013, p. 98). Manifestada por meio do resgate da tradição e do folclore regional, e representações dos trabalhadores gaúchos, Prado buscou atingir uma forma de valorização da cultura nacional, construindo uma identificação entre o público e a arte, almejando uma identidade artística local (BOHNS, 2007, p. 103), como deixa claro o depoimento de Scarinci, de 1980:

Desde o começo, contudo, uma nota marcante de sua obra foi um certo apego à temática da terra e do homem gaúcho [...] E se, na escultura, se vê, desde o início da carreira, o artista envolver-se com temas de folclore, como o legendário *Negrinho do Pastoreio*, essa tendência se desenvolve na sua atividade como membro do Clube de Gravura, a partir de 1950, em que lendas



e temas gaúchos, mas também aspectos da vida laboriosa e mesmo temas políticos, são apresentados com frequência.(SCARINCI, 1984, p. 66).

Os Farroupilhas (fig.8) também é outro trabalho de finalidade panfletária, utilizado como cartaz para divulgar o IV Congresso Brasileiro de Escritores, em 1954 (SCARINCI, 1982, p. 92). Dando um tom documental ao seu trabalho, a gravura mostra um grupo de gaúchos com seus cavalos, posicionados em um arranjo quase fotográfico (WIADETSKI, 2018, p. 108), como explica Scarinci:

Vasco procura poetizar, com boa dose de contenção e sinceridade, uma temática quase parafrásica, a que se tem mantido fiel, através de toda a sua obra. Nela pareceria que se objetiva, até certo ponto, e com grande naturalidade, uma poética do centramento e do idêntico nacional e regionalizado. (SCARINCI, 1982, p. 102).

Nesse trabalho também fica evidente um fator importantíssimo na produção de Vasco Prado, a utilização da luz e sombra na construção das imagens: “O acréscimo de linhas vai, progressivamente, construindo a forma, definindo o espaço, luz e sombra exercem um papel fundamental para a configuração do caráter expressivo das imagens elaboradas” (CARVALHO, 1994, p. 33).

Figura 8 - Os Farroupilhas.



Cartaz para o *Congresso Brasileiro de Escritores de Porto Alegre*, 1954.
Fonte: Scarinci, 1982, p. 101.

Buscando representar em outros trabalhos essa mesma veneração ao regionalismo, evocando a humildade do trabalhador campestre gaúcho e sua profissão, Prado elabora *O*



tirador novo (Figura 9), em 1952 (KERN, 1994, p. 61). O jovem modesto e sadio é representado com suas ferramentas de trabalho e com sutil heroísmo, em uma perspectiva quase monumental e porte imponente, dignificando seu corpo esguio, deixando transparecer os parâmetros do Realismo Socialista (WIADETSKI, 2018, p. 106-107). Essa imponência está presente em outras representações do proletariado (GONÇALVES, 2005, p. 121), deixando evidente mais uma vez o saudosismo de Prado em relação à tradição regional diante ameaça do imperialismo norte-americano (KERN, 1994, p. 60).

Figura 9 - O Tirador novo.



Data: 1952.

Fonte: Site Enciclopédia Itaú Cultural.

Além da preocupação com o povo engajado politicamente, do resgate das tradições e cultura do gaúcho batalhador, divulgar as ações do PCB e os diversos movimentos pela Paz e congressos, Prado também se destacou na elaboração de ilustrações para contos e poemas regionais (DUPRAT, 2013, p. 146). Alguns dos autores trabalhados por Prado foram Theresa de Almeida, Julio Fuchik, J. Simões Lopes Neto, Ramiro Bacellos, entre outros (DUPRAT, 2013, p. 146).

Na capa da edição de abril de 1951, foi colocado um trecho do poema *Antônio Chimango*, de Ramiro Bacellos, acompanhado da ilustração do *Negrinho do Pastoreio* (Figura 10). Essa gravura mostra o campo gaúcho com três homens, vestidos com roupas tradicionais, montados em seus cavalos, virados, olhando para o horizonte, colocando em evidência a grandiosidade dos pampas rio-grandenses (DUPRAT, 2013, p. 186). Já dentro da *Revista*, o mesmo poema em homenagem ao Rio Grande do Sul foi acompanhado por



uma ilustração de Vasco Prado de dois gaúchos, em suas vestimentas tradicionais, acorados (Figura 11) (DUPRAT, 2013, p. 186).

A imagem do *negrinho*, evidentemente, foi recorrente nos trabalhos de Prado, não somente em suas gravuras, mas também em diversos trabalhos escultóricos, tendo sido elaborada também para uma ilustração (Figura 12) para o livro de Simões Lopes Neto, de 1956 (KERN, 1994, p. 59). Seu trabalho mostra o momento da corrida de cavalos, a qual o menino escravizado perde e, conseqüentemente, é terrivelmente punido pelo seu senhor. Prado representa a criança, nesse e em todos os seus trabalhos nos quais utiliza a imagem do *Negrinho*, como um mártir e ícone da necessidade crua de liberdade (WIADETSKI, 2018, p. 108).

Figura 10 - Capa para a *Revista Horizonte*, n.4, abr. 1951.



Fonte: Scarinci, 1982, p. 100.

Figura 11 - Gaúchos acorados.



Revista Horizonte, n.4, abr. 1951.

Fonte: Duprat, 2013, p. 187.



Figura 12 - Imagem presente no livro *Negrinho do pastoreio* de Simões Lopes Neto, 1956.



Fonte: Scarinci, 1982, p. 100.

Tanto nesses trabalhos retratando o *negrinho*, quanto na gravura *Farroupilhas* (Figura 8), os personagens do folclore e o povo gaúcho são retratados como heróis com destinos revolucionários. Influenciado pelo Realismo Socialista, Prado acaba por não focar na exploração sofrida pelo gaúcho, mas busca retratar sua sede por liberdade e mudanças, resgatando a perseverança da cultura regional (KERN, 1994, p. 59-60):

É interessante observar como o mito do gaúcho e o regionalismo são incorporados por Vasco Prado e por parte dos membros do Clube, numa época em que as tradições populares rurais são ritualizadas nos espaços urbanos[...] A ritualização das tradições gaúchas na cidade simboliza a necessidade de sua preservação e, ao mesmo tempo uma certa resistência ao cosmopolitismo. (KERN, 1994, p. 59).

Ademais, em uma carta a Antonio Hohlfeldt, escrita em 1976, Prado afirmou que um dos motivos, além dos já citados anteriormente, que o levaram a trabalhar com gravuras, foi o fato de querer elaborar um *Negrinho do pastoreio* com complementações: “Eu sonhava com um *Negrinho do Pastoreio*, que teria complementações de vinhetas, letras iniciais, abertura e fechos feitos por ele.” (PRADO, 2000, p. 88).

Esse personagem do folclore já havia sido representada por Prado anteriormente. Uma dessas versões, *Negrinho do Pastoreio*, escultura em bronze de 1943, foi extremamente criticada pelo próprio artista (DUPRAT, 2013, p. 110). Essa crítica, que tomou forma por meio do artigo “O negrinho”, publicado na edição de número 3 de 1951 da *Revista Horizonte*, escrito durante a época de grande obediência dos dogmatismos artísticos



soviéticos, fica evidente que Prado não considerava o trabalho condizente com as prescrições do Realismo Socialista:

eu posso constatar como artista que procura fazer de sua arte um instrumento de luta contra a opressão, que vê na arte um meio de esclarecer a consciência dos homens no caminho do progresso e do bem estar social, posso constatar, repito, que aquele realismo que procurei imprimir ao Negrinho não corresponde às necessidades sociais dos dias que atravessamos, não representa a realidade completa desses dias de luta de um mundo em marcha para o socialismo (PRADO, 1951, p. 85 *apud* DUPRAT, 2017, p. 201).

Para Prado, sua interpretação no *negrinho* foi reflexo de um “realismo incompleto, superficial – quando o mais importante seria representar o desejo de libertação que sente o ‘Negrinho’” (PRADO, 1951, n.p. *apud* AMARAL, 2003, p. 240), estando ausente o otimismo revolucionário e esperançoso defendido pelas doutrinas do realismo soviético, errando ao utilizar a imagem do *negrinho* como a personificação “da miséria, do atraso, e da brutalidade de nossa sociedade feudal” (PRADO, 1951, n.p. *apud* AMARAL, 2003, p.240). Sendo artistas que acreditavam na função social da arte, os trabalhos do Clube divulgados na *Revista* pregavam um claro posicionamento contra o abstracionismo (SANTOS, 1994, p.12), visto como uma arte que defendia “valores burgueses e os interesses imperialistas” (KERN, 1994, p. 61).

Apesar de o principal debate no cenário artístico brasileiro da década de 1950 ser entre as diversas vertentes do abstracionismo (principalmente o eixo Rio-São Paulo) (COCCHIARALE; GEIGER, 1987, p. 13), os artistas da *Revista* demonstraram repúdio à 1ª Bienal de São Paulo, em 1951, a qual, para Prado, serviu para expor “manifestações cosmopolitas” e o abstracionismo, fruto do imperialismo norte americano, e ignorar, ao seus olhos, os trabalhos dos verdadeiros artistas plásticos brasileiros (PRADO, 1951, p. 308 *apud* DUPRAT, 2017, p. 203). Originalmente Prado fora convidado a participar da 1ª Bienal de São Paulo e aceitou, mas depois acabou por se retirar do evento, como explica em depoimento a Amaral, em 1980 (DUPRAT, 2017, p. 203):

Houve um repúdio geral à Bienal por parte do Partido. Na verdade enviei trabalhos e depois retirei o envio ao saber que o Partido ordenara que não participasse. Àquela época, as ordens vinham de cima e não havia maior atenção para os intelectuais ou artistas que eram militantes. Na verdade, existíamos dentro da organização partidária mas sentíamos que não éramos importantes... (AMARAL, 2003, p. 246).



O FIM DA REVISTA HORIZONTE E O LEGADO DE VASCO PRADO

A disseminação das denúncias da opressão e crueldade vividos pela população soviética durante o regime de Stalin, em 1956, fez com que muitos se desligassem do Partido Comunista (DUPRAT, 2017, p. 247-248). Além disso, nesse período, as medidas políticas no Brasil estavam cada vez mais desfavoráveis à esquerda (DUPRAT, 2017, p. 254). Sendo assim, tanto o CGPA e a Revista Horizonte acabaram sendo desmanteladas em 1956 (DUPRAT, 2017, p. 248). Entretanto, o contexto político desfavorável não foi o único fator que trouxe o fim do Clube. O dogmatismo intenso de Prado resultou em diversos desentendimentos e discussões entre ele e Carlos Scliar (GONÇALVES, 2005, p. 111). Apesar de enxergar o Clube e suas publicações na *Revista Horizonte* como importantes motores para a manutenção da tradição da gravura no Rio Grande do Sul, e também como um viés para ligar os artistas à realidade social dos trabalhadores (tanto rurais quanto urbanos), Prado deixou claro em um depoimento para Aracy Amaral, em agosto de 1980, que percebeu que o exagero do tradicionalismo e sectarismo, além da implantação rigorosa e errônea do Realismo Social, foi prejudicial à longevidade do Clube (AMARAL, 2003, p. 184). Como criticou também José Roberto Teixeira Leite:

Frios, sem qualquer interesse pela pesquisa formal, mal preparados técnica e culturalmente, os membros do Clube de Gravura de Porto Alegre, tentando lutar por uma arte nacional [...] haviam tombado no pieguismo e no simbolismo fácil (LEITE, 1966, p. 42).

Entretanto, o próprio Leite admitiu considerar alguns dos membros do Clube e suas produções pós CGPA célebres (LEITE, 1966, p. 42). Tanto que, a partir da década de 1960, a linguagem dos trabalhos de Prado amadureceram e se libertaram do rigor aplicado pelo (agora inativo) Clube de Gravura, explorando um viés expressionista próprio, sempre mantendo um forte engajamento político-social (SANTOS, 1994, p. 14): “O tema regional está muitas vezes ainda presente, porém praticamente despido de dogmatismo ideológico e de palavras de ordem” (KERN, 1994, p. 61). O contexto político do início dos anos 1960 é essencial para a compreensão da produção artística de Prado pós-CGPA. Essas novas pesquisas na produção de Vasco Prado se trataram em parte, de diversas reinterpretações



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



esculturais do *Negrinho do pastoreio*, o qual, para o artista, personifica a “condição humana perante a falta de liberdade” (SANTOS, 1994, p. 14), dialogando diretamente com a população em relação ao iminente golpe de 1964 (SANTOS, 1994, p. 15).

CONCLUSÃO

Por fim, é possível perceber que Vasco Prado buscou representar o mundo que almejava, manifestando-o com suas representações utópicas, usando sua arte como ferramenta revolucionária, ao mesmo tempo que denunciava os problemas e dificuldades da realidade da qual fazia parte.

As produções de Prado, à primeira vista, podem parecer excessivamente propagandistas. Entretanto, por meio da pesquisa de seus trabalhos, juntamente ao contexto político e histórico, é possível perceber que seus trabalhos, não somente demonstravam um grande afeto de Prado pela tradição local, mas também foram manifestações de resistência, em resposta às diversas perseguições sofridas pela esquerda na época.

Talvez se equivocando de algumas maneiras, deixando-se influenciar pelo sectarismo, como ele próprio admitiu, sua produção elaborada juntamente ao CGPA e publicada na *Revista Horizonte* permanece sendo um importante representante da arte política brasileira. Apesar de momentos de ambivalência em relação ao dogmatismo aplicado durante seu período no Clube (ora conseguindo fugir dele, ora perdendo-se no mesmo), conseguiu manter-se verdadeiro às suas intenções de manifestar seu amor à liberdade e zelo pelos problemas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

ADES, Dawn. **Arte na América Latina: a era moderna, 1820-1980**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

AMARAL, Aracy Abreu. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

BARATA, Manoel Sarmiento. **Vasco Prado: um horizonte palpável**. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL (org.); Companhia Iochpe de Participações (org.). **Vasco Prado**. São Paulo: Iochpe, 1984.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2017.

BOHNS, Neiva Maria Fonseca. **Década de 50: sopram novos ares**. In: GOMES, Paulo (org.). **Artes plásticas no Rio Grande do Sul: uma panorâmica**. Porto Alegre: Lahtu Sensu, 2007.

CARVALHO, Ana Albani de. **Forma e matéria**. In: CARVALHO, Ana Albani de; GASTAL, Susana (org.). **Vasco Prado por ele mesmo**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1994. (Cadernos Ponto & Vírgula 7).

GEIGER, Anna Bella; COCCHIARALE, Fernando. **Abstracionismo geométrico e informal: a vanguarda brasileira nos anos cinquenta**. Rio de Janeiro: Funarte, 1987.

KERN, Maria Lúcia Bastos. **A utopia e o ofício da gravura**. In: CARVALHO, Ana Albani de; KNAACK, Bianca; MOTTER, Talitha Bueno. *A matriz socialista do Clube de Gravura de Porto Alegre: impressões figurativas*. Revista-Valise, Porto Alegre, v.2, n.3, p.47-62, julho, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/25721/18957>>.

LEITE, José Roberto Teixeira. **A Gravura Brasileira Contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editôra Expressão e Cultura S.A, 1966.

MORAES, Dênis de. **O imaginário vigiado: a imprensa comunista e o realismo socialista no Brasil (1947-53)**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1994.

MOTTER, Talitha Bueno. *O realismo socialista no Clube de Gravura de Porto Alegre: intersecções e disjunções*. In: Encontro da Arte, 10, 2014, Campinas. **Atas...**, Campinas: EHA, 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2014/Talitha%20Bueno%20Motter.pdf>.

PEREIRA, Aline Alessandra Zimmer da Paz. *Käthe Kollwitz e a gravura moderna e revolucionária chinesa*. In: ENCONTRO DE PESQUISAS HISTÓRICAS DA PUCRS, 6, 2019, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Pucrs, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/44127715/K%3%84THE_KOLLWITZ_E_A_GRAVURA_MODERNA_E_REVOLUCION%3%81RIA_CHINESA_RESUMO_VI_EPHIS_PUCRS. Acesso em: 01 mar. 2021.

PRADO, Vasco. In: ITAÚ CULTURAL. **Gravura: arte brasileira do século XX**. Textos de Leon Kossovitch e Mayra Laudanna, Ricardo Resende; apresentação Ricardo Ribenboim. São Paulo: Cosac & Naify/ Itaú Cultural, 2000. p. 88-89.

SANTOS, Alexandre Ricardo dos. *A modernidade e o modernismo*. In: CARVALHO, Ana Albani de; GASTAL, Susana (org.). **Vasco Prado**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1994. p. 9-20. (Cadernos Ponto & Vírgula 7).

SALVATORI, Maristela. *Notas sobre o Clube de Gravura de Porto Alegre*. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 20., 2011, Rio de Janeiro.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. P. 4092- 4104. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/maristela_salvatori.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021

SCARINCI, Carlos. **A gravura no Rio Grande do Sul 1900-1980**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SCARINCI, Carlos. Depoimentos. In: MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL (org.); Companhia Iochpe de Participações (org.). **Vasco Prado**. São Paulo: Iochpe, 1984. p. 66-69.

Dissertação/Tese

DUPRAT, Andréia Carolina Duarte. **Revista Horizonte (1949- 1956):** imagem impressa e questões políticas. 2013. 242 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em História da Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87977>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DUPRAT, Andréia Carolina Duarte. **Clube de Gravura de Porto Alegre e Revista (1949-1956) Horizonte:** arte e projeto político. 2017. 282 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/165312>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DUPRAT, Andréia Carolina Duarte. Zhdanovismo, Revista Horizonte (1949-1956): Consonâncias e desconformidades. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26., 2017, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: ANPAP, 2017. P.443-457. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S08/26encontro_____DUPRAT_Andreia_Carolina_Duarte.pdf.

GONÇALVES, Cassandra de Castro Assis. **Clube de Gravura de Porto Alegre:** arte e política na modernidade. 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Programa Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=59787. Acesso em: 26 fev. 2021.

MOTTER, Talitha Bueno. **Gravura, figuração e política:** a obra de Carlos Scliar junto ao clube de gravura de porto alegre (1950-1956). 2013. 236 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/66823>. Acesso em: 01 abr. 2021.

WIADETSKI, Jéssica Tuany. **Arte para o povo por meio das gravuras do Clube de Gravura de Porto Alegre e do Clube de Grabado de Montevideo**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8307>.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ATIVIDADES DE ESCRITA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DETERMINAÇÃO TEMÁTICA

Isabela de Pontes Mariano (FA)
Unespar/Campus Campo Mourão, isabelapontesmariano99@gmail.com

Adriana Beloti (Orientadora)
Unespar/Campus Campo Mourão, adriana.beloti@unespar.edu.br

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos da linguagem, especialmente, no seio da Linguística Aplicada – LA, muito se discute, há anos, a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), com objetivos específicos, dentre eles, a prática de escrita e os materiais didáticos. Nessa linha, um dos pontos de partida desta pesquisa é o debate ancorado nas concepções de linguagem (PERFEITO, 2010) e, então, nos conceitos de escrita (MENEGASSI, 2016), ao tomar como propósito o estudo de uma prática específica e relevante em determinadas situações pedagógicas, qual seja, a escrita, nominada e proposta conforme suas diferentes concepções em cada período.

Nesse sentido, este trabalho não visa apenas apresentar as atividades de escrita constantes nos *corpora* de estudo, destacando suas perspectivas tradicionalista, estruturalista ou interacionista, mas, sim, a discussão em torno do texto solicitado, no que cabe, pautando-se no conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011[1979]), e das temáticas determinadas, com o objetivo de refletir acerca das implicações desses dois elementos, principalmente, ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas do estudante. A partir de tal enfoque, considerando os aspectos sócio-históricos e ideológicos de atuação dos estudantes, analisa-se as relações estabelecidas entre a atividade de escrita do material didático, o contexto de produção/uso desse material e as possibilidades de desenvolvimento do projeto de dizer do estudante, entendido como sujeito produtor de textos.

Neste artigo, toma-se como objeto de pesquisa 9 exemplares de materiais didáticos voltados ao estudo da linguagem, com foco na escrita, em vertente diacrônica, isto é, em um período histórico da década de 60 à atualidade, a fim de analisar as atividades de escrita – sejam marcadas como redação ou apresentadas como produção textual – propostas em cada



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



livro e como estão caracterizados os encaminhamentos para tal prática, especialmente, os comandos, para verificar se demarcam as condições de produção (GERALDI, 2013[1991]; MENEGASSI, 2011) e como são estabelecidas. O foco deste estudo não se encerra na atividade de escrita, em termos de sua organização, mas no aspecto voltado ao tema e suas relações com elementos extraverbais, refletindo quanto ao projeto de dizer orientado ao estudante.

Alguns autores, por exemplo, Costa-Hübes (2012), entendem o comando de produção textual como um gênero discursivo, justamente por conter finalidades e funções próprias, conforme a situação interativa. Por essa opção, demarca-se a epistemologia da pesquisa: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, oriunda de estudos, em geral, atribuídos ao Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011[1979]; VOLÓCHINOV, 2018; 2019), os quais, ainda que não voltados ao campo pedagógico, a partir da década de 80, aqui no Brasil, têm os laços estreitados com as reflexões filosófico-linguísticas e as ideias quanto ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

Dada a concepção de linguagem que subsidia a proposta, compreende-se os sujeitos como sociais, históricos e ideológicos, que se marcam em seus textos. Logo, o conteúdo do material didático é, do mesmo modo, sócio-histórico e ideológico e, por conseguinte, determina a linha temática de estudo e de abordagem nos textos. Portanto, os temas delineados são, também, objeto de estudo, em relação direta com o espaço-tempo (conforme a cronologia do material) e com o fundamento teórico-metodológico dos estudos da linguagem e do ensino, em cada período e documento oficial voltado às escolas.

As análises desta pesquisa centram-se em duas frentes: i) a constituição das atividades de escrita quanto aos elementos das condições de produção, baseadas, especialmente, em Geraldi (2013[1991]) e Menegassi (2011); ii) os aspectos axiológicos (VOLÓCHINOV, 2019) dos temas indicados pelos livros e a relação com as possíveis constituições do estudante – produtor de texto – como sujeito autor de seu próprio dizer.

Considera-se que estudos voltados a materiais didáticos e escrita não são recentes, tampouco inéditos. No entanto, o artigo aqui apresentado justifica-se, sobretudo, por sua proposta de organizar em uma sequência cronológica a análise das atividades dos materiais didáticos, tomando como aspectos fundantes o texto solicitado e o tema, nas relações com outros elementos. Assim, um dos resultados é, também, a sistematização de mudanças



teórico-metodológicas visualizadas entre os *corpora* de estudo. Destarte, as contribuições expandem-se aos estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de LP, visto que debates em torno de livros didáticos – LD – são sempre caros a esse campo de pesquisas.

A CONCEPÇÃO DE ESCRITA E OS CONCEITOS AXIOLÓGICOS

A partir do conceito de linguagem em perspectiva enunciativo-discursiva (VOLÓCHINOV, 2018), toma-se a escrita como processo e não um produto (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016). Sendo assim, entende-se a modalidade escrita da língua como uma das formas de materialização das interações entre os sujeitos, caracterizando-se como fenômeno sócio-histórico, cultural e ideológico, que compõe todo o percurso de refrações e reflexões dos sujeitos e da própria linguagem.

Na esteira de tais observações, a escrita é concebida como prática discursiva e, em situação pedagógica, o estudante considerado sujeito produtor de textos, pois “[...] escrever é, antes de tudo, um trabalho em que ele se constitui como autor e em que o seu texto é constituído.” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 56), ou seja, é por meio da prática de escrita que o estudante pode se constituir como autor de seu próprio discurso e, assim, o processo de produção textual em sala de aula atinge um de seus objetivos, que é o trabalho de constituição da escrita, englobando aspectos linguísticos, gramaticais, textuais, pragmáticos e discursivos. No que diz respeito ao sujeito,

[...] não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (GERALDI, 2013 [1991], p. 136, grifos do autor).

Portanto, o estudante não precisa criar novos discursos – como se fosse possível ser a fonte e origem das falas (ORLANDI, 2007) - para constituir-se sujeito de seu próprio dizer, mas manifestar autoria em seu texto, por meio de recursos estilísticos, escolhas lexicais, sintáticas e discursivas, por exemplo, registrando sua atitude responsiva diante do enunciado que lhe possibilitou assumir seu turno na cadeia de interação verbal social. No ínterim da prática pedagógica em sala de aula, tal entendimento subsidia a compreensão do texto como



processo, cujo propósito não se resume a habilidades linguísticas, diferentemente, abrange o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos estudantes e, para tanto, é imprescindível o trabalho com aspectos da ordem da língua e da ordem discursiva, como o tema.

No que diz respeito aos encaminhamentos de produção textual escrita nos materiais didáticos, a pesquisa ancora-se em Geraldi (2013[1991]) e Menegassi (2011), pois estabelecem elementos básicos que são necessários para compor e delinear a situação de interação verbal social, na qual se dá o trabalho de escrita. De acordo com Menegassi (2011), é necessário que o comando delimite: finalidade, interlocutores, gênero discursivo, suporte textual, circulação e posicionamento social do autor.

Os conceitos axiológicos (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), que possibilitam a reflexão quanto ao contexto extraverbal do enunciado, imprimem o debate quanto à organização de materiais didáticos, nesta pesquisa, de 1960 à década de 2000, no que se refere à instauração e disseminação de determinados temas que funcionam como verdades valoradas, que refletem e refratam (VOLÓCHINOV, 2018) os valores da sociedade de cada período em que esses materiais foram produzidos e usados. Consequentemente, propulsiona a discussão quanto aos modos de interferência e perpetuação entre os sujeitos produtores de texto em situação pedagógica.

A fim de ilustrar a análise dos *corpora* e suas propostas de atividades, apresenta-se o Quadro 1, com informações sintetizadas dos LDs pesquisados:

Quadro 1 - Síntese ilustrativa dos *corpora* da pesquisa.

Ano	Título e Autor(es)	LDB	Concepção de Linguagem	Proposta de Atividades
1968	Admissão ao Ginásio <i>Aída Costa, Marcius Brandão, Renato Stempalewski e Aurélia Marino</i>	Lei n. 4024/1961	Expressão do Pensamento	Cap. I - Português: atividades voltadas à gramática, leitura e oralidade. <i>Não há atividade de escrita.</i>
1969	Língua Portuguesa: Curso Geral <i>Válter Wey</i>	Lei n. 4024/1961	Expressão do Pensamento	Atividades voltadas à leitura e interpretação de textos literários clássicos da literatura brasileira; à gramática e à origem e história do Português. <i>Não há atividade de escrita.</i>



Ano	Título e Autor(es)	LDB	Concepção de Linguagem	Proposta de Atividades
1973	Domine seu Idioma: Redação Literária, Comercial e oficial <i>Osmar Barbosa</i>	Lei n. 5692/1971	Instrumento de Comunicação	Atividades voltadas à escrita e à leitura. Cap. I: apresentados modelos a serem seguidos (ordem descritiva, narrativa e dissertativa), com temas como: “A Pátria”, “A Família”, “A Amazônia”.
1979	Linguagem, Leitura e Produção de Texto: Comunicação e Expressão em Língua Nacional - 1º Grau <i>Marilena Matsuoka e Heitor Megale</i>	Lei n. 5692/1971	Instrumento de Comunicação	Atividades voltadas à leitura e apenas uma atividade de escrita: texto dissertativo, com modelo a ser seguido e temas definidos.
1983	Estudos de Redação <i>Douglas Tufano</i>	Lei n. 5692/1971	Instrumento de Comunicação	Atividades de escrita, leitura e gramática. Específico de redação, com várias atividades de escrita, configuradas como modelos a serem seguidos.
1984	Encontros de Redação: 2º Grau <i>Jaime Barros</i>	Lei n. 5692/1971	Instrumento de Comunicação	Atividades de escrita e gramática. Específico de redação, com várias atividades de escrita, cujo objetivo é ensinar estruturas de texto e gramática.
1992	Curso de Redação <i>Hidelbrando Affonso de André</i>	Lei n. 5692/1971	Instrumento de Comunicação	Atividades voltadas à escrita e leitura, com propostas de interpretação de textos literários e de conhecimento de estruturas textuais.
1994	Redação em Construção <i>Agostinho Dias Carneiro</i>	Lei n. 5692/1971	Instrumento de Comunicação	Específico de redação, com várias atividades de gramática e escrita e com propostas de interpretação de textos.
2004	Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto <i>Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano</i>	Lei n. 9394/1996	Processo de Interação	Cap. Produção de texto: atividades voltadas à escrita, leitura e oralidade. Os gêneros são apresentados em capítulos, com explicação de seus elementos; há textos que servem como modelos; o tópico “produzindo”, que se caracteriza como o comando de produção, com releitura do texto, para o aluno reler e reescrever, além de assuntos a respeito do tema.

Fonte: As pesquisadoras (2021).



Diante do Quadro sinóptico, é possível observar que as propostas de atividades integram as especificidades de cada período relativo ao contexto sócio-histórico e ideológico de sua produção e uso, não divergindo, em essência, do fundamento teórico-metodológico predominante como o indicado às práticas pedagógicas da cronologia correspondente.

VISÃO HISTÓRICA DE MATERIAIS DIDÁTICOS: RELAÇÕES EXTRAVERBAIS

No que se refere ao ensino no Brasil, até a década de 30, todos os assuntos a respeito da educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Apenas em 1931, foi criado o Ministério da Educação. Com o intuito de renovar e organizar as práticas pedagógicas no Brasil, coube ao Estado a criação de uma lei (ou instrução) nacional que unificasse o ensino no país, com a finalidade de educar e impor valores aos indivíduos para o próprio bem da sociedade. Assim, em 1961, três anos antes do golpe militar (1964), após um longo processo de tramitação, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposto pelo então Ministro da Educação Clementi Mariani, foi sancionado e intitulado Lei de Diretrizes e Bases – LDB - n. 4024/61 (BRASIL, 1961). De acordo com Marchelli,

O surgimento da LDB permitiu a democratização do ensino secundário, em especial do ciclo ginasial e se incorporou ao contexto de ascensão industrial e urbana da época, pretendendo oferecer formação especializada a alunos provindos das classes menos favorecidas economicamente. Com isso, o país obteria mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e as demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas. A escolarização das massas, em consonância com a formação oferecida pelas escolas de nível superior cujo acesso permanecia restrito às classes dominantes constituiria um dualismo no interior da sociedade a partir do qual se acreditava que o desenvolvimento nacional pudesse ser alavancado (MARCHELLI, 2014, p. 9).

Naquele momento, com a conquista do povo¹ do direito ao ensino, as escolas públicas modificaram-se e deixaram de ser frequentadas somente pelos filhos de pessoas da

¹ Não é o objetivo deste texto tratar do termo “povo” e suas acepções. No entanto, é importante registrar o significado adotado aqui: “Conjunto de pessoas que compõem a classe mais pobre de uma sociedade; plebe.”, conforme consulta *online* (Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/povo/>>. Acesso em: 24 maio 2021). Assim, não são desconsiderados, a título de conhecimento, outros significados que não façam referência à parcela mais pobre da sociedade. Porém, o objetivo, neste contexto, é justamente a acepção registrada.



burguesia e passaram a receber, também, filhos de trabalhadores, que dependiam de serviços públicos e gratuitos, como a educação. Conseqüentemente, teve início a abertura de escolas particulares, materializando uma divisão social de ensino, a qual persiste até os dias de hoje. De acordo com Clare (2003, p. 13), os professores eram “Acostumados, até então, a uma camada de alunos distintos, a quem ministravam a norma padrão culta, agora os professores se sentiam despreparados para enfrentar esses problemas.”, isto é, considerar outras variedades linguísticas, que não a de maior prestígio até aquele momento.

Com a LDB n. 4024/61 regendo a educação, há a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, cujo foco principal era a gramática prescritiva, baseada em um conjunto de regras que deveriam ser seguidas, com o objetivo voltado à ortografia da variedade padrão. Teórica e metodologicamente, era a concepção de linguagem como expressão do pensamento que pautava documentos oficiais e práticas escolares, a qual, de acordo com Doretto e Beloti (2011, p. 91, grifo das autoras), tinha como um dos principais objetivos “[...] desenvolver o raciocínio e atividades de *expressão* da criança e proporcionar sua integração nos meios físico e social.”. Ou seja, se uma criança tivesse um raciocínio ou pensamento bom e desenvolvido, conseqüentemente, conseguiria expressar-se bem e viver em sociedade.

No que concerne às práticas escolares, há o uso de LD que eram instrumentos oportunos para ensinar e disseminar valores impostos pelos entes do estado e, portanto, de determinada parcela da sociedade brasileira da época. A título de exemplo, apresentam-se dois livros de 1968 que foram produzidos sob o viés da LDB n. 4024/1961, intitulados: *Admissão ao Ginásio*² (COSTA *et. al.*, 1968) e *Língua Portuguesa: curso geral* (WEY, 1969). Por meio da análise, identifica-se que os exercícios presentes no primeiro são voltados à gramática, por meio de atividades de leitura e oralidade, não havendo prática de escrita. No livro *Língua Portuguesa: curso geral*, são apresentadas tarefas direcionadas à leitura, com interpretação de textos literários clássicos da literatura brasileira; à gramática e história do Português; igualmente sem atividades de escrita.

Marchelli (2014, p. 8) afirma que “O conselho federal fez recomendações às disciplinas obrigatórias que eram de sua alçada, de forma que para português deveriam ser

² Este material dispõe de conteúdos de todas as disciplinas do, então, *ginásio*. Apenas o Capítulo 1 é direcionado aos conteúdos de Língua Portuguesa e, portanto, este estudo centra-se a esta parte do livro.



ministrados desde o primeiro ciclo até o colegial estudos sobre expressão oral e escrita considerados a partir da gramática e da literatura.”. O que, em certa medida, parece não ser atendido, pois a prática de escrita não consta nesses dois exemplares de nossos *corpora*, que dispunham apenas de modelos de textos prontos, já acabados, para os alunos exercitarem a leitura e oralidade. Trabalhava-se, então, com a expressão oral, mas o contato com a escrita era pela leitura e não produção de textos.

Ainda no final da década de 60, em 1968, na tentativa de organizar o ensino e encaixar ao novo cenário político, instituído após 1964 e o início do período da Ditadura Militar no país, a LDB n. 4024/61 foi ajustada, a fim de atender às novas necessidades e à ideologia desenvolvimentista do governo militar, validando-se a Lei nº 5540/68, que reformou diretamente o ensino superior e foi conhecida como a Lei da Reforma Universitária. No entanto, três anos após, para responder às necessidades do ensino primário, secundário e médio, foi necessária a alteração da LDB, sancionando-se, assim, a Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971), que modificou a estrutura de ensino do país. Como caracterizam Doretto e Beloti, naquele período,

[...] que vincula o ensino à qualificação para o trabalho, sustentado por uma pedagogia tecnicista, o ensino de LP pauta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cujo objeto é a língua como código, tendo um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 91).

Sendo assim, ao encarar a língua como um instrumento de comunicação, de modo formal, estrutural e mecânico, deixa-se de entendê-la como um sistema único voltado apenas ao ensino das camadas mais ricas, tendo em vista a necessidade de atender e incluir as faixas mais pobres no acesso à educação. Como aponta Clare (2003, p. 14), “[...] a língua não é mais encarada como um sistema único, o que propiciava um ensino elitista; agora, propunha-se o desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, um ensino compatível, portanto, com o uso da língua.”. Em suma, práticas estruturais voltadas à codificação e decodificação de mensagens trocadas entre emissor e receptor.

Além disso, com a nova LDB, as pessoas que participavam dos Cursos Normais – formação de segundo grau dos professores para atuarem no magistério – não são mais exclusivas da burguesia, pois passa a ser uma profissão de fácil acesso, também, às pessoas das camadas mais pobres da população. Segundo Clare,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Em consequência dessa mudança, a qualidade do ensino se faz menos refinada, buscando-se uma adequação ao novo momento. E as classes média e alta começam a abandonar a escola pública e a procurar instituições particulares, notadamente as de formação religiosa (CLARE, 2003, p. 13).

Até a década de 70, o ensino de língua pautava-se na classe da palavra, em viés morfológico, com foco no domínio de regras da gramática prescritiva e na leitura de textos literários, de modo a identificar as informações da superfície textual. Não se consideravam as condições de produção, pois os textos eram apresentados como produtos (tanto os modelos, quanto aqueles a serem produzidos pelos alunos) e os temas descontextualizados, muitas vezes, com a apresentação de apenas uma palavra ou frase acerca da qual deveria ser escrita a redação. Visualiza-se, desse modo, a relação entre o viés teórico-metodológico – linguagem como instrumento de comunicação – predominante, o principal documento parametrizador do ensino – a LDB – e, conseqüentemente, os materiais didáticos seguem na mesma linha.

Referente à década de 70, toma-se como base de análise os LDs intitulados *Domine seu Idioma: Redação Literária, Comercial e oficial* (BARBOSA, 1973) e *Linguagem, Leitura e Produção de Texto: comunicação e expressão em língua nacional - 1º grau* (MATSUOKA; MEGALE, 1979). A análise indica que as atividades presentes no primeiro material são voltadas à escrita e à leitura; enquanto no segundo correspondem à leitura e contém apenas um exercício de escrita: texto dissertativo.

Em termos de ensino de LP, na década de 70, o trabalho com a escrita se dava a partir das tipologias textuais, conforme consta nos livros de 1973 e 1979, que apresentam textos como modelos prontos a serem seguidos, com foco na estrutura de sua organização e no rigor gramatical e linguístico da variedade padrão da língua escrita. Evidentemente, hoje, compreende-se que o aporte teórico-metodológico do período não correspondia ao entendimento de textos como um processo contínuo de ensino e aprendizagem.

Naquele período, de acordo com Alves,

[...] é conseqüente pensar nas políticas educacionais voltadas ao livro didático como expressões dos interesses da classe dominante representada pelo Estado. O livro didático, quando pensado para ser oferecido a amplas camadas sociais, poderia ser um eficiente instrumento de transmissão ideológica já que, além de ser por si só um mecanismo de difusão de ideias, ainda teria sua capacidade potencializada ao ser analisado dentro do



ambiente escolar, também direcionado de maneira organizada a servir como aparelho ideológico do Estado (ALVES, 2009, p. 21).

Quanto às temáticas propostas nas tarefas de escrita constantes nos materiais de ensino, concorda-se com a afirmação de Alves, com destaque ao extraverbal circunscrito, predominantemente, à ditadura militar,

[...] o Estado passou a dedicar uma atenção maior aos livros didáticos por perceber estes materiais como instrumentos oportunos à transmissão de ideias e valores que ajudassem nesta tarefa, disseminando ora o medo da subversão e o potencial das Forças Armadas para defender a nação, ora o ufanismo patriótico e a capacidade das Forças Armadas para dirigir o processo de desenvolvimento do país (ALVES, 2009, p. 37).

Na síntese daquela fase, sobressai o poder do estado como ente controlador da educação, tanto pela legislação vigente quanto pela definição de temas e práticas constantes nos materiais didáticos, ressaltando o regime militar e suas características, sendo possível compreender como desinteresse do governo que os estudantes tivessem contato com práticas educativas que visassem ao desenvolvimento do senso crítico. No que tange à escrita, pelo próprio aporte teórico-metodológico, não seria possível vislumbrar atividades que considerassem situações enunciativas próprias para a escrita e, assim, definissem os elementos que integram a atividade de produção textual, como as finalidades, os interlocutores e o gênero discursivo. De forma ordinária, estas duas décadas de ensino de Língua Portuguesa pautaram-se no ensino da língua entendida como sistema abstrato, de modo tradicional e estrutural, sem tomar aspectos extraverbais e situacionais da enunciação como determinantes para as práticas de linguagem cotidianas e aquelas trabalhadas em ambientes pedagógicos.

Por um lado, desconsidera-se o contexto sócio-histórico e ideológico como definidor das enunciações, por outro, porém, é tal contexto, da tradição linguística e gramatical da variedade padrão, da língua como sistema abstrato e isolado de qualquer fator extralinguístico, que, justamente, determina materiais e práticas didáticas, limitando temas a serem lidos e/ou escritos e modos de considerar a língua.

Como *corpora* das décadas de 80 e 90, toma-se: a) o livro *Estudos de Redação* (TUFANO, 1983), que possui textos para a prática da leitura e tem apenas uma atividade de



escrita; b) os materiais *Encontros de Redação: 2º grau* (BARROS, 1984) e *Encontro de Redação* (ANDRÉ, 1992), que apresentam textos para leitura, com exercícios de gramática e, pela especificidade de redação, possuem várias práticas de escrita para o conhecimento das estruturas de textos; c) o livro *Redação em Construção* (CARNEIRO, 1994), que também segue tal linha de atividades, com a especificidade de propostas de interpretação de textos e exercícios de gramática. As atividades destes livros configuram-se como “siga o modelo”, constando um texto pronto, tido como certo e exemplar, o qual deve conduzir a escrita do aluno, em termos linguísticos, gramaticais e sintáticos. Teórica e metodologicamente, é, ainda, a linguagem como instrumento de comunicação e a redação baseada nas tipologias textuais que está presente nas situações de ensino.

Em 1985, iniciaram-se os exames vestibulares, que passaram a interferir no ensino. Naquele momento, os estudantes começaram a se preocupar ainda mais com a ortografia, ainda desvinculada da produção de sentidos a partir dos textos, isto é, sem considerar aspectos como coesão e coerência, pragmáticos, textuais e discursivos como fundamentais à prática de escrita e situações de interação verbal social. Segundo Clare (2003), as leituras de obras literárias e a redação passaram a ser exigidas e cada vez mais recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa, pois eram meios de avaliação do candidato ao vestibular.

Dos anos 80 até meados da década de 90, a LDB n. 5.692/71 continuava em vigência parametrizando o ensino no país, com LDs que seguiam como meio de disseminação de ideias impostas pelo estado e orientados pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, foram necessários 12 anos entre a publicação do fundante livro que caracteriza a quebra de paradigmas e funciona como o início da ruptura da tradição no ensino – *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (2011[1984]) – e a LDB n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), que oficializa, em termos formais, o suporte na concepção de linguagem como processo de interação para as aulas de Língua Portuguesa e “[...] cujo objetivo principal seria expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional para fazer frente aos desafios de um mundo tecnológico em constantes transformações.” (MALFACINI, 2015, p. 553).

Durante tal cenário de mudanças, houve importante disseminação de estudos fundamentados na Linguística Aplicada, principalmente, com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise de Discurso.



Logo, ainda que de modo paulatino, as discussões e propostas em âmbito acadêmico e legal interferem nos materiais didáticos. Esta terceira concepção de linguagem “[...] não bane a gramática, o conhecimento das normas que regem a Língua Portuguesa, mas defende que haja condições para que todos os estudantes tenham oportunidade de aproximação e apropriação da norma culta da língua.” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 96). Referente a esse período, toma-se como exemplo de análise o livro *Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto* (SARMENTO; TUFANO, 2004), cuja seção “Produção de texto” dispõe de atividades voltadas à escrita, leitura e oralidade. Todos os gêneros a serem produzidos são apresentados em capítulos, com explicação de seus elementos; a parte de leitura conta com textos modelos; o tópico de produção textual, especificamente, tem indicação para os alunos escreverem, relerem e reescreverem seus textos.

Na esteira desse cerne de transformações, avalia-se que, naquele período, houve certo equívoco, de que as proposições da linguística encaminhavam à exclusão do ensino de gramática normativa nas escolas, centrando as aulas em interpretação de textos, sem considerar que o domínio da variedade padrão da língua era, e ainda o é, necessário para a adequação do texto a situações de enunciação que demandam tal estilo linguístico. A despeito desse panorama, compreende-se que esta terceira concepção de linguagem provocou uma das principais, se não a principal, conversão nos modos de compreender a língua/linguagem e as práticas entre os sujeitos, agora, entendidas como atividades de linguagem, instauradas em situações de interação próprias e únicas, sendo a língua uma prática discursiva, sócio-histórica e ideológica, sempre refletida e refratada nas situações e sujeitos.

Da década de 60 até os anos 2000, percebe-se, por meio dos LDs, que sinalizam, de modo prático, o fundamento teórico-metodológico sobressalente de cada fase, que o ensino de Língua Portuguesa mudou e adequou-se aos contextos de cada período, passando a considerar elementos da ordem da língua e, também, extralinguísticos, nas práticas de linguagem trabalhadas em sala de aula. Como expansão do debate empreendido, na seção a seguir, apresenta-se análise mais específica dos *corpora*, como possibilidade de compreensão dos deslocamentos visualizados entre os LDs.



O EXTRAVERBAL E O PROJETO DE DIZER: A DETERMINAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESCRITA

Esta seção volta-se ao objetivo deste trabalho que é o de analisar as propostas de atividades de escrita de 9 livros didáticos, da década de 60 até a de 2000. Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, com destaque à concepção enunciativo-discursiva de linguagem, compreendida a partir dos debates oriundos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011[1979]; VOLÓCHINOV, 2018; 2019), pautam as análises. Ademais, conceitos próprios do trabalho pedagógico com a linguagem, como, por exemplo, escrita (MENEGASSI, 2016); condições de produção (GERALDI, 2013[1991]; MENEGASSI, 2011); gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011[1979]; ROJO, 2005); além dos conceitos axiológicos (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 1926), que possibilitam a reflexão quanto ao extraverbal do enunciado, referenciam as investigações e possibilitam as reflexões aqui apresentadas.

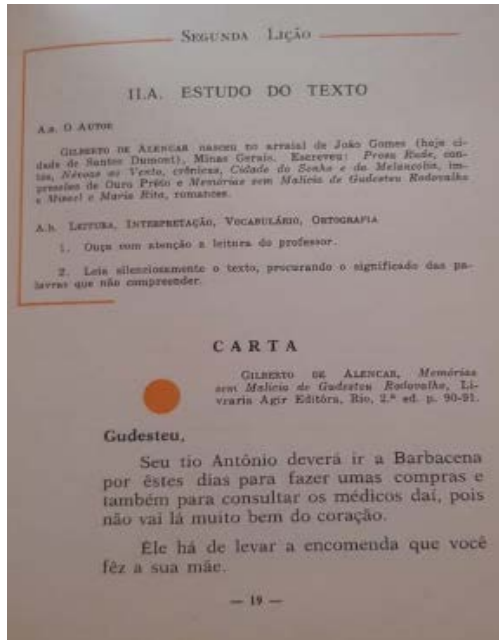
Inicialmente, os dois livros analisados são da década de 60 e, portanto, fundamentados na primeira LDB do país: n. 4024/1961. O primeiro (Exemplo A) é dividido em capítulos e cada capítulo pertence a uma disciplina, sendo assim, toma-se apenas o Capítulo I, de Língua Portuguesa, para estudo. É composto somente por exercícios voltados à gramática, leitura e oralidade, e não contém a prática de escrita. O segundo livro (Exemplo B) dispõe de atividades direcionadas à leitura e interpretação de textos literários clássicos da literatura brasileira; à gramática da Língua Portuguesa e à origem e história do Português; e, também, não contém prática de escrita.

Dado o objetivo principal, centrado na prática discursiva de escrita, verifica-se que ambos os materiais não contêm, especificamente, atividade que propicie a prática de escrita pelo estudante, ainda que a LDB de 1961, parâmetro principal para a educação no país, estabeleça, em seu artigo 25, que o objetivo do ensino é “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.” (BRASIL, 1961). Pode-se inferir, conforme recorte dos *corpora* disposto no Exemplo A, que a leitura feita pelo professor cumpra a finalidade de trabalhar com a expressão oral. No entanto, indica possível lacuna na prática de escrita, ainda que fosse em termos de expressão, de modelo a seguir ou de frases isoladas e regras da gramática prescritiva, apenas. Na relação verbo-social do material, ou seja, tomando o contexto



sócio-histórico e ideológico, é natural que os textos apresentados tratem do predomínio naquele período, como a referência a Gilberto de Alencar, jornalista conhecido na época.

Exemplo A: Livro *Admissão ao Ginásio*



Fonte: Costa (1968, p. 19).

Exemplo B: *Língua Portuguesa: curso geral*

LIÇÕES DE GRAMÁTICA HISTÓRICA (Exercícios)	
Símbolos	84
Origem da língua portuguesa	85
História da língua portuguesa	90
Domínio da língua portuguesa	92
As demais línguas românicas	95
O latim vulgar: seus caracteres	98
Alterações fonéticas	103
I — Noções elementares de fonética	
Ítem histórico	106
Vocalismo	109
Consonantismo	113
Encontros consonânticos	119
Formas divergentes	124
Justificação histórica de algumas regras de ortografia	128
II — Noções elementares de morfologia histórica	
O desaparecimento do neutro	130
Redução das declinações: O caso. Substituição do acusativo	139
Redução das conjugações	142
Faixa devida à analogia	144
Desaparecimento dos tempos	147
Criações românticas	161
Formação do vocabulário português	162
O português do Brasil	168
Contribuição brasileira para o léxico da língua portuguesa	165
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS BREVISSIMOS DE AUTORES DA ERA ANTECLÁSSICA (Comentários)	
Arcadismo	169
Século XII — NOTÍCIA DE PARTECÓN — Livro de 1121	173
Século XIII — ORDENAÇÕES DE D. AFONSO II	174
Século XIV — FÁBULA ESOPIANA — O RATÃO, A RA e O MENHOTO	176
Século XV — O CAVALHEIRO HENRIQUE	177
Séculos XII — XIII — XIV — CANTIGA DE AMOR — D. Dinis	177
PASTORELA — D. Dinis	180
CANTIGA DE AMOR — João de Guilhade	181
CANTIGA DE AMIGO — Martin Codax	182
TENÇÕES D'AMIGO — Pero Meogo	183
Século XV — CANTIGA — Garcia de Resende	184
CANTIGA — João Rolz de Castello Branco	184
CANTIGA — Jorge de Resende	185

Fonte: Wey (1969, p. 8).

O encaminhamento da lição segue, estritamente, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, determinando: i) atenção à leitura do professor, que funciona como ensino da expressão oral, ainda que não sejam trabalhadas as finalidades, funções sociais e comunicativas e as características do texto oral; ii) leitura silenciosa; iii) estudo do vocabulário, procurando no dicionário o significado de palavras desconhecidas, sem menção ao contexto, situação enunciativa específica do texto em estudo. Depreende-se que não há qualquer indício de prática que considere o extraverbal, o que poderia proporcionar a constituição e o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, ao se ensinar a língua em situações específicas.

Pautados na segunda LDB n. 5692/1971, há os materiais da década de 70. O primeiro (Exemplo C) tem atividades de escrita e leitura. No capítulo I, são apresentados modelos a serem seguidos de ordem descritiva, narrativa e dissertativa, com temas como: “A Pátria”, “A Família”, “A Amazônia”. Tais temas revelam o atendimento do material ao que é estabelecido na legislação, visto que no parágrafo 2º do artigo 4º, que trata do currículo, a

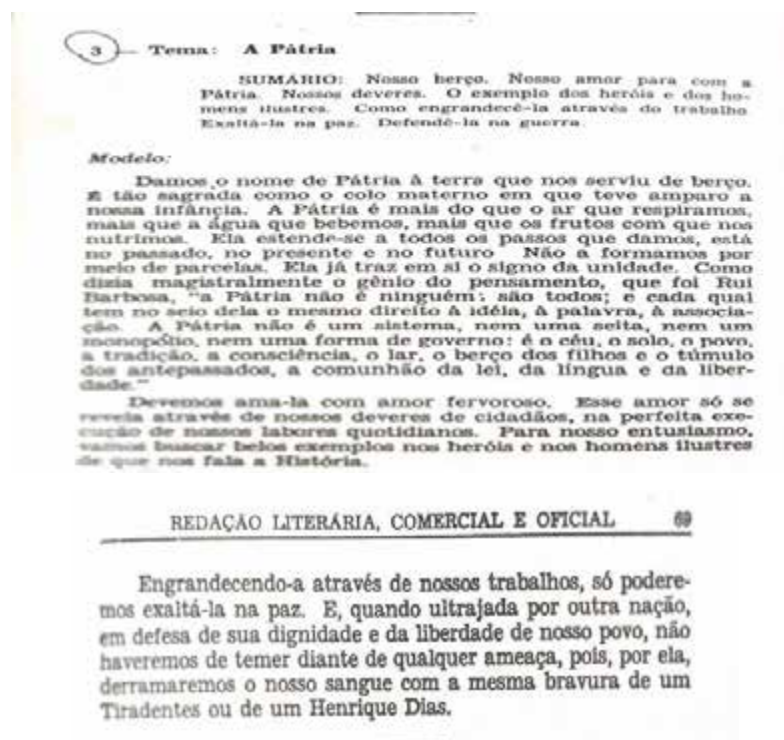


LDB, expressamente, impõe: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (BRASIL, 1971). A concepção de linguagem não seria, compreensivelmente, diferente do que predominava no Brasil naquele momento e, portanto, é estabelecido o ensino da língua como instrumento de comunicação. Nesse viés, os exercícios de leitura e de escrita seguem, igualmente, a concepção de texto como produto, pronto e acabado a partir de um modelo, que atende ao rigor linguístico e gramatical tradicionalista, da estrutura pré-definida e única para textos, independente da situação enunciativa, desde que se adeque à ordem narrativa, descritiva ou dissertativa.

Ademais, naquele contexto extraverbal, durante o regime militar, é distintivo o desinteresse do governo para que os estudantes desenvolvessem o senso crítico nas escolas e escrevessem de modo a atender a determinadas situações enunciativas, indicando a prática de impor o projeto de dizer do estudante. Por isso, a definição de temas que cumprissem o objetivo expresso na LDB.

Como exemplo, apresenta-se um recorte dos *corpora* de pesquisa:

Exemplo C: *Domine seu Idioma: Redação Literária, Comercial e oficial*

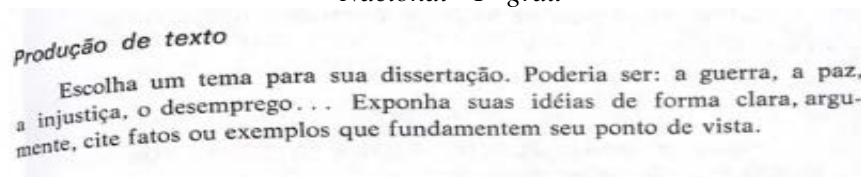


Fonte: Barbosa (1973, p. 68-69).



O livro *Linguagem, Leitura e Produção de Texto: comunicação e expressão em língua nacional - 1º grau* (MATSUOKA; MEGALE, 1979) – Exemplo D -, organiza-se com exercícios de leitura e contém apenas uma atividade de escrita, sendo solicitado um texto da ordem dissertativa, cuja escrita se dá a partir da leitura do texto modelo e de um dos temas constantes no comando. Ressalta-se, ainda, a indicação para que a exposição seja de “forma clara”, “argumentativa” e citando “fatos ou exemplos que fundamentam o ponto de vista do autor”.

Exemplo D: *Linguagem, Leitura e Produção de Texto: comunicação e expressão em Língua Nacional - 1º grau*



Fonte: Matsuoka e Megale (1979, p. 185).

Desse encaminhamento de produção, da segunda concepção de linguagem, destaca-se o fato de ainda possuir semelhanças em relação à primeira concepção – linguagem como expressão do pensamento. Tendo em vista que o predomínio da segunda concepção é a teoria da comunicação, a partir do excerto: “*Exponha suas ideias de forma clara [...]*”, estabelece-se vínculo entre escrever de forma correta de acordo com a gramática normativa, que ainda era predominante. No entanto, com o predomínio neste viés, da teoria da comunicação, com o foco no “tu” e no seu entendimento da mensagem transmitida, pondera-se que expor as ideias de forma clara corresponde a expô-las de modo a buscar que o receptor entenda a mensagem. Além disso, nessa perspectiva, a produção de texto seguia um modelo, baseando-se nas tipologias textuais e, assim, se observa que esse encaminhamento recupera a noção de que a tipologia da dissertação é caracterizada por uma “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, com a finalidade de o estudante marcar seu posicionamento por meio dessas três partes estruturais do texto.

Referentes à década de 80, são analisados dois livros. Correspondente ao Exemplo E, o material tem propostas de atividades de escrita, leitura e gramática. Por ser específico de redação, possui várias atividades voltadas à escrita, no entanto, configuram-se como siga o modelo: os alunos devem ler os textos de cada gênero apresentado e (re)produzir a partir



deles. O material seguinte – Exemplo F – possui atividades de escrita e gramática. Igualmente, por ser específico de redação, há várias atividades relativas à escrita, cujo objetivo é ensinar estruturas de um texto e a gramática da língua. Estes dois objetos dos *corpora* dispõem de vários exemplos relativos ao foco principal desta pesquisa e o exame atento revela que os comandos não estabelecem, adequadamente, os elementos necessários para a compreensão de uma situação enunciativa e, conseqüentemente, a produção de texto que cumpra finalidades e funções sociais e comunicativas próprias (MENEGASSI, 2011; 2016; GERALDI, 2011[1984]; 2013[1991]).

No livro *Estudos de Redação* (TUFANO, 1983), por exemplo, cada capítulo trata de uma tipologia textual: inicialmente, é apresentado um modelo de texto; em seguida, a explicação de cada parte de sua organização estrutural, conforme a tipologia em estudo; e, por fim, os exercícios. O material referente ao Exemplo F, aqui ilustrado pelo recorte do sumário, segue esta mesma organização, pautado nas tipologias textuais, nos modelos de textos e exercícios determinados. Em síntese, ainda que sejam livros específicos à prática de escrita, continuam, devido à própria concepção de linguagem e ao extraverbal do período, não promovendo o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, pois determinam os temas e limitam a escrita aos modelos apresentados, com foco nas estruturas textuais, linguísticas e gramaticais. Especificamente ao contexto, as temáticas são intituladas: “*Vamos acabar com esta folga*”, “*Tudo mais barato*”, “*O homem que se evadiu*”, “*A universidade no Brasil*”, ou seja, são temáticas relacionadas ao espaço-tempo do regime militar.

Exemplo E: *Estudos de Redação*

EXERCÍCIOS

Você tem, a seguir, alguns parágrafos dissertativos. Sua tarefa é elaborar uma *paráfrase* de cada um, isto é, redigi-los de outra forma, mantendo, evidentemente, o seu conteúdo básico. Para isso, antes de começar a redigir, leia cada texto com muita atenção e reconheça a idéia central e os argumentos de apoio desenvolvidos pelo autor.

Fonte: Tufano (1983, p. 41).

Exemplo F: *Encontros de Redação*

Encontro VIII

Objetivos. Processo. Estrutura do texto narrativo. Tipos de narrativa. Linguagem. Comparação entre os discursos direto, indireto e indireto livre. A pontuação nos diálogos

Fonte: Barros (1984, sumário).

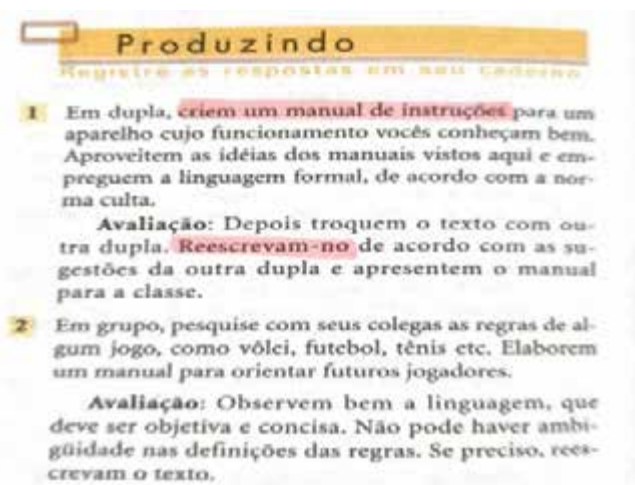
Referente à década de 90, são analisados dois livros. O primeiro é intitulado *Curso de Redação* (ANDRÉ, 1992) e as atividades são voltadas à prática de escrita e de leitura, com propostas de interpretação de textos literários e de conhecimento das estruturas textuais.



O segundo é o livro *Redação em Construção* (CARNEIRO, 1994) e, por ser específico de redação, as atividades são voltadas à prática da gramática e escrita, com propostas de interpretação de textos e exercícios de gramática. Chama-se atenção, no entanto, para os temas propostos, que, dado o fim do período do regime militar, já não abarcam o lema imposto – *pátria, família e Deus*.

A partir dos anos 2000, já com a LDB n. 9.394/96 pautando o ensino, observa-se maiores mudanças entre os *corpora* deste período e os anteriores, visto que a concepção de linguagem como processo de interação proporciona o entendimento da língua como prática discursiva e, conseqüentemente, há certa ruptura nos paradigmas de ensino. Como amostra, o Exemplo G, cuja organização se dá a partir da apresentação dos gêneros textuais em estudo, contendo o conceito e os elementos que os constituem. Posteriormente, no tópico identificado como “leitura”, são dispostos textos que funcionam como modelos. Por fim, na parte denominada “produzindo”, consta a atividade de escrita, propriamente, ou seja, o comando de produção, marcando a possibilidade de “releitura” e “reescrita”, além de questionamentos relativos ao tema indicado. No concernente à temática, as propostas giram em torno de elementos culturais, regionais, cotidianos, sugerindo maior autonomia para que o estudante desenvolva seu projeto de dizer.

Exemplo G: Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto



Produzindo
Registre as respostas em seu caderno.

1 Em dupla, **criem um manual de instruções** para um aparelho cujo funcionamento vocês conheçam bem. Aproveitem as idéias dos manuais vistos aqui e empreguem a linguagem formal, de acordo com a norma culta.
Avaliação: Depois troquem o texto com outra dupla. **Reescrevam-no** de acordo com as sugestões da outra dupla e apresentem o manual para a classe.

2 Em grupo, pesquise com seus colegas as regras de algum jogo, como vôlei, futebol, tênis etc. Elaborem um manual para orientar futuros jogadores.
Avaliação: Observem bem a linguagem, que deve ser objetiva e concisa. Não pode haver ambigüidade nas definições das regras. Se preciso, reescrevam o texto.

Fonte: Sarmiento e Tufano (2004, p. 354).

A fim de ilustrar a conclusão das análises dos *corpora* da pesquisa, apresenta-se o Quadro 2, com as características dos 9 materiais didáticos estudados:



Quadro 2 - Síntese das características dos materiais didáticos:

Característica		Quantidade de Exemplares	Ano de edição
Concepção de linguagem	Expressão do Pensamento	2	1968 e 1969
	Instrumento de Comunicação	6	1973, 1979, 1983, 1984, 1992 e 1994
	Processo de Interação	1	2004
Práticas de linguagem predominantes nas atividades ³	Oralidade	2	1968 e 2004
	Gramática	4	1968, 1969, 1983 e 1984
	Leitura	7	1968, 1969, 1973, 1983, 1992, 1994 e 2004
	Escrita: seguindo as tipologias textuais	6	1973, 1979, 1983, 1984, 1992 e 1994
	Escrita: contendo os elementos dos gêneros e etapas	1	2004
Tema	Determinados e característicos do espaço-tempo	3	1973, 1979 e 1983
	Textos diversos para estudo	1	2004
Sem atividade de escrita		2	1968 e 1969

Fonte: As pesquisadoras (2021).

Ainda que se tenha como exemplo da pesquisa quase 5 décadas de leis e materiais didáticos, cada um com suas características próprias, de certa forma, prevalece o que existe há mais tempo e é mais recorrente, pois, mesmo em 1996 com a concepção de linguagem como processo de interação pautando os documentos oficiais, ainda levou alguns anos para que tal viés se efetivasse e pautasse os LDs de forma consistente e didatizada, além do possível lapso de tempo até a efetivação nas práticas pedagógicas em sala de aula. Contudo, ainda que o último livro analisado, de 2004, já esteja, cronologicamente, subsidiado à LDB n. 9.394/96, em vigência, atualmente, e já integrasse as primeiras edições de LDs produzidos na esteira do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM, ainda se

³ Ressalta-se que neste item são considerados os aspectos predominantes em todas as atividades dos LDs. Assim, não registramos na *gramática* todos os materiais, ainda que todos, em alguma medida, contenham atividades de gramática. Aqui se refere à característica que sobressai no material.



apresenta, em certa medida, baseado na gramática normativa, sem considerar as situações de interação, tanto para as produções textuais quanto para os estudos da língua/linguagem.

Considerando a análise, pondera-se que os livros das décadas de 60 até 80 seguiam uma única temática, formatada e delimitada, cujos estudantes eram influenciados a não assumirem posição social, em seu projeto de dizer, contrária ao governo, tinham a justificativa do período da ditadura militar no Brasil. Feita tal relativização, registra-se, neste trabalho, o desconhecimento oficial da possível justificativa para que o edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – para 2023, lançado em 2021, defenda a ideia de que não haja viés político-partidário e ideológico no ensino do país, porém acrescenta que as obras deverão incluir como princípio ético: “Promover valores cívicos, [...] patriotismo [...]” (BRASIL, 2021, p. 40)⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo principal apresentado, as análises, subsidiadas em viés enunciativo-discursivo de linguagem, indicam aspectos valorativos dos modos de composição dos materiais didáticos, os quais trabalham fundamentados no conceito de gramática prescritiva e descritiva, com foco nas normas e regras e, no que se refere à prática de escrita, não consideram o extraverbal como refletivo e refratário nos/dos discursos materializados nos textos. Em síntese, destacam-se os seguintes aspectos dos *corpora*:

- Década de 60 – primeira LDB: não possuem atividades de produção de texto, mas apresentam tipologias textuais com temáticas clássicas, como textos da literatura brasileira, para a leitura do professor;

- Décadas de 70 e 80 – segunda LDB: há determinação de temas do contexto sócio-histórico e ideológico específico, o regime militar, e apenas os textos do final da década de 80 até meados de 90 passaram a ter temáticas socialmente relevantes, no entanto, a solicitação de textos estruturados de acordo com os modelos apresentados, seguindo as tipologias textuais, manteve-se;

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023__4__Retificacao_05_08_2021.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



- Década de 90 – terceira LDB: ainda que produzidos após documentos e discussões teórico-metodológicas de cunho discursivo, os materiais contêm atividades de escrita que não tratam de temáticas socialmente relevantes e os comandos de produção não definem todos os elementos necessários ao estabelecimento de uma situação de interação verbal delimitada.

Fator relevante nas reflexões suscitadas diz respeito ao vínculo específico a cada período que, além de caráter cronológico, exerce função sócio-histórica e ideológica e já direciona as possíveis concepções que permeiam cada livro, respeitando-se, por óbvio, os debates teórico-metodológicos e práticos realizados e publicados até a data de produção e uso de cada material em situação pedagógica. O que sobressai é: i. certa continuidade, ainda que em épocas e a partir de aportes diferentes, da linha mais tradicional de trabalho com a língua/linguagem, especialmente, no que se refere à modalidade escrita; ii. a não delimitação de elementos que funcionam no encaminhamento do processo de produção textual, estabelecendo uma situação enunciativa própria; iii. a definição de temas, ora de cunho patriótico já moldados em suas linhas de abordagem, ora descolados de função social; iv. os modos de certa delimitação no desenvolvimento do estudante, sujeito produtor de texto, no que concerne ao seu projeto de dizer.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. de L. S. **A Ditadura Civil-militar no Brasil e as políticas educacionais para o livro didático**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANDRÉ, H. A. de. **Curso de Redação**. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1979].

BARBOSA, O. **Domine seu idioma: redação literária, comercial e oficial**. vol. III. São Paulo: Iracema, 1973.

BARROS, J. **Encontros de Redação: 2º grau**. São Paulo: Moderna, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-[atualizada-pl.html](#)>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus – 5692/71**. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 maio 2015.

CARNEIRO, A. D. **Redação em construção**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

CLARE, N. de A. V. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. *Idioma 23*, UERJ, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, A.; *et. all.* A. **Admissão ao ginásio**. Coleção didática do Brasil: série ginasial. Editora do Brasil, 1968.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2012, p. 1-15.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. 2011, p. 89 - 103. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em: 15. jan. 2016.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011[1984].

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013[1991].

MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Revista Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59. 1. Sem. 2015.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480 – 1511, out./dez. 2014.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MATSUOKA, M.; MEGALE, H. **Linguagem, Leitura e Produção de Texto:** comunicação e expressão em língua nacional, 1. grau. São Paulo: FDT, 1979.

MENEGASSI, R. J. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. In: **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 12, n. 23/Especial - IX CELLIP, p. 251-276, jan.-jun. 2011.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

ORLADIN, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino.** Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português:** literatura, gramática, produção de texto. vol. único. São Paulo: Moderna, 2004.

TUFANO, D. **Estudos de Redação.** São Paulo: Moderna, 1983.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WEY, V. **Língua Portuguesa:** curso geral. 1. vol. São Paulo: Editora do Brasil. 1969.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



COÉFORAS: O CICLO DE ÓDIO E A RETRIBUIÇÃO

Jaqueline Lorente Teixeira
Unespar/Campus Paranavaí, 9145726j@gmail.com

Thais Regina Gimenes Chagas (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, thais.chagas@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

A *Oresteia* é uma trilogia de peças teatrais de autoria do dramaturgo grego Ésquilo. É composta pelas tragédias *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*. Trata-se da maldição da tragédia sobre a família de Atreu após o retorno da guerra de Troia.

É a única trilogia que sobreviveu até aos nossos dias. Foi representada pela primeira vez em 458 a.C. nas Festas Dionisiacas de Atenas, em que, segundo Neves (2015), ganhou o primeiro prêmio.

A obra de Ésquilo deve ser interpretada levando-se em conta sua participação nas Guerras Persas. O impacto profundo que este conflito teve na vida dos gregos, principalmente na do povo da Ática, revela um entrelaçamento entre o divino e o humano, que os próprios testemunhos da guerra souberam reproduzir.

Escrita por Ésquilo no século V a.C., a trilogia trágica da *Oresteia* visa representar teatralmente a transição progressiva da lei de Talião, que não dissociava vingança de justiça, para o sistema democrático que possui, em seu cerne, a concepção de justiça como algo deliberativo e pertencente a todos. Em todas as peças que compõem a trilogia, identifica-se o elemento da hereditariedade da culpa, isto é, as personagens respondem por atos nefastos cometidos por seus antepassados, embora eles mesmos agravem essa culpa, por também tomarem decisões equivocadas. Assim, esse conceito permeia a obra do dramaturgo.

Ésquilo (525-456 a.C.) foi um dramaturgo grego, considerado o fundador da tragédia grega. Deve-se a ele, de acordo com Lesky (1996), importantes inovações, como o emprego de máscaras, a utilização do coro e o emprego do diálogo. Ésquilo ganhou destaque com as obras *As Suplicantes* (490 a.C.). Em 472 a.C., escreveu uma peça de acentuado patriotismo, *Os Persas* (472 a.C.), inspirado na invasão da Grécia pelos persas, em 480 a.C. Em 467 a.C., Ésquilo obteve nova vitória com a Trilogia Tebana. Sabe-se que a obra era composta de



Laio, *Édipo* e *Sete Contra Tebas*, mas apenas o último texto foi preservado. Portanto, a única trilogia de Ésquilo que permaneceu completa foi sua obra-prima, *Oresteia*, apresentada em 458 a.C., composta das peças *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*.

Na primeira peça da trilogia, *Agamêmnon*, o líder grego, na conquista de Troia, retorna para sua casa, mas é assassinado por sua mulher, Clitemnestra, que jamais o perdoara pelo sacrifício de Ifigênia, a filha mais velha do casal, promovido para garantir a partida da frota grega para Troia. Clitemnestra e seu amante Egisto, então, usurpam o trono e expulsam Orestes e Electra, filhos de Agamêmnon. As *Coéforas* (ou Portadoras de Libações), continuam com a história, em que Orestes e Electra vingam a morte de Agamêmnon e Orestes assassina a própria mãe, Clitemnestra. Na última peça da trilogia, *Eumênides*, Orestes é perseguido pelas Erínias, as Fúrias vingativas, pelo crime brutal que cometera ao matar a própria mãe. Orestes foge para Atenas, onde recebe julgamento de doze jurados, em sessão presidida pela própria deusa Atena.

O contexto político ateniense da *Oresteia* era uma realidade do poder que ainda permanecia nas mãos da nobreza. Contudo, explica Ost (2014), em 462-461 a.C., a situação é modificada por Efialtes, que consegue fazer votar pela Assembléia do Povo um decreto que restringe a competência do Areópago, que era composto por arcontes (cidadãos ricos e oriundos de famílias aristocráticas) e realizava o papel de guardião das leis e da Constituição, arma política poderosa. Tal iniciativa também limitou a autoridade da nobreza enquanto classe, e assim, o poder político passa à Assembléia do Povo e ao Conselho dos Quinhentos. Portanto, na época da *Oresteia*, o conflito era grande em Atenas.

Desse modo, o objetivo da presente pesquisa constituiu-se na análise teórico-crítica, a partir da leitura de obras e artigos que tratam sobre a concepção grega de justiça presente nas *Coéforas*, visando mostrar a força da tradição, da vingança perpetrada pela sociedade grega. Essa segunda peça conta a história do assassinato de Clitemnestra e seu amante, Egisto. Ost (2004, p.106) esclarece que, em *Agamêmnon*, toda a intriga voltava-se ao passado e, portanto, o assassinato de Agamêmnon era visto como fruto de um passado funesto. Mas agora, em *Coéforas*, o campo de visão é o futuro e longe de ser temido, o crime é desejado pelos personagens principais. Nessa peça, Orestes começa um novo ciclo de ódio, consequência inerente à vingança; a própria Clitemnestra sabe que o sangue derramado deverá ser retaliado. Entretanto, há uma certa indagação quanto ao ciclo de ódio, a vingança,



a retaliação pura: parece que todos os personagens da peça buscam de certa forma encontrar algum caminho alternativo. Parece que a própria sociedade, os deuses, os mortos e os vivos não conseguem se desprender da ideia de pagar o mal com o mal. Tanto é que até mesmo os deuses desejam esta retaliação quando Orestes, ao encontrar Electra, explica que é enviado de Apolo com o objetivo de vingar o pai; o rancor dos mortos precisa ser acalmado. Logo, fica claro que, desde o começo, a vingança é desejada por diversos agentes.

Coéforas trata-se de uma peça em que o questionamento e a ponderação exercem papel de destaque; como é percebido no decorrer da peça, o desconforto e as indagações dos personagens são substituídos pela força da “tradição” da vingança perpetrada pela sociedade grega.

MATERIAS E MÉTODOS

Considerando o segundo episódio da tragédia, fundamentamos nossa proposta de trabalho nos estudos de Ost (2004), Neves (2015), Lesky (1996) dentre outros, que visam interpretar as relações da justiça na literatura.

Segundo Neves (2015), as peças de Ésquilo tratam dos males advindos da desmesura. Os deuses do Olimpo puniam quem quer que agisse de forma soberba. Cada herói devia conter-se na sua *metron*, ou seja, na “medida de cada um”. Um dos pilares da sabedoria grega era exatamente o conceito: “nada em excesso” (*medenagan*). Afinal, essa desmesura desencadeava a *némesis*, o ciúme divino. A punição era a *até*, a cegueira da razão do herói, que inevitavelmente acarretava a sua queda. Em Ésquilo, os dramas decorrem da luta entre o bem e o mal, deixando claro, sempre, que os valores deveriam ser respeitados pelos cidadãos.

Em todas as peças que compõe a Trilogia *Oresteia*, identifica-se o elemento da hereditariedade da culpa, isto é, as personagens sofrem as consequências por atos nefastos cometidos por seus antepassados, embora eles próprios agravem a situação por também tomarem decisões equivocadas. Assim, este conceito permeia a obra do dramaturgo. Se uma pessoa comete um crime contra outra, o *guénos* do lesado deve vingar-se. *Guénos*, grupo composto pelos parentes com vínculo de sangue, é um tema relevante na sociedade grega e comum nas tragédias. Historicamente, admitia-se essa vingança do parente consanguíneo, o



que resultava no extermínio de famílias inteiras. Isso, de acordo com Neves (2015), apenas terminou com a reforma jurídica de Sólon.

Avultam os conceitos forjados na *Oresteia*, no sentido de que o julgamento deve ser justo, levado adiante por juízes imparciais e sem opiniões predeterminadas.

A absoluta falta de solução para o conflito trágico foi convertido, precisamente por algumas teorias modernas, em ponto central e em requisito primordial para a realização da autêntica tragédia.

Segundo Lesky (1996, p. 50), a culpa trágica refere-se a algo inteiramente diverso e procura dar validade a um conceito que recentemente levou a discussão sobre o trágico:

Essa culpa é original, sendo inseparável do conceito de homem e mal chega à superfície de sua consciência; foi implantada com a própria vida [...] Não depende da direção da vontade humana, acompanha todas as ações humanas; podemos voltar-nos para o bem ou para o mal, tanto num como no outro poderemos ultrapassar a medida. O drama supremo trata dessa culpa.

A inevitabilidade do trágico é proposta tanto como traço essencial imprescindível quanto a inocência moral de quem perece. O terrível da catástrofe descarregado sobre o cosmo, que na luta dos valores permite, ou mesmo condiciona, a destruição. Ao reconhecer a inevitabilidade desses processos, a dor trágica adquire uma certa frieza combinada com satisfação.

Pensar a Justiça na interface com o trágico possibilita dar um sentido radical à questão do justo. Trata-se da escolha de um caminho, de um método investigativo, que vai progressivamente desvendando as camadas superficiais das aparências rumo à profundidade da esfera do ser pleno. O trágico coloca o homem no centro da transgressão, questiona a medida da sua humanidade e leva-o para a dimensão reveladora da via da verdade e da Justiça. O universo da tragédia representa a totalidade da condição humana exposta a um julgamento implacável para a descoberta da verdadeira natureza do homem. Ademais, o teatro grego figura como um espaço público para o questionamento direto das instituições políticas e jurídicas, representação dramática eloquente para a apresentação da história do direito, da democracia e do homem ateniense. Seguindo a lição aristotélica, a tragédia consiste na imitação (*mimesis*) de ações e não de homens, portanto não se cogita verificar o caráter do homem, ligado à sua esfera particular, mas de reproduzir o seu agir e as consequências decorrentes de seus atos.



O conflito em que está envolvido Orestes é inimaginavelmente horrível, mas como conflito não é cerradamente trágico, pois, segundo Lesky (1996), admite a reconciliação das potências combatentes, e nessa reconciliação a libertação da dor e do sofrimento. Assim, a participação que seu destino tem no trágico se nos apresenta como situação trágica através de cujas tormentas o caminho conduz à paz. Obras como a trilogia de Ésquilo, que terminam em reconciliações, não cabem na definição do trágico dada por Goethe, que aponta exclusivamente para o conflito trágico cerrado. Apesar disso, chamamo-las tragédias, e isto não só para indicar sua pertinência a determinado gênero de literatura clássica, mas também por causa de seu conteúdo trágico, que dentro dessas peças se configura em sua situação trágica.

De acordo com Ost (2004), nossa concepção de vingança é, sem dúvida, exageradamente tributária de dois milênios de críticas que se escalonam de Sêneca a R. Girard, passando por Hegel, Beccaria e Bentham; a imagem que dela conservamos é a de uma justiça privada, tão intempestiva quanto desmesurada. Brutal passagem ao ato, a vingança desencadearia um ciclo de violências interminável.

Desse ponto de vista, a vingança é com frequência qualificada de *poinë* (que dará a pena de morte) e que é, precisamente, a contrapartida, a doação em troca, a compensação. Aristóteles (1979, p. 28) também sublinha claramente esse sentido: a vingança é “o ato em troca”, e é significativo que, ao longo de toda a *Oresteia*, as Erínias sejam identificadas a essa *poinë* que assegura a equivalência dos golpes. Há inúmeras alusões, no texto, a essa estrita contabilidade do Talião que devolve olho por olho e crime por crime. Mas essa retribuição não exige necessariamente a morte do ofensor, como vemos nos trechos:

Ó grande Porções, por Zeus,
que o término esteja aqui
aonde o justo se transporta.
Com odiosa língua, odiosa
língua se pague, a Justiça
ao cobrar dívida proclama.
Com pancada letal, letal pancada se puna.
Sofra o que fez,
assim fala a velha palavra. (Co. 306-314)¹

¹ Todas as citações foram retiradas da edição que consta nas **Referências**. Optamos por indicar o número dos versos, e não das páginas, para facilitar a localização dos trechos em outras edições.



Essa concepção de responsabilidade traz, portanto, ainda a marca da concepção arcaica da falta: a *hamartía*, que é o ato injusto, certamente, mas apresentado como uma loucura e um desastre, a partir do momento que faz o infortúnio de seu autor. No pré-direito, a falta é tudo isto ao mesmo tempo: o acesso de demência (desvio criminoso, delírio homicida), o erro fatal, a fraqueza moral, a mácula religiosa. Ela se apossa do homem por dentro e o manipula por fora com uma força maléfica. Contagiosa, essa mancha do crime se transmite aos familiares do culpado (mas também, como vimos, aos familiares da vítima obrigados a vingá-la).

A obra *Coéforas* apresenta um tom diferente em relação à primeira peça da trilogia. Nesse episódio, Orestes começa um novo ciclo de ódio, consequência inerente à vingança; a própria Clitemnestra sabe que o sangue derramado deverá ser retaliado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As *Coéforas* compõem a segunda parte da *Oresteia*, a trilogia com que Ésquilo, segundo Neves (2015), conquistou o primeiro prêmio em 458 a.C. A ação se inicia anos após o assassinato de Agamêmnon por sua esposa Clitemnestra e o amante dela, Egisto, e tem por tema a vingança de sua morte pelas mãos de seu filho Orestes, vingança ordenada pelo oráculo de Apolo em Delfos.

Orestes retorna à sua pátria em obediência ao oráculo de Apolo. A sua presença reveste-se, pois, de um caráter numinoso, uma vez que ela põe em ação o cumprimento de um destino a que, por desígnios divinos, o palácio dos Átridas estava fadado.

Junto ao túmulo de seu falecido pai, Orestes faz um juramento: vingar a morte de Agamêmnon e recuperar o poder de sua pátria, que está nas mãos de Clitemnestra e Egisto.

Assim, o deus adivinho, mediante um sonho profético, desperta já tarde da noite a rainha. Clitemnestra lança um terrível grito de terror, de seus aposentos, que ecoa pelo palácio. Os intérpretes de sonhos do palácio são consultados e chegam à conclusão de que os mortos se ressentem dos que os assassinaram. Por isso, a rainha, tendo acatado a interpretação que lhe foi dada, envia as libações ao túmulo do marido, numa tentativa de, por meio dessas oferendas fúnebres, apaziguar o rancor dos mortos e contornar, assim, o destino adverso prenunciado em seu sonho.



A interpretação do sonho de Clitemnestra trata-se inegavelmente de um sinal numinoso: o sonho é descrito como uma espécie de epifania de Apolo. No entanto, o seu aspecto profético só é claramente revelado quando Orestes interpreta-o prontamente como um sinal divino a prenunciar a morte de Clitemnestra, como nos excertos:

Interpreto-o de modo a ser congruente:
se surgiu do mesmo lugar que eu
a serpente e enfaixada como criança
abocanhava o seio que me nutriu
e mesclou leite a coágulos de sangue
e ela apavorada pranteava este mal,
porque nutriu hórrido prodígio, deve
ter morte violenta e tornado serpente
eu mato-a – como conta este sonho. (Co. 542–550)

No entanto, o que os intérpretes e a própria Clitemnestra parecem não ter percebido é que essa serpente é também Orestes. Clitemnestra dá à luz uma serpente assim como deu à luz Orestes. Ela envolve a serpente em faixas, tal como o fez com o pequeno Orestes. Para alimentar o monstro, Clitemnestra oferece o alimento de seus seios, exatamente como o fizera com Orestes. A serpente, porém, fere a rainha, causando-lhe dor e horror ao mesmo tempo e nisso Orestes vê o prenúncio de que também ele, transfigurado em serpente, há de lhe causar um mal maior: a morte.

Contudo, Orestes, ao mesmo tempo em que figura como um exímio intérprete de sinais divinatórios, também figura como executor desses sinais. O sonho profético de Clitemnestra parece ser assim o último sinal numinoso de que Orestes necessitava para pôr em ação seus intentos, de modo que, após interpretá-lo, Orestes instrui Electra a recolher-se ao palácio e confia ao Coro o que pretende fazer a seguir:

Exorto-os a ocultar este pacto comigo
para que os dolosos matadores do bravo
com dolo sejam pegos e no mesmo laço
morram como também proclamou Lóxias
rei Apolo, adivinho sem mentira antes. (Co. 555-559)

Será assim de forma dolosa que Clitemnestra e Egisto irão padecer: disfarçado de estrangeiro, Orestes chegará ao palácio sob o pretexto de trazer a notícia da morte de Orestes, que, assim introduzido no palácio, matará a ambos.



O ponto de vista do destino se manifesta na previsibilidade ominosa e terrífica do curso dos acontecimentos que implicam conturbado convívio de Deuses e de heróis. Esse sonho é mencionado como uma terrível irrupção que dá pavor à rainha Clitemnestra.

Em Ésquilo, encontra-se a certeza de que há uma ordem superior, correta e grandiosa, que coordena o mundo dos mortais. Se alguém se dirige contra essa ordem, os deuses logo se vingam, demonstrando os limites. Segundo Ost (2004), nas *Coéforas*, o olhar dirige-se ao futuro; a espera angustiada dá lugar à determinação decidida: longe de ser temido, o crime é designado pelos principais protagonistas, como vemos nos excertos:

Veio Justiça aos Priamidas com o tempo,
pesada e justa punição;
veio ao palácio de Agamêmnon
dúplice leão, dúplice Ares.
Correu até o termo
o exilado emissário de Delfos
impelido por instruções do Deus. [...]
Veio cuidosa de secreta batalha
a astuciosa Punição,
a verdadeira Jovem de Zeus
na batalha tocou a mão,
Justiça nós mortais e chamamos
Com acerto, ela respira
rancor ruinoso aos inimigos. (Co. 935-952)

O tema jurídico ganha relevo com a reiteração quase obsessiva da lei de Talião: Orestes triunfa ao defender a causa do pai, mas compromete-se ao cometer o matricídio. Aqui, Ost (2004) observa alguns pontos muito importantes: a) alguns crimes admitem a compensação financeira, outras infrações imprescritíveis não se satisfazem com essas acomodações; b) o espírito do morto tem parte ativa na aplicação da vingança, sua cólera persegue não apenas o criminoso, mas também os próprios familiares, para que estes honrem o dever sagrado de vingança; c) o crime é assimilado a uma verdadeira mancha física que infecta por contato tudo o que dela se aproxima.

A palavra Oracular de Apolo, que Orestes traz consigo, proclama uma sentença de morte, contra “os matadores do honrado” (e também uma outra sentença de morte, contra Orestes, caso negligencie o cuidado da palavra oracular). A formulação da sentença de morte contra “os matadores do honrado” surpreende pela exigência de dolo na execução da



vindicta. Essa surpresa está expressa no aposto com que Orestes explica quem é esse Lóxias que dá a sentença de morte mediante dolo:

Com dolo sejam pegos e no mesmo laço
Morram como também proclamou Lóxias,
Rei Apolo, adivinho sem mentira antes. (Co. 557-559)

Aiaî, aiaî, míseros feitos!
Sucumbiste a odiosa morte.
Aiaî, aiaî,
Para quem fica, dor ainda floresce. (Co. 1007-1009)

A palavra e a linguagem ganham força em *Coéforas*. Cessa o clima de impotência e de fingimentos tão frequentes em *Agamêmnon*. Não há mais palavras veladas e antífrases. As cativas, destaca Ost (2004, p. 129), possuem agora o poder de liberar a prece de Electra e dar um sentido às enganadoras libações de Clitemnestra: “[...] as Coéforas levam progressivamente a irmã de Orestes a dizer seu mal e a nomear o inominável; nesse instante preciso, volta-lhe a energia, que desperta ao mesmo tempo as forças enterradas da vítima.”

Na lógica do Talião, cada crime é interpretado como a justa e necessária vingança de um crime precedente. Em contraponto ao tema da vingança justiceira, faz-se ouvir a voz da responsabilidade (vontade, culpa): “A nós, estas súplicas; e aos inimigos digo mostrar-se o teu vingador, ó pai, quem te matou, morrer com justiça”. (Co. 142-144)

É preciso, pois, evitar de projetar na *Oresteia* a imagem do homem como centro de decisão autônoma, autor exclusivo de seu ato, capaz de infletir o futuro por sua ação. É antes a imbricação das motivações humanas e das necessidades sobrenaturais que se dá como espetáculo, com uma meditação sobre a questão de saber que margem é deixada à iniciativa do homem na programação do destino. O modelo característico da ação trágica é, portanto, o da “dupla motivação”: de um lado *éthos*, o caráter, as disposições pessoais, e de outro *daimon*, a força divina que atua do exterior sobre o homem. Para os gregos, não há contradição entre esses dois planos: pode-se agir livremente, e, no entanto, ser determinado por forças exteriores: quando segue as determinações de seu *éthos*, o sujeito pode todavia reagir em virtude de uma necessidade imanente que o leva a seguir a curva de sua inclinação, como vemos na fala de Orestes:



Mas saibais, pois não sei onde terminará:
Como se eu tivesse os cavalos fora da pista,
Indômitos pendores me arrebatam
vencido, e diante do coração o Pavor
prestes a cantar e dançar com Ira.
Ainda lícido, anuncio aos amigos
e digo: matei a mãe não sem justiça,
patricida poluência, horror dos Deuses. (Co. 1021- 1028)

Pode-se ver aí à apreciação progressiva do livre arbítrio humano e da responsabilidade subjetiva que o acompanha.

Também é claro que até mesmo os deuses desejam esta retaliação quando Orestes, ao encontrar Electra, explica que é enviado de Apolo com o objetivo de vingar o pai; o rancor dos mortos precisa ser acalmado e, como ensina Apolo a Orestes, no caso presente, a pena é sem remissão (em outros casos, bastam libações ou pagamento em dinheiro para compensar o crime). Logo, fica claro que, desde o começo, a vingança é desejada por diversos agentes, mas também devemos perceber que, ao contrário de Clitemnestra que deseja vingar-se desde o começo, sem hesitação, Orestes e Electra precisam ser incitados, quase convencidos a continuar o ciclo de ódio.

O entendimento do Oráculo é terrivelmente claro para Orestes: o Deus exige dele que puna com igual morte os culpados da morte de seu pai, caso contrário pagará essa desobediência com sua própria vida, padecendo de incontáveis males a que o sujeitarão as Erínias, vingadoras do sangue paterno. No fim da peça, Orestes cumpre a vingança planejada, mas se vê perseguido pelas Erínias. O protagonista, ingenuamente, acredita ter colocado fim ao ciclo de ódio, apenas para se ver perseguido pelas próprias deusas da vingança: a vítima, ao punir o crime de que foi vítima, incorre em uma falta que, por sua vez, também demanda punição. Assim, a vitória que obteve ao vingar o pai é descrita por Orestes como uma “indesejável poluência” (Co. 1017). O Pavor lhe assoma ao coração e volta a reafirmar que matou a mãe justamente e que foi compelido a fazê-lo pelas palavras oraculares de Apolo.

A conclusão repousa na tragédia seguinte, nas *Eumênides*, com a absolvição de Orestes e a resolução dos conflitos de poder entre as Erínias e Apolo, mediante a intervenção da deusa Atena e a fundação do tribunal do Areópago.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda parte da trilogia, o tema jurídico ganha impulso, com uma reiteração quase obsessiva do tema da lei de Talião. A irreversibilidade de seu uso, evidenciada pela imagem de serpentes, foi suficientemente comprovada e foi o suficiente para selar o drama de Orestes, pois, assumindo sua dupla filiação paterna e materna, triunfa a favor de Agamêmnon, mas se amaldiçoa ao recriar o crime de Clitemnestra. Vimos inúmeras alusões ao Talião na peça, às vezes, relacionadas à sua personificação na forma das hediondas Erínias. Por outro lado, várias explicações surgiram para complementar nossa compreensão dos mecanismos da lei de Talião. Aprendemos, por exemplo, que se alguns crimes concedem indenização financeira, outros, não ficam satisfeitos.

Notamos também que é atribuída ao espírito dos mortos a aplicação da vingança; cólera persegue não só o agressor, mas também a família da vítima, desde que não cumpram sua obrigação de vingança. Segundo Ost (2004), a vingança é uma forma primitiva de justiça e de fato é visto que a vingança sempre será maior que o dano causado, pois o tamanho da injustiça varia, dependendo das partes envolvidas, em que todos desejam ser retribuídos por algo que perderam ou pela violência que sofreram. Além disso, deve-se destacar que a justiça taliônica é insuficiente, porque os crimes cometidos pelos ancestrais têm consequências na vida de outras gerações, excluindo assim as ideias de culpa e responsabilidade individual tão valorizadas em uma ordem democrática. Assim, verifica-se que o direito primordial se torna um círculo vicioso, pois, para compensar um crime cometido anteriormente, é necessário que aquele que o vinga cometa outro crime. Na trilogia trágica grega, a figura do juiz está praticamente ausente nas duas primeiras obras. Aliás, não apenas um juiz, mas qualquer terceiro imparcial que esteja pronto para resolver o conflito.

Todos os personagens que aparecem em *Agamêmnon* e *Coéforas* estão intimamente relacionados com seus conflitos em busca de qualquer solução ideal, seja na imagem da irmã de Orestes, Electra, que instigou seu irmão a cometer o matricídio, ou em Egisto que promete ajudar Clitemnestra a assassinar o próprio marido, desde então, o personagem se apresenta como um meio de satisfação da vingança, e não se preocupa em resolver conflitos.

Contudo, a obra de *Ésquilo* revela uma conquista da civilização. Um desenvolvimento extraordinário da sociedade, que caminhou para atingir valores como a



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



democracia, a análise da culpa, o julgamento com oportunidades de defesa e a busca pela justiça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Introdução Goffredo Telles Junior. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro - Tecnoprint, 1979.

ÉSQUILO. **Oresteia I: Agamêmnon**. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

ÉSQUILO. **Oresteia II: Coéforas**. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

ÉSQUILO. **Oresteia III: Eumênides**. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

LESKY. A. **A tragédia grega**. Trad. J. Guinsburg *et al.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

NEVES, J. R. de C. **A invenção do direito: as lições de Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

OST, F. **Contar a Lei – As Fontes do Imaginário Jurídico**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

VERNANT, J.; VIDAL-NAQUET, P. **Mito e tragédia na Grécia Antiga**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SALA DE AULA INVERTIDA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA INOVAÇÃO VIÁVEL

João Pedro Barreto Laurindo (Unespar)
Unespar/Campus Paranavaí, jp_laurindo@hotmail.com

Marcelo José da Silva (Orientador)
Unespar/Campus Paranavaí, marcelo.silva@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação/PIBITI

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo investigar como a utilização da metodologia da “sala de aula invertida”, *flipped classroom*, pode ser implementada nas disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras, a fim de inovar os métodos de ensino atualmente em uso e engajar o aluno na aprendizagem do idioma.

O interesse por este estudo surge a partir da percepção que muitos dos discentes ingressantes não apresentam conhecimento de língua inglesa, e tampouco sabem como sua gramática se organiza. Situação que contrasta com uma parcela de alunos que ao ingressar no ensino superior já apresentam domínio do idioma na sua forma oral e escrita.

Essa heterogeneidade dificulta o andamento da aula, pois não permite ao docente avançar os estudos e desenvolver atividades que demandam maior conhecimento linguístico para não prejudicar o primeiro grupo, ao mesmo tempo que a ênfase em conceitos básicos da língua e apresentação de atividades em níveis elementar e básico torna a aula desinteressante para o segundo grupo, causando desmotivação para os dois grupos e prejudicando a formação de futuros professores de Inglês.

Neste sentido, a utilização da metodologia denominada Sala de Aula Invertida (SAI) revela-se pertinente à medida em que pode favorecer o processo de construção do conhecimento ao transformar o modo como se ensina e aprende. A metodologia propõe a ideia de colocar o aprendiz em destaque, deslocando o processo do ensino para a aprendizagem, e permite uma personalização do ensino, o que poderia ajudar a minimizar a problemática apresentada.



Estudada por diversos teóricos (SCHNEIDERS (2018), TALBERT (2018), DEBALD (2020), SANCHO (2006), BERGMANN e SAMS (2016) e VALENTE (2014)), que serviram para a sustentação teórica desta pesquisa, a SAI caracteriza-se pela rotação, ou seja, o que era feito na escola passa a ser feito em casa, e vice-versa (VALENTE, 2014). Em síntese, o discente estuda os conceitos de antemão por meio de plataformas on-line, vídeos, áudios, textos disponibilizados pelo professor, e a aula deixa de ser espaço para tradução e apresentação do conteúdo e se torna um momento de debate e resolução de problemas, atendendo as individualidades do estudante.

Portanto, considerando que a disciplina Língua Inglesa II, ofertada no 2º ano do curso de Letras de forma semipresencial, possui uma carga horária total de 120 horas, divididas em 90 horas presenciais, com 3 aulas durante a semana, e 30 horas a serem desenvolvidas no formato semipresencial, procuramos verificar “se” e “como” o emprego da metodologia Sala de Aula Invertida poderia ser utilizada a fim de ajustar a metodologia de ensino e propiciar um maior engajamento do aluno com o idioma, auxiliando na formação de licenciandos do curso de Letras

Tendo estes parâmetros como norteadores, a pesquisa organiza-se da seguinte maneira: Inicialmente desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros e artigos disponíveis na internet, a fim de conhecer as definições, conceitos e características da sala de aula invertida ou *flipped classroom*.

Na sequência, sob a orientação e supervisão do professor orientador, elaboramos um design instrucional que fizesse uso da sala de aula invertida, demonstrando como a metodologia poderia ser aplicada na prática de sala de aula, aproveitando a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem - Moodle, Google Classroom, Teams - disponibilizado pela instituição e já previsto no PPC do curso para uso nas disciplinas.

Por fim, com base na fundamentação teórica e no design instrucional elaborado, analisamos os benefícios e desafios da implementação da metodologia nas disciplinas de língua inglesa, a fim de demonstrar a viabilidade, considerando que a mudança de metodologia contribua para que as aulas passem a ser desenvolvidas de forma inovadora e significativa para os alunos. E, desta forma, oferecer orientações mais personalizadas de acordo com o nível de conhecimento do ingressante, tendo em vista que a oferta da disciplina de modo semipresencial já é prevista no PPC do curso.



A SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula convencional é caracterizada pela presença de um professor que, *a priori*, possui maior preparo e mais informação, aquele que, conforme Masetto (2016, p. 142) “possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar”, posicionado de frente para os alunos enfileirados ouvindo seus ensinamentos, tomando notas e resolvendo atividades. Uma configuração de sala de aula que remonta a tempos longínquos.

No entanto, com o advento da internet, a sala de aula como espaço para disseminação de informação não faz mais sentido já que as ferramentas de pesquisa possibilitam o acesso a uma gama de informações bem maior do que qualquer pessoa pode reter. Sancho (2006), inclusive, pondera que, diferentemente dos seus criadores, que guardam na memória apenas imagens superficiais, os computadores podem fazer coisas para além dos atributos humanos.

Neste sentido, de acordo com Valente,

o processo de ensino e aprendizagem baseado na transmissão de informação foi criticado por John Dewey há mais de um século como sendo antiquado e ineficaz (DEWEY, 1916). Sua proposta era a aprendizagem baseada no fazer, “hands-on”. O argumento utilizado é que as aulas expositivas partem do pressuposto de que todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo e absorvendo informação ouvindo o professor. (VALENTE, 2014, p. 79)

Ora, imaginar que todos os estudantes aprendem da mesma forma é desconsiderar suas individualidades, seus conhecimentos prévios, suas interações sociais, seus valores, crenças e suas “múltiplas inteligências” (GARDNER, 1995). Assim, várias propostas de práticas pedagógicas têm surgido como alternativas a este modelo tradicional de ensino, no qual o professor se coloca como central na sala de aula e detentor do conhecimento, concedendo ao aluno maior protagonismo e autonomia sobre o processo de aprendizagem

A sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, uma das abordagens que se apresentam sob o guarda-chuva das chamadas metodologias ativas, tem se despontado como uma metodologia alternativa promissora, principalmente por permitir a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, por encorajar o aluno a “construir seu próprio aprendizado e



entendimento por meio de experiências projetadas ou facilitadas pelo professor” (SHAFFER, 2017, p. 3).

Para além da utilização das tecnologias, segundo Talbert (2019), o conceito da SAI está relacionado à maneira como o tempo e o espaço da aula são utilizados, além dos papéis desempenhados pelo professor e alunos. Aos estudantes cabe a função de analisar previamente o conteúdo para que junto ao docente e à turma possam desenvolver ações que exijam maior grau de complexidade, ou seja, a SAI propõe uma dinâmica inversa ao que ocorre no ensino tradicional.

Definição parecida é apresentada por Schneiders (2018). Segundo o autor, inverter a sala de aula consiste em

fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, atividades relacionadas à transmissão dos conhecimentos e, em sala, as atividades designadas a serem realizadas em casa, responsáveis pela assimilação do conhecimento, como resolver problemas e realizar trabalhos em grupo (SHNEIDERS, 2018, p.6)

Talbert (2019) conclui que os alunos, tradicionalmente, assistem à aula passivamente e depois são enviados para casa a fim de realizarem sozinhos os exercícios propostos. Em suma, para ele, quando mais precisam de ajuda, os estudantes estão sem a presença do especialista para auxiliá-los. Isso significa dizer que no modelo tradicional, os alunos estão fazendo o trabalho mais simples quando seus canais de apoio estão mais prontamente acessíveis e o trabalho mais difícil quando o apoio está menos disponível. (TALBERT, 2019, p. 6)

Percebe-se, portanto, que o autor propõe a SAI como uma opção interessante, uma vez que ela utiliza o deslocamento da instrução direta do espaço da sala de aula, isto é, do grupal, para o doméstico, o individual. Tal alternância permitiria ao docente maior tempo para auxiliar os alunos de acordo com suas particularidades, substituindo a tradicional aula expositiva por discussões e atividades que aprofundem as informações com os quais os alunos tiveram contato anteriormente. O que configuraria, também, uma aproximação desses dois sujeitos, já que, com a ocorrência de interações mais intensas entre os membros da comunidade escolar, as relações aluno-aluno e aluno-professor podem se tornar mais significativas, influenciando positivamente a aprendizagem.



Como postula Bergmann (2018), em entrevista ao portal Desafios da Educação; “a ideia passa pelo estabelecimento de relações mais próximas e sem barreiras entre docentes e discentes.” Para isto, o autor elege como imprescindível a flexibilização do ambiente escolar. O estudante passa a ser corresponsável pelo processo, e a educação abre-se para atender aos diversos tipos de pessoas, conseqüentemente, modificando a cultura da aprendizagem e utilizando o tempo precioso da aula com atividades que causam impacto, fomentado com conteúdos intencionalmente pensados para aguçar os estudos, necessariamente junto ao professor.

Para a implementação da SAI, é necessário, em um primeiro momento, que o discente tenha contato com os materiais, explicações e assuntos tratados antes do período de aula, a fim de explorá-los para a construção de conceitos (HOPER EDUCAÇÃO, 2015 apud OLIVEIRA, 2016, p. 70). Cabe dizer que existem diversas maneiras de apresentar o conteúdo de forma prévia. Seja com textos disponibilizados, propostas de pesquisas, além do uso de ferramentas tecnológicas, que englobam jogos, vídeos, sites e até mesmo as redes sociais.

Nota-se, por conseguinte, que conforme enfatiza Talbert (2019), a instrução direta, isto é, o conteúdo sequencialmente exposto não deixa de ocorrer, no entanto, ela se dá em outro espaço que não o da sala de aula, onde os estudantes podem, sem o tempo exato estipulado da escola, analisar o conteúdo dos materiais disponibilizados no seu próprio ritmo e realizarem tarefas antes da aula. Neste cenário, é importante que o professor tenha acesso a estas tarefas antes da aula presencial para que possa prepará-la de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Conforme postula Cros (2009, *apud* DEBALD, 2020), o docente é uma figura de importância inquestionável no contexto de Sala de Aula Invertida, porque além de preparar as exposições previamente disponibilizadas, é dele o papel de direcionar o ensino e possibilitar a transformação do conteúdo em conhecimento, já que na SAI, docente e alunos trabalham juntos por meio da interação, o que auxilia o mestre a analisar as dificuldades de cada aprendiz e buscar soluções para auxiliá-lo a superá-las. Com os conceitos firmados após o estudo prévio, o tempo de aula é maximizado com atividades focadas na assimilação do conteúdo, na aquisição de conhecimentos e na superação das dificuldades apresentadas.



Todas as etapas para a utilização da Sala de Aula Invertida requerem muito planejamento e foco. Há, de fato, muitos benefícios em seu emprego, mas também é necessário observar seus empecilhos. Segundo Debalde (2020) o processo deve ser permeado de avaliações a fim de verificar a assimilação do conteúdo pelo estudante, ou seja, o discente deve ser constantemente examinado e suas dificuldades compreendidas pelo professor. Para tanto, na aplicação da metodologia da SAI, o professor deve privilegiar, segundo o autor, a exploração do conceito – situação pré-aula, construção de significados e a demonstração – momento em que cabe ao aluno fazer apontamentos e projeções.

Outro ponto a ser considerado está relacionado à adesão do aluno à SAI. Bergmann e Sams (2016) relatam que ao utilizarem o modelo, apesar de a maioria da turma ter se adaptado bem, alguns alunos ainda apresentavam pouca motivação para o desenvolvimento das atividades preliminares. Os autores ressaltam, porém, que estes eram os mesmos alunos que na aula tradicional não participavam ativamente. Em entrevista posterior, Bergmann revela como lidou com a situação.

[...] O que eu fiz, e que muitos professores também fazem, é que se o aluno não faz as tarefas em casa, ele faz durante a aula, enquanto os outros estão trabalhando em atividades mais complexas. No fim, os próprios alunos chegaram à conclusão de que seria mais fácil se eles fizessem as atividades prévias. (BERGMANN, 2018, Desafios da Educação)

Portanto, é necessário que a utilização da Sala de Aula Invertida seja muito bem discutida e pensada para que suas dificuldades na implementação e condução sejam menores que seus benefícios.

A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de língua inglesa na universidade pode ocorrer em diferentes contextos. Para esta pesquisa consideramos um curso de formação de professor com dupla habilitação, português e inglês. Nesta circunstância, a carga horária do curso deve ser dividida entre as duas áreas de aprendizagem. Como consequência temos um número de aulas reduzido para o desenvolvimento da disciplina.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Apesar de se tratar de um curso de formação de professores, os alunos se matriculam com o objetivo de melhorar, quando não com a perspectiva de aprender, o idioma. Assim, o espaço que deveria ser dedicado ao ensino de metodologias visando o desenvolvimento profissional do acadêmico acaba por se transformar em um espaço de aprendizagem da língua voltado ao desenvolvimento dos fundamentos linguísticos: pronúncia, léxico e gramática, bem como das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta.

De acordo com Peachey (online) a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa aumenta o uso do idioma, uma vez que a introdução, a explicação e a prática do novo conteúdo (*input*) pode ser realizada no momento pré-aula reservando mais tempo para o aluno interagir por meio da língua na sala de aula. Para o autor, o professor terá mais oportunidade para observar os alunos nos momentos presenciais e adaptar o ritmo e o conteúdo de acordo com suas necessidades.

Podemos perceber que o emprego da Sala de Aula Invertida pode minimizar a problemática verificada e descrita no início deste estudo, a saber, carga horária insuficiente, salas numerosas e heterogêneas do ponto de vista linguístico, ao tornar o tempo de estudos mais flexível, ao alterar a cultura de ensino para aprendizagem e ao ressignificar o papel do professor. É importante considerar ainda que a metodologia permite personalizar o ensino de acordo com os diferentes níveis de conhecimento, principalmente levando em consideração o uso da tecnologia.

A internet pode ser uma grande aliada, já que possibilita a comunicação, envio de vídeos, quizzes, entre outros fatores para a parte assíncrona da SAI, isto é, o momento de estudo que será desenvolvido fora da sala de aula. Uma das formas mais comuns de inverter a sala de aula de acordo com Bergmann e Sams (2012) é a apresentação do conteúdo por meio de vídeo. Desta forma os alunos podem assisti-lo quantas vezes foram necessárias para a compreensão do conteúdo. Em se tratando de um vídeo em língua inglesa o aluno pode, por exemplo, pausar para anotações, repetições e até diminuir a velocidade do vídeo para melhor compreensão.

Na aula de língua inglesa a utilização de recursos audiovisuais é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades orais. Novamente aqui reforçamos a importância do professor. O docente será responsável pela criação ou curadoria do vídeo.



Em ambos os casos o material precisa estar adequado aos objetivos do curso e ao nível de proficiência dos alunos.

As duas opções apresentam vantagens que precisam ser consideradas. A presença do professor no vídeo autoral pode aumentar a motivação do aluno, o sentimento de envolvimento do docente e a diminuição da sensação de distância. Por outro lado, os vídeos disponíveis na internet permitem a apresentação de conteúdo autêntico, de gêneros diversos (trechos de filmes, palestras, comerciais, etc) e de diferentes países colocando o aluno em contato com pronúncias diversificadas da língua inglesa.

Além do material audiovisual, a tecnologia proporciona o desenvolvimento de atividades disponíveis em diferentes sites, a criação de *quizz*, a leitura de jornais e revistas online, o desenvolvimento de questionários que podem servir como indicador do nível de apreensão do conteúdo pelo aluno. Os ambientes virtuais de aprendizagem, e mesmo as redes sociais, podem ser utilizados para a entrega do conteúdo e manutenção de contato entre alunos e professor.

No entanto, a utilização da sala de aula invertida não está vinculada ao uso da tecnologia. Em contextos de limitação tecnológica podem ser utilizados materiais impressos e o próprio livro didático. O importante é que os alunos recebam orientações claras acerca das atividades a serem desenvolvidas, como por exemplo, um roteiro de leitura. É preciso, entretanto, assegurar que o uso da língua inglesa seja maximizado, que as atividades assinaladas permitam ao aluno maior interação com o idioma, expandindo o tempo da sala de aula.

Considerando as condições apresentadas inicialmente e que motivaram esta pesquisa, os itens gramaticais, a aquisição de vocabulário poderiam ser trabalhados no contexto individual fazendo uso dos materiais indicados para que o aluno se prepare para a aula, e, na esfera grupal, o momento de aula presencial seja dedicado como maior ênfase ao uso da língua, ao desenvolvimento de atividades orais em pares e grupos, ao aprofundamento e aplicação de conceitos em atividades práticas. Assim, o ensino de língua inglesa consegue abranger aspectos que, por conta do curto tempo, muitas vezes não são contemplados em sala.

Apresentamos, de modo geral, as possibilidades da utilização da sala de aula invertida no ensino de língua inglesa, em seguida, passaremos a apresentar como seria o



desenho instrucional de uma unidade e os procedimentos que poderiam ser adotados no uso desta metodologia.

INVERTENDO A AULA DE LÍNGUA INGLESA

Inicialmente, esclarecemos que a literatura relacionada à sala de aula invertida considera para seu desenvolvimento a existência de aula presencial, denominada na metodologia como momento grupal, momento coletivo ou 2^o momento. No entanto, como afirma Trevisani,

com o ensino remoto, aulas inspiradas neste modelo de ensino híbrido podem ajudar os professores planejarem e aplicarem momentos de estudo em que os alunos estejam mais autônomos, aproveitando o conhecimento construído por eles nesse processo (TREVISANI, 2021, S/P)

Neste contexto pandêmico, de ensino remoto emergencial, foi desenvolvido o desenho instrucional de uma unidade de aprendizagem de acordo com a metodologia da SAI. Apesar da resistência ao termo *design* instrucional, por remeter à existência de um profissional, o *designer* instrucional, nem sempre envolvido no contexto onde a solução encontrada será aplicada, e por estar relacionado principalmente à criação de cursos para o ensino a distância, adotamos a nomenclatura a partir da definição apresentada por Filatro,

Definimos design instrucional como ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. (FILATRO, 2008, p. 3)

De acordo com Schneiders (2018) o planejamento das unidades de aprendizagem é de suma importância para o funcionamento da SAI. Processo este que vai desde a definição de assuntos-chave até o objetivo a ser alcançado. Assim, a fim de identificar as contribuições e os desafios para a implementação da metodologia, desenhamos uma sequência de ações a serem desenvolvidas de acordo com as etapas da SAI, a saber: pré-aula, na aula e pós-aula, para a disciplina de língua inglesa.



Inicialmente elaboramos o design de unidades de aprendizagem, contendo os elementos considerados necessários para o desenvolvimento do processo, estabelecendo os objetivos, papéis, atividades, duração e período, ferramentas, conteúdos e avaliação, conforme proposto por FILATRO, 2008.

Na sequência foram definidos o conteúdo e a temática das unidades. Considerando o Plano de Ensino da disciplina, no 2º ano de Letras, optamos pelo Passado Simples (*simple past*) como conteúdo linguístico e o trabalho com o gênero biografia. As tabelas ilustram o desenho instrucional elaborado. Na Tabela 1 demonstramos o desenho da pré-aula, ou seja, as atividades e ações que deverão ser desempenhadas pelo professor e alunos no momento remoto que antecede a aula presencial.

Tabela 1 - Pré aula

Unidade	Pré aula
Objetivos	- Descrever o uso do <i>Simple Past</i> para falar sobre eventos no passado. - Identificar as características do gênero biografia.
Papéis	a) Professor: apoio. b) Aluno: aprendizagem.
Atividades	a) Professor: fazer curadoria ou elaboração de material e disponibilizar aos alunos com antecedência. b) Aluno: assistir aos vídeos na plataforma Youtube ou no repositório do professor, efetuar as leituras e responder a um questionário online no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
Duração e Período	60 minutos.
Ferramentas	AVA utilizado pela instituição e adotado pelo professor da disciplina (Google Classroom ou Moodle)
Conteúdos	Vídeo 1 - Apresentação do passado simples em português. Vídeo 2 - Apresentação do passado simples em inglês. Texto 1 - Modelo do gênero textual biografia. Texto 2 - Exemplos de sequenciadores (<i>sequencers</i>) em inglês. Vídeo 3 - Explicação sobre sequenciadores (português/inglês).
Avaliação	Resolução de questionário online com exercícios sobre passado simples e sequenciadores.

Fonte: o autor



No desenho da pré-aula apresentado, o professor pode utilizar vídeos autorais ou não, entretanto, a seleção de conteúdos precisa contemplar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, tendo em vista a heterogeneidade das turmas. Com este objetivo podem ser disponibilizados vídeos totalmente em inglês, com ou sem legendas, com carga imagética considerável para facilitar a compreensão dos alunos que tiveram contato anterior com o idioma, e vídeos em língua portuguesa, a fim de favorecer aqueles que não se sentem ainda confortáveis com o idioma. Adicionalmente, para que os alunos tenham contato com o uso real da forma oral do inglês, recomendamos a utilização de trechos de filmes, documentários e entrevistas, legendados ou não.

Caso o professor opte por não utilizar vídeos próprios podem ser utilizados material disponível na internet. No link que se segue <<https://www.youtube.com/watch?v=MI3S3kdkofo&t=49s>> da página ESL Library, há uma videoaula que privilegia o tema do Passado simples. Nele pode-se notar que o conteúdo é apresentado totalmente em inglês e sem legendas, contudo, há animações e ilustrações que prendem a atenção dos alunos. Logo, este teria como foco os estudantes mais familiarizados com o idioma, de modo que consigam compreender o conteúdo sem a necessidade de apoio imediato do professor.

Visando um ensino personalizado, para o grupo que encontra dificuldades com o entendimento do idioma, o professor poderá utilizar aulas nas quais o conteúdo é exposto em língua portuguesa, como no exemplo obtido na página Inglês Minuto <https://www.youtube.com/watch?v=X_VxAvZZdXE&t=2s>. Desta forma, os dois grupos possam ser atendidos. Outra estratégia a ser considerada pelo professor é a utilização de vídeos que mesquem os idiomas, como este acerca dos sequenciadores <https://www.youtube.com/watch?v=f_mA40Fg8AQ>. Entretanto, é preciso considerar o aumento gradativo da utilização de vídeos na língua inglesa.

Para sondagem acerca do entendimento dos alunos em relação ao conteúdo, e como forma de subsidiar o planejamento da aula presencial, pode ser utilizado formulário criado pelo docente por meio de ferramentas online (Google Forms, dentre outros), ou indicado a realização de atividades disponíveis na internet em sites que permitem o envio para o professor. Um exemplo de site com esta facilidade é o www.liveworksheets.com, onde o professor encontra diversas atividades prontas ou cria as suas próprias e recebe no e-mail cadastrado a informação sobre a conclusão da atividade pelo aluno.



Na Tabela 2 demonstramos o desenho do segundo momento da metodologia, a aula, ou seja, especificamos as atividades e ações que deverão ser desempenhadas pelo professor e alunos no momento do encontro presencial.

Tabela 2 - Aula Presencial

Unidade	Na aula
Objetivos	- Demonstrar a compreensão sobre o uso do <i>Simple Past</i> para falar sobre eventos no passado, de forma escrita e oral. - Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero biografia.
Papéis	a) Professor: apoio. b) Aluno: aprendizagem, monitoramento.
Atividades	a) Professor: reforçar o conteúdo e dirimir dúvidas a partir do <i>feedback</i> recebido, desenvolver atividades orais para o uso do <i>Simple present</i> , acompanhar a produção do gênero. b) Aluno: praticar o conteúdo por meio das atividades propostas, resolver exercícios do material didático, elaborar a versão inicial do gênero biografia.
Duração e Período	100 minutos.
Ferramentas	Quadro, equipamento de projeção, equipamento de som.
Conteúdos	Verbos irregulares. Sequenciadores. Gênero Biografia.
Avaliação	Avaliação do processo por meio da observação da participação dos alunos.

Fonte: o autor.

O segundo momento da SAI, a aula presencial, é preparado a partir do feedback recebido dos alunos por meio do formulário disponibilizado anteriormente. Ancorado nas dificuldades apresentadas o professor planeja para o momento grupal a retomada do conteúdo. Na disciplina de língua inglesa, sem a necessidade de explicação pormenorizada do ponto gramatical, sobraria mais tempo em sala para atividades que enfatizem o uso da língua, principalmente em sua forma oral. Portanto, este momento é apropriado para que sejam desenvolvidas atividades com ênfase no desenvolvimento das habilidades orais (listening e speaking) por meio de perguntas e respostas, apresentações pelos discentes, atividades em grupo, exercícios sistematizados de audição, enfim, práticas que na maioria das vezes são negligenciadas ou abreviadas em função do tempo.



O livro didático, quando adotado, pode ser utilizado para a prática da estrutura da língua. Neste momento alguns alunos podem assumir o papel de monitor, acompanhando a realização dos exercícios, enquanto o professor assume o papel de mediador, de facilitador no processo de aprendizagem apoiando e interferindo em momentos pontuais. Entretanto, para a eficácia da metodologia é importante evitar o “sombreamento” da pré-aula, o que significa apresentar materiais e atividades diferentes daquelas já disponibilizadas, desta forma a exposição do aluno ao conteúdo será ampliada. O risco maior de se utilizar o mesmo material é a não realização das ações preliminares pelo aluno, uma vez que os materiais usados na aula presencial serão os mesmos.

Considerando uma aula na sequência do exemplo anterior, o professor pode apresentar ao aluno, de forma oral por meio de material audiovisual, biografias de celebridades e desenvolver atividades de audição e fala. Na sequência se daria início à elaboração de uma biografia. De forma oral levantar-se-ia as características, ou elementos constitutivos do gênero em questão para a realização da produção inicial. A Tabela 1 demonstra o desenho da pós-aula, ou seja, aquilo que deverá ser desenvolvido pelos alunos como resultado da aula.

Tabela 3 - Pós-aula.

Unidade	Pós aula
Objetivos	- Reescrever do gênero biografia.
Papéis	Aluno: aprendizagem.
Atividades	Aluno: Reescrever a biografia a partir das considerações efetuadas em sala de aula.
Duração e Período	30 minutos.
Ferramentas	Editor de texto. AVA
Conteúdos	Verbos irregulares. Sequenciadores. Gênero Biografia.
Avaliação	Avaliação do produto.

Fonte: o autor.



No pós-aula, após passar pelas etapas anteriores, o estudante precisa demonstrar a obtenção do conhecimento. Como os alunos já tiveram contato com o material e desenvolveram atividades na pré-aula, o professor esclareceu dúvidas e reforçou o conteúdo no 2º momento, a aula, neste momento os alunos irão agora realizar atividades de contextualização. Ou seja, os alunos irão desenvolver atividades nas quais empreguem o conteúdo trabalhado. Dando continuidade ao exemplo utilizado nas etapas anteriores, nesta 3ª etapa será realizada a produção final do gênero biografia, observando o emprego do passado simples e os sequenciadores. Em outros contextos pode-se propor a criação de vídeo ou áudio, caso o objetivo seja a avaliação da produção oral, ou a elaboração de diferentes gêneros textuais, incluindo gêneros digitais.

Como se pode perceber no desenho instrucional e nos exemplos ilustrados a metodologia da sala de aula invertida não se resume à simples disponibilização de vídeos antes da aula sobre os assuntos que serão abordados no momento do encontro presencial.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como a utilização da metodologia da “sala de aula invertida” pode ser implementada nas disciplinas de Língua Inglesa no curso de Letras, a fim de inovar os métodos de ensino atualmente em uso e engajar o aluno na aprendizagem do idioma. Verificamos ainda “se” e “como” o emprego da SAI pode contribuir na formação de licenciandos do curso de Letras, considerando a heterogeneidade linguística que se verifica nas turmas iniciais, onde recebemos alunos com diferentes níveis de proficiência.

A fim de alcançar esse objetivo, inicialmente desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico para conhecer as definições, conceitos e características da SAI. Na sequência, elaboramos um design instrucional demonstrando como a metodologia poderia ser implementada na prática de sala de aula fazendo uso de um ambiente virtual de aprendizagem. Por fim, analisamos os benefícios e desafios de sua implementação nas disciplinas de Língua Inglesa.

Nesse processo, podemos afirmar que a utilização da SAI contribui para a superação do problema verificado, a saber a heterogeneidade da sala, ao propiciar a apresentação de



diferentes materiais didáticos aos alunos, de maneira personalizada, atendendo às diferentes necessidades. Com o uso do ambiente virtual de aprendizagem, a partir de um processo de curadoria, o docente pode disponibilizar conteúdos em diferentes níveis linguísticos. Por sua vez, os alunos terão à disposição material que melhor se adeque ao seu nível atual.

Outro aspecto importante, evidenciado na elaboração do design instrucional para a implementação da SAI no ensino de Língua Inglesa, é a possibilidade de encaminhar os aspectos linguísticos e atividades que possam ser desenvolvidos de forma individual pelos alunos na etapa da pré-aula, ou antes da aula, e aproveitar a etapa da aula, ou durante a aula, para o desenvolvimento de atividades que envolvam o trabalho em pares/grupos, principalmente, no que se refere à produção e recepção oral, nem sempre desenvolvidas a contento pela limitação do tempo de aula normal.

O *feedback* recebido pelo professor, como parte integrante da pré-aula, contribui para verificação da apreensão do conteúdo pelo aluno. Assim, o docente pode compreender as dificuldades individuais e direcionar ações para atender e suprir estas dificuldades. Nem sempre é possível que isso ocorra na sala de aula, pois alunos com menor nível de conhecimento do idioma, de modo geral, não se expõem durante a realização das atividades.

No entanto, percebemos a necessidade de superação de alguns dificultadores por alunos e docente. Para se efetivar na prática o emprego da SAI faz-se necessário, primeiramente, que o professor tenha condições de elaborar o design instrucional de suas aulas, planejar sua aula de acordo com o desenho e se dedicar à pesquisa ou preparação de material adequado. Por outro lado, é preciso haver aderência à metodologia, engajamento, independência, protagonismo nos estudos e condições de acesso às tecnologias por parte dos alunos. Requisitos que demandam tempo para serem obtidos e que demandam repensar a prática de ensino.

Por fim, a partir dos estudos realizados, podemos dizer que de maneira geral é viável a implementação da sala de aula invertida como inovação na aula de Língua Inglesa. No entanto, para chegar a considerações conclusivas entendemos ser necessário a implementação do design instrucional apresentado, o que não foi possível dado o contexto pandêmico durante o qual este estudo foi realizado.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

DEBALD, B. **Metodologias ativas no ensino superior: ensino superior e aprendizagem ativa, da reprodução à construção de conhecimentos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LACERDA, R. **Jon Bergmann explica o conceito de sala de aula invertida**. Desafios da Educação, 2018. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/jon-bergmann-e-a-sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em 18, ago, 2021.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In.: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013, pp. 141-171.

PEACHEY, N. The flipped classroom for English language teaching. Disponível online em <www.oup.com/elt/expert>. Acesso em 18, ago, 2021.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In.: SANCHO, J. M.; Hernández, F.; & cols. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

SHAFFER, S. Examining the potential for flipped literature units: flipping The great Gatsby. In.: YOUNG, C. A; MORAN, C. M. **Applying the flipped classroom model to English language arts education**. Hershey: IGI Global, 2017, pp. 1-32.

SHNEIDERS, L. A. **O método de sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado, Rio Grande do Sul: Univates, 2018.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TREVISANI, F. M. Você sabe o que é sala de aula invertida? **Facebook**. 10/05/2021. Disponível online em <<https://www.facebook.com/fernando.mellotrevisani>>. Acesso em 13/08/2021.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n 4/2014, p. 79-97.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



GRAVURA LATINO-AMERICANA DE PROBLEMÁTICA SOCIAL: CARLOS SCLiar E A REVISTA HORIZONTE

Juliano Soares (Fundação Araucária)
Unespar/ *Campus* Curitiba I, julianosoaress@gmail.com

Bernadette Maria Panek (Orientadora)
Unespar/*Campus* Curitiba I, bernadette.panek@ies.unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Literatura, Linguística e Artes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de Iniciação Científica se desenvolveu como parte de uma pesquisa sobre a gravura latino-americana de problemática social, enfocando a revista *Horizonte*, periódico de artes vinculado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), junto a trajetória do artista gaúcho Carlos Scliar e seu trabalho como gravador entre os anos de 1940 e a década de 1970.

Circulando entre 1949 e 1956, a revista *Horizonte* de Porto Alegre, encabeçada por artistas e intelectuais de esquerda, foi um difusor das ideias socialistas no Brasil. Na sua redação, Carlos Scliar, também militante pelo Partido Comunista Brasileiro, fundou junto a Vasco Prado o Clube de Gravura de Porto Alegre, grupo artístico nortado pela corrente do realismo socialista soviético, que teve seu auge nos anos iniciais da Guerra Fria (1947-1991).

Propõe-se também, uma análise e um balanço histórico das atividades de Scliar e seus companheiros dentro das movimentações do CGPA, da *Horizonte* e suas práticas enquanto artistas militantes, buscando avaliar e compreender suas possibilidades de ativismo no campo das artes e sua relevância para o estudo e crítica das condições sociais e culturais do Brasil de seu tempo.

METODOLOGIA

Para o início da pesquisa foram lidos textos que discutiam a história da imprensa e do movimento comunista no Brasil, a arte brasileira de cunho social, a gravura no Rio Grande do Sul e pesquisas anteriormente feitas com temáticas semelhantes, como as realizadas por Motter (2013) e Duprat (2017) sobre Scliar, o CGPA e a revista *Horizonte*.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Ao lado das leituras teóricas, foi realizado um levantamento de dados sobre as imagens de Scliar presentes na *Horizonte*, organizando-as cronologicamente com subdivisões, para melhor entendimento do corpo de trabalho.

CONTEXTO HISTÓRICO

Inconformados com as condições político-sociais de seus países e inflamados pela Revolução Soviética de 1917, durante o século XX, artistas latino-americanos com vieses de esquerda se agruparam em seus países para discutirem os rumos da arte e a quem ela poderia servir. Ambiciosos por mudanças estruturais profundas na sociedade, procuraram engajar-se em sua produção, tornando-se militantes políticos e dedicando seus trabalhos para assuntos de problemáticas sociais.

Fundado em 1922, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), buscando um meio de comunicar-se com a classe trabalhadora para repercutir as ideias do partido e os ensinamentos necessários para uma Revolução Social no país, empenhou-se em criar uma imprensa militante desde seu início. Como aponta Dênis de Moraes (1994, p. 63) sobre os escritos de Lênin, a imprensa comunista deveria ser uma pedagogia das massas trabalhadoras, a fim de educá-la e organizá-la pelas ideias de Marx e Engels, tendo em vista a revolução socialista.

No Brasil, por conta das repressões do Estado, os periódicos vinculados ao PCB tiveram de circular na clandestinidade entre períodos de abertura democrática e criminalização do movimento comunista e operário. Após a formação do partido em 1922, surge o *Movimento Comunista*, primeiro mensário publicado ligado ao órgão oficial do partido (MORAES, 1994, p. 63).

Com a redemocratização de 1945, o PCB viveu um crescimento no número dos filiados, passando de 3 mil militantes no começo daquele ano, para 200 mil em meados de 1947 (MORAES, 1994, p. 133).

O crescimento vertiginoso permitiu ao partido criar uma rede de aparelhos de difusão, que incluía oito jornais diários, semanários e revistas culturais e de variedades, uma agência de notícias, duas editoras, uma distribuidora de livros, um serviço de cinejornal depois transformado em produtora experimental de filmes (MORAES, 1994, p. 137).



Contudo, tal crescimento do partido, já ocupando um maior posto no cenário político, preocupa as classes dominantes do país. Em 1947, durante o governo Dutra (1946-1951), sob os mandos da Doutrina Truman com “uma feroz onda de medo anticomunista seguido de uma perseguição contra tudo que parecesse política ou ação de comunistas” (SAN SEGUNDO, 2009 *apud* MOTTER, 2013, p. 25), o Supremo Tribunal Federal cassou o mandato dos deputados, vereadores e senadores eleitos pelo PCB, além do registro do partido, que passou a atuar na ilegalidade (MOTTER, 2013, p. 29).

Apesar de ter permanecido no campo ideológico, a Guerra Fria (1947-1991) foi uma disputa cultural e militar entre duas superpotências buscando sua hegemonia política, que lançaram um medo na população do mundo de a qualquer momento estourar novamente uma grande guerra a nível mundial (HOBSBAWN, 2009 *apud* MOTTER, 2013, p. 27). Representando ideologias antagônicas, ambas as partes utilizaram dos meios de comunicação como arma nesta disputa por espaços de poder (MOTTER, 2013, p. 27).

Para Dênis de Moraes (1994, p. 120), a fim de obter o controle internacional do movimento comunista pelo disciplinamento stalinista, a criação em 1947 do *Kominform* (Escritório de Informações dos Partidos Comunistas), seria o marco da participação soviética na Guerra Fria. Todos os Partidos Comunistas (PCs) estariam submetidos às decisões do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), endurecendo a dependência teórica nacional destes países e impossibilitando uma interpretação real de suas próprias condições e possibilidades nacionais.

Com o I Congresso Mundial de Intelectuais em Defesa da Paz, na cidade de Wroclaw (Polônia), em 1948, o Movimento pela Paz reuniu diversas personalidades de esquerda de vários países, na luta contra a guerra e o uso de novas armas nucleares. Vinculados ao PCB, intelectuais brasileiros atuaram nesta campanha com textos e ilustrações nos periódicos culturais do partido, como a revista *Fundamentos* em São Paulo, *Literatura* no Rio de Janeiro e a *Horizonte* em Porto Alegre – foco do presente trabalho (ARBEX, 2012, p. 14).

Ainda sem o poderio de armas nucleares como os EUA, a União Soviética utilizou o Movimento pela Paz como bandeira nesta disputa (BUTON, 1991 *apud* ARBEX, 2012, p. 4), a fim de homogeneizar o discurso político e agrupar o maior número de simpatizantes em torno da ideologia partidária, a partir destes veículos de comunicação (MORAES, 1994,



p. 24). Vetores do Realismo Socialista no Brasil, ideologia estética idealizada por Andrei Jdanov (1896-1948), tais veículos defendiam uma arte comprometida com a Revolução Social, em que o trabalhador seria alçado ao posto de herói, destacando suas vitórias sobre as opressões do sistema capitalista, de forma que os leitores e espectadores pudessem se espelhar e se conscientizar sobre a realidade.

Entretanto, esta ligação do PCB com as imposições do PCUS, plasmou uma subserviência artística aos ditames do partido, ocorrendo censuras às propostas dos artistas militantes pelos seus dirigentes. Além do afastamento de muitos intelectuais, antes filiados e agora avessos aos extremismos defendidos segundo os mandos importados da União Soviética (MORAES, 1994, p. 142).

CARLOS SCLIAR E A REVISTA HORIZONTE

Fundada em 1949 na capital gaúcha, a revista *Horizonte* manteve-se em circulação até 1956, com artigos e reportagens sobre cultura e política por intelectuais engajados de esquerda. Inicialmente encabeçada pelo escritor Cyro Martins (1908-1995), sua primeira fase, com textos de enfoque mais literário, dura até o terceiro volume, publicado em julho do primeiro ano. Formada por comunistas, foi somente no ano seguinte, em dezembro de 1950, sob a direção de Lila Ripoll (1905-1967) e a entrada de Carlos Scliar (1920-2001) e Vasco Prado (1914-1998) no Conselho de Redação, que a revista oficializou seu vínculo ao Partido Comunista Brasileiro, empenhando-se em divulgar o Movimento Pela Paz, a ideologia do partido comunista e do realismo socialista soviético, além de denúncias contra o imperialismo norte-americano, caracterizando, assim, sua nova fase, mais incisiva e panfletária (DUPRAT, 2017, p. 21).

Também filiados ao PCB, em 1948 os artistas Carlos Scliar e Vasco Prado são enviados pelo partido para participar do I Congresso Mundial dos Intelectuais pela Paz, evento organizado após as violências da Segunda Guerra Mundial e a derrota do nazifascismo em 1945. Lá sofrem grande influência do gravador Leopoldo Méndez (1902-1967), um dos fundadores em 1937 do *Taller de Gráfica Popular* (TGP), grupo de artistas mexicanos, que lhes conta sobre suas convicções artísticas e sobre as potencialidades sociais dentro da arte (MOTTER, 2013, p. 41).



Antes de encontrarem-se pessoalmente, Scliar conhece o trabalho de Méndez em 1941, a partir de uma visita à casa do escritor Jorge Amado (1912-2001), que possuía algumas gravuras do gravador mexicano. Segundo o próprio artista gaúcho, o impacto de Méndez não foi imediato, pois na época sua pesquisa “se voltava para a experimentação formalista” (SCLIAR, 1950 *apud* DUPRAT, 2017, p. 111).

Segundo Scarinci (1982, p. 86) os integrantes do TGP, valendo-se da reprodutibilidade da gravura, procuravam divulgar os “programas revolucionários da reforma social e o combate do fascismo de Hitler e Mussolini, da ditadura de Franco e do imperialismo capitalista”, por meio de “cartazes, álbuns de gravura, panfletos ilustrados, cartilhas de alfabetização e outros impressos educativos”. Tanto pelo custo mais baixo e pela resistência do material, dentro do TGP a técnica de linoleogravura era privilegiada dentre as outras formas de gravação artística, por ser de mais fácil manuseio e de o próprio artista poder fazer sua impressão em grande quantidade, atendendo, assim, à demanda social que procuravam dentro da produção artística, diferente da calcografia ou da litografia, mais caras e demoradas que as outras técnicas – apesar de também serem trabalhadas por seus integrantes (SCARINCI, 1982, p. 88).

Retornando ao Brasil com as ideias do *Taller de Gráfica Popular*, Scliar e Prado criam o Clube dos Amigos de Gravura de Porto Alegre (CGPA), formado para financiar a publicação da *Horizonte*, mas que logo passa a conseguir se manter financeiramente. Nascida como uma agremiação de artistas para a divulgação e produção de gravuras, o CGPA atuou também no campo educativo local promovendo oficinas e organizando exposições sobre a história da gravura, influenciando a formação de outras agremiações semelhantes em outros estados brasileiros como em São Paulo, Paraná, Recife, Rio de Janeiro, além de atuações internacionais como na Argentina, Chile e Uruguai (KNAAK; MOTTER, 2012, p. 48).

Um dos fundadores, Carlos Scliar, nascido em Santa Maria (RS) em 1920, se aventurou cedo pelas artes, publicando textos e desenhos nos suplementos infantis dos jornais porto-alegrenses, desde seus 11 anos. Em 1935, participou com seis trabalhos na Exposição Comemorativa do Centenário da Revolução Farroupilha, na capital gaúcha, onde foram reunidas cerca de 1071 obras de participantes. Sua presença nesta mostra permitiu-lhe



o contato com os ilustradores da Editora do Globo, onde passaria a trabalhar como ilustrador a partir de 1936 – com um estilo de caráter expressionista (SCARINCI, 1982, p. 57).

Quando pequeno, Scliar frequentava a Livraria Internacional em Porto Alegre, de propriedade do alemão Friedrich Kniestedt, amigo de seu pai, onde pôde desde cedo manusear publicações germânicas contendo reproduções de artistas alemães como da gravadora Käthe Kollwitz (1867-1945) e do pintor e gravador George Grosz (1893-1959). Sobre Kollwitz, o artista ainda conta em entrevista que na Livraria Internacional também haviam originais das gravuras da artista alemã pendurados nas paredes (AMARAL, 2003, p. 142).

A técnica de gravura me interessava por sua nitidez e imediato apelo. O expressionismo alemão, que me chegava através das publicações que tinham circuito frequente no Sul, deve ter influído nisso; e o mesmo expressionismo me fascinava através dos filmes alemães que meu pai me levava a assistir. (PONTUAL, 1970, p. 143).

Uma das primeiras gravuras que se tem registro de Scliar (Figura 1), aponta esta grande influência em sua educação visual. Do início da década de 1940, “*Figura Humana em Descanso*” (Figura 1), em linoleogravura com cortes duros e diretos, vemos um ser com mãos avantajadas, sem detalhes em seu rosto, repousando de bruços entre folhagens triangulares e pontudas – expressão estética que manteria até o final da mesma década em outras obras.

Figura 1 – Carlos Scliar, **Figura Humana em Descanso**.



1942, Linoleogravura. <https://artsandculture.google.com>. Acesso em: 03 mar. 2021



Scliar desde seus 20 anos já era atuante no cenário artístico de Porto Alegre. Durante a década de 1940, o Instituto de Belas Artes (IBA), principal academia de artes do Rio Grande do Sul, afastava os jovens artistas de exposições por não se enquadrarem nos ideais da instituição. Com intenção de mudar este cenário, Scliar participaria como sócio fundador da AFL (Associação Francisco Lisboa) (DUPRAT, 2017, p. 102). A partir da AFL, criou-se um espaço alternativo de divulgação artística para o cenário local, fazendo ligação entre os artistas modernistas de São Paulo com a capital gaúcha, em um momento onde o Sul parecia viver um isolamento cultural ao restante do país.

Aos 23 anos, em 1943 Scliar é convocado pela Força Expedicionária Brasileira (FEB) para lutar como pracinha na Segunda Guerra Mundial e passa a “servir em uma central de tiro de agosto de 1944 a julho de 1945” na Itália (DUPRAT, 2017, p. 83). Segundo Amaral (2003, p. 142) esta passagem fortaleceria mais tarde sua participação dentro da Campanha pela Paz e sua atuação dentro da *Horizonte*, abrindo-lhe “outras perspectivas e valorização do ser humano”.

Desde sua entrada no Conselho de Redação da *Horizonte* em 1950, segundo análise do levantamento feito por Duprat (2013, p. 177), Scliar ocupa oito números de edições ao todo, com oito ilustrações em gravura ou desenho abrangendo temáticas políticas, sociais e culturais. Três destas oito imagens são capa da publicação; uma ocupa a capa e contracapa e outras quatro estão presentes no conteúdo interno da *Horizonte*. Podendo ser separadas em quatro temáticas: a Campanha Pela Paz; Retratos; Objetos e o Homem do Campo. Tal organização das informações nos permitiu criar as seguintes tabelas:

Tabela 1 - Temas e quantidade de ilustrações de Carlos Scliar presentes na revista *Horizonte* (1950-1956).

Temática de Ilustrações	Campanha Pela Paz	Retratos	Homem do Campo	Objetos
Quantidade	3	3	1	1



Tabela 2 - Cronologia das ilustrações de Scliar presentes na *Horizonte* (1950-1956).

Ficha Técnica	Edição da Revista	Observações
Juntos pela Paz , 1950	Nº 4, ano I, 20 dez. 1950	Capa do primeiro número da Nova Fase da Horizonte
O Cavalheiro da Esperança (Retrato de Luís Carlos Prestes), 1951	Nº5, 20 jan. 1951, p. 39	Ilustração para a edição comemorativa do aniversário de Prestes
Nazim Hikmet , 1951	Nº5, Nova Fase, maio 1951, p. 136	Retrato do poeta turco Nazim Hikmet (1902-1963)
União por Uma Vida Melhor e pela Paz , 1951	Nº6, Nova Fase, jun. 1951	Capa e contracapa da Horizonte
Assine o Apelo , 1952	Nº5, ano II, maio 1952, n.i.	Capa da Horizonte
Cabeça de Luís Carlos Prestes , 1952	Nº10, ano II, dez. 1952, p. 269	Retrato em desenho de Luís Carlos Prestes
Ponche emalado, Serigote e Pelegos , 1955	Nº30, ano VI, jan.-abr. 1955, p. 14	Ilustração para o conto <i>O Professor Raimundo</i> de Laci Osório
Sesta IV (detalhe), 1955	Nº31, ano VI, nov. 1955	Capa da revista com reprodução fotográfica de detalhe da gravura de Scliar

Como relata o artista em uma entrevista (SCLIAR *apud* AMARAL, 2003, p. 184), diferente dos artistas do TGP, que procuravam distribuir gratuitamente para a população seus trabalhos em diversas formas de impressos na rua, dentro do CGPA suas gravuras só circulavam entre os colaboradores do *Clube*. Contudo, a *Horizonte* esclarecia aos seus leitores que toda arte na publicação poderia ser destacada e usada pelo leitor de acordo com sua vontade, pois se tratava de uma gravura original com impressão de alta qualidade.

Deve se atentar que apesar de sua influência mexicana, o CGPA atua em um contexto diferente ao dos gravadores do TGP, sendo pontuais suas atuações marcantes, como o Apelo de Estocolmo e o Apelo por um Pacto de Paz, onde Scliar ainda relata sobre o trabalho do grupo:



Vamos de casa em casa, nas ruas, fazíamos aos domingos todo um grupo de intelectuais, um trabalho levando documentos para as pessoas tomarem conhecimento. Conseguimos em Porto Alegre, que na ocasião tinha cerca de 800 mil habitantes, em campanha que durou cerca de dois meses, quatrocentas mil assinaturas (SCLIAR *apud* AMARAL, 2003, p. 184).

Trabalhadas por Scliar de 1950 a 1952, constam três gravuras produzidas pelo artista e publicadas na revista *Horizonte* relacionadas à Campanha pela Paz (Figura 2, 3 e 4). Em *Juntos pela Paz* (Figura 2), estampada na capa da edição de dezembro de 1950, vemos as bases do Realismo Socialista no artista: a atmosfera otimista dos personagens que representam o “povo”, sua mobilização coletiva e a transmissão de uma mensagem política destinada aos leitores. Contudo, a estilização das formas humanas com influência expressionista, incomum aos parâmetros estéticos da União Soviética, o afastaram ligeiramente do convencional Realismo Socialista.

Nesta gravura (Figura 2), um homem à esquerda carrega uma bandeira em frente a uma plantação de milho com os dizeres do título, contra um sol radiante, pronunciando possivelmente a vitória em sua luta. À direita, uma mulher abraça um garoto e uma menina que carrega um buquê de flores, enquanto outras brincam no chão, representando a família e a juventude, que trazem o florescer de uma nova época. Ao fundo, uma multidão de braços dados caminha até o centro carregando cartazes pedindo pela “Paz”, com expressões alegres, unidos pelo mesmo ideal.

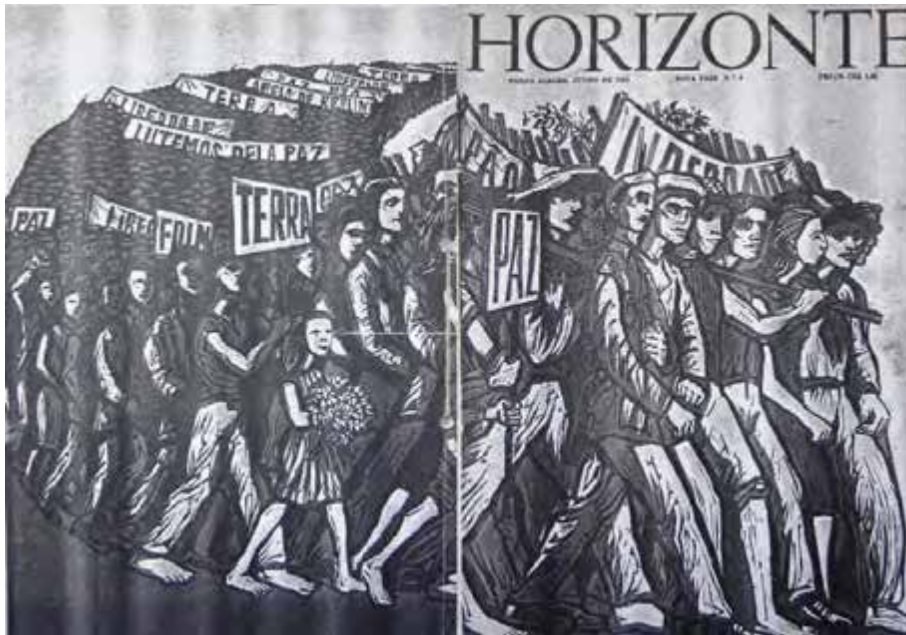
Figura 2 - Carlos Scliar, **Juntos pela paz**, 1950.



Linoleogravura, (MOTTER, 2015, p. 94) e capa da revista *Horizonte*, nº 4, ano I, 20 dez. 1950. (DUPRAT, 2017, p. 104).



Figura 3 - Carlos Scliar, *União por uma vida melhor e pela paz*, 1952.



Linoleogravura, 28 x 47 cm (DUPRAT, 2013, p. 189)

Em *União por Uma Vida Melhor e pela Paz* (Figura 3) de 1952, mantém-se semelhante à gravura anteriormente analisada, mantendo a estilização dos cortes, mas com uma passeata como elemento central do trabalho. Ocupando capa e contracapa da revista, são crianças, mulheres e homens em multidão, carregando placas escritas como “Paz”, “Terra”, “Pão” e “Lutemos pela paz”. Vemos uma mãe no centro da imagem carregando seu filho no colo, alguns manifestantes com pés descalços, camponeses com ferramentas de trabalho, como pás e enxadas, e outros até com vestimentas militares, levando consigo armas de fogo. A figura da criança carregando flores se repete na obra, como símbolo da esperança.

Contudo, estando dedicado à chamada por participação popular nos empreendimentos dos Partidários da Paz, como os “abaixo-assinados que pediam a abolição das armas nucleares e o fim dos conflitos entre as grandes potências mundiais...” (DUPRAT, 2017, p. 113), Scliar consegue um chamado mais efetivo ao público em *Assine o Apelo* (Figura 4), presente na edição de nº 5 de maio de 1952: usando cores contrastantes, o artista retrata uma criança que volta seus olhos para cima, onde sua dramaticidade com a luz imprime uma comoção na figura da personagem, que carrega na mão um folheto com o pedido do título da obra.



Figura 4 - Carlos Scliar, *Assine o Apelo*, 1952.



Linoleogravura, 24 x 21 cm (MOTTER, 2015, p. 32) e ao lado a capa da revista *Horizonte*, nº 5, ano II, maio de 1952, com a gravura de Scliar (<http://profciriosimon.blogspot.com>. Acesso em: 16 jul. 2021).

Seguindo para o tema de retratos, junto com os outros integrantes do CGPA, Scliar ilustra a imagem de Luís Carlos Prestes (1898-1990) em dois números diferentes para a *Horizonte*, ambos acompanhados de poemas escritos por Lila Ripoll em sua homenagem: primeiro com a gravura *O Cavaleiro da Esperança* (Figura 5) na edição de janeiro de 1951, inteiramente dedicada ao aniversário do líder comunista brasileiro, e outra em desenho na edição de dezembro de 1952 (Figura 6), dividindo espaço na revista com reproduções de gravura chinesa e da artista Käthe Kollwitz (DUPRAT, 2013, p. 219). O primeiro retrato (Figura 5), se assemelha também ao retrato feito por Scliar, na edição de maio de 1951, de *Nazim Hikmet* (Figura 7), poeta turco, preso pelo tribunal militar de seu país em 1946 e solto após “uma campanha internacional [...] que, finalmente, aconteceu no início da década de 1950” (DUPRAT, 2013, p. 135).

Após o fim da Campanha pela Paz, principal engajamento dos artistas do CGPA, houve um hiato das produções de Scliar dentro da *Horizonte*. A própria revista que mantinha desde o início de sua Nova Fase uma periodização frequente, em 1953 publica apenas dois números durante o ano e quatro no ano seguinte. Na edição de janeiro-abril de 1955, Scliar reaparece ilustrando o conto *O Professor Raimundo* de Laci Osório, com a gravura *Ponche*



emalado, Serigote e Pelegos, originalmente colorida com a técnica de *pochoir*², técnica muito cara ao artista, e impressa em preto e branco na *Horizonte* (Figura 8).

Figura 5 - Carlos Scliar, **O Cavalheiro da Esperança**, 1951.

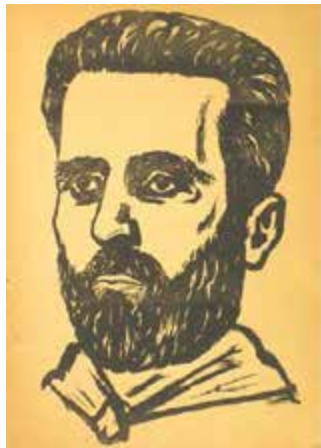


Figura 6 - Carlos Scliar, **Cabeça de Luiz Carlos Prestes**, s.d.

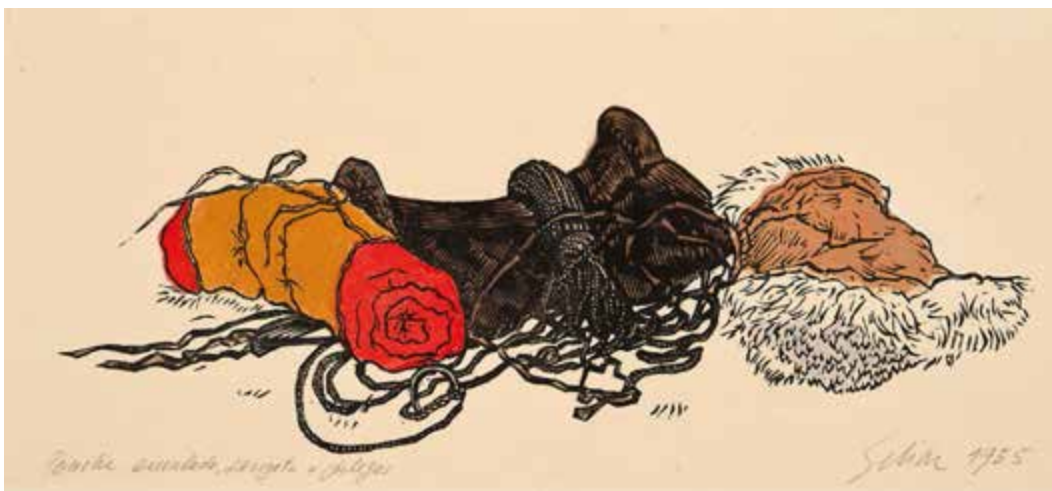


Figura 7 - Carlos Scliar, **Nazim Hikmet**, 1951.



Gravura (DUPRAT, 2013, p. 182). Desenho, (DUPRAT, 2013, p. 221). Desenho, (DUPRAT, 2013, p. 188)

Figura 8 - Carlos Scliar, **Ponche Emalado, Serigote e Pelegos**, 1955.



Linóleo e pochoir, 24,5x33 cm (www.margs.rs.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021)

² As áreas correspondentes às cores são vazadas em papelão, ou numa fina chapa de metal e aplicadas à mão com uma boneca ou com um pincel” (HERSKOVITS, 2005 *apud* MOTTER, 2015, p. 86).



Por fim, sua última contribuição de gravuras e ilustrações para a revista foi na capa da edição de novembro de 1955, penúltimo número da *Horizonte*, na qual é reproduzida uma fotografia em preto e branco de sua gravura *Sesta IV* (Figura 9): onde podemos observar dois camponeses em momento de descanso, ambos deitados no chão sobre peles de animais.

Figura 9 - Carlos Scliar, *Sesta* (detalhe), s.d.



Capa da **Revista Horizonte**, nº 31, ano VI, nov. 1955 (DUPRAT, 2013, p. 232)

Contudo, este engajamento com as problemáticas sociais de seu tempo, suas denúncias, movimentações e militâncias, fez com que os artistas e escritores militantes também entrassem em conflito com outros agentes culturais atuantes na época, e em principal com os abstracionistas, publicando artigos e resenhas com duras críticas a esse movimento que começava a ocupar as galerias e salões de arte no país.

Segundo os autores Anna Bella Geiger e Fernando Cocchiarella (1987, p. 11), artistas como Cândido Portinari (1903-1967) e Di Cavalcanti (1897-1976), foram grandes opositores às vertentes abstracionistas brasileiras durante os anos de 1950, escrevendo textos para jornais e revistas sobre o movimento e seus integrantes. Para eles, o fim da arte não estava em um problema plástico-formal, mas sim na finalidade ético-política da produção artística. Onde o artista ao anular a representação figurativa, e propor “uma arte que, deliberadamente, se afasta da realidade, que submete a criação e teorias de subjetivismo cada vez mais hermético...” (COCCHIARALE; GEIGER, 1987, p. 11), estaria rejeitando a gravidade das violências sociais denunciadas pelos figurativistas.



Ainda que seguisse certas características do Realismo Socialista, Scliar conta que o foco da agremiação era a “difusão cultural para o povo utilizando temas populares do nosso folclore, tradições regionais e cenas da vida do povo” (PESSOA apud SCARINCI, 1982, p. 88). Durante a década de 1950, Scliar progressivamente se distancia do Realismo Socialista convencional e se dedica cada vez mais à pesquisa do desenho, das formas e das cores em sua obra.

Para seu rigor no desenho, o artista apresenta suas tentativas de imersão na realidade do homem do campo, quando viaja junto aos integrantes dos clubes de gravura para o interior do estado na procura de cenas para futuras gravuras. Poética que o acompanharia até o final da década, retratando animais, paisagens campestres e pessoas do campo. Com isso, Scliar se mostra neste período mais vinculado a uma arte regionalista e de costumes populares.

Entretanto, após a morte de Stalin em 1953, as estruturas do movimento comunista mundial se enfraquecem e o sectarismo dentro do PCB começa a se dissolver com o IV Congresso do partido (dezembro de 1954 e fevereiro de 1955), quando é criticada a luta armada e as antigas medidas radicais adotadas (DUPRAT, 2017, p. 51). No ano seguinte, em 1956, ocorre o XX Congresso do PCUS e revela-se as censuras e os crimes cometidos durante a era Stalin. No mesmo ano, o PCB faz uma “autocrítica dos erros cometidos nas frentes política, ideológica e cultural” (MORAES, 1994, p. 69), e seus meios de comunicação mudam de discurso, e outros, como a *Horizonte* que publica seu último volume em 1956, encerram suas atividades.

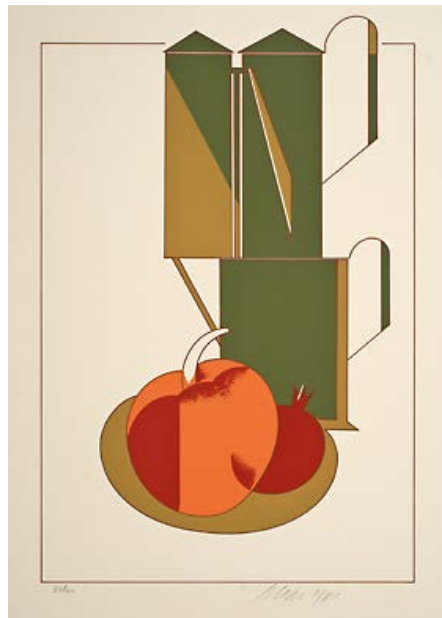
Depois de anos de militância e movimentações assíduas dentro do PCB, Scliar e tantos outros militantes começam a se desfiliar do partido, abalados pelas revelações sobre o governo soviético. Com o fim da *Horizonte*, Scliar se muda para o Rio de Janeiro e dedica-se à pintura, apesar de não abandonar a gravura e de ainda trabalhar com impressos, como no suplemento do *Jornal do Brasil*, ou quando foi diretor de arte na revista *Senhor*, entre 1958 e 1960 (DUPRAT, 2017, p. 86).

Sua relação com a gravura prossegue ainda durante as décadas de 1960 e 1970, em seus trabalhos com serigrafia de natureza-morta, desta vez carregados de cores e formas geométricas. Longe de sua pesquisa anterior, a poética de Scliar neste momento é introspectiva e toma como tema as coisas banais da vida cotidiana, como bules, garrafas e frutas (Figura 10). Ou como no seu álbum de paisagens em serigrafia destinadas à cidade de



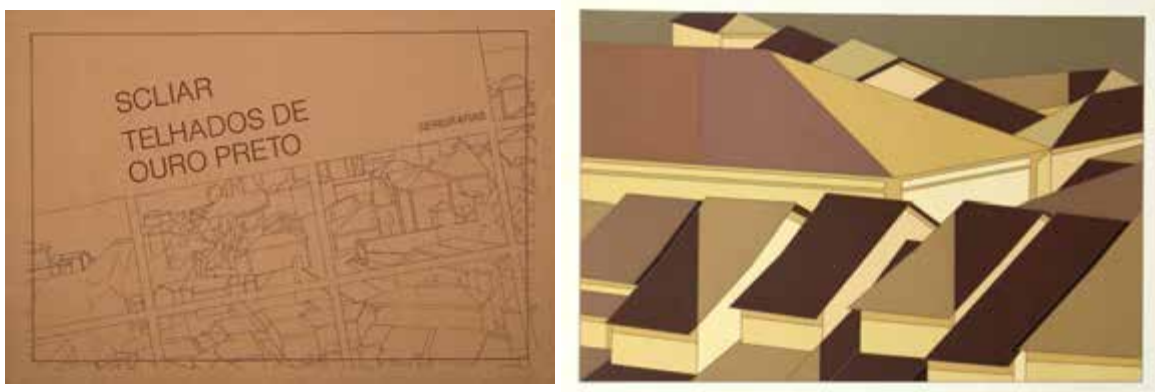
Ouro Preto (Figura 11) de 1973, usando linhas retas em contraste às curvas que imperavam na arquitetura de suas igrejas e casas coloniais, onde o artista foge das referências barrocas da cidade, retratando os telhados da cidade com cores amareladas e cinzentas.

Figura 10 - Carlos Scliar, **Bules e Flores**, 1981.



Serigrafia, 69x50 cm (www.margs.rs.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021)

Figura 11 - Carlos Scliar, **Telhados de Ouro Preto [Álbum]**, 1977.



Serigrafia, 43x62,7 cm. Ao lado, reprodução de serigrafia presente no álbum (www.margs.rs.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2021)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início de sua carreira como ilustrador, passando pela sua atuação dentro da revista *Horizonte* até o final de sua carreira de artista, a trajetória de Carlos Scliar é marcada por sua constante experimentação com novas técnicas, novos materiais e novas temáticas de pesquisa poética. Como demonstrado, após sua participação durante a Campanha Pela Paz durante os anos de Guerra Fria, sua obra foi lida como representação e vetor do Realismo Socialista no Brasil. Contra esta ideia, discutimos suas aproximações e distâncias com a vertente estética soviética, sua conexão política ao Partido Comunista Brasileiro e as particularidades de Scliar em sua produção.

Filiados ao PCB e estando sob as imposições do partido, os artistas militantes dos Clubes de Gravuras possibilitaram um questionamento sobre a democratização da arte, fomentando o acesso da população a cursos e exposições de artes, com ações em diversos estados brasileiros e países estrangeiros. Discutindo sua realidade social, inconformados com as diferenças econômicas da população e propondo ações de ativismo no campo artístico.

Entre os participantes dos Clubes de Gravura, Carlos Scliar também adota a gravura como principal linguagem para seu trabalho, sendo o homem do campo e as cenas campestres a base de sua poética neste período. Se destacando por não abraçar totalmente as diretrizes do partido, sempre procurando inscrever seu posicionamento político junto a uma prática artística própria, com experimentos nas técnicas de gravação e colorização da gravura.

A linguagem que estes artistas adotaram para seu combate político deve ser pensada sob as suas possibilidades, em que eram reprimidos e perseguidos por ações do Estado brasileiro e enfrentaram duras imposições ideológicas dentro do seu próprio partido. E a partir destas ponderações, deve-se repensar suas posturas e entender suas reais contribuições para a discussão da gravura e fomentação da cultura local e nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Aracy A. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídio para uma história social da arte no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Studio Nobel. 2003.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ARBEX, Luciana Bueno Marta; CANCELLI, Elizabeth. **Intelectualidade brasileira em tempos de Guerra Fria: agenda cultural, revistas e engajamento comunista.** 2012. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-13122012-095555/>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

COCCHIARALE, Fernando; GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo geométrico e informal:** a vanguarda brasileira nos anos cinquenta. Rio de Janeiro: Funarte, 1987.

DUPRAT, Andréia C. D. RAMOS, Paula. **Clube de Gravura de Porto Alegre e Revista Horizonte (1949-1956):** Arte e projeto político. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165312>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KNAAK, Bianca; MOTTER, Talitha Bueno. A matriz socialista no Clube de Gravura de Porto Alegre: impressões figurativas. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 2, n°3, p. 47-62, Acesso em: 20 dez. 2020. Jul. 2012. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2014/Talitha%20Bueno%20Motter.pdf>>.

MORAES, Dênis de. **O imaginário vigiado:** a imprensa comunista e o realismo socialista no Brasil (1947-53). Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

MOTTER, Talitha Bueno. **A Poética de um Artista Engajado:** as gravuras de Carlos Scliar junto ao CGPA (1950-1956). Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015, 199 f. Disponível em: <https://www.academia.edu/39351001/A_PO%C3%89TICA_DE_UM_ARTISTA_ENGAJADO_AS_GRAVURAS_DE_CARLOS_SCLIAR_JUNTO_AO_CGPA_1950_1956_>. Acesso em: 15 maio 2021.

MOTTER, Talitha Bueno. **Gravura, figuração e política:** a obra de Carlos Scliar junto ao Clube de Gravura de Porto Alegre (1950-1956). Porto Alegre, 2013, 236 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Bacharelado em Artes Visuais. Curso de Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/66823>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PONTUAL, Roberto. **Scliar, o real em reflexo e transfiguração.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SCARINCI, Carlos. **A gravura no Rio Grande do Sul – 1900-1982.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



EUMÊNIDES: A SUPERAÇÃO DA VINGANÇA E A JUSTIÇA MODERNA

Louise Ribeiro dos Santos
Unespar/Campus Paranavaí, louisersvale@gmail.com

Thais Regina Gimenes Chagas (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, thais.chagas@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

Os dramaturgos do século V a.C. foram de fundamental importância, pois foram a principal influência no que ocorria em seu tempo, como afirma Neves (2015, p. 35), “que os dramaturgos gregos do século V a.C. desempenharam um papel fundamental. Ao ler suas peças, entender o seu sentido e a força de sua mensagem, compreende-se que Ésquilo, Sófocles e Eurípedes inventaram o Direito.”

Tomaremos Ésquilo para investigar sua influência para o Direito em sua época, pois ele foi um dramaturgo reconhecido frequentemente na Grécia Antiga, como o pai da tragédia. É o mais antigo dos três trágicos gregos que possuem peças conhecidas até os dias atuais. Além disso, a ele se devem importantes inovações para o teatro grego na época na Grécia Antiga, tais como o uso de máscaras, a utilização do coro e o emprego do diálogo.

Ésquilo nasceu na Grécia, na cidade de Euleis, próximo a Atenas, por volta de 525 a.C., escreveu 70 tragédias e 20 dramas, que, segundo informa Neves (2015, p. 113), de toda a sua obra, apenas sete tragédias chegaram completas aos dias atuais, sendo elas *Os Persas* (472 a.C.), *As Suplicantes* (por volta de 472 a.C.), *Os sete contra Tebas* (467 a.C.), *Prometeu acorrentado* (sem data correta, mas certamente próxima ao fim da carreira de Ésquilo) e a trilogia da *Oresteia* (458 a.C.), composta por *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*.

Na trilogia *Oresteia* de Ésquilo, *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides* se entrelaçam e abordam a antiga lei de Talião, do olho por olho e dente por dente, para a moderna concepção de justiça, em que é criado, na última peça, o Tribunal do Areópago. Pode-se dizer que, no decorrer das peças, observa-se a busca pela justiça e que o conceito desta muda no decorrer dos acontecimentos. Essa tragédia, denominada *Oresteia*, foi apresentada aos atenienses em 458 a.C., precisamente no período que marcava o início da evolução



democrática e a renúncia da lei de Talião, período este definido por diversas instabilidades das instituições gregas.

A trilogia *Oresteia*, uma das mais célebres obras de Ésquilo, foi escrita dois anos antes de sua morte, e, segundo Neves (2015), recebeu o maior prêmio nas Dionisíacas.

O tema trata-se de uma maldição familiar, que a cada geração ficava mais grave e difícil de desentrelaçar, principalmente pela culpa que seus membros carregavam desde os Átridas, maldição essa que recaía sobre os descendentes de Atreu. O que se pode perceber nas peças é que os personagens carregam uma hereditariedade da culpa, e que as intensificam ao cometer atos nefastos. Na primeira peça, *Agamêmnon*, o rei de Argos encontra-se diante de um dilema: a família ou o Estado, as duas escolhas teriam consequências, e ele escolhe por sacrificar sua filha primogênita. Quando retorna vitorioso da guerra, é assassinado por sua esposa por vingança do sacrifício de sua filha, tratando-se, portanto, de uma peça sobre vingança.

Em *Coéforas*, outra peça de vingança, pode-se ver Orestes arquitetar com a irmã e com ordem de Apolo a vingança sobre a morte de seu pai. Além da vingança, Orestes buscava a restituição do poder, o qual fora perdido quando sua mãe mandou Orestes e Electra para o exílio.

Por fim, em *Eumênides*, a última peça, a justiça feita pela vingança é substituída pela benevolência, e finalmente podemos ver uma mudança e a criação de um tribunal, conforme expôs Neves (2015, p. 157) nos seguintes trechos: “Um julgamento feito pelos cidadãos, logo, pela sociedade. O fim da vingança privada, a apreciação da culpa, como elemento da punibilidade, a análise das circunstâncias e dos valores envolvidos, para que se compreenda a situação são pilares da civilização, sem os quais não há dignidade.”

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi analisar a concepção grega de justiça através da trilogia de Ésquilo, sobretudo na última peça intitulada *Eumênides*, em que temos a representação literária da origem do tribunal do júri, buscando evidenciar o salto qualitativo realizado com a fundação do Areópago. Para fundamentar nossa proposta de trabalho nos baseamos nos estudos de Lesky (1990), Ost (2004), Neves (2015) dentre outros.



MATERIAS E MÉTODOS

As atividades desenvolvidas, em um primeiro momento, foram de caráter bibliográfico, uma vez que se pretendeu levantar as referências bibliográficas (livros, periódicos e material online) que deram suporte ao desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento, partindo da leitura/fichamento do material coletado, fizemos uma análise de como a teoria estudada se manifesta na terceira peça, *Eumênides*, exemplificando com excertos da tragédia estudada de acordo com os objetivos da pesquisa. A análise literária foi ancorada na metodologia de pesquisa que segue a abordagem qualitativa de cunho teórico-analítico com base nos autores que discorrem sobre o tema, tais como Lesky (1990), Ost (2004), Neves (2015) dentre outros.

Para Lesky (1990), a trama da *Oresteia* gira em torno da culpa e da expiação, pois em cada obra surgem novas culpas de forma fatídica através das gerações, e a culpa e o destino são indissolúveis durante a obra. O autor afirma ainda que pode ser observada uma temática religiosa nas obras esquilianas, pois é através dessa culpa e sofrimento que permeiam a tragédia, que se pode ver traçado um caminho pelos deuses.

O autor faz uma explicação do que Atenas enfrentava na época em que Ésquilo viveu e como isso influenciou em sua tragédia e na concepção que ele tinha da unidade de Zeus, *diké* (Justiça) e o Destino, componentes presentes em suas obras, principalmente na *Oresteia*. Lesky (1990) interpreta que o senso de Justiça que Ésquilo utiliza em sua obra é condizente com a época em que vivia, em que o senso de Justiça era estreitamente ligado ao culto aos deuses do Olimpo.

Diferente das demais obras daquela época, no final de sua trilogia, não se encontra uma exaltação ao herói, a sua vitória perante o Tribunal, como disse Lesky (1990, p. 103) “quem venceu foi a comunidade e o poder dos deuses que nela vivem”. Pode-se analisar que essa obra influenciou no senso de Justiça para a sociedade, deixando de lado o pensamento arraigado de valorização individual.

Ost (2004), por sua vez, busca explicar a origem do Direito e como ele está ligado à literatura desde os primórdios de sua criação. Com o intuito de retomada do Direito em relação à comunidade, pois desde a época de Platão, a literatura é mal vista em associação



ao Direito. Para Platão, Direito e Literatura eram rivais, os poetas eram vistos como falsos, pois misturavam fantasia com realidade.

Para o autor, uma das funções da Literatura é fazer críticas à sociedade a qual faz parte, por meio da comédia ou da tragédia, mostrar os excessos do Direito e até mesmo inspirar uma solução. É o processo pelo qual o Direito pode reconsiderar seus conceitos e afirmações dogmáticas. Pode-se observar isso no trecho em que Ost (2004, p. 13) fala da obra de Ésquilo, sobre os percalços de Orestes, “tal é exatamente o trabalho da literatura: pôr em desordem as convenções, suspender nossas certezas, liberar possíveis — desobstruir o espaço ou liberar o tempo das utopias criadoras.”

Ost (2004) destaca a teoria do Direito contado, trata do estudo do Direito de forma narrativa, em que o mesmo seria apresentado para estudo através de narrativas, desde seu modelo de criação. O Direito como é estudado hoje em dia, de forma analítica ou lógico dedutiva é feito de forma totalmente formal, abre pouco espaço para discussões. Para o autor, o Direito hoje visa apenas às normas de conduta, e em sua teoria do Direito contado o importante são os comportamentos por ela visados, ou seja, suas intenções em relação à ética e à moral desejadas perante o meio social.

Ost (2004) ainda faz uma profunda análise da mudança que ocorreu para o Direito na obra de Ésquilo, que ele denomina como composição polifônica, termo que é composto de diversas melodias básicas, que seriam as mudanças vistas por ele através da obra: a transformação da justiça privada para pública; a posição política favorável à moderação; os primeiros princípios de responsabilidade individual; o vínculo entre os deuses e os homens nessa nova concepção de justiça; e o poder do discurso, principalmente quando as Erínias foram transformadas em Eumênides.

O autor descreve ainda que o auge da tragédia grega ocorreu exatamente quando se desenvolvia em Atenas a política e a filosofia, e que isso não era uma coincidência e sim que as tragédias talvez fossem uma necessidade, fruto da experiência democrática que viviam durante aquele período, final do século VI a.C. e durante o século V a.C.

Neves (2015, p. 115) afirma que, nas obras de Ésquilo, os dramas decorriam dos embates entre o bem e o mal, e procuravam sempre deixar explícitos os valores corretos que deveriam ser seguidos pelos cidadãos. Em *Eumênides*, a última peça, a vingança é substituída pela benevolência, e finalmente podemos ver uma mudança e a criação de um



tribunal. O autor conclui que é o fim da vingança privada e a apreciação da culpa como componente da punibilidade, dando lugar a análise das circunstâncias e valores envolvidos para compreensão da situação, características basilares da civilização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A *Oresteia* é uma trilogia de peças de autoria do dramaturgo Ésquilo, escrita no período clássico da Grécia Antiga, composta por três peças (*Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*) que, simbolicamente, representam as evoluções dos conceitos de justiça e imparcialidade na sociedade grega.

Para Ost (2004, p.163), a mensagem que Ésquilo quis transmitir em sua obra é: “na democracia é dada confiança ao procedimento, os deuses limitando-se – mas é o essencial – a lembrar suas condições de possibilidade: respeito às leis e temor do castigo no que se refere ao Direito, justiça e moderação no que se refere à política”. O entendimento é de que a base da democracia é a confiança de que o processo será feito corretamente, de forma imparcial, visando à justiça e ao bem comum.

No momento em que Orestes chega para Atena e pede sua intercessão, ela compreende a causa grave a que lhe atribuíram julgar, e entende que para findar essa maldição dos Átridas é necessário um julgamento justo e imparcial. Podemos perceber essa necessidade de imparcialidade e justiça definitiva na fala de Atena no terceiro episódio, *Eumênides*: “Se a um mortal parece esta causa grave demais para julgar, nem me é lícito dar sentença de massacre motivo de ira” (v. 470-472)¹. Nesse trecho no verso 470, Atena se declara incapaz de julgar plenamente um homicídio, e que este crime deve ser julgado por cidadãos atenienses para que o julgamento seja imparcial e correto. Trata-se de uma grande inovação, instituir o Tribunal do Areópago para crimes de sangue, que até hoje podemos verificar esse tipo de formação, bem parecido com o Tribunal do Júri.

¹ Todas as citações referidas neste trabalho foram retiradas da tradução de Jaa Torrano, que consta nas **Referências**, de modo que indicamos o número dos versos, e não das páginas, para facilitar a localização dos trechos em outras edições.



Após esse primeiro momento, em que Atena conclui que se ela julgar a causa, a ira continua se perpetuando, sua próxima fala é para a instituição de um novo tipo de julgamento, como vemos nos versos a seguir:

Tal é a situação: é difícil para mim
acolher ou despedir sem mover cólera.
Já que a coisa atingiu este ponto
escolho no país juízes de homicídio
irrepreensíveis reverentes ao instituto
juramentado que instituo para sempre. (v. 480-484)

O trecho acima que inicia no verso 480 constata o início da criação de um novo modelo de julgamento de crimes de sangue, em que Atena escolhe entre os cidadãos de Atenas, os que são de caráter irrepreensível e que serão imparciais no julgamento de Orestes.

E na fala de Atena podemos comprovar que além de novos juízes, ela institui outros meios, conforme o trecho a seguir: “Vós convocais testemunhas e indícios, instrumentos auxiliares da justiça.” (v. 485-486)

Anteriormente à criação do Tribunal, não existia a possibilidade de defesa, testemunhas para ambas as partes, e nem mesmo um julgamento justo. A obra *Oresteia* foi de extrema importância, e mais ainda sua última peça, *Eumênides*, encenando esse grande avanço para a democracia e evolução para o Direito na Grécia Antiga. Relevância observada inclusive nos dias atuais, e o estudo das obras é parte do que se precisa conhecer sobre democracia e sua participação na evolução do Direito.

Dando-se início ao julgamento, Atena com suas palavras pretende ensinar, que, a partir daquele primeiro julgamento, outros casos deveriam ser julgados a partir daquele modelo, como pode-se verificar nos trechos: “Sendo convocado este conselho, cabe o silêncio, e que toda a cidade aprenda para sempre minhas leis, e estes, como decidir a sentença.” (v. 570-573)

O julgamento presidido por Atena e a posterior criação do Areópago revela, então, um novo sistema, em que a responsabilização individual e subjetiva é valorizada, o contraditório é respeitado e a imparcialidade é colocada em posição suprema: a própria Atena, ao dizer que não teria a capacidade para julgar o crime de Orestes sozinha, o faz no sentido de evitar a parcialidade deste julgamento, pois estaria muito envolvida no confronto



entre os novos e velhos deuses. Aí está exemplificada a importância da imparcialidade do juiz, preceito antigo e fundamental à ideia de justiça; percebe-se que não havia essa preocupação anteriormente, com a lei de Talião, mas num conceito moderno de justiça a imparcialidade deve ser preceito absoluto e indiscutível.

A deusa Atena se preocupa em como se estabelecerá o procedimento, e Neves (2015, p.148) destaca que “a deusa se preocupa em estabelecer o devido processo, com testemunhas, a oportunidade de exposição das defesas, juízes imparciais e capacitados.”

O processo inicia-se com a entrada em cena de Atena que cumpre com as formalidades necessárias para esclarecer o caso. Primeiro, ouve a acusação das Erínias: elas exigem que crimes contra consanguíneos sejam punidos. Depois, Orestes é ouvido: ele alega ter feito justiça à memória de seu pai. Apolo, então, se apresenta como testemunha de defesa, uma vez que o acusado é suplicante e hóspede de seu palácio. Ele mesmo o purificou e o defenderá, assumindo a responsabilidade pelo assassinato de Clitemnestra:

Vim para ser testemunha: ele por lei
é suplicante e hóspede em meu palácio,
a purificação eu lhe fiz do massacre.
Vim para defender, sou responsável
pelo massacre de sua mãe. (v. 576-580)

Dando seguimento ao processo, Orestes explica que cometeu sim o crime, porém foi instruído por Apolo para vingar a morte de seu pai, que foi fatalmente assassinado pela mãe de Orestes. Para vingar o crime cometido contra seu pai, Orestes cometeu um crime contra sua própria mãe.

As Erínias, deusas vingadoras, testemunham pela acusação, seu pleito é pelo crime de matricídio e não aceitam que Orestes saia ileso após o crime cometido, conforme podemos ver neste trecho: “Vê como defendes que o deixem solto: verteu no chão o sangue mesmo da mãe e em Argos possuirá o palácio paterno?” (v. 652-655)

Em seguida a todos os testemunhos, defesas e acusações, Atena abre a votação e profere seu voto:

Eis minha função, decidir por último.
Depositarei este voto em favor de Orestes.
Não há mãe nenhuma que me gerou.
Em tudo, fora núpcias, apóio o macho
com todo o ardor, e sou muito do Pai. (v. 734-738)



É no Areópago que as potências humanas e divinas se encontram em um debate violento na defesa de seus pontos de vista. Após os inúmeros argumentos utilizados pelas partes (Apolo, representando Orestes e do outro lado, as Erínias), é chegada a hora do veredicto: “Este homem está livre da acusação” (v. 752-753). O veredicto é anunciado, Orestes é inocentado em razão do empate e profere um discurso agradecendo à deusa e a seu povo, jurando a fidelidade perpétua da cidade de Argos para com Atenas. Atena o absolve, justificando que nenhuma mãe a engendrou e, pertence, portanto, plenamente ao pai.

No entanto, as Erínias ficaram revoltadas e insatisfeitas, acreditando que não eram mais úteis, já que seu único propósito fora inutilizado ali. Após manifestar suas insatisfações, Atena as acalmou dizendo: “Eu com toda justiça vos prometo: tereis assento e abrigo de justo solo pousadas no brilhante trono do altar honradas pelo apreço destes cidadãos.” (v. 804-807)

Sendo assim, as Erínias, segundo Ost (2004), não são desqualificadas e sim reintegradas à cidade.

Ost (2004, p. 140) afirma ainda que “toda a trilogia nos aparece como uma vasta meditação sobre os poderes, fastos e nefastos, do verbo”, isso quer dizer que todas as palavras utilizadas possuem um profundo poder e significado dentro do julgamento. Tudo o que se é falado, nos testemunhos, defesa e acusação são o pilar para o resultado final.

Ésquilo fala explicitamente sobre o convencimento da população grega; a obra inteira poderia ser considerada como método de convencimento, apesar da solução ser apresentada apenas ao final, em que o dramaturgo pretende apresentar a superação dos problemas encontrados em ambas as obras (*Agamêmnon* e *Coéforas*), principalmente com o julgamento de Orestes e a criação do Areópago.

Para Lesky (1990, p. 117), as obras esquilianas possuem temática religiosa, através da culpa e do sofrimento que permeiam a tragédia. O autor acrescenta ainda que toda a trama gira em torno da culpa e da expiação, durante a trilogia, em cada obra, surgindo fatalmente novas culpas através das gerações, e, na *Oresteia*, vemos o destino e a culpa indissolúveis durante a trama da trilogia.

Já Neves (2015, p. 156) afirma que “nas obras de Ésquilo os dramas decorriam dos embates entre o bem e o mal, e procuravam sempre deixar explícitos os valores corretos que deveriam ser seguidos pelos cidadãos”. Em *Eumênides*, a clareza com que se deseja



representar a realidade é tão grande que transcende a própria arte e, de maneira quase didática, Ésquilo tenta influenciar a sociedade de sua época com os valores de imparcialidade e justiça que considera importantes. Nesse sentido, Ost (2004, p. 130) destaca que

De fato, na terceira parte da trilogia, o conflito se eleva ao meta-nível teológico; doravante, Orestes não é mais que ocasião ou o juguete desse conflito: o drama opõe diretamente a antigos e novos deuses. O interesse focaliza-se na sorte das Erínias (e na concepção do direito que elas encarnam), e compreende-se assim que Ésquilo lhes confia o papel central do coro, como se elas simbolizassem também a opinião pública, o senso comum dos gregos que se tratará de convencer durante a representação.

Importante apontar que poderia haver a falsa ilusão que a sociedade contemporânea conseguiu abolir completamente as características arcaicas do Direito, em seu moderno sistema judiciário; muito pelo contrário, ainda se encontram presentes e pulsantes. Em verdade, muitos sistemas jurídicos adotam a pena de morte e a própria sociedade, por vezes, dá voz à anseios puramente retaliativos, cruéis ou desproporcionais.

Neves (2015, p. 156) afirma ainda que é um julgamento feito pelos cidadãos, ou seja, pela sociedade em si, que é o fim da vingança privada, da apreciação da culpa como elemento de punição, pois “ a análise das circunstâncias e dos valores envolvidos, para que se compreenda a situação são pilares da civilização, sem os quais não há dignidade. É como Ésquilo expôs numa linda metáfora, a chegada da luz”. O autor quis dizer, principalmente utilizando-se dessa metáfora de Ésquilo, que a forma como faziam o julgamento antes era de escuridão, de trevas, pois não havia justiça e imparcialidade. E com a criação desse novo modelo de julgamento apresentado na terceira peça da trilogia, finalmente essa situação chegaria ao fim.

Se em *Agamêmnon* e *Coéforas* prevalecia a justiça (vingança) privada, com *Eumênides*, segundo Neves (2015), esse método de resolução de conflito chega ao fim, dando lugar a um julgamento democrático, com a apreciação individual da culpa, a análise das circunstâncias do ato e dos valores envolvidos. Cedo ou tarde, os deuses punem o culpado ou sua descendência, e com isso praticam um ato de justiça. Desse modo, o teatro de Ésquilo é uma afirmação da justiça divina.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras teóricas realizadas, o que se pode concluir é que a trilogia da *Oresteia* nos demonstra como ocorreu a transição entre a tradição e os processos de reforma para a democracia, que estava iniciando na Grécia Antiga.

Pode-se perceber que a trilogia apresenta discussões muito além da literatura ou da antiga sociedade grega, trazendo à tona valores sobre justiça e imparcialidade que, ainda hoje, são absolutamente relevantes.

Se foram as peças que iniciaram essa mudança ou se foram influenciadas pelos acontecimentos da época política de criação da democracia, nunca poderemos saber concretamente. Isso em nada diminui a importância de se estudar e analisar as nuances apresentadas por Ésquilo em suas peças, que tratam de temas que ainda hoje são atuais, ou seja, um excelente objeto de pesquisa política, social, de direito e de literatura.

A obra analisada demonstrou que, desde muito tempo, a humanidade busca uma justiça mais coerente e humana, alcançada principalmente através da imparcialidade. A *Oresteia* serve como fonte rica de análise, pois a própria trilogia, simbolicamente, representa a passagem da vingança privada e dos males da lei de Talião para uma justiça institucionalizada, imparcial e humanizada.

As transformações propostas por Ésquilo são de extrema relevância, pretendendo quebras de paradigmas e de tabus que estavam presentes na antiga sociedade grega; vemos, talvez pela primeira vez, uma importância à responsabilização pessoal dos fatos, o julgamento racional e coerente das ofensas e, talvez mais importante que tudo, uma superação do antigo sistema de vingança e da lei de Talião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÉSKUILO. **Oresteia I:** Agamêmnon. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

ÉSKUILO. **Oresteia II:** Coéforas. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

ÉSKUILO. **Oresteia III:** Eumênides. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



LESKY, A. **A tragédia grega**. Trad. J. Guinsburg *et al.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

NEVES, J. R. de C. **A invenção do direito**: as lições de Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

OST, F. **Contar a Lei** – As Fontes do Imaginário Jurídico. São Leopoldo: Unisinos, 2004.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA E A ESTÉTICA LITERÁRIA INFANTOJUVENIL E ADULTA: *DE PAPO COM A NOITE* (1992) E *ESPINHOS E ALFINETES* (2010)

Luiz Felipe Marques (PIBIC/CNPq)
UNESPAR/Campus Paranavaí, luizfelipe-12360@hotmail.com

Luciana Ferreira Leal (Orientadora)
UNESPAR/Campus Paranavaí, luciana.leal@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

O autor e professor João Luís Anzanello Carrascoza, nasceu no dia 08 de maio de 1962, no município de Cravinhos em São Paulo (SP). Aos dezessete anos, em 1980, ingressou no curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de São Paulo (USP) e concluiu o curso em 1983. Onze anos depois (1994), retornou à USP e deu início ao curso de Mestrado em Ciências da Comunicação, que lhe garantiu o título de Mestre em 1999, ao defender a dissertação de Mestrado intitulada, *O algo mais na publicidade brasileira nos anos 90*. No ano seguinte (2000) iniciou o curso de Doutorado em Ciências da Comunicação, pelo mesmo Programa de Pós-Graduação da USP. Após quatro anos de estudo, João Anzanello Carrascoza defendeu a tese denominada, *Razão e mais sensibilidade no texto publicitário*, em 2003.

Atualmente é pós-doutor (2014) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do curso de Publicidade e Propaganda da USP e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

Para além da função formativa e da titulação acadêmica, João Anzanello Carrascoza é escritor e escreve livros de contos e romances infantojuvenis e adultos, que lhe renderam prêmios nacionais, a exemplo do Jabuti (2007; 2013 e 2015), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (2012; 2014; 2015; 2017; 2018 e 2020), e internacionais, como o Guimarães Rosa/Radio France (1993) e o The White Ravens/Library Munich (2013).

Destacam-se, dentre os mais de 40 livros escritos por João Anzanello Carrascoza, as obras *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010). A primeira retrata a história



de uma criança, um menino, em específico, que, após aprontar “tantas malandragens durante o dia” (CARRASCOZA, 1992, p. 2), não conseguia dormir à noite. E então, falador como era, pôs-se a conversar com o Escuro, com a dona Parede, com a Lua, com a Fumaça e com o Vento. Mas, ao finalizar o seu diálogo com o último, o garoto percebeu que o Sono vinha adentrando o seu quarto, de forma sorrateira pela porta, e quando ele se deu conta, o Sono já havia chegado. Já o segundo, reúne 11 contos denominados: “Espinho”, “Sol”, “Poente”, “Mar”, “Adão”, “Da próxima vez”, “Coração”, “Dora”, “Alfinete”, “Aqui perto” e “Só uma corrida”. Esses contos retratam a história do cotidiano, que possibilitam, ao público leitor, uma autoidentificação com as práticas cotidianas vivenciadas pelas personagens.

E aqui, por meio de obras como *A Literatura e a formação do homem* (1972), de Antonio Candido, *O demônio da teoria* (1999), de Antoine Compagnon e *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, pretende-se analisar se há uma poética literária específica para o público infantojuvenil e outra para o público adulto na obra de João Anzanello Carrascoza. Além, é claro, de identificar as funções literárias que perpassam a obra do autor e a função humanizadora da Literatura; a forma como João Anzanello Carrascoza faz uso da técnica de estilo, defendida por Antoine Compagnon (1999) e a relevância da Literatura infantil, juvenil e adulta para a formação do leitor.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a análise das obras em destaque, *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010), utilizou-se o viés metodológico de abordagem qualitativa, com natureza básica, seguindo os objetivos de uma pesquisa exploratória, tendo em vista que essa pesquisa científica prevê a análise e o levantamento de dados (informações).

Assim posto, fez-se uso da metodologia de pesquisa bibliográfica para analisar as duas obras de João Anzanello Carrascoza citadas anteriormente, tendo como referencial teórico *A Literatura e a formação do homem* (1972), de Antonio Candido, *O demônio da teoria* (1999), de Antoine Compagnon e *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, escolhidos minuciosamente para tal.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados nessa pesquisa científica foram subdivididos em três subseções, nominadas da seguinte forma, **As funções da Literatura e o seu papel humanizador na obra de João Anzanello Carrascoza: *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010); A noção de estilo, segundo Antoine Compagnon (1999), na obra de João Anzanello Carrascoza: *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010) e A obra de João Anzanello Carrascoza e a formação do leitor contemporâneo: *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010)**. Confira a seguir os resultados alcançados nessa pesquisa científica e as discussões que perpassam cada uma das subseções descritas anteriormente:

As funções da Literatura e o seu papel humanizador na obra de João Anzanello Carrascoza: *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010)

O mestre Antonio Candido escreve em *A Literatura e a formação do homem* (1972), que nós devemos visualizar a literatura como “algo que exprime o homem” (CANDIDO, 1972, p. 804) ao ponto de formá-lo, enquanto indivíduo. Este processo formativo está fundamentado em três funções da Literatura, a psicológica, a formadora e a social.

A primeira função tem o objetivo de “sistematizar a fantasia” (CANDIDO, 1972, p. 804) na Literatura, pois segundo o autor, ela é riquíssima nessa modalidade. Já a segunda função, prevê a formação do indivíduo, mas não como a pedagogia oficial exige, a partir da “tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes” (CANDIDO, 1972, p. 805), e sim, de forma indiscriminada. Apresentando a vida como ela realmente é, e educando os indivíduos a partir disso. Por último, a terceira função literária se refere ao “conhecimento do mundo e do ser” (CANDIDO, 1972, p. 806), e busca representar “uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade” (CANDIDO, 1972, p. 806) a esta realidade proposta pelo autor.

Isto posto, observa-se na obra *De papo com a noite* (1992) do professor e pesquisador João Anzanello Carrascoza, que a função literária que perpassa a história, sobretudo, é a primeira, a função psicológica, pois a fantasia é a válvula de escape do livro. E, segundo



Antonio Candido (1972, p. 804), a “fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc”, e no livro não é diferente. O protagonista da história, ao se encontrar sem sono no período noturno, passa a dialogar com o Escuro, a Parede, a Lua, a Fumaça e o Vento. E estes se referem a realidades propostas por Antonio Candido (1972), ao comentar que a fantasia quase nunca é pura, como o fenômeno natural e a paisagem.

Consonante a isso, Antonio Candido (1972) vai dizer que ninguém passa um dia sem consumir fantasia. O homem consome fantasia diariamente, “sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota” (CANDIDO, 1972, p. 804). A fantasia faz parte do nosso dia a dia, sendo retratada nos livros de modo figurado ou fictício para “explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade” (CANDIDO, 1972, p. 804).

Tal ideia é retratada de forma mais evidente no livro *Espinhos e alfinetes* (2010) do professor e pesquisador João Anzanello Carrascoza, pois o autor utiliza-se de histórias fictícias para descrever ações e práticas do homem contemporâneo na sociedade brasileira, a exemplo dos contos: “Espinho”, em que o autor descreve a relação afetiva entre dois irmãos no meio rural e a conseqüente partida de um deles; “Sol”, que figura a paternidade de um pai e a sua filha, na infância; “Poente”, que discute o término de um relacionamento afetivo entre duas pessoas, um homem e uma mulher, e o impacto dessa decisão que sobrevirá sobre o filho do casal; “Mar”, que retrata a relação paternal entre um homem e o seu filho, ao longo dos anos, e discute o conceito subjetivo de felicidade para o indivíduo; “Adão”, que expõe a vida de uma criança, trabalhadora e apaixonada pela arte da música; “Da próxima vez”, que descreve a relação afetiva entre um neto e a sua avó, e discute a importância do homem relembrar momentos de sua infância, adolescência e juventude; “Coração”, em que o autor mais uma vez expõe a relação afetiva entre um pai e um filho; “Dora”, que prevê a discussão de dois momentos específicos do cotidiano humano, o matrimônio entre duas pessoas que se amam e a dor de saber que um ente querido está enfermo; “Alfinete”, que retrata mais uma vez a separação de duas pessoas (antes casadas, agora separadas) e as conseqüências desse ato; “Aqui perto”, que expõe a relação familiar entre um garoto e a sua parentela; e “Só uma



corrida”, em que João Anzanello Carrascoza tece uma discussão sobre a necessidade do homem cultivar as memórias do passado, mas não viver subjugado a elas no presente.

Nesse sentido, observa-se na obra *Espinhos e alfinetes* (2010) que além da função psicológica, outra função literária presentifica-se na obra, a função formadora.

Como já dito previamente, a função formadora se refere à capacidade formativa que a Literatura desempenha na formação do homem. Ela forma o indivíduo a partir da leitura que o homem faz, de uma determinada obra, e a relação que ele estabelece entre o enredo da história e as suas práticas cotidianas, a exemplo dos contos descritos anteriormente.

Por meio de histórias como aquelas contadas nos contos “Espinho”, “Sol”, “Poente”, “Mar”, “Adão”, “Da próxima vez”, “Coração”, “Dora”, “Alfinete”, “Aqui perto” e “Só uma corrida”, o leitor pode se identificar com uma – ou mais – dessas histórias que retratam ações e práticas do nosso cotidiano social, como por exemplo, as relações afetivas e familiares, a dor e a alegria e a inter-relação entre o passado e o presente. A partir dessas discussões, o leitor estabelecerá relação entre aquilo que está sendo discutido no texto com as suas ações e práticas cotidianas. Assim feito, o leitor apreenderá algo com sua experiência literária e a Literatura desempenhará o papel formador e humanizador na formação do indivíduo.

A noção de estilo, segundo Antoine Compagnon (1999), na obra de João Anzanello Carrascoza: *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010)

A noção de estilo não é um termo original da Literatura, e, portanto, é utilizado por outras áreas do conhecimento, como a antropologia, o esporte, a história da arte, a moda e a sociologia. Na arte, por exemplo, é comum dizerem que um determinado artista possui estilo próprio, e na antropologia, que cada aldeia indígena possui o seu próprio estilo de organização social. Logo, seria inadmissível que a Literatura não incorporasse essa noção em seus estudos.

Identificou-se a partir da leitura e discussão dirigida do capítulo 5 do livro *O Demônio da teoria*, de Antoine Compagnon (1999), que durante o século XIX, os estudiosos da área de teoria literária ignoraram – durante boa parte do século XIX - a noção de estilo em seus estudos e promoveram um boicote à investigação estilística. Enquanto os estudiosos



dessa área ignoravam a noção de estilo, ela já estava sendo usada pelas artes plásticas desde o século XVIII. Eles utilizavam essa técnica para verificar a “autenticidade das obras” (COMPAGNON, 1999, p. 170), uma vez que essa prática era cada vez mais recorrente nesse período, devido “o desenvolvimento do mercado da arte” (COMPAGNON, 1999, p. 170).

Ressalta-se que no âmbito da literatura moderna, a noção de estilo só passará a ser estudada e se tornará um campo teórico de análise científica a partir do século XX, tendo como precursor o crítico literário Leo Spitzer. Este buscou analisar “a rede de desvios ínfimos que permitem caracterizar a visão de mundo de um indivíduo, assim como a marca que ele deixou no espírito coletivo” (COMPAGNON, 1999, p. 171-172) em seus estudos.

Mais tarde, o escritor Marcel Proust irá contribuir com os estudos sobre a noção de estilo na Literatura moderna, por meio da crítica temática. Afirmando por meio desta que a visão coletiva de mundo está fundamentada nas características literárias de um determinado período histórico, e que a cultura, um projeto coletivo e não individual, deve ser visualizada como a alma de uma nação e se estabelece por meio da língua e das manifestações simbólicas.

Consonante a isso, Antoine Compagnon (1999, p. 172) afirma que a noção de estilo, “[...] tomada de empréstimo à teoria da arte e aplicada ao conjunto de uma cultura, a noção de estilo designa, então, o valor dominante e um princípio de unidade, um traço familiar, característico de uma comunidade no conjunto de suas manifestações simbólicas”. Assim sendo, entende-se que os estudos estilísticos estão atrelados à língua e às manifestações simbólicas de um determinado grupo social ou de uma sociedade em específico.

A partir disso, os estudiosos franceses, ingleses, italianos e portugueses começaram a fundamentar os seus próprios conceitos de estilo, se diferenciando um do outro.

Nos anos 1960 e 1970, os estudos estilísticos passaram a ser questionados novamente – assim como no século XIX –, em decorrência da evolução da linguística moderna. Os estudiosos dessa Ciência (linguistas) enxergavam os estudos estilísticos como uma “disciplina transitória entre a morte da retórica e a ascensão da nova poética (entre 1870 e 1960)”, que estava fadada ao fracasso. Foi somente nos anos 1980, que o estilo literário voltou ao seu lugar de destaque no campo analítico e teórico da Literatura.

Quanto à conceitualização do termo, não há uma definição concreta até hoje, assim como a noção de cultura. No entanto, Antoine Compagnon (1999, p. 194) afirma que estilo



“é um conjunto de traços característicos de uma obra que permite que se identifique e se reconheça (mais intuitivamente do que analiticamente) o autor”. Em linhas gerais, são as características de um determinado autor – utilizadas por ele na escrita de suas obras –, que podem diferenciá-lo ou inseri-lo de/em um grupo de autores ou de uma escola literária.

Dessa perspectiva, identificou-se na obra de João Anzanello Carrascoza que o autor possui um estilo próprio de contar as suas histórias, por meio da escrita.

O autor em sua obra faz uso de uma linguagem poética que exige do leitor uma interpretação subjetiva ao longo da leitura. Observa-se que em suas histórias, o autor utiliza a sinonímia para escrever algumas questões. Segundo Antoine Compagnon (1999, p. 188), a sinonímia existe para “admitir que há maneiras muito diferentes de dizer coisas muito semelhantes e, inversamente, maneiras muito semelhantes de dizer coisas muito diversas”.

No livro *De papo com a noite* (1992), por exemplo, João Anzanello Carrascoza escreve, “Toda noite cresço e apareço. Quanto mais é noite, mais escureço” (CARRASCOZA, 1992, p. 4), para se referir à função do Escuro no dia a dia; também, “Enquanto conversavam, um carro passou na rua em alta velocidade. A luz dos faróis bateu na janela, iluminando o quarto. O escuro ficou branco de susto e parou de falar” (CARRASCOZA, 1992, p. 6), para esclarecer que não há como o Escuro se manter visível quando há a luminosidade de algo; e “A Lua vai andando pelo céu e logo vou mudar de posição” (CARRASCOZA, 1992, p. 8), para sugerir ao público leitor o sistema de rodízio existente entre a Lua e o Sol.

Já em *Espinhas e alfinetes* (2010), o autor também faz uso da sinonímia em seus contos, da seguinte forma. No conto “Espinho”, João Anzanello Carrascoza escreve “[...] Primeiro você tem de ver tudo de uma vez [...] depois vai vendo de pouquinho” (CARRASCOZA, 2010, p. 9), para que o leitor perceba que há momentos na vida do homem que devem ser vivenciados com calma – sem pressa; e depois, outro, a “[...] Mãe baixou a cabeça, Pai tomou as mãos dela nas suas: choravam. Era o começo da saudade” (CARRASCOZA, 2010, p. 16), em que o autor, por meio da sua descrição poética, leva o público leitor à compreensão de que André – irmão do protagonista do conto – morreu.

Em “Sol”, o autor inicia o conto dizendo que a protagonista “[...] Um tanto a medo, outro tanto audaz, entregava-se às vivências novas, sem saber que, assim, mais que na sala de aula, ia fazendo a descoberta maior de si” (CARRASCOZA, 2010, p. 19), para que o



leitor infira que a garota estava se descobrindo enquanto ser humano. Já no conto “Poente”, o escritor expõe que o gosto do casal protagonista do conto “[...] estava ali, como duas tintas, tão bem diluídas que resultava numa textura única. Ele e ela fundidos na cor das paredes [...]” (CARRASCOZA, 2010, p. 32), para demarcar que ambos possuíam uma história juntos. Uma história palpável e simbólica. Enquanto que, no conto “Mar”, para se referir ao tempo, ele diz:

[...] Deus, o quanto se aprende e nem se percebe enquanto a vida, a vida, só passados uns trechos, de uma praia a outra, da face imberbe, a água, a alva espuma, ao rosto sombreado pela barba, os pelos que furam a pele, o sol que torna sólido o dia nascente, o sol que seca a placenta, e, sim, de repente eu o vejo homem, ele maior do que eu [...]. (CARRASCOZA, 2010, p. 40).

Já nos contos “Adão”, “Da próxima vez”, “Coração” e “Dora”, João Anzanello Carrascoza apresenta a sinonímia da seguinte maneira: em “Adão”, ele afirma, “[...] como se a palavra felicidade tivesse se transformado na palavra tudo e a palavra tudo nada era se nela não coubesse a palavra” (CARRASCOZA, 2010, p. 58), para sugestionar que o amor de um filho pela sua mãe, ou vice-versa, é imensurável pelo homem. Em “Da próxima vez”, o escritor registra, “A avó suspirou. Ela conhecia o movimento das águas. E, muda, parecia lutar contra outra chuva que ameaçava desabar no quarto” (CARRASCOZA, 2010, p. 67), que se refere ao cair das lágrimas no rosto – ao choro; em “Coração”, o paulistano evidencia ao falar do protagonista que “[...] O mundo ia lhe ensinando assim: dava a ele um encanto e depois o quebrava” (CARRASCOZA, 2010, p. 71), para inspirar que a vida é cheia de altos e baixos e que nós aprendemos algo com cada um deles; e em “Dora”, o autor escreve, “[...] nós saímos à rua, zonzos com a cruz daquela verdade às costas” (CARRASCOZA, 2010, p. 79), para sugerir que as personagens da história haviam recebido uma péssima notícia.

E nos três últimos contos do livro, “Alfinete”, “Aqui perto” e “Só uma corrida”, a sinonímia também se evidencia. Em “Alfinete”, o escritor afirma, “Não ouvi a sua respiração, a quentura do lençol vinha do meu próprio corpo, não adiantava apalpar o outro lado da cama, só a ausência estava ali, a dividir comigo metade do ar do quarto” (CARRASCOZA, 2010, p. 87), para indicar que o protagonista havia passado por uma separação recente; em “Aqui perto”, João Anzanello Carrascoza escreve, “O dia se abriu, novo, para outras verdades” (CARRASCOZA, 2010, p. 100), para evidenciar que mais um dia se iniciava para o protagonista e ele teria a oportunidade de vivenciar novas experiências



e realidades; e em “Só uma corrida”, o autor expõe o seguinte, “[...] a gente vai se desencontrando por esses caminhos” (CARRASCOZA, 2010, p. 108), para revelar que hoje podemos estar na companhia de uma pessoa, mas amanhã não, mesmo residindo na mesma cidade.

Para além do uso da sinonímia, o escritor utiliza ainda as mais diversas formas de estruturação do texto literário e os ditados populares em sua obra. Tais características fazem parte dos estudos estilísticos da Literatura e revelam uma especificidade (e, particular) da escrita literária e da organização textual do autor, João Anzanello Carrascoza.

Quanto ao primeiro, destaca-se a estruturação do texto literário nos onze contos que compõem o livro *Espinhos e alfinetes* (2010). No livro, o autor faz uso da linguagem poética e da noção estética da Literatura. A linguagem é fluída e permite ao leitor o entendimento de que há uma relação simbiótica entre o narrador e o discurso, que possibilita ao leitor a interpretação de quem é a personagem, a partir da descrição feita pelo narrador, sem o uso do travessão, como acontece em, “Espinho”, “Sol”, “Poente”, “Mar”, “Adão”, “Coração”, “Dora”, “Alfinete”, “Aqui perto” e “Só uma corrida” – com exceção do conto “Da próxima vez”, em que o autor utiliza o sinal de travessão para tal para o discurso direto.

Além disso, nos onze contos do livro *Espinhos e alfinetes* (2010), o escritor utiliza da técnica de *Itálico* para destacar a fala das personagens, o que não acontece em *De papo com a noite* (1992). Neste livro, o autor João Anzanello Carrascoza faz uso do travessão (—) para evidenciar as falas das personagens e não utiliza a técnica de *Itálico* para destacá-las. Não há linearidade no texto literário, quanto ao alinhamento dos parágrafos, e em alguns momentos o texto é escrito em letra de forma e em outros, em letra cursiva.

No que se cerne aos ditados populares, há no livro *De papo com a noite* (1992) os seguintes, “[...] nem com reza brava” (CARRASCOZA, 1992, p. 2), para facultar o entendimento de que o protagonista da história estava tendo dificuldades para dormir à noite; “[...] as paredes têm ouvidos” (CARRASCOZA, 1992, p. 6), para insinuar que as pessoas podem ouvir por detrás das paredes; “[...] onde tem fumaça, tem fogo!” (CARRASCOZA, 1992, p. 12), para expor uma suposição do protagonista; e “[...] se a gente dorme no ponto [...]” (CARRASCOZA, 1992, p. 18), para sugerir que o homem deve se manter atento, todos os dias. Já em *Espinhos e alfinetes* (2010), o autor utiliza os seguintes ditos populares, “estava no seu avesso” (CARRASCOZA, 2010, p. 13-14), para dizer que o indivíduo está



diferente – o oposto –, quanto à sua personalidade diária; “do pó viemos, ao pó voltaremos” (CARRASCOZA, 2010, p. 41), para se referir ao percurso de vida a ser vivenciado pela personagem, segundo a fé cristã; “sossega leão” (CARRASCOZA, 2010, p. 49), para considerar que o indivíduo da história está irritado/irado e somente o descanso – de bom grado ou à força – poderá acalmá-lo; “tirar o chapéu pra você” (CARRASCOZA, 2010, p. 54), para advertir que a personagem fez algo admirável e é digno de reconhecimento; e “de grão em grão” (CARRASCOZA, 2010, p. 57), para ressaltar que pouco a pouco, com paciência, a personagem da história alcançará aquilo que deseja o seu coração.

Em função disso, compreende-se que a noção de estilo está muito presente na obra de João Anzanello Carrascoza, tanto em *De papo com a noite* (1992) quanto em *Espinhos e alfinetes* (2010). E ela se apresenta ao público leitor, por meio da estrutura e organicidade textual, da escrita do autor e do uso da sinonímia, segundo Antoine Compagnon (1999).

A obra de João Anzanello Carrascoza e a formação do leitor contemporâneo: *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010)

A partir dessa análise de pesquisa, compreende-se que o autor João Anzanello Carrascoza escreve para todos os públicos leitores, sejam eles crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos. Suas histórias retratam as relações cotidianas de homens e mulheres, crianças, adultos e idosos. O autor toca, de forma sensível e poética, no íntimo de cada leitor, fazendo-o refletir sobre as vivências cotidianas dessas personagens e, por meio delas, estabelece uma relação dinâmica com as suas próprias experiências do cotidiano.

Além disso, a escrita literária do autor é acessível a todos os públicos leitores, a exemplo dos livros *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010), que seguem um estilo de escrita e de organização textual específica do escritor paulistano. Ressalta-se que em ambas as obras, o autor faz uso de letras maiúsculas para se referir a substantivos que não são escritos com letras maiúsculas, de acordo com a gramática prescritiva de Língua Portuguesa, mas que ganham vida em sua narrativa, como é o caso de: Escuro, Parede, Vento e Sono em *De papo com a noite* (1992) e nos contos “Da próxima vez” (2010) e “Espinho” (2010) também há esse trabalho do autor paulistano, natural de Cravinhos (SP).



Por meio dessa análise das obras de João Anzanello Carrascoza, observa-se que essa característica e as demais – descritas anteriormente – contribuem para que a obra do autor seja lida pelos públicos infantil, juvenil e adulto, independente da classificação etária estabelecida pelos especialistas ou pelo mercado editorial. Quanto a isso, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1994) expõem ao escreverem sobre a literatura infantil, que ela:

[...] talvez se defina pela natureza peculiar de sua circulação e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para crianças. Na história da literatura infantil européia, são muitos os exemplos de obras, hoje consideradas clássicos para a infância, que, na sua origem, não continham essa determinação de público. Robinson Crusoe e as Viagens de Gulliver são exemplos que ilustram a tese aqui colocada. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1994, p. 12).

Assim sendo, entende-se que uma obra não pode ser direcionada a um público em específico pelos procedimentos metodológicos e estruturantes que compõem aquele livro, mas pela dependência histórica que a obra estabelece com as instituições de ensino, e que acaba por influenciar no caráter pedagógico desses textos literários – diferenciando-os da literatura infantil e não-infantil. Nesse sentido, valendo-se dos estudos estilísticos da Literatura, entende-se que as obras *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010) possuem semelhanças teóricas em sua poética literária. Tal característica põe a literatura infantojuvenil em pé de igualdade com a literatura não-infantil; contribui com a formação do leitor contemporâneo e promove a sua humanização enquanto indivíduo, no meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a partir dessa análise científica, de caráter qualitativo, realizada por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, que o escritor João Anzanello Carrascoza escreve para todos os públicos leitores, sem restrição de idade. Há semelhanças teóricas na poética literária do autor, que influenciam na compreensão do texto lido, independente da faixa etária do leitor. Entretanto, ressalta-se que a bagagem literária do leitor fará a diferença na sua compreensão, ao ler a obra do escritor paulistano.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Em suas histórias, João Anzanello Carrascoza retrata questões do cotidiano social, com personagens de diversas idades – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Tais histórias permitem ao leitor uma autorreflexão e identificação social com a obra do autor.

Por meio dos livros *De papo com a noite* (1992) e *Espinhos e alfinetes* (2010), identificou-se que o escritor faz uso das funções da Literatura e da noção de estilo em suas histórias, e por meio delas, promove a formação e a humanização do leitor contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, A. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/diegopereiradasilva3/candido-a-1972-a-literatura-e-a-formacao-do-homem-77429669#:~:text=22%2C%202021-,CANDIDO%2C%20Antonio.,24%2C%20n>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CARRASCOZA, J. L. A. **De papo com a noite**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

CARRASCOZA, J. L. A. **Espinhos e alfinetes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CNPQ. **Currículo do sistema de Currículos Lattes**. Informações sobre o PhD João Luís Anzanello Carrascoza. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING. João Luiz Anzanello Carrascoza. **ESPM**, 2021. Disponível em: <<https://www.espm.br/professores/joao-luiz-anzanello-carrascoza/>>.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



OESTERHELD E BRECCIA: O GÊNERO FANTÁSTICO NOS QUADRINHOS ARGENTINOS

Maira Pires de Castro (Fundação Araucária)
UNESPAR/Campus Curitiba I, maira.alfi@gmail.com

Fabricio Vaz Nunes (Orientador)
UNESPAR/Campus Curitiba I, fvaznunes@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento da produção de histórias em quadrinhos argentinas em que o gênero fantástico se mostra presente de forma expressiva nos textos e imagens, partindo de uma investigação aprofundada do trabalho realizado em colaboração pelo escritor Héctor Germán Oesterheld e pelo artista Alberto Breccia. Foi feita a descrição e caracterização de suas obras para, posteriormente, compreender suas influências sobre as futuras gerações de quadrinistas latino-americanos e, por fim, estabelecer quais são as principais vertentes dos quadrinhos argentinos dentro do gênero fantástico.

Nascido em Buenos Aires em 1919, Oesterheld foi um dos mais importantes escritores argentinos e latino-americanos, responsável pela criação de memoráveis *historietas*¹, até hoje reverenciadas pelos seus roteiros inovadores, heróis humanizados e características narrativas que ultrapassam vários estereótipos quadrinísticos e literários. A escrita desafiadora de Oesterheld encontrou um terreno fértil nas imagens revolucionárias desenvolvidas pelo artista uruguaio-argentino Alberto Breccia, nascido em Montevideu em 1929 e criado desde os 3 anos de idade no bairro Mataderos, na periferia da capital argentina. Nas suas parcerias, Oesterheld e Breccia transgrediram os limites dos quadrinhos convencionais da época, estabelecendo assim uma relação de interdependência intrínseca entre a palavra e a ilustração.

Os dois quadrinistas, ambos já reconhecidos dentro do mercado editorial argentino, trabalharam juntos pela primeira vez na produção da HQ de ficção científica *Sherlock Time*,

¹ Utilizo o termo *historieta* quando me refiro às histórias em quadrinhos latino-americanas, escritas em espanhol castelhano, aproximando-me assim do horizonte cultural quadrinista argentino.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



sendo este o ponto de partida para o início de uma parceria profissional que resultou em célebres histórias que transformaram a indústria cultural de entretenimento latino-americano, tais como *Mort Cinder* e *El Eternauta 1969*. O legado deles é um trabalho gráfico denso e radical com objetivos que impactaram e foram além da feitura e venda de quadrinhos, influenciando toda uma geração de futuros escritores e artistas. Os enredos de Oesterheld proporcionam uma leitura engajada e fantástica, mesclando elementos próprios da ficção científica, aventura, suspense e investigações policiais. Breccia, por sua vez, rompe os paradigmas da produção de caráter comercial dos *dibujantes*² da época, trazendo para seus trabalhos experimentos plásticos marcados por traços frenéticos, planos obscuros, uso de materiais inovadores para execução de suas imagens, além de figurações deformadas e satíricas. Breccia foi desafiado pela escrita subversiva de Oesterheld, levando seus desenhos a níveis figurativos que transcendem os limites convencionais dos quadrinhos de períodos, com uma aptidão especial na representação do horror, do insólito e do medo.

Uma década antes de *Sherlock Time*, Oesterheld já dispunha de uma ampla experiência como contista e escritor de histórias em quadrinhos, sendo um constante colaborador da Editora Abril argentina – a título de exemplo, com a publicação de contos infantis na revista *Gatito* –, além da sua atuação como escritor e editor da revista de ficção científica *Más Allá*. Em 1951, publicou sua primeira HQ, *Ray Kitt*, com desenhos de Hugo Pratt, firmando uma longa parceria com o artista italiano que logo resultou em um dos seus personagens mais populares: o *Sargento Kirk*, lançado na revista *Misterix*, em 1952. Junto a seu irmão Jorge Oesterheld, o quadrinista fundou em 1957 a Editora Frontera, responsável pela publicação mensal de duas revistas, *Frontera* e *Hora Cero Extra*, além da *Hora Cero: Suplemento Semanal*. Dentre os personagens e enredos marcantes escritos por Oesterheld durante a vigência da editora – tais como *Randall*, *The Killer* e *Ernie Pike* –, nenhuma história foi tão revolucionária quanto a ficção científica *El Eternauta*, considerada “(...) la más sensacional de las historietas en la Argentina y, tal vez, en el mundo entero”.³ (OESTERHELD, 1959, p. 13).

² Segundo a tradução literal, *dibujante* significa “cartunista” ou também “desenhista”, englobando como os artistas quadrinistas são nomeados nos países latino-americanos hispanófonos. Opto pelo uso do termo em espanhol castelhano, adequando-me à caracterização contextual do trabalho de Breccia.

³ (...) a mais sensacional das historietas da Argentina e, talvez, do mundo inteiro” (tradução da autora).



Com as artes realistas e expressivas de Solano López, a primeira versão de *El Eternauta* acompanha a narrativa de Juan Salvo, um viajante da eternidade que regressa ao passado com o compromisso de narrar os acontecimentos que se sucederam após ele, seus amigos e família presenciarem uma invasão alienígena, iniciada através de uma misteriosa neve mortífera. Entre ferozes lutas contra *Cascarudos*, *Gurbos* e *Manos*⁴, a história desenvolvida por Oesterheld possui um caráter aventureiro, porém aprofunda-se na escrita fantástica e de ficção científica, firmando-se no gênero que futuramente se tornaria o mais recorrente e responsável pelo seu prestígio profissional. Ao incluir uma estética realista, com a ação desenrolando-se em locais reconhecíveis da cidade de Buenos Aires, Oesterheld aproxima seus leitores de uma atmosfera familiar habitada pelo estranho, no qual o fantástico se estabelece com a inserção de elementos inomináveis em relação à realidade cotidiana. Para Rosalba Campra, em seu livro *Territorios de la ficción – lo fantástico* (2008), o fantástico atua na transgressão dos limites entre o real e o irreal, apresentando um mundo seguro, e rompendo suas fronteiras ao introduzir características insólitas (CAMPRA, 2008, p. 15). Em *El Eternauta*, o narrador desloca sua narrativa para um futuro distante ao descrever suas viagens pelo infinito espaço da eternidade, solicitando ao leitor que acredite na história extraordinária de Juan Salvo, mas dando-lhe a decisão ambígua de duvidar do que está sendo contado – assim como ao ouvinte dentro da *historieta*, pois quem escuta o viajante do tempo é o próprio Héctor G. Oesterheld. Rosalba Campra afirma que

A sus lectores, (...) los textos fantásticos plantean una contradictoria aventura: pretenden constituirse como realidad, pero una realidad sobre la que debemos ejercitar el descreimiento. A la vez que solicitan nuestra aceptación, exigen nuestra duda sobre eso que el texto mismo nos señala como verdad (como *su* verdad)⁵ (CAMPRA, 2008, p. 15).

⁴ Em *El Eternauta* há diversos seres extraterrestres responsáveis pelos ataques que desafiam as forças humanas. Aqueles que possuem mais destaque durante a leitura são os *Cascarudos*, *Gurbos* e *Manos*. No entanto, descobre-se na metade da história que todos os alienígenas apresentados são meros peões manipulados pelo verdadeiro inimigo, os *Ellos*, uma força invisível e universal, descrita por Oesterheld como “(...) o ódio cósmico... *Ellos* querem para si o universo” (OESTERHELD; HORA CERO SUPLEMENTO SEMANAL, n° 42, 1958).

⁵ “Para os seus leitores, (...) os textos fantásticos representam uma contraditória aventura: pretendem constituir-se como realidade, todavia uma realidade sobre a qual devemos exercitar a descrença. Uma vez que solicitam nossa aceitação, exigem nossa dúvida sobre o que o próprio texto nos indica como verdade (como *sua* verdade)” (tradução da autora).



Em súbito desespero ao final da história em quadrinhos, o Eternauta renúncia da sua condição eterna e regressa ao passado para unir-se à sua família e amigos, abrindo mão das memórias que continham as atrocidades vividas no embate com os alienígenas. Isso atribui ao roteiro de Oesterheld uma qualidade cíclica, uma vez que o herói-sobrevivente da HQ retorna de um futuro catastrófico, mas a única coisa que temos para confirmar a veracidade dos fatos é o seu relato. Cria-se, portanto, uma dualidade fantástica, restando ao leitor a crença ou descrença acerca da história narrada.

Diversos aspectos desenvolvidos em *El Eternauta* foram trabalhados com maestria pelo quadrinista, tais como a inserção de um herói coletivo⁶, personagens realistas e imperfeitos, aventuras envolventes e o uso de uma linguagem engajada e pedagógica, o que permitiu que o quadrinho circulasse em diferentes esferas sociais e fosse eleito, até a atualidade, como a mais importante história de ficção científica latino-americana. Já as particularidades próprias das faculdades do insólito, do suspense e do fantástico foram cada vez mais articuladas pelo roteirista em suas futuras produções graças ao contato com as imagens desenvolvidas por Alberto Breccia.

DOIS MISTÉRIOS E DOIS AUTORES: *SHERLOCK TIME* E *MORT CINDER*, 1958 A 1964

Entre 1958 e 1959, foi publicada a primeira *historieta* de ficção científica e suspense de Héctor Germán Oesterheld e Alberto Breccia, intitulada *Sherlock Time*. Essa história em quadrinhos foi uma série episódica lançada nas revistas *Hora Cero Extra* e *Hora Cero: Suplemento Semanal*, iniciando com a intrigante história “A gota”, em dezembro de 1958, e encerrando com o curioso conto “O sacrifício”, em setembro de 1959. A trama principal acompanha as investigações de Sherlock Time, um detetive alienígena – sendo essa última característica introduzida implicitamente na narrativa, permanecendo velada sua veracidade ou não –, que junto a seu amigo Julio Luna, um senhor aposentado que acaba de mudar-se para uma mansão antes abandonada, vivem aventuras que transcendem os limites lógicos do tempo e do espaço.

⁶ Oesterheld introduz em *El Eternauta* o conceito do *herói coletivo*: uma organização de pessoas comuns unidas sob o mesmo ideal e trabalhando cooperativamente em prol de um bem maior, sem protagonismos excepcionais, apenas líderes que geram uma identificação popular, tais como Juan Salvo e Favalli.



Sherlock Time, Héctor Germán Oesterheld e Alberto Breccia, 1958.

Fonte: OESTERHELD; BRECCIA, 2020, p. 11.

Apresentando desde o princípio um caráter inovador e contrastando com as demais *historietas* publicadas na Editora Frontera, *Sherlock Time* possui múltiplas camadas interpretativas. Primeiramente, por condensar uma transformação plástica na figuração de Breccia, que anteriormente empregava um trabalho gráfico mecânico e genérico; em segundo lugar, por manifestar uma narrativa fantástica provocante, na qual cada capítulo tendia tematicamente para uma direção exploratória distinta; e por último, por revelar as tensões que os textos de Oesterheld enfrentam ao encontrar ilustrações e potenciais criativos tão diferentes, mas que resultaram em quadrinhos ousados, abrindo caminho posteriormente para histórias cada vez mais revolucionárias. Em *Sherlock Time*, o enredo inicial de ficção científica e ação policial foi expandido, possibilitando mais complexidade criativa ao trazer elementos gráficos diretamente conectados com o insólito fantástico, o suspense e o horror cósmico⁷.

No episódio “A gota”, por exemplo, Julio Luna acaba de adquirir a propriedade sob uma antiga mansão popularmente conhecida como “a tumba”, devido às inúmeras mortes sofridas pelos antigos moradores, cujos corpos nunca foram encontrados. Julio, alarmado com a situação, explora a residência e se vê atraído por diversas goteiras que despejam um líquido parecido com sangue, até perceber que todas as portas estão trancadas, com exceção da passagem da torre da mansão. Após sentir um estranho tremor e ter sua visão impactada por uma forte luz, ele aparece desmaiado nos jardins de sua casa. Ele foi salvo por Sherlock

⁷ De acordo com Nathalia Sorgon Scotuzzi, o horror cósmico de Lovecraft se define como um efeito estético causado por um texto, o terror mais primitivo de todas as raças, o medo conectado com a irracionalidade humana e a incompreensão diante de forças que não os indivíduos não conseguem assimilar ou controlar (SCOTUZZI in LOVECRAFT, 2019, p. 9-10).



Time, que lhe contou que as gotas eram parte de uma armadilha extraterrestre cujo objetivo era atraí-lo para dentro da torre, que na realidade era uma antiga cosmonave que iria enviá-lo para um lugar distante. Neste primeiro momento, Oesterheld e Breccia estabelecem o clima narrativo que será adotado pelos capítulos consecutivos, no qual a tensão narrativa é criada através do sentimento de paranoia e claustrofobia. Os planos obscuros e imagens sugestivas dos quadrinhos convidam seus espectadores a uma leitura ativa perante a trama introdutória, pois Luna, uma vez que está dentro da mansão, sente medo e por isso é assombrado por pensamentos irracionais, logo ficando angustiado por não compreender o que está o perturbando e/ou perseguindo. Mesmo no final do episódio, não há um vilão nomeado, apenas uma ameaça velada e longínqua, mas que a qualquer momento pode retornar e conduzir-nos a mais uma armadilha mortal.

Apesar de não ter tanta popularidade quando comparado aos demais *dibujantes* da Editora Frontera, como Solano López e Hugo Pratt, foi Breccia quem criou o tom necessário para os textos fantásticos de Oesterheld, firmando a partir de *Sherlock Time* o que Pablo Turnes, autor de *La excepción en la regla: La obra historietística de Alberto Breccia (1962-1993)*, considera como “o primeiro movimento de uma sinfonia mais longa” (TURNES, 2019, p. 22). No entanto, embora a *historieta* englobasse um clima expressivo e transformador, a HQ do detetive alienígena ainda se situa em um local intermediário tanto para o artista quanto para o escritor. Breccia viu-se livre do compromisso imagético do mercado editorial de histórias em quadrinhos, que exigia padrões formais estereotipados na sua produção. O clima insólito criado em *Sherlock Time* representou o primeiro passo do artista em direção a novos procedimentos plásticos e experimentações que posteriormente consagraram sua carreira, tais como as artes desenvolvidas em *Mort Cinder*. Por sua vez, Oesterheld já dispunha de uma grande experiência como quadrinista, vindo de um intenso processo de criação na concepção de *El Eternauta*. Nesse sentido, as páginas de *Sherlock Time* estavam em um espaço transitório, admitindo ensaios e investigações que foram além do que era realizado na história de Juan Salvo, resultando, nos anos subsequentes, em trabalhos mais ousados, utilizando da ficção científica e do gênero fantástico como cerne para abordagem de temas mais engajados e humanistas. Pablo Turnes pontua que

Lo inverosímil del argumento revela la tensión entre los mundos de la imagen y la palabra que arrastran tras de sí dos registros diferentes: la ciencia ficción



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



y el horror gótico. Esa misma tensión evidencia un cambio de sintonía, que a su vez transforma la historia en un gran ensayo narrativo donde cada relator intercambia recursos, peleando al mismo tiempo por su espacio. La casa de Luna y Sherlock Time sirve como metáfora de la dupla Oesterheld/Breccia: siendo distintos, deben aprender a convivir en un mismo espacio, el de la página⁸ (TURNES, 2019, p. 26).

No começo dos anos de 1960 e com o encerramento de *El Eternauta* e *Sherlock Time* nas revistas *Hora Cero*, a Editora Frontera enfrentou diversos problemas administrativos, incluindo desde a venda de cópias pirateadas dos quadrinhos originais até a competição com o mercado editorial mexicano, que dispunha de histórias mais baratas e coloridas. Além disso, muitos artistas que trabalhavam junto com Oesterheld foram atraídos por propostas estrangeiras mais lucrativas, especialmente na Inglaterra, entre eles Alberto Breccia, que passou a trabalhar para a revista *Fleetway Publications*, com sede em Londres, em 1960. Com isso, em 1961, chega o fim da editora dos irmãos Oesterheld, fazendo com que eles vendessem seus títulos a outros periódicos e obrigando Héctor Germán a acumular uma carga de trabalho exaustiva para conseguir cobrir as dívidas geradas nos últimos anos da Frontera, além de sustentar sua esposa e quatro filhas. Breccia, por outro lado, também passava por duras adversidades no mercado inglês e na vida no exterior. Com a esposa acometida de uma grave doença e sofrendo com as exigências das editoras britânicas sobre o seu trabalho artístico, Breccia, junto com a sua família, retorna prematuramente à Argentina, aproximadamente um ano depois de sua ida à Europa, enfrentando, na volta, numerosas horas de trabalho para sustentar seus três filhos e custear o tratamento de sua esposa, que veio a falecer pouco tempo depois. Ambos os quadrinistas encontravam-se em momentos tortuosos, tendo que lidar também com a forte crise econômica que os países latino-americanos vivenciavam durante os anos de 1960, o que contribuiu para o enfraquecimento do mercado editorial em totalidade. O resultado dessas infelizes circunstâncias foi a obra considerada o ápice da carreira de seus autores: *Mort Cinder*.

⁸ “O inverossímil do argumento revela a tensão entre os mundos da imagem e da palavra que trazem por trás de si dois registros diferentes: a ficção científica e o horror gótico. Essa mesma tensão evidencia uma mudança de sintonia, que por sua vez transforma a história em um grande ensaio narrativo em que cada relato intercambia recursos, brigando ao mesmo tempo por seu espaço. A casa de Luna e Sherlock Time serve como metáfora da dupla Oesterheld/Breccia: sendo distintos, devem aprender a conviver em um mesmo espaço, em uma mesma página” (tradução da autora).



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



A convite da revista *Misterix*, Oesterheld e Breccia iniciam este novo projeto gráfico que consiste na história de um senhor, dono de antiquário, cujo nome é Ezra Winston que, por um acaso ou pelo destino, conhece um homem que retorna à vida após inúmeras mortes, chamado Mort Cinder. Juntos, eles presenciam e enfrentam diversas aventuras conectadas com as memórias e vida imortal de Mort, que envolvem desde tumbas egípcias até objetos antigos que lembram ao protagonista a lendária Torre de Babel, de cuja construção ele participou. A trama é dividida em dez capítulos, cada um dos quais apresenta um conflito desenvolvido a partir de uma ideia própria e sem sequências narrativas explícitas entre os episódios, o que permite maior liberdade criativa ao proporcionar a abordagem de diferentes assuntos dentro de um mesmo tema. A *historieta* foi publicada pela primeira vez em 1962, com o conto “Ezra Winston, o antiquário”, seguindo até 1964, já tendo conquistado uma massiva legião de fãs e encerrando-se com a majestosa história “A Batalha das Termópilas”.

Percebe-se que o caminho adotado em *Mort Cinder* retoma vários aspectos trabalhados em *Sherlock Time*, tanto estruturalmente, ao privilegiar uma narrativa episódica, quanto ao abordar um enredo que também possui um protagonista frio, quase desprovido de expressões faciais, com sua origem nunca revelada; e um coadjuvante idoso, curioso, amante de histórias e objetos antigos. Todavia, enquanto os quadrinhos do detetive alienígena manifestavam uma linguagem textual e gráfica mais voltada à exploração de novas alternativas, na HQ do “homem de mil mortes” percebe-se um amadurecimento criador por parte de seus dois colaboradores, permitindo tanto a concepção de imagens que ultrapassaram as barreiras formais do desenho realista e tradicional de Breccia, quanto o aprimoramento da escrita de Oesterheld, que acrescenta mais complexidade aos seus personagens e mais profundidade às temáticas, sobretudo aquelas desenroladas paralelamente às tramas principais de cada capítulo.

Ao contrário dos outros quadrinhos de Oesterheld, com destaque especial para *El Eternauta* com as artes de Solano López, em *Mort Cinder* percebe-se a construção de um protagonista misterioso, com traços angulosos e um rosto envolto por fortes sombras obscuras, nunca revelando completamente suas expressões e características faciais. Além disso, sua imortalidade não possui uma explicação; sequer há a mera tentativa de esclarecer sua origem. Ele é o que é, quer o leitor aceite ou não. Nesse sentido, ao longo dos episódios entende-se o porquê da escolha do escritor em ocultar alguns fatos de seu personagem, que



não é um herói comum colocado em situações adversas que justificam suas atitudes, e tampouco está cercado de um grupo de pessoas que auxiliam em seu desenvolvimento heroico; ele é um *sobrevivente*, condenado a regressar e perpetuar sua condição eterna, carregando consigo o peso e as histórias do mundo, transformando-se enfim na própria alegoria do tempo. Além disso, Mort Cinder não é meramente um imortal idealizado. Ele é um homem que morre e retorna a vida, sendo que a cada retorno, volta com o compromisso de contar mais uma de suas mil vidas – ou melhor, mil mortes.



Mort Cinder, Héctor Germán Oesterheld e Alberto Breccia, 1962.
Fonte: OESTERHELD; BRECCIA, 2018, p. 38.

A narrativa complexa de Oesterheld aproxima-se da lógica concebida pelo escritor argentino Jorge Luis Borges no seu conto fantástico “O imortal”, presente no livro *O Aleph*, publicado originalmente em 1949. Nesse memorável texto, Borges transcreve (ou diz transcrever) a tradução do relato de um antiquário – mesma profissão de Erza Winston em *Mort Cinder* – chamado Joseph Cartaphilus que descreve sua busca, em uma Antiguidade remota, pela Cidade dos Imortais, destacando o momento de sua jornada quando bebe das águas de um rio que lhe concede a vida eterna. Ambos, Borges e Oesterheld, trocavam correspondências sobre suas ideias para futuras histórias e HQs, uma vez que tanto o quadrinista era um ilustre fã do escritor, quanto o próprio Borges admirava as *historietas* de Oesterheld, admitindo a importância de bons textos circulando de forma massiva e engajada nas sociedades latino-americanas. Contudo, apesar da clara inspiração para a concepção de *Mort Cinder*, os personagens de Borges são seres com vidas imortais desprovidas de sentido e individualidade, transformando-os em sedimentos passivos da eternidade. Por outro lado,



Mort Cinder assume uma postura filosófica perante as vicissitudes da realidade, firmando com seus ouvintes o compromisso de não renunciar às suas milhares de memórias vividas e sofridas e, dessa maneira, transmiti-las através da possibilidade do *relato*, sendo este o principal compromisso de Oesterheld: jamais negar as histórias, não importando o quão dolorosas estas sejam. Como afirma Lucas R. Berone,

Mort Cinder no vuelve a las cosas ni vuelve al pasado para repetirse en él infinitamente. Por el contrario, diríase que las cosas transitan a través de él como por una carretera polvorienta, dejan su marca y sus cicatrices, abren heridas en su gigantesco corpachón que no olvida y que muere para nacer siempre de nuevo, otra vez, con TODA la vida a cuestas. Cada resurrección del héroe carga con la historia del mundo, carga con la historia de sus muertes anteriores. El que sobrevive soporta el peso del orden que se derrumbó tras de sí; renace de él, llevando consigo los residuos, los restos, la suciedad del mundo viejo⁹ (BERONE, 2009, p. 5).

Outro ponto interessante da narrativa de *Mort Cinder* é a dúvida que ronda os relatos e a figura do protagonista. Em “Os Olhos de Chumbo”, segundo capítulo da HQ, Erza Winston é assombrado pela notícia do jornal que trazia a manchete “Mort Cinder, o assassino, foi enforcado esta manhã” (OESTERHELD; BRECCIA, 2018 [1962], p. 16). Além disso, misteriosamente, todos os relógios que rodeavam o antiquário pararam às 9h30, o mesmo horário em que Winston entra em contato com um amuleto amaldiçoado que marca a palma de sua mão. Todos esses eventos consecutivos, juntos a uma frenética perseguição, o conduzem ao cemitério de Mertonville, onde o antiquário desenterra o corpo do suposto assassino e o ajuda a retornar à vida. As falas subsequentes do homem imortal confirmam que essas pequenas circunstâncias serviram para guiar Erza, determinando a hora e o lugar que o idoso deveria estar. Percebe-se que, assim como o episódio anterior e os posteriores, todos os eventos fantásticos que desencadeiam as aventuras dos personagens são embasados exclusivamente nos argumentos e memórias de Mort Cinder, abrindo espaço para diversos questionamentos tanto dos leitores quanto do próprio antiquário, que muitas vezes estranha

⁹ “Mort Cinder não retorna às coisas nem volta ao passado para repetir-se infinitamente nele. Pelo contrário, diria que as coisas transitam através dele como em uma estrada empoeirada, deixam sua marca e suas cicatrizes, abrem feridas em seu gigantesco corpanzil que não esquece e que morre para nascer sempre de novo, outra vez, com TODA a vida em suas costas. A cada ressurreição, o herói carrega a história do mundo, carrega a história das suas mortes anteriores. O que sobrevive suporta o peso da ordem que se derrubou atrás dele; renasce dele, levando consigo os resíduos, os restos, a sujidade do mundo velho” (tradução da autora).



a veracidade das respostas de seu amigo. As justificativas e a narrativa em primeira pessoa do homem de mil mortes são os maiores objetos de dúvida dentro da história, uma vez que nada além do seu relato garante a veracidade do que está sendo narrado, tornando-o, por isso, mais intrigante e ao mesmo tempo uma eterna incógnita. Rosalba Campra pontua que

El problema consiste pues no sólo en quién duda, sino también en quién afirma: el personaje, el narrador (coincidente o no con el personaje), el lector. La combinación de estas posibilidades puede dar materia para la definición de grados mayores o menores de conflictividad¹⁰ (CAMPra, 2008, p. 88).



Mort Cinder, Héctor Germán Oesterheld e Alberto Breccia, 1962.

Fonte: OESTERHELD; BRECCIA, 2018, p. 67.

¹⁰ “O problema, portanto, consiste não só em quem duvida, mas também em quem afirma: o personagem, o narrador (coincidindo ou não com o personagem), o leitor. A combinação dessas possibilidades pode dar material para a definição de graus maiores ou menores de agitação/conflito” (tradução da autora).



Nesse sentido, devido aos inúmeros pontos de interrogações e inquietações geradas ao longo da *historieta*, constata-se em *Mort Cinder* a incerteza sobre o que é de fato a realidade, e graças às artes de Breccia – com suas figuras deformadas, ocultas e incertas e seus experimentos expressivos e frenéticos – confirma-se que a realidade nada mais é do que uma mera *interpretação*.

Breccia alcançou nesta *historieta* o ápice da sua exploração estilística, uma vez que o artista abriu espaço para uma extrema experimentação plástica e com isso conquistou territórios imagéticos capazes de criar uma atmosfera de medo através da possibilidade de ocultar determinados elementos e mostrar apenas o necessário, provocando o sentimento de horror e curiosidade em seus espectadores. Para obter os efeitos visuais desejados, o *dibujante* optou por um ritmo acelerado para a concepção das artes das histórias do homem imortal, valorizando traços frenéticos e dramáticos que conseqüentemente estabeleceram um ritmo de leitura intenso para os quadrinhos. Além disso, Breccia não se limitou ao uso de materiais tradicionais, tais como o bico de pena e tinta nanquim. Diversos recursos foram utilizados para compor as imagens almejadas, pois, além de agilizarem seu trabalho, permitiram uma exploração até então revolucionária para os padrões editoriais da época. Desenhos e pinturas foram elaborados também com o uso de cabos de madeira, espátulas, panos, impressões digitais, pentes, escovas de dentes, até mesmo lâminas de barbear, um de seus materiais prediletos. Segundo o artista, “(...) se, para obter um efeito que esteja buscando, eu necessitar desenhar com um martelo... pois, usarei um martelo (...). Tudo é válido¹¹” (BRECCIA, 2014, tradução da autora). Com isso, o universo fantástico criado por Oesterheld ganhou contornos extraordinários, uma vez que as imagens em *Mort Cinder* e posteriores passaram a estabelecer uma relação mais intensa de interdependência com a palavra escrita, abrindo assim espaço para composições mais inovadoras. Após esse período, Breccia dedica-se a um estudo artístico cada vez mais conectado com a representação do insólito e do horror, sempre lembrando que *Mort Cinder* é “(...) a melhor coisa que já fiz. Ou a única coisa. Antes e depois de *Mort Cinder*, nada”¹² (*apud* MASOTTA, 1969, p. 3, tradução minha).

¹¹ Transcrição de trecho da entrevista que Alberto Breccia concedeu ao programa *Caloi en su tinta*, na televisão argentina, em novembro de 1993.

¹² No original: “Pienso que es lo mejor que he hecho. O lo único. Antes y después de *Mort Cinder*, nada”.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ENTRE RESTOS CINZENTOS E INVASÕES APOCALÍPTICAS: OESTERHELD E BRECCIA, 1965 A 1969

Pouco tempo depois do término de *Mort Cinder*, a revista *Misterix* e outros editoriais famosos na Argentina encerraram suas produções devido à impactante crise econômica, política e social que se instaurou no país antes do Golpe de Estado que iniciou definitivamente a Ditadura Militar Argentina em 1966. Breccia, nesse meio tempo, deixa de lecionar aulas de histórias em quadrinhos na Escuela Panamericana de Arte e passa a ensinar desenho no Instituto de Directores de Arte, em 1965. O IDA, nesse período, atuava como um importante centro cultural, reunindo e ajudando na dispersão de variadas tendências e estilos artísticos, além de proporcionar a união de grupos ativistas contrários à política vigente no momento, que se aproximava de um caráter ditatorial. Deixando de lado parcialmente as *historietas*, o artista passa a dedicar-se cada vez mais à exploração plástica e uso de novo materiais, aprofundando-se sobretudo no estudo de pintura a óleo e experimentação de novas técnicas sob influência das vanguardas europeias, principalmente o expressionismo alemão e o cubismo.

Em fevereiro de 1967, foi publicada na revista *Karina* a história do detetive Richard Long, cujo nome do personagem dá título à HQ, uma nova parceria entre Oesterheld e Breccia. Dispondo de apenas três páginas, o texto do escritor desafiou positivamente o artista, uma vez que esta *historieta* marcou o retorno de Breccia para os quadrinhos após a finalização de *Mort Cinder*. O *dibujante* já apresentava um amplo repertório visual e maturidade de traço graças aos seus estudos independentes, e mesmo assim foi surpreendido pelo prazo curtíssimo que foi lhe posto para execução das imagens do quadrinho, acumulando mais uma vez uma massiva carga horária de produção que se somou às suas aulas no Instituto de Arte, além de alguns problemas de saúde ocasionados por uma extração dentária. Esses fatores em conjunto o levaram a fazer uso de um procedimento que, anos depois, torna-se uma importante característica do seu trabalho: o uso de colagens para compor suas figuras. Essa escolha, que conscientemente serviu para agilizar seu processo criativo, marca o momento em que Breccia começa a agregar mais das suas influências vanguardistas para seu trabalho como quadrinista, encorajando outros profissionais a verem os quadrinhos como veículos para dispersão de ideias inovadoras, artísticas e revolucionárias. *Richard Long* possui um enredo simples e não muito surpreendente.



Porém, contém uma realização primorosa, com imagens realistas vindas das colagens que contrastam com os desenhos escuros executados com tinta nanquim, aproximando tanto a ficção da realidade quanto a realidade da ficção.

Se por um lado, Breccia conquista mais destaque com seus planos figurativos insólitos, por outro Oesterheld, durante esse período, envolvia-se radicalmente com a militância contrária à ditadura argentina, explorando possibilidades narrativas em suas *historietas* de aventura que as firmavam como um instrumento político-ideológico. O escritor já propagava um discurso inclusivo e pedagógico anteriormente, mas nesse momento apresentava inclinações ideológicas que o aproximavam das ideias marxistas e guerrilheiras de Ernesto Che Guevara. No entanto, foi sob a influência de suas quatro filhas – Beatriz, Marina, Estela e Diana – que o quadrinista definitivamente se integrou à militância juvenil contrária à ditadura argentina, pois, segundo elas, os jovens e universitários que atuavam à frente de seus movimentos eram as crianças e adolescentes que liam *El Eternauta* e se fascinavam com as demais histórias da Editora Frontera na década anterior.

Com isso, Oesterheld, priorizando roteiros mais engajados, iniciou a escrita da biografia em HQ sobre Che Guevara – apenas três meses após a morte do guerrilheiro –, sendo enfim publicada em janeiro de 1969, com as artes de Breccia e seu filho Enrique Breccia. *Vida del Che* contempla um tom biográfico, e ao mesmo tempo reflete as intenções de Oesterheld, muito mais preocupado em construir um personagem revolucionário latino-americano ao invés de retratá-lo fidedignamente. Com um tom romântico e explicitamente político, a *historieta* logo sofreu perseguições do governo ditatorial argentino por sua temática opositiva, mesmo tendo alcançado as camadas populares e sendo um sucesso de venda logo após seu lançamento.

Nesta obra que Oesterheld e Breccia introduzem nos quadrinhos as novas tendências que serão difundidas e aplicadas nas décadas posteriores, nas quais as histórias em quadrinhos se constituem como veículos claramente politizados, utilizando do gênero fantástico, da ficção científica e do insólito latino-americano como instrumentos para condução do relato engajado, presente igualmente tanto no texto quanto na imagem. Em *Vida del Che*, Breccia e seu filho desenvolvem artes que acompanham o tom comprometido do texto, tanto em peso dramático – com imagens experimentais, distorcidas, obscuras e caricatas que reforçam uma leitura de horror –, quanto em técnica, simulando o uso da



xilografia, que está historicamente conectada com o questionamento da distinção entre arte aplicada e alta arte e que já era empregada politicamente por grupos expressionistas alemães. Conscientes de que os desenhos não estabeleciam uma leitura imediata para seus espectadores, os *dibujantes* também utilizavam a colagem e a construção de imagens que transitavam entre o figurativo formal e o expressionismo experimental. Ao final da HQ, a voz de Che Guevara mesclava-se à fala de Oesterheld que, por sua vez, só conseguiu alcançar o resultado final que almejava graças ao protagonismo artístico de Breccia, com imagens que exigiam o mesmo nível de relevância e complexidade à palavra do escritor. Apesar do apelo provocativo da biografia de Che, o trabalho mais revolucionário dos quadrinistas se deu pouco tempo depois, em maio daquele mesmo ano: *El Eternauta 1969* – o último grande projeto que contemplaria a parceria entre Oesterheld e Breccia.

Em 29 de maio de 1969, na 201ª edição da revista *Gente*, iniciava-se a publicação da segunda versão de *El Eternauta*, ainda lembrada nacionalmente como a mais famosa e impactante história de ficção científica. Naquele momento, a Argentina já demonstrava viver o que hoje é considerada uma das mais opressivas e violentas ditaduras que assombrou a América Latina, responsável pela perseguição, morte e desaparecimento de mais de 30 mil pessoas. Nesse contexto, Oesterheld e Breccia escolheram como suporte da *historieta* uma revista elitista, cercada de notícias acerca do mundo das celebridades, músicos, modelos e famosos e, conseqüentemente, alheia à violenta repressão política empreendida pelo governo militar. Apesar da natureza da revista, nela publicou-se semanalmente três pranchas de um novo *El Eternauta*, ainda sob modelo da história original desenhada por Solano López, todavia agigantando-se em seu valor estético e aprofundando-se em seu conteúdo, fazendo do roteiro primário apenas um esqueleto condutor para textos e imagens mais engajadas, que refletem o clima de angústia e medo sentido por boa parte dos argentinos naquele período.

Primeiramente, percebe-se que as metáforas criadas na edição de 1957 ganham outros contornos temáticos em 1969, traçando analogias quase explícitas, tais como a invasão alienígena – que se dá no começo da narrativa através da neve mortífera – associada às ditaduras na América Latina e a sobrevivência dos grupos humanos contra os inimigos extraterrestres, metáfora da luta dos latino-americanos contra as grandes potências imperialistas. Lucas R. Berone afirma que, em sua primeira versão, “*El Eternauta* é, antes de um relato de ficção científica, antes de um relato de uma invasão alienígena, um ícone: a



El Eternauta 1969, Héctor Germán Oesterheld e Alberto Breccia, 1969.
Fonte: OESTERHELD; BRECCIA, 2019, p. 55.

representação metafórica de nossa sociedade em um momento determinado de seu desenvolvimento histórico¹³” (BERONE, 2009, p. 3, tradução minha). Com isso, Oesterheld utiliza desse ícone popular – conhecido e aceito por praticamente todos os argentinos – para desenrolar astutamente sua mensagem política, oferecendo ao leitor uma *historieta* de *resistência* e crítica social. A exemplo de comparação, em 1957, a invasão se dá a nível global, submetendo tanto as grandes quanto as pequenas nações às atrocidades alienígenas; já em 1969, o escritor altera o texto original, sugerindo que houve um acordo entre as grandes potências e os extraterrestres, no qual somente a América Latina sofreria com os ataques e, sobretudo, que a América do Sul estava entregue às mãos invasoras, livrando os países traidores. Nessa versão, a voz de Favalli (um dos companheiros de Juan Salvo) adquire mais

¹³ No original: “*El Eternauta* es, antes que un relato de ciencia-ficción, antes que el relato de una invasión alienígena, un ícono: la representación metafórica de nuestra sociedad en un momento determinado de su desarrollo histórico”.



densidade e pessimismo ao anunciar que a ajuda jamais virá e que por isso eles devem sobreviver sozinhos.

Comandante em chefe provisório... neve mortal... vasta zona América Latina impiedosos ataques extraterrestres... traição inconcebível grandes potências.... América do sul entregue ao invasor para livrarem a própria pele... lutaremos mesmo estando sozinhos... por mais terrível que tenha sido o golpe inicial... lutaremos... sobreviventes devem urgentemente... sacrifícios (OESTERHELD; BRECCIA, 2019 [1969], p. 20).

Tais alterações não passaram impunes às reclamações dos leitores conservadores da revista *Gente*, que criticaram o teor político adotado por Oesterheld, comparando pejorativamente sua escrita aos manifestos artísticos europeus e empregando um radicalismo desnecessário. Além disso, a aversão à HQ logo recaiu sobre as costas de Breccia, com leitores o condenando por seus desenhos confusos, quadros disformes e planos obscuros.

De certa forma, o conservadorismo presente na crítica ao tom politizado do texto também se estendeu a um julgamento estético na invalidação dos aspectos visuais do quadrinho, uma vez que os ideológicos de direita evocavam a obra original – menos agressiva e mais tradicional –, publicada na editora Frontera, para embasar seus argumentos contrários à edição de 1969. Nessa versão, Breccia acompanha com maestria a visão pessimista do roteirista de *El Eternauta*, criando uma atmosfera inquietante através de seus planos informes, optando conscientemente por ocultar ao invés de mostrar explicitamente os cenários, rostos e monstros alienígenas que ameaçam a vida dos personagens. A colagem é utilizada para reforçar a familiaridade do leitor que vislumbra horrendas atrocidades ocorrendo em um ambiente próximo a sua realidade imediata, a cidade de Buenos Aires, perturbando assim a integridade subjetiva de seus espectadores que visualizam seu mundo seguro entrar em colapso, a ponto de desmoronar diante de tamanha estranheza. Novas técnicas e materiais também foram experimentados para compor as imagens, com destaque especial para os invasores extraterrestres – Cascarudos, Gurbos e Manos –, representados como monstros informes, em comparação com os alienígenas caricatos criados por Solano López. Breccia não queria oferecer aos leitores unicamente a sua visão sobre como eram aqueles inimigos; ele almejava que as pessoas, ao observar a *historieta*, adiciassem os seus próprios temores e medos, sendo o seu desenho apenas uma base para conduzir a experiência fantástica dos indivíduos.



Apesar dos esforços e dedicação de seus dois autores, *El Eternauta 1969* teve seu final acelerado, devido às cobranças da revista *Gente* que exigiu que Breccia mudasse seu desenho para um traço mais claro e comercial. Temendo seu cancelamento precoce, o escritor firmou um acordo com o periódico que aceitou finalizar a história em apenas três capítulos – uma adaptação chocante, tendo em vista as quase 350 páginas da edição de 1957, comprimidas em menos de 60 páginas na nova versão de 1969. A Argentina, já sofrendo com as tensões políticas e sociais às quais o golpe de Estado foi a resposta autoritária, também enfrentava uma grave crise editorial devido a políticas que interferiam diretamente nos meios de comunicação, resultando na falta de orçamento público e censuras que visaram tolher os questionamentos da população. Oesterheld e Breccia não ficaram isentos dessas violências, tendo seu trabalho reduzido dentro do suporte editorial que concordou em publicá-lo.

Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades advindas de seu contexto, *El Eternauta 1969* insere-se como a grande obra vanguardista de seus dois criadores, uma vez que sua adaptação possui conscientemente segundas intenções interpretativas, apresenta uma estética inovadora que nega sua antecessora e, ao negá-la, possibilita sua manifestação ideológica e política (TURNES, 2019, pp. 157-158). Além de contemplar um dos trabalhos mais revolucionários da carreira de Breccia, firma-se ali mais uma vez o compromisso de Oesterheld de contar boas histórias e não permitir que elas fossem esquecidas ou silenciadas, nem por Juan Salvo, nem por Favalli e seus outros companheiros, nem pela revista *Gente*, por ninguém. Sua memória permanecerá viva e sua voz continuará ecoando, tanto antes quanto depois de 1969.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1970 contemplou chocantes transformações na vida dos dois autores abordados neste artigo. Com a popularidade de *Mort Cinder* na Europa, Breccia desloca sua produção para o mercado editorial europeu, sendo isso inevitavelmente resultado do seu isolamento da situação alarmante que a Argentina passava. Após uma década, o artista apresenta uma postura mais madura no seu trabalho artístico, realizando uma série de adaptações literárias famosas, tais como os contos do autor estadunidense H. P. Lovecraft



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



em *Los mitos de Cthulhu*, as expressivas adaptações dos contos de Edgar Allan Poe *El Corazon Delator* e *William Wilson*, além de uma nova parceria com Carlos Trillo que resultou nas séries *Un tal Denari* e *Buscavidas* – todas as *historietas* aproximando-se tematicamente dos interesses de Breccia, conectados com o gênero fantástico, horrendo e sinistro. Oesterheld, por outro lado, sofre inúmeras censuras em seus trabalhos, devido aos textos produzidos e publicados durante os anos de 1970 que abordavam cada vez com mais intensidade a denúncia e militância contra a opressão ditatorial argentina. Foi uma década sombria para o escritor, pois além da morte e desaparecimento de suas quatro filhas e genros, o próprio Oesterheld foi capturado em 1977 e até hoje não teve seu corpo encontrado, sendo ele e sua família contabilizados entre as mais de 30 mil vítimas da Ditadura Militar argentina.

Infelizmente, não cabe nos limites deste artigo explorar a fundo toda a produção e vida de Oesterheld e Breccia – sobretudo quando trabalhavam em projetos separados. Todavia, constata-se com clareza a duradoura atuação que os dois quadrinistas tiveram ao influenciar a geração posterior de escritores e *dibujantes* latino-americanos. Percebe-se que a partir de *El Eternauta 1969*, o último trabalho colaborativo da dupla de autores, uma transformação na maneira de pensar e fazer as *historietas* argentinas, uma vez que nesta obra as questões que diziam respeito ao mercado editorial, à arte e à política tiveram seus limites rompidos através de um trabalho revolucionário e engajado, que utilizou do gênero fantástico e de ficção científica como veículo condutor para abarcar ideias expressivas que buscavam impactar e criticar as sociedades argentinas e latino-americanas. Os quadrinhos, antes já dotados de uma linguagem híbrida com circulação massiva para atingir diferentes esferas sociais, a partir da década de 1980 tornam-se espaços com explícita liberdade criativa e resistência, propícios à experimentação plástica, com uma atuação política comprometida em levar informações e materiais de qualidade técnica/estética para diferentes camadas populares. Além disso, as fronteiras que ainda segregavam a palavra escrita das imagens foram modificadas, resultando em HQs com uma intensa e agora definitivamente inseparável relação de interdependência entre os textos e os desenhos.

Dentre a nova geração de quadrinistas inspirados pelos trabalhos de Oesterheld e Breccia, destaca-se a revista *Fierro: Historietas para sobrevivientes*, com publicações mensais de histórias em quadrinhos de setembro de 1984 a dezembro de 1992. Engajados em levar boas *historietas* aos seus leitores, a *Fierro* estabeleceu um vínculo com a tradição



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



e com o passado da Argentina, reverenciando constantemente a memória editorial de seu país e a resistência contra a Ditadura Militar por parte dos quadrinistas e, por isso, sempre destacando as histórias de Oesterheld e a referência da Editora Frontera que inspirou muitos periódicos a partir da década de 1950. Ao mesmo tempo, ela conectou seus trabalhos com o futuro, incentivando a experimentação plástica e textual dos autores colaboradores – com o objeto de alcançar novos resultados visuais – e valorizando HQs que mesclavam de maneira gráfica e consciente elementos fantásticos, políticos e de ficção científica, sendo Alberto Breccia um dos principais, senão o mais importante, *dibujante* que inspirou e guiou esse discurso vanguardista. Desta nova geração participam Enrique Breccia, Horacio Altuna, Carlos Sampayo, Carlos Nine, Carlos Trillo, Marcos Meyer, Roberto Fontanarrosa, Marcelo Birmajer, Juan Sasturain, Marcelo Figueras, Pablo De Santis, Susana Billaba, Patricia Breccia, José Muñoz, El Tomi, Ricardo Barreiro, Eduardo Riso, Cristina Breccia, dentre outros quadrinistas que tiveram trabalhos de destaque tanto dentro quanto fora da *Fierro* – e que, infelizmente, não poderão ter seus trabalhos abordados com mais profundidade nos limites deste artigo.

Tendo em vista os argumentos e levantamentos históricos da produção quadrinística a partir das obras de Héctor Germán Oesterheld e Alberto Breccia, conclui-se que o gênero fantástico é expresso nos quadrinhos argentinos através de uma figuração caricata distorcida, que mescla elementos ocultos e grotescos para acentuar uma realidade insólita que destoa ao mesmo tempo do mundo cotidiano, mas também mistura-se a ele, provocando sentimentos sinistros e bizarros por meio da inserção de traços realistas e colagens, contando com a ambientação das histórias geralmente familiar aos leitores das HQs, sendo Buenos Aires e suas periferias cenários constantemente utilizados pelos autores. Além disso, muitos quadrinistas argentinos deslocam suas narrativas para futuros distópicos como instrumentos de crítica social, acentuando as injustiças sociais e os avanços tecnológicos para conduzir um discurso engajado e político, que problematiza o presente de suas sociedades, pois este pode impactar negativamente as futuras gerações. Nesse sentido, o discurso fantástico alia-se à ficção científica, demonstrando graficamente terríveis atrocidades através de figuras disformes e obscuras, trazendo também a dúvida e as inúmeras possibilidades do futuro como elemento que busca provocar o pavor em seus leitores. A experimentação plástica – graças e a partir de Breccia – torna-se recorrente nas *historietas* argentinas, ao ponto de quase



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



sempre ser incentivada pelos editoriais e revistas com massiva circulação popular. Isso se transforma em uma característica artística marcante das *historietas* argentinas, uma vez que os *dibujantes* passam a elevar suas poéticas visuais a níveis figurativos antes não explorados, consolidando um traço maduro e uma produção reconhecível para os leitores-espectadores de suas histórias.

Por fim, as histórias em quadrinhos argentinas são fantásticas ao mesclar elementos horrendos e sinistros à ficção científica, juntamente a um olhar político e crítico sobre a sociedade. Além disso, não há receio em arriscar-se em uma produção disforme e experimental, que convida seus admiradores a uma leitura ativa de textos e imagens que não apresentam mensagens conclusivas, mas são povoadas por figuras estranhas em meio a um discurso recheado de dúvidas e dualidades que ultrapassam seus sentidos literais. E estas produções revolucionárias foram possíveis graças aos trabalhos comprometidos e engajados de Oesterheld e Breccia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO HISTÓRICO DE REVISTAS ARGENTINAS – AHIRA. **Resultados de búsqueda: Fierro**. Disponível em: <<https://ahira.com.ar/?s=fierro>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ARQUIVO HISTÓRICO DE REVISTAS ARGENTINAS – AHIRA. **Resultados de búsqueda: Hora Cero**. Disponível em: <<https://ahira.com.ar/?s=hora+cero>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BERONE, Lucas R. La memoria y la ficción en el mercado: Notas sobre Mort Cinder, de Oesterheld y Breccia. **Estudios y Crítica de la Historieta Argentina**, 30 maio 2009. Disponível em: <<https://historietasargentinas.wordpress.com/2009/05/30/27-la-memoria-y-la-ficcion-en-el-mercado-notas-sobre-mort-cinder-de-oesterheld-y-breccia-lucas-berone/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

BERONE, Lucas R. Memoria y figuraciones del futuro, en *El Eternauta* de H. G. Oesterheld. In: CONGRESO INTERNACIONAL ORBIS TERTIUS DE TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA, 7., maio 2009, La Plata (AR). Estados de la cuestión: Actualidad de los estudios de teoría, crítica e historia literaria. La Plata (AR): Universidade Nacional de La Plata, 2009. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3512/ev.3512.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRECCIA, Alberto. **Caloi en su Tinta**. [s.l.,s. n.]: 2014. 1 vídeo (12 min). Canal Sergio Aquindo. Disponível em: <https://youtu.be/jQrPJ11aHkc>. Acesso em: 28 set. 2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CAMPRA, Rosalba. **Territorios de la ficción: lo fantástico**. Sevilla: Editorial Renacimiento, 2008.

MARTINEZ, Luciana. En busca del lenguaje del horror: H. P. Lovecraft según Alberto Breccia. **Extravío, revista electrónica de literatura comparada**, Rosário (AR), p. 18-32, janeiro de 2009.

MASOTTA, Oscar. Breccia de cerca, entrevista a Alberto Breccia. **LD (Literatura Dibujada)**, Buenos Aires (AR), n.3.1969. Disponível em: <http://americalee.cedinci.org/portf olio-items/literatura-dibujada/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

OESTERHELD, Héctor Germán. **El Eternauta**. Buenos Aires (AR): Ediciones Record, 1978.

OESTERHELD, Héctor Germán; BRECCIA, Alberto. **Mort Cinder**. Tradução: Ernani Ssó. Porto Alegre (RS): Figura Edição e Produção, 2018.

OESTERHELD, Héctor Germán; BRECCIA, Alberto. **O Eternauta 1969**. Tradução: Thiago Ferreira. São Paulo: 2019.

OESTERHELD, Héctor Germán; BRECCIA, Alberto. **Sherlock Time**. Tradução: Thiago Ferreira. São Paulo: Comix Zone, 2020.

PINTO, Fabio Bortolazzo. **Notícias de uma invasão: Um estudo sobre El Eternauta, de Héctor Germán Oesterheld**. 2019. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

SCOTUZZI, Nathalia Sorgon. Quando os tentáculos de Cthulhu tomam o Brasil. In: LOVECRAFT, Howard Phillips. **O Chamado de Cthulhu**. Tradução: Mariana Costa. São José: Skript Editora, 2019.

TURNES, Pablo. **La excepción en la regla: la obra historiestística de Alberto Breccia (1962-1993)**. Buenos Aires (AR): Miño y Dávila, 2019.

VAZQUEZ, Laura. Sobre la fatiga de los materiales y de las formas: una reflexión sobre Mort Cinder. **Diablotexto Digital**, Buenos Aires (AR), n. 1, p. 112-138, 2016.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



AGAMÊMNON: A VINGANÇA E A LEI DE TALIÃO

Monica Pardim Fernandes
Unespar/Campus Paranavaí, monicapardim5@gmail.com

Thais Regina Gimenes Chagas (Orientadora)
Unespar/Campus Paranavaí, thais.chagas@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

Ésquilo nasceu em Elêusis, perto de Atenas, e morreu em Gela, na Sicília. Viveu, aproximadamente, entre os anos 525 a.C. e 456 a.C. Segundo os pesquisadores da área, o dramaturgo é considerado o pai da tragédia grega e escreveu mais de 90 tragédias, das quais apenas 7 chegaram completas aos nossos dias, sendo elas: *Os persas* (472), *As suplicantes* (463), *Sete contra Tebas* (467), trilogia *Oresteia* (458) e *Prometeu acorrentado* (441). Conforme salienta Lesky (1996, p. 101), “Contudo, a algo mais: uma das maiores criações da arte humana é a trilogia esquiliana de conteúdo, de que a Oréstia nos dá um exemplo de magnificência superior a qualquer medida”.

Constituída por três peças (*Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*), a trilogia de Ésquilo é considerada o marco da transição dos meios jurídicos da Grécia antiga, vale ressaltar que neste período (458 a.C.) o país estava mergulhado em um dilema existencial em seu combate na supremacia entre os povos. De modo geral, *Agamêmnon*, representa simbolicamente o início da sociedade grega e seus instrumentos jurídicos, os quais eram guiados pela vingança e pela lei de Talião. Dessa forma, a primeira peça da trilogia representa o ponto de partida dos meios de justiça grega que irá se remodelar ao chegar na terceira peça.

Agamêmnon irá nos trazer a morte do rei de Argos causada por sua própria esposa, isso se dá por conta do contexto que vem antes deste ápice. Agamêmnon era irmão de Menelau e os dois se casaram com as filhas do rei de Esparta, Clitemnestra e Helena, respectivamente. Quando Páris, filho do rei de Troia, raptou Helena, Agamêmnon se juntou com os príncipes da Grécia para formar uma tropa de vingança contra os troianos. Para tanto, reuniu-se uma frota de mais de mil navios. No momento de partir, porém, foram impedidos por uma enorme tempestade. Isso se devia à interferência de Ártemis, deusa da caça,



enfurecida por Agamêmnon ter abatido um cervo em um de seus bosques sagrados. Assim, o poderoso comandante teve que optar por sua posição política e sacrificou a filha, despertando a cólera de sua esposa. Quando retornou da viagem, que durou cerca de dez anos, foi morto dentro de seu palácio. Como bem pode-se perceber, neste primeiro momento, a concepção de justiça era clara: “uma vida pela outra vida”.

Em *Coéforas*, temos a continuação dessa trama, só que ainda mais profunda, nesta peça temos agora a rainha Clitemnestra preocupada com um sonho que teve. No sonho, a rainha amamentava uma serpente, e desesperada pede a sua filha para que faça libações no túmulo de Agamêmnon, buscando pôr um fim em sua culpa por assassiná-lo. Contudo, o sonho simbolizava a traição que estava por vir de seu próprio filho, Orestes, que estava exilado, mas retornou para Argos em busca de vingar o sangue do pai. Resumindo: Orestes mata não só sua mãe como também Egisto, o amante dela. Ao cometer o crime, Orestes é atacado pelas Erínias, que eram responsáveis por vingar crimes consanguíneos. Outra vez, temos como lógica judiciária a lei de Talião, mas que está prestes a mudar na última peça.

Em *Eumênides*, Orestes é expulso de Argos e se refugia no campo, culpado, busca ajuda de Apolo, pois foi ele quem o encorajou a cometer os homicídios. Apolo, de certa forma, também possui culpa, mas não podia interferir na decisão das Erínias. Apolo, então, o envia para a deusa Atena, a fim de que ela pudesse fazer um julgamento justo. Apolo, então, apresenta o caso ao júri, que vota e ocorre um empate de votos, que é resolvido pela própria Atena, e Orestes acaba sendo absolvido.

Desse modo, o presente Projeto de Iniciação Científica (PIC) teve como objetivo estudar a passagem da vingança privada e dos males da lei de Talião para uma justiça institucionalizada, a partir dos estudos de Brandão (1986), Lesky (1996), Ost (2004) dentre outros. Vale a pena ressaltar que examinamos mais detidamente a primeira peça da trilogia de Ésquilo, *Agamêmnon*, com o intuito de apresentar e comprovar por meio de referências bibliográficas e passagens da própria obra como se manifesta a lei de Talião.

MATERIAIS E MÉTODOS

As atividades que foram desenvolvidas, no primeiro momento, são de caráter bibliográfico, pois foram levantadas as referências teóricas que deram suporte ao



desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Dessa forma, a nossa pesquisa permeou-se sob o método qualitativo, uma vez que buscamos trabalhar com a análise teórico-crítica a partir de obras e artigos que tratam sobre a concepção grega de justiça presente na *Oresteia*. A partir da leitura teórica de livros e artigos de autores que discorrem sobre o tema da pesquisa, tais como Brandão (1986), Lesky (1996), Ost (2004) dentre outros, buscamos, na primeira peça, objeto de nosso estudo, excertos e passagens que evidenciam a concepção grega de justiça e como se materializa a lei de Talião.

Segundo Lesky (1996, p. 128), “o tribunal, em cujas as mãos a própria Atená deposita o direito que procede de Zeus, é aquele Areópago que poucos anos antes da apresentação da *Oresteia* fora arduamente combatido”. Assim, compreende-se que antes do surgimento do Areópago a justiça era totalmente guiada pela vingança, assim como ocorre nas duas primeiras peças lidas: *Agamêmnon* e *Coéforas*.

Observemos os versos em que o rei de Argos retorna feliz em vingar-se dos troianos, devastando o país de Príamo:

Primeiro Argos e os Deuses regionais
é justo saudar, comigo são os causadores
do retorno e da punição que impus ao país
de Príamo: os Deuses não ouviram o rogo
da língua e indivisos depuseram
na sangrenta urna votos homicidas
pela ruína de Ílion; na urna oposta
a esperança de voto pousava no vazio.
Fumaça ainda marca a ruína do país;
furiosas procelas vivem, moribunda
cinza lança pingues sopros de opulência.
Por isto é preciso dar memores graças
aos Deuses, muitas. (v. 810-822)¹

E Clitemnestra quando se orgulha em assassinar o marido em justiça ao sacrifício de sua filha:

¹ Todas as citações foram retiradas da edição que consta nas **Referências**. Optamos por indicar o número dos versos, e não das páginas, para facilitar a localização dos trechos em outras edições.



Fiz de tal modo (e isto não negarei)
a não escapar nem evitar a morte.
Inextricável rede, tal qual a de peixes,
lanço-lhe ao redor, rica veste maligna. (v. 1380-1383)

A vingança ocorre quando falta em uma sociedade aparelhos jurídicos adequados, fazendo com que seja então a única escolha. Logo, pode-se perceber que, quanto mais primitiva a sociedade, mais propensa a utilizar a vingança e, de outro modo, por mais que a pena de Talião seja uma escolha mais razoável que a vingança, também é característica presente em sociedades antigas. O papel do juiz, ali, era completamente anulado ou substancialmente reduzido, e a imparcialidade dos atos e decisões nem ao menos eram questionados, gerando, obviamente, graves injustiças e desproporções.

De acordo com Ost (2004), nos estudos da esfera jurídica, existem três elementos básicos do direito: a lei, a justiça e o juiz. Em que a lei e a justiça eram tidas como virtude para os gregos. E ainda, a personificação do juiz nos tribunais um valor para os modernos, uma vez que nas tragédias gregas o posto de juiz era ocupado pelos deuses, assim como ocorre na absolvição de Orestes nas *Eumênides*, com a deusa Atena guiando o julgamento de Orestes:

Já que a coisa atingiu este ponto
escolho no país juízes de homicídio
irrepreensíveis reverentes ao instituto
juramentado que instituo para sempre.
Vós, convocai testemunhas e indícios,
instrumentos auxiliares da justiça.
Selectos os melhores de meus cidadãos
terei a decisão verdadeira desta causa,
sem que injustos violem juramento. (v. 482-89)

Importante afirmar que a figura do juiz é fundamental para garantir o bom andamento de um processo, pois a justiça dada meramente pela lei ou confiada às partes privadas certamente produzirá imparcialidades inadmissíveis e erros incorrigíveis.

Assim sendo, *Agamêmnon* é a primeira peça da trilogia, que representa simbolicamente esse começo, apresentando a sociedade grega e seus instrumentos jurídicos como sempre foram: guiados pela vingança e pela lei de Talião. É como se o começo da trilogia, de certa forma, representasse o próprio começo da sociedade grega, em que esta lógica vingativa imperava.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em pleno século XXI, a noção ou concepção de justiça tem sofrido inúmeras mudanças ao longo do tempo. No entanto, essa concepção adequa-se aos contextos históricos, econômicos, sociais e políticos nos quais está inserida e é alterada conforme a evolução do próprio ser humano. De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (*on-line*), a justiça pode ser definida como “uma virtude que consiste em dar a cada um, em conformidade com o Direito, o que por direito lhe pertence”, já segundo o dicionário Michaelis (*on-line*), seria: “O sistema pelo qual as pessoas são julgadas em cortes”.

Como citado anteriormente, a primeira peça da trilogia possui como pano de fundo a Grécia antiga em aproximadamente 455 a.C. Nesse período, vemos que a justiça ocorria de forma bem diferenciada quando o assunto eram crimes de sangue. No período em que é apresentada a peça, a lei vigente era a lei de Talião. Dessa forma, se faz necessário um aprofundamento sobre este termo, Talião ou *talionis* do grego, pode ser compreendido como um conceito jurídico segundo o qual entre os danos que uma vítima sofreu, a agressão da mesma deve ser retribuída com o mesmo equilíbrio. É a partir desta lei antiga que ficou conhecida a expressão “olho por olho e dente por dente”. O próprio *Agamêmnon* carrega a maldição por conta de seu pai Atreu ter assassinado os próprios sobrinhos. Com o Rei de Argos não é diferente, ao sacrificar a filha a favor de ventos favoráveis, entrou para lista negra de Clitemnestra, que acabou o sacrificando também.

Cabe citar que se trata de uma justiça primitiva, pois não havia uma análise dos fatos nem tão pouco dos motivos que levaram ao crime. Então, antes da criação do primeiro tribunal para julgar um crime consanguíneo, quem quer que cometesse tal tipo de crime não seria submetido a um julgamento justo, pois seu destino já estava traçado por uma lei divina, quem mata está fadado a ser a próxima vítima.

Neves (2015) busca retratar uma análise sobre o sentido do direito, em que se questiona sobre o motivo da existência do direito, ou seja, qual a razão de ele existir. Segundo ele, o Direito é uma resposta possível para um problema necessário sobre certas e determinadas condições e trazendo para os dias atuais afirma que:

Além do mais, e sobretudo, porque só dos tribunais é lícito esperar a neutralidade ideológica – condição da afirmação autónoma do direito, como temos vindo a ver – desde que, por um lado, saibam eles assumir essa intenção



que está na sua própria vocação, por outro lado, lhe sejam asseguradas as indispensáveis condições de independência social e institucional – em todos os seus aspectos, independência perante as forças sociais e o poder político – e, por último, factor este decerto também fundamental, o pensamento jurídico não se furte ao seu autêntico dever, à indeclinável responsabilidade ético-social de coadjuvar com o seu esclarecimento axiológico-normativamente crítico à função judicial na afirmação, revelação e determinação constitutiva do direito. (NEVES, 2015. p. 286)

Permeando por este pensamento é importante lembrar que é na última peça da *Oresteia* que encontramos o primeiro tribunal em Atenas, o Areópago, em que Orestes é absolvido e é posto um fim no ciclo de vingança. Porém, no presente trabalho iremos ter como foco principal a primeira peça da trilogia, em que o objetivo é analisar a passagem da justiça privada para uma justiça pública, institucionalizada.

Observa-se que a justiça privada no contexto em que foi escrita a peça inicialmente se parecia aos gregos “proporcional”, porém, a mensagem que Ésquilo nos traz é que tal sistema judiciário pode desencadear uma série de barbáries. E como já vimos anteriormente, a obra se inicia com o retorno do Rei de Argos da guerra contra Troia (V. *Agamêmnon*, v. 30), mas, sabemos que o seu contexto de vinganças se inicia muito antes com a vingança de Atreu a Tiestes citada acima e que este contexto fica perceptível por meio de *flashbacks*.

Na peça, a ação que desencadeia a série de vinganças ao longo das peças ocorre quando *Agamêmnon* está de partida para Troia em busca de fazer justiça ao seu irmão. Porém, uma tempestade o impede de partir:

Ventos vindos do Éstrimon
Malparados, famintos, importunários,
Errâncias de mortais, ruinosos
Ao cordame e aos navios, impondo recuo ao tempo.
(v. 190-195)

E é, neste momento, que o Rei de Argos possui em sua mão a grande escolha entre sacrificar a própria filha em prol de ventos favoráveis ou preservar a vida da filha e trair seu próprio exército:

Quando o Advinho proclamo
Outro remédio mais grave
Para os chefes que o áspero
Inverno, ao anunciar. (v. 198-201)



E é aqui que temos aquela dose dramática, a terrível escolha que fadaria o destino trágico de *Agamêmnon*, vale ressaltar que este destino trágico do personagem o acompanha por toda a peça pelo fato de ser filho de Atreu, responsável por matar os filhos do seu próprio irmão Tiestes e é amaldiçoado juntamente com suas futuras gerações. E assim, a decisão do comandante do exército é tomada e choca profundamente o Coro:

Mísera demência mestra de vilezas
Faz audazes mortais, matriz de males.
Ousou fazer sacrifício
Da filha: auxílio aos combates
Vingadores de mulher e primícias por navios.
(v. 222-227)

Para *Agamêmnon*, essa seria a decisão mais sábia por mais dolorosa que fosse, porém ele mal sabia que sua decisão culminaria na avassaladora ira de sua esposa Clitemnestra. A rainha, agora, era quem possuía a famosa “sede de justiça” e jamais deixaria a morte de sua amada filha impune e, assim, decide optar pela velha justiça feita com as próprias mãos. Passam-se dez longos anos e Clitemnestra tem todo este tempo para planejar o assassinato do marido juntamente com Egisto, o seu amante: “Egisto, benévolo comigo como antes. O nosso não pequeno escudo de audácia”. (v. 1436- 1437)

Um dia, todo cenário de Argos muda, Clitemnestra recebe a notícia de que a guerra tinha terminado por meio do sinal de fogo produzido por Hefestos no monte Ida, que foi passando nos sucessivos montes entre Ida e o monte Aracneu, lugar onde o sinal luzente se tornou visível de onde se localizava o palácio de *Agamêmnon*:

Hefesto emite em Ida nítido brilho
fácil envia do mensageiro fogo
para cá ida para pedra de Hermes
em Leme no e da Ilha recebeu grande tocha
o monte atos de Zeus terceiro
Altaneira de modo a transpor o mar
a força do lampejo Viajante por prazer. (v. 281- 287)

Os anciãos não acreditam, o coro sente esperança com a volta de seu líder e a rainha Clitemnestra age com tamanha e profunda falsidade, preparando a recepção do seu “querido marido”. São os deuses os causadores tanto da justiça punitiva feita aos troianos quanto do



retorno de Agamêmnon. A piedade do herói, no entanto, não parece esconder o orgulho da vitória e a confiança de que ela, de fato, executara a justiça, bem como não consegue disfarçar a sua vaidade, como veremos a seguir:

Fumaça ainda marca a ruína do país;
furiosas procelas vivem, moribunda
cinza lança pingues sopros de opulência.
Por isto é preciso dar mêmores graças
aos Deuses, muitas porque puni
o soberbo raptó, e por mulher
devastou o país o argivo monstro,
filhote de cavalo, escudada tropa,
dando o salto ao pôr das Plêiades;
transposta a muralha, carnívoro leão
lambeu e saciou-se do sangue real.
(v. 818-828)

O Rei de Argos se sente forte, grande e digno como os deuses, entretanto, como nos lembra Lesky (1996, p. 23-24):

[...] Com isso se afirma acertadamente que a maioria dos cantos épicos transmitidos pela tradição [...] apresenta elementos do trágico. No centro dessa criação literária ergue-se sempre o herói radioso e vencedor, aureolado pela glória de suas armas e feitos, mas ele se ergue diante do fundo escuro da morte certa que, também a ele, arrancará das suas alegrias para levá-lo ao nada, ou a um lúgubre mundo de sombras, não melhor do que o nada.

Lesky (1996) elenca três pontos principais que caracterizam uma tragédia: **1º A dignidade da queda:** se observar peças como *Rei Lear* e *Édipo Rei*, veremos que ambos os personagens aceitam o seu destino trágico com dignidade, em *Édipo Rei*, por exemplo, o próprio Édipo pede para ser exilado do reino que antes era seu. **2º Possibilidade de relação com o nosso mundo:** é a possibilidade de o leitor participar da história através dos sentimentos, como compadecimento do fim trágico ou medo. **3º Alçado sua consciência:** é quando o personagem que sofre, na peça, tem consciência de sua própria desgraça.

Esses são pontos muito importantes dentro da peça, pois ao chegar triunfante e vitorioso, o comandante da tropa dos Atridas é impedido de pisar no chão pelo fato de Clitemnestra ter preparado um longo tapete com detalhes em vermelho ou púrpura:



[...] agora, ó cabeça querida,
desce desse carro, sem pôr no chão
o teu pé devastador de Ílion, ó rei.
Por que tardais, ó servas incumbidas
De cobrir o chão da via com as vestes?
Rápido se cubra de púrpura o acesso
À casa inopina a que Justiça o guia. (v. 905-911)

Torrano (2004) salienta que esta fala da rainha de Argos é carregada de ironia e falsidade, quando ela se refere ao marido como “cabeça” ela está conferindo a ele a posição de superior, o marido, o juiz do lar. Então, ela pede para que forrem o chão com púrpura, e aqui temos muitas analogias, sendo a principal a inferência que há entre a cor vermelha e o sangue. Muitos, à primeira vista, alegam que o tapete vermelho simboliza a honra de estar pisando sob o sangue do exército derrotado, porém, não seria descabido afirmar que Clitemnestra forra o chão de púrpura, simbolizando o sangue de sua própria filha, sacrificada injustamente em prol de ventos favoráveis. Observemos o seguinte verso “À casa **inopina** a que Justiça o guia” (v. 911), o termo em destaque possui origem no Latim e significa algo de maneira repentina ou súbita, temos aqui, nas entrelinhas, um sinal do que está para acontecer; ela complementa dizendo “ a que Justiça o guia”.

Ost (2004) salienta que, em *Agamêmnon*, percebe-se que não há uma verdadeira ação, de forma que toda a trama se revela por meio de palavras vazias, daquilo que não foi dito, ou seja, nos desvios da linguagem. Vejamos o momento em que a rainha menciona que irá fazer justiça ao sacrifício da filha e marca também o seu sentimento por Egisto:

Ouves ainda esta lei de meus juramentos,
Pela perfectiva justiça de minha filha,
Erronia a Erinis a quem eu imolei.
A Espera não me pisa o Palácio de pavor
Enquanto acende fogo em minha lareira
Egisto, benévolo comigo como antes
O nosso não pequeno escudo de audácia.
(v. 1431- 1437)

Ou seja, a justiça seria feita por suas próprias mãos. Enquanto isso, *Agamêmnon* segue radiante sem ao menos ter consciência dos fatos que viriam a seguir.



Agamêmnon tem ciência da sua queda por meio da predição dada por Cassandra. Cassandra, filha de Príamo, foi raptada pelos gregos como cativa. Porém, era amada por Apolo, de quem recebera o dom da profecia. Ao se recusar a cumprir os desejos de Apolo, ele a amaldiçoou e fez com que ninguém acreditasse em suas predições. Sendo assim, quando Agamêmnon a levou consigo, ela lhe avisou de que ele morreria caso voltasse à sua pátria, mas não foi ouvida. Ao chegar em Argos, troca falas com o Coro e os adverte do que está por vir, afirmando que o rei seria surpreendido bem na hora do banho:

Iô! Mísera, isto farás?
Ao lavares no banho
o teu marido – como direi o fato?
(v. 1107-1109).

Iô pópoi! O que se trama?
Que nova dor é esta? Grande,
grande mal se trama deste palácio
insuportável para os seus, incurável,
a defesa ausente está longe.
(v. 1100-1104).

Nas trocas de falas, o coro se assusta quando Cassandra clama pelas Erínias. As Erínias (em grego: *Ἐρινύες*), na mitologia grega, eram deusas da personificação da vingança, interpretadas como justiceiras, já que a justiça neste período era convertida em vingança. Cassandra alerta que a ruína está próxima:

Que Erínis mandas tu estrondar
no palácio? Não me alegra a palavra.
Corre-me ao coração pálida
gota, que nos abatidos por lança
coincide com os raios do ocaso da vida.
Rápida vem a ruína. (v. 1119-1124)

O Coro assim como os Anciãos se encontra angustiado com as palavras proferidas por Cassandra e a verdade vem à tona:

Que veloz morte sem dor
Nem vigília no leito
Viria trazendo-nos o eterno
Sono interno uma vez morto
O mais benéfico Guardiã
Muito sofrido por uma mulher?
Por uma mulher perdeu a vida. (v. 1448- 1453)



Vale ressaltar que logo no início da história quando a tropa grega parte para a guerra eles estão cumprindo a justiça de Apolo contra Troia, no entanto, o sangue derramado na guerra não aplacou a justiça privada e particular dos homens, que era o caso da rainha que desejava vingar o sangue da filha.

Para executar a morte do marido, Clitemnestra conta com a ajuda de Egisto. Egisto era filho de Tiestes, ou seja, primo de Agamêmnon, que, por sua vez, se une a rainha tornando-se seu amante, buscando se vingar do acometido causado por Atreu (pai de Agamêmnon) que matou os seus sobrinhos, filhos de Tiestes (pai de Egisto). E vemos mais uma vez a justiça sendo feita de modo particular.

Clitemnestra e Egisto surpreendem o rei de Argos de forma traiçoeira enquanto estava no banho. O coro não assiste a morte e apenas ouve os gritos vindos do palácio:

Ómoi! Um golpe certo golpeou-me dentro.
Silêncio! Quem grita ferido de golpe certo?
Ómoi outra vez outro golpe me atingiu.
Pelos gritos do rei parece-me feita a façanha.
(v. 1343-1345)

A morte de Agamêmnon não é o único assassinato, pois Cassandra também é assassinada e o corpo dos dois são encontrados no vestiário do palácio. Clitemnestra não nega em nenhum momento sua culpabilidade no assassinato, pois acredita que realizou a justiça com exatidão e que o sangue de seu esposo equivalia ao da filha ou dos milhares de mortos em Troia. Assim, juntamente com Egisto põe-se a reinar. No fim da peça, temos ela dizendo a Egisto para não se preocupar com o choro do Coro, pois eles estavam no comando: “Não cuides mais destes vãos latidos. Eu e tu no poder bem dispostos do palácio”. (v. 1672-1673)

O mais novo casal pensava contemplar o final da história, mais a trama só estava por começar. A lei de Talião ainda bradaria alto com o retorno de Orestes, filho de Clitemnestra com Agamêmnon. Orestes volta movido pela força de vingança, disfarçada de justiça, para matar a própria mãe. A justiça privada e retributiva só terá o seu fim na última peça da trilogia, *Eumênides*.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que a justiça através da lei de Talião é insuficiente, pois os crimes cometidos por antepassados sempre irão trazer consequências para a vida das próximas gerações, excluindo assim as ideias de culpabilidade e de responsabilidade individual tão valorizadas em ordens democráticas. No entanto, as peças de teatro possuem o papel de espelho, refletindo a evolução humana, sendo a *Oresteia* o próprio reflexo da sociedade grega da época.

A justiça vingativa não cabia mais para os gregos e por isso investigavam-se outras formas de praticar a justiça de forma mais evoluída. Ésquilo, um grande dramaturgo a frente de seu tempo, compreendeu todos os movimentos a sua volta e os transpôs na *Oresteia*. Os primeiros acontecimentos em *Agamêmnon* desde o sacrifício de Ifigênia, bem como o assassinato do rei de Argos, são apenas o passo inicial de uma saga que terminará com a instituição do primeiro tribunal a julgar crimes consanguíneos, o Areópago, mostrando justamente a passagem da justiça retributiva e das leis de Talião para uma justiça institucionalizada.

Ésquilo, expondo o lado mais cruel da vingança e da lei de Talião, tece uma crítica ao sistema de retribuição utilizado pela antiga sociedade grega. *Agamêmnon* leva a vingança às suas últimas consequências, tanto é que Clitemnestra nem mesmo hesita ou sente remorso em cometer o assassinato do próprio marido. Diferente da obra *Coéforas*, em que Orestes hesita a realizar sua vingança a todo momento, principalmente em relação à morte da mãe, em *Agamêmnon* a retaliação pura é colocada de forma indiscutível, acima de tudo, como de fato era na antiga sociedade grega: o desfecho desse pensamento é representado pelo próprio desfecho de Clitemnestra, que é amaldiçoada pelo coro: “Haverá de pagar olho por olho, dente por dente”. (v. 1430)

Diante do exposto, acreditamos que este trabalho possa abrir uma tendência dentro das análises literárias, permeando-se entre o trágico, o literário e o jurídico, contribuindo com o intercâmbio do texto literário em diálogo com outras áreas, tais como: a filosofia, a história e o direito.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÉSQUILO. **Oresteia I:** Agamêmnon. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

ÉSQUILO. **Oresteia II:** Coéforas. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

ÉSQUILO. **Oresteia III:** Eumênides. Estudo e trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LESKY. A. **A tragédia grega**. Trad. J. Guinsburg *et al.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova geração, 2005. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 8 dez. 2020.

MOTOMURA, M. Como é feito um julgamento no Brasil? **Revista Super Interessante**, 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-feito-um-julgamento-no-brasil>. Acesso em: 07 dez. 2020.

NEVES, J. R. de C. **A invenção do direito:** as lições de Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

OST, F. **Contar a lei:** as fontes do imaginário jurídico. Tradução de Paulo Neves. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004. (Coleção Dike).

RAWLS, J. **Justiça como equidade:** uma reformulação. Org. Erin Kelly; Trad. Claudia Berliner; Rev. técnica e tradução Álvaro De Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA: UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA VALORAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO A PARTIR DO DISCURSO POLÍTICO EM PÚLPITO DE ASSEMBLEIA

Natanael de Lima de Souza (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Campo Mourão, na301999@gmail.com

Adriana Delmira Mendes Polato (Orientadora)
Unespar/Campus Campo Mourão, ampolato@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

A considerar essas balizas da perspectiva sociológica e dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, empreendemos, nesta pesquisa, uma análise do funcionamento sociovalorado de escolhas vocabulares e gramaticais num texto do gênero “Discurso político em púlpito de assembleia”, e discutimos a produtividade da abordagem reflexiva desses recursos em prática de Análise Linguística de perspectiva dialógica para aplicação a estudantes de Letras. Tomamos como unidade de análise um enunciado do gênero “Discurso político em púlpito de assembleia”, proferido Assembleia legislativa de São Paulo, por um de seus deputados, a partir do qual demarca um posicionamento axiológico e ideológico de não reconhecimento social, preconceito e negação de direitos das pessoas de gênero trans.

A importância social deste trabalho justifica-se por sugerir ao espaço acadêmico a abordagem de tematização discursiva referente às pautas do grupo trans e o modo como este tem sido ideologicamente representado nas discursividades, a partir da historicidade de relações sociais. Mesmo o Brasil sendo o país número um em casos de transfeminicídio no mundo há mais de 10 anos, são comuns na esfera política os discursos que legitimam preconceito, agressão, desmoralização e apagamento das pautas do grupo de pessoas do gênero trans nos espaços da vida social e formal.

A pesquisa está organizada da seguinte forma em seções do corpo: fundamentos dialógicos; ii. fundamentos da Análise Linguística e de alguns de seus pressupostos em perspectiva dialógica; análise de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos a partir do Discurso político em púlpito de assembleia; iv. indicações de abordagens possíveis em prática de análise linguística de perspectiva dialógica.



IDEOLOGIA E VALORAÇÃO NA PALAVRA

Para Volóchinov (2013 [1930], a ideologia é “[...] todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas e outras formas sígnicas” (VOLÓCHINOV, 2013[1930], p. 138, em nota de rodapé). Valorados ininterruptamente no processo de interação discursiva, os signos medeiam o diálogo entre os indivíduos no meio social e participam da formação da consciência socioideológica dos sujeitos em interação. Assim, “a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico” (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930, p. 95], grifos do autor). A

cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930, p. 95]).

A palavra que “[...] é o fenômeno ideológico *par excellence*.” (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930, p. 98], grifos do autor) é material suficientemente flexível para adentrar a consciência. Pelo fato de sempre proceder de alguém e sempre se dirigir a alguém, constitui-se signo ideológico bivocal que serve ao compartilhamento de avaliações sociais e, logo, de valorações (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930]) no discurso.

A palavra medeia a manifestação de posicionamentos axiológicos e ideológicos nos discursos, porque matiza as ideologias em situações enunciativas específicas. Na medida em que os sujeitos utilizam os signos linguístico-ideológicos nas interações verbais, a linguagem e a consciência, em seu vínculo inseparável, constituem-se. Esse processo sociológico, dialético e dialógico está sempre vinculado às situações amplas e imediatas de produção de enunciados concretos.

Ideologicamente preenchidos, os signos linguísticos passam, no processo de interação verbal, a constituir discursos representativos de grupos sociais. De acordo com Volóchinov, “não pode haver vivência sem ao menos uma orientação sociovalorativa” (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930, p. 208]). Dessas vivências, surgem os posicionamentos



axiológicos manifestados nos enunciados, a servir aos interesses dos grupos pertencentes à organização social. A partir de consciências manifestadas em enunciados já ditos, as palavras são revaloradas no diálogo interior e exteriorizam-se nos enunciados, a considerar a resposta antecipável aos interlocutores que constitui.

Os fenômenos ideológicos, portanto, estão inteiramente relacionados com “as condições e as formas da comunicação social. A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação” (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930, p. 98]). Nos enunciados, palavras e estruturas sintáticas mais complexas representam valorações que precisam ser compreendidas no todo do enunciado.

Volóchinov (2018[1929/1930], 2013[1926]) destaca a importância da entonação como a forma mais evidente de expressão de todas as avaliações sociais compartilhadas nos enunciados mobilizados em gêneros. A entonação ainda, é elemento de grande importância ao diálogo, pois a tomada de consciência exige entonação interior, estilo interior de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930]). Assim, “por ser socialmente compartilhada e também marca autoral, coloca em diálogo os sentimentos e as apreciações valorativas do ‘eu-social’ e do ‘outro-social’ sobre o objeto do discurso” (POLATO; MENEGASSI, 2019a, p. 5).

À medida que se promove o diálogo reflexivo de sujeitos-alunos em situação de ensino e aprendizagem da língua, para instigar a compreensão de valorações mobilizadas em enunciados concretizados em diferentes gêneros do discursos, corrobora-se a expansão da consciência socioideológica e do horizonte apreciativo dos sujeitos-alunos participantes do processo de ensino e aprendizagem, em prática de análise linguística de perspectiva dialógica.

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA: HISTORICIDADE

A prática de Análise Linguística integra-se à leitura, à escrita, ou à oralidade e constitui-se numa nova maneira de abordar fenômenos linguístico-enunciativo-discursivos. Para Geraldi (1991), “criadas as condições para atividades interativas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (p. 189).



Dentre os inúmeros desenvolvimentos teórico-metodológicos da PAL, está sua perspectiva dialógica (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017, 2018, 2019a, b, 2020; MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020), que se consolida verticalmente responsiva à perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem pronunciada na episteme das discussões do Círculo de Bakhtin, e reenunciada em compreensões de pesquisadores e linguísticas aplicados brasileiros.

A análise linguística de perspectiva dialógica põe foco à abordagem teórico-pedagógica de aspectos textuais, linguístico-enunciativos e discursivos presentes nos enunciados concretos mobilizados em gêneros discursivos e que servem à mobilização de valorações que compõem a vida do discurso e dizem dos construtos ideológicos que permeiam as relações sociais sob as bases de dada ordem socioeconômica (POLATO; MENEGASSI, 2019b). A abordagem se dá a partir da relação estilo-gramática, e compreende que as escolhas vocabulares e gramaticais do autor de linguagem em seu direcionamento temático e interlocutivo, para a construção dos sentidos do enunciado (BAKHTIN, 2003[1979], 2013[1940-1960]; MEDVIÉDEV, 2019[1928]), (MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020).

Portanto, a Análise Linguística de perspectiva dialógica, vislumbra a construção da “habilidade de compreender e produzir discursos valorados a partir de uma consciência deliberada [...]” (POLATO; MENEGASSI, 2019b, p. 4) em situação de ensino e aprendizagem. Assim, relaciona-se com o processo de expansão da consciência socioideológica e linguístico-discursiva dos sujeitos-alunos.

Em suas proposições teórico-metodológicas e práticas, a PAL se realiza a partir das atividades epilinguísticas e metalinguísticas. O processo reflexivo deflagrado pelas atividades epilinguísticas ajuda a analisar efeitos de sentido ou efeitos valorativos de escolhas vocabulares e gramaticais ou quaisquer operações discursivas que ocorram em nível textual, enunciativo ou discursivo (FRANCHI, 1987, GERALDI, 1991). (GERALDI, 1991; POLATO; MENEGASSI, 2019a; MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2021), e como atividade antecedente à atividade metalinguística, amplia as próprias conceituações consolidadas, a partir da interpretação da língua em funcionamento nos enunciados concretos. Em perspectiva dialógica, as atividades epilinguísticas focam a mobilização de juízos de valor, apreciações, entonações, dialogicidade de vozes sociais, configurações



cronotópicas, configurações textuais e outras, que se efetivam por meio de arranjos autorais que conferem ressaltos valorativos ao discurso. Elas medeiam o diálogo entre a consciência socioideológica dos alunos e as manifestadas no enunciado em estudo (VOLOCHINOV, 2013[1926], 2018[1929]), com vistas à expansão dos horizontes apreciativos, com vistas à emancipação humana pelo diálogo (MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020).

A atividade metalinguística, por sua vez, ancora-se em quadros nocionais consolidados, ou intuitivos (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991) para descrição e apreensão de fenômenos sobre os quais se refletiu, a compor o conhecimento teórico-científico do aluno e a constituir habilidades para análises e usos futuros. Os quadros consolidados adotados, “sofrem expansões interpretativas valorativas decorrentes das atividades epilinguísticas sempre precedentes, a considerar o funcionamento de aspectos eleitos para estudo no enunciado concreto” (MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p.132).

Assim, se volta à reflexão que envolve as condições de produção do enunciado, isto é, às configurações sociais inerentes à temática discursivizada, aos interlocutores constituídos em dada situação enunciativa e que se apresentam na forma de valorações compartilhadas na materialidade linguística.

Na materialidade, qualquer nível de análise linguística, seja ele fonético, fonológico, morfológico, morfossintático, ou semântico, pode ser abordado a considerar os reflexos de relações sociais em interações discursivas situadas.

Nas práticas de PAL de perspectiva dialógica, o ensino de gramática se dá de forma processual, para congregar a reflexão valorativa às necessidades de aprendizagem do aluno, sendo decisão do professor eleger o ensino da metalinguagem de acordo com necessidades curriculares, “os objetivos específicos de ensino e avalia o que pode ser mais produtivo para a constituição de habilidades analíticas concernentes ao nível de escolaridade e ao próprio nível dos alunos em dado contexto de ensino e aprendizagem” (POLATO; MENEGASSI, 2019b, p. 9).



O DISCURSO POLÍTICO EM PÚLPITO DE ASSEMBLEIA E INDICAÇÕES À PRÁTICA DE ALD

Nesta seção, apresentamos a análise de aspectos extralinguísticos e linguísticos de um enunciado mobilizado no gênero “Discurso político em púlpito de assembleia”, com foco à compreensão do funcionamento sociovalorado de escolhas vocabulares e gramaticais que se dão em nível morfológico e sintático.

O enunciado tomado como *corpus* de trabalho foi proferido pelo deputado estadual Douglas Garcia, do PSL, no dia 03 de abril de 2019 na Assembleia Legislativa de São Paulo, em resposta ativa imediata ao discurso da também deputada estadual trans Erica Malanguinho – que antes arguia contra o Projeto de Lei 346/2019, do deputado estadual Altair Moraes, que vetava a participação de pessoas trans em times esportivos, a considerar o gênero social e não o sexo biológico.

O Discurso político em púlpito de assembleia é um gênero discursivo oral de ampla tradição, que remonta a própria história da democracia ateniense do século V antes de Cristo. Naquele contexto, surgiu a primeira organização democrática da qual se tem registro, na chamada *ekklèsia*¹, que “ocupava lugar e excelência como principal base política das instituições democráticas atenienses” (LOIOLA DE MENEZES, 2010, p. 27). Nas reconfigurações da democracia como conhecemos hoje, se organizam as assembleias legislativas políticas para a discussão de questões do Estado, para legislar a vida social.

Desse modo, o gênero discursivo é inerente ao exercício do poder legislativo. Na democracia moderna, que é a representativa, o poder está na “[...] escolha daquele que vai decidir em nome do povo” (LOIOLA DE MENEZES, 2010, p. 37) e, nesse sentido, é inerente ao cargo político discursar com ancoragem em já ditos que mobilizam valorações que representam anseios de seus grupos sociais eleitores, levadas a efeito às decisões do Estado.

Trata-se de um gênero a partir do qual se encerra uma arena de lutas, na qual os vencedores convencem a legitimar, oficializar as ideologias de seu grupo na forma de regulamentação: leis, decretos e outros.

¹ Principal assembleia ateniense na qual os homens discutiam a respeito das decisões políticas que regulariam a vida na *pólis*.



O gênero vai diretamente ao encontro de nosso objetivo em mostrar como a consciência socioideológica, representativa de uma autoconsciência de grupo e de classe, se manifesta por meio dos enunciados lançados na cadeia do discurso. Estes enunciados são crivados de valorações que refletem e refratam modos de ser e conceber a vida e delegam lugares e posições a grupos na organização social.

Nesse sentido, a possibilidade de desenvolvimento de uma prática de ALD a partir da abordagem pedagógica do gênero oral Discurso político em púlpito de assembleia aqui é direcionada ao curso de Letras, por duas razões: a) pela complexidade e importância social desse gênero discursivo como arcabouço valorativo a partir do qual se requer a regulamentação e a organização da vida; b) pela prática de ALD investir na compreensão sociovalorada das escolhas vocabulares e gramaticais, a propiciar reflexões expansivas à interpretação gramatical, à discussão do tema, também de certa complexidade e relevância acadêmica.

Assim, a dar seguimento a nossa proposta de ALD, transcrevemos na íntegra o discurso do deputado paulista Douglas Garcia, tendo como fonte um vídeo divulgado pelo canal do Youtube “YouTubeT”². Aqui, utilizamos as normas para transcrição de textos orais consolidadas nas experiências do NURC/SP (PETRI, 1999).

Assim, atentamos ao registro das entonações, caras à ALD, por representarem compartilhamentos valorativos que subsidiam o posicionamento axiológico defendido neste discurso que tematiza a ocupação dos espaços sociais pelas pessoas trans, com base na incitação da intolerância e da violência, como a análise mostra adiante.

Para Bakhtin (2014[1927]) o enunciado emerge da sociedade que gerou. No Brasil, país que mais mata pessoas trans no mundo, a temática ferve na cadeia do discurso frente à crescente relevância da reivindicação do espaço dos direitos humanos no mundo. Se por um por um lado, em muitos enunciados, são mobilizados valores refratários de ideologias religiosas ou pautados em compreensões biologizantes, que enfocam o binarismo de gênero pela condição biológica dos corpos, por outro, vinculam-se valores de lutas por direitos, reconhecimento, preservação da vida, liberdade e outros. Nos discursos políticos, essa arena de lutas manifesta-se em tensão ideológica.

² Discurso disponível em vídeo no endereço: <<https://youtu.be/yZnw-DtMELs>>. Acesso em: 15 jul. 2021.



Figura 1 - Transcrição do Discurso proferido pelo deputado Douglas Garcia em resposta ativa à deputada Erica Malanguinho

1 seu presidente... eu gostaria aqui de parabenizar ao projeto de lei... do deputado Altair
2 Moraes... é um projeto de lei muito eficiente... assim como o projeto de lei do deputado
3 Wellington Moura que proíbe... a ideologia de gênero... eh:: se um homem nasce
4 homem e se sente mulher... daqui a cinquenta... cem anos::... duzentos anos... se for
5 encontrado um osso dele... for estudado pela medicina ele vai constatar que veio de
6 um homem... portanto... senhor presidente e caros pares aqui presentes... nós
7 estamos falando de uma questão de equidade biológica... não pode... um homem que
8 se sente mulher... jogar dentro de um time feminino... porque é lógico que ele vai ter
9 vantagens físicas... ele vai ter vantagens SIM sobre as demais mulheres que estão ali
10 dentro... e não é apenas esse tipo de descabro que vem acontecendo né... no nosso
11 estado... no nosso país... como eu já vi em muitos banheiros... como por exemplo no
12 Centro Cultural de São Paulo um absurdo escrito lá "este banheiro é de homens cis...
13 homens trans... homens não sei das quantas... homens daquilo outro"... e das
14 mulheres EXATAMENTE a mesma coisa... "mulheres cis... mulheres trans... sei lá
15 sabe o quê..." a população brasileira assim como o RESTO do mundo nasceu homem
16 ou mulher... com TOTAL respeito... você pode fazer o que você quiser da sua vida...
17 você pode ser homem você pode ser mulher você pode ser travesti você pode ser
18 trans... não INTERESSA para mim a denominação ou nome... a COLOCAÇÃO que
19 você diz... mas você precisa SIM... RESPEITAR OS VALORES DO NOSSO POVO... e
20 respeitar principalmente a própria biologia... porque... senhor presidente... com todo
21 respeito... se acaso dentro do banheiro de uma mulher... em que a minha irmã ou a
22 minha mãe estiver utilizando... e entrar um HOMEM que se sente mulher... ou q/ que
23 pode ter arrancado o que ele quiser... colocado o que ele QUISER... porém EU NÃO
24 ESTOU NEM ALI... eu vou tirar primeiro no TAPA e depois chamar a polícia para ir
25 levar... porque é esse o PONTO que chegou no nosso Brasil... é esse o PONTO que
26 chegou ao estado de São Paulo... então aqui parabenizo ao deputado Altair Moraes...
27 no que depender de mim... eu vou incentivar para que esse projeto vá para frente...
28 (olha para Erica Malanguinho) deputada por gentileza me respeite... a deputada não
29 está mais no ensino fundamental... tá... a senhora é uma parlamentar... vou incentivar
30 para que esse projeto de lei vá para frente e seja aprovado... muito obrigado... seu
31 presidente

A situação imediata em que discurso do deputado é proferido na Assembleia Legislativa de São Paulo, envolve uma arena de luta formal num cronotopo onde se decide a vida e os lugares dos grupos na organização social. O discurso do deputado Douglas Garcia se ancora numa ampla rede de valores que nega às pessoas trans o direito de existência e o direito à identidade e participação em esportes.

O enunciado circunscreve-se ao contexto brasileiro em que afloram as discussões sobre a chamada “ideologia de gênero”. Nesse período, a escola é alvo de críticas por parte de uma leva conservadora de políticos que a acusam de ser disseminadora de “ideologias de gênero” e de, supostamente, incitar crianças e adolescentes a se tornarem homoafetivas ou de constituírem identidades desviantes.

Estes grupos conservadores buscam a manutenção dos valores dos signos mulher e homem, em posicionamento contrário ao reconhecimento de outros como trans. Nos termos do discurso político, encerra-se uma luta em defesa de regulamentações que impedem a discussão do tema em âmbito social e educacional, com o objetivo fazer cessar a luta e a regulamentação de direitos.



Em uma proposta de análise linguística de perspectiva dialógica, a compreensão da temática a partir do meio social amplo e da situação imediata de interação constitui-se aspecto primordial e fulcral para as posteriores atividades epilinguísticas que enfocam operações valorativas que se apresentam na materialidade linguística e que permitem o compartilhamento de valores que sustentam dados posicionamentos manifestados no discurso.

Na análise da materialidade, o deputado inicia seu discurso a referenciar outro projeto de lei e o avalia positivamente. O conteúdo do referido projeto é especificado pela oração subordinada adjetiva restritiva *que proíbe a ideologia de gênero* (linha 3).

A partir da apreciação de discursos que se constituem elos antecedentes ao seu, o deputado, avalia e defende como positivos os posicionamentos contrários às “ideologias de gênero”. Essas “formas de transmissão do discurso alheio expressam *a relação ativa* de um enunciado com outro [...]” (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930], p. 251, grifos do autor), pois os grupos que discutem nocivamente a “ideologia de gênero” acusam a escola de difundi-la.

Os discursos de refutação das discussões que envolvem gênero nos espaços da educação formal fundam-se em argumentos e perspectivas religiosas conversadoras e biologizantes, que desconsideram a diversidade humana encontrada nos atuais modelos sociais, como reconhecem integralmente os próprios Direitos Humanos (ONU, 1948), ao discutir o direito à liberdade de identidade própria, como se evoca pelas subordinadas adverbiais condicionais: *se um homem nasce homem e se sente mulher... daqui a cinquenta... cem anos:... duzentos anos... se for encontrado um osso dele... for estudado pela medicina ele vai constatar que veio de um homem* (linha 3-6)..

Na sequência do discurso, ao arrolar argumento da *equidade biológica* (linha 7), encontramos pela primeira vez o uso da oração subordinada adjetiva restritiva *um homem que se sente mulher* (linha 7-8), a substituir o signo trans. A partir da adjetiva restritiva o deputado nega, pela língua, reconhecimento do signo ideológico trans, e, logo, do próprio grupo social que a partir dele se representa.

A negação do signo trans passa a compor um dos aspectos centrais do discurso proferido pelo deputado, como se nota quando avalia como *descalabro* o fato de as especificações trans e cis aparecerem em banheiros públicos da cidade de São Paulo: “*este banheiro é de homens cis... homens trans... homens não sei das quantas... homens daquilo*



outro...” e das mulheres **EXATAMENTE** a mesma coisa... “mulheres cis... mulheres trans... sei lá sabe o quê...” (linha 12-15). Aqui, ele faz o uso das expressões *não sei das quantas, daquilo outro, sei lá sabe o quê*, comumente usadas na modalidade oral para ridicularizar, invalidar argumentos.

No caso específico, estas expressões encerram o não reconhecimento dos adjetivos cis e trans que permitem a nomeação e reconhecimento da identidade para além do sexo biológico. Em razão disso, nas linhas 15 e 16, o deputado eleva o tom de voz para arguir que *a população brasileira, assim como o RESTO do mundo nasceu homem ou mulher*. Aqui, os signos homem e mulher, que representam o binarismo sexual biológico, são enfatizados para rebater cis e trans.

Nas linhas 16-20, o locutor encerra uma visada valorativa de direcionamento aos ouvintes (ACOSTA-PEREIRA, 2013), instituindo o próprio grupo trans como interlocutor e convocando o grupo de deputados a aderir a argumentação de reconhecimento da liberdade individual, mas de negação do reconhecimento social e de direitos, como se observa no excerto: *você pode fazer o que você quiser da sua vida... você pode ser homem você pode ser mulher você pode ser travesti você pode ser trans... não INTERESSA para mim a denominação ou nome... a COLOCAÇÃO que você diz... mas você precisa SIM... RESPEITAR OS VALORES DO NOSSO POVO... e respeitar principalmente a própria biologia*. Entonações de força, certeza, revolta e prepotência se firmam nas palavras capituladas em maiúsculas. Com o adjunto adverbial de afirmação *SIM*, por exemplo, encerra-se a entonação de afirmação arbitrária, que serve à finalidade de proclamar verdades incontestáveis. Como ensina Volóchinov (2013[1926]), a “dupla orientação social determina e atribui um sentido a todos os aspectos da entonação (VOLÓCHINOV, 2013[1926, p. 85], grifos do autor).

Ao prosseguir na linearidade do discurso, o deputado novamente faz uso de sentidos condicionais, desta vez para aventar uma suposição, criar uma cena social em que ele atuaria como agente protetor de sua irmã e mãe, como se percebe nas linhas 21-25: *se acaso dentro do banheiro de uma mulher... em que a minha irmã ou a minha mãe estiver utilizando... e entrar um HOMEM que se sente mulher... ou q/ que pode ter arrancado o que ele quiser... colocado o que ele QUISER... porém EU NÃO ESTOU NEM AÍ... eu vou tirar primeiro no TAPA e depois chamar a polícia para ir levar*.



Nessa parte do discurso, coadunam-se valores constitutivos de uma consciência socioideológica machista e violenta, arraigada aos pressupostos da ideologia patriarcal, cuja a base “se funda na ideia sempre repetida de haver uma identidade natural entre os gêneros, a [conferir] a superioridade masculina e a inferioridade das mulheres” (TIBURI 2018, p. 27). Convoca-se a legitimidade da ação violenta do homem à proteção da mulher que está sob sua tutela e proteção. A partir dos pronomes possessivos em *minha irmã ou a minha mãe* (linhas 21-22), constrói-se o efeito de posse.

Em *eu vou tirar primeiro no TAPA e depois chamar a polícia para ir levar* (linhas 24-25), o locutor assume posição de poder e naturaliza a agressão física como expressão legítima dos valores que prega, mobilizados de seu lugar de fala como representante de grupo social, para legitimar a incitação de agressão e o não reconhecimento social de pessoas trans.

O discurso político proferido em púlpito de assembleia e, aqui, analisado pode, assim, ser caracterizado a partir do tom geral de arbitrariedade, da incitação ao ódio contra pessoas trans, logo que, por sua natureza, serve a uma arguição sustentada em valores pertencentes à camada social de eleitores conservadores, portanto, de um grupo social favorável a uma ideologia transfóbica que a reverbera de sua consciência socioideológica, constituída à luz de preconceitos.

ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS E METALINGÜÍSTICAS SUGERIDAS À PRÁTICA DE ALD

Com base na análise que desenvolvemos, apresentamos as seguintes possibilidades de atividades epilingüísticas a serem desenvolvidas para que os alunos de Letras compreendam a escolha gramatical sociovalorada:

- 1) *Por que o deputado inicia o discurso com o vocativo “Senhor Presidente”?*

Com essa pergunta, medeia-se reflexão sobre valor social de respeito político e pompa situacional, dado pelo pronome de tratamento, que sintaticamente funciona como vocativo.

- 2) *Na linha 2, o deputado qualifica o projeto de lei que está sendo votado como “muito eficiente”. Qual é o objetivo dessa avaliação?*

A partir do questionamento se discute o sentido lógico de intensificação e o valor social de avaliação positiva do projeto proposto, a partir do que se apresenta o conceito de superlativo analítico.



- 3) *Na linha 3, o deputado parabeniza outro projeto, o “que proíbe a ideologia de gênero”. Qual é o sentido lógico e qual é o valor social mobilizado nesta oração?*

As indagações medeiam a compreensão do sentido lógico de especificação e o valor social positivo de descrição do conteúdo pela oração subordinada adjetiva restritiva.

- 4) *Nas linhas 3-6, quais são os sentidos lógicos e quais são os valores que se estabelecem a partir das orações que compõem o período: se um homem nasce homem e se sente mulher... daqui a cinquenta... cem anos:... duzentos anos... se for encontrado um osso dele... for estudado pela medicina ele vai constatar que veio de um homem?*

A questão estabelece uma reflexão sobre o sentido lógico de condicionalidade e sobre o valor social de aventar uma hipótese, para lançamento de um argumento contundente e biologizante, o que se dá por meio das orações subordinadas adverbiais condicionais.

- 5) *Nas linhas 7-8, qual é o efeito valorativo conferido pela referência “homem que se sente mulher”, em vez de mulher trans?*

O intuito da questão é levar o estudante a refletir sobre o sentido lógico de especificação e sobre o valor social de negação do signo *trans*, e, logo, do grupo que se refrata a partir dele na mobilização pela oração subordinada adjetiva restritiva.

- 6) *Quais são os valores sociais dos adjetivos cis e trans e por que o deputado se mostra irritado com a utilização deles na identificação de portas de banheiros públicos?*

A reflexão deflagrada importa à discussão sobre o sentido lógico de qualificação e sobre o valor social utilizado para identificar grupos sociais para além do binarismo sexual biológico.

- 7) *Qual é o tom geral empregado pelo deputado em seu discurso?*

A questão suscita reflexão sobre o tom autoritário que se emprega na construção do discurso.

- 8) *Quais são as entonações mais específicas empregadas nas expressões “não sei das quantas” e “sei lá sabe o quê”, nas linhas 13 e 14-15?*

Com o questionamento visa-se suscitar reflexão sobre o valor social de desprezo, descrédito e deboche que se emprega no discurso.

- 9) *Qual entonação se compartilha a partir do adjunto adverbial SIM, empregado na linha 19?*

A reflexão visa à compreensão do sentido lógico de afirmação e do valor social arbitrário de certeza, e afirmação contundente, o que se dá a partir do adjunto adverbial de afirmação.



- 10) *Qual é o efeito valorativo conferido pelo uso repetido do pronome possessivo “minha” no excerto “Se acaso dentro do banheiro de uma mulher em que minha irmã, minha mãe estiver”, se analisarmos todo o conteúdo do discurso proferido pelo deputado?*

O sentido lógico é o de posse, como valor social que expressa conduta machista de tutela e proteção das mulheres da família, sendo o pronome possessivo feminino a parte material que reflete essa relação social.

Como vimos nas sugestões apresentadas, a atividade epilinguística medeia reflexões para que se compreenda os sentidos lógicos e as relações dialógicas concretizadas no enunciado a partir de compartilhamentos valorativos.

Já a abordagem da atividade metalinguística decorrente é feita a partir das necessidades de construção do conhecimento teórico dos alunos, como se observa nas possibilidades que se apresentam no Quadro 1. Aqui elencamos como exemplos, o ensino de adjetivos e de orações subordinadas adjetivas restritivas. Assim, o professor parte de quadros consolidados, como se ilustra na coluna 1, apresenta e discute os conceitos com os alunos e depois os expande a partir dos sentidos potencializados no enunciado, como se apresenta na coluna 2 à direita.

Quadro 1 – Exemplo de atividade metalinguística com adjetivos e orações subordinadas adjetivas restritivas

Conceito consolidado	Conceito expandido
Adjetivo “O adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 259).	No texto, o adjetivo trans qualifica homens ou mulheres que não se identificam com seu sexo biológico. Esse signo é negado no discurso do deputado.
Orações subordinadas adjetivas restritivas. “A orações restritivas, como o próprio nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 618).	No texto, a oração subordinada adjetiva restritiva é utilizada para substituir e ao mesmo tempo negar a existência do adjetivo trans - signo ideológico cujo valor social remete a identidade social de gênero.

Fonte: elaboração própria.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo aqui empreendido, compreendemos como valorações e entonações são representadas em discursos na e a parti da mobilização de escolhas vocabulares e gramaticais, sob a óptica da relação estilo-gramática. Os resultados apontam: a. a abordagem sociovalorativa da língua é possível em práticas de análise linguística de perspectiva dialógica; b. a interpretação valorativa expande a compreensão gramatical ou de outros quadros consolidados; c. as atividades epilinguísticas medeiam reflexões sobre valores a partir de sua abordagem ideológica e; d. a atividade metalinguística de compreensão expansiva é produtiva à compreensão do discurso.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. “A reenunciação e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade.” **Letra Magna**, Ano 09, nº 16, 2013. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas, 217 (III) A, Paris, art. 1, 1948.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

_____. **Questões de Estilística no Ensino de Língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013[1940-1960].

_____. **Freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2. ed., 2014[1927].

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

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. **Código de ética e decoro parlamentar da Câmara dos Deputados**. Resolução n. 25, de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CLARK, K; HOLQUIST, M. “O Marxismo e a Filosofia da Linguagem”. In: _____ Mikhail Bakhtin. Trad. de J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, pp. 233-255, 2004.
GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRANCHI, C. “Criatividade e gramática.” **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, pp. 5-45, 1987.

LOIOLA DE MENEZES, M. Democracia de Assembleia e Democracia de Parlamento: uma breve história das instituições democráticas. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, n. 23, abr., 2010.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, pp. 127-154, 2020.

MOREIRA, G.; MENDES-POLATO, A. Análise Linguística em perspectiva dialógica: a fábula em proposta de prática no sexto ano do ensino fundamental. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**, v. 10, n. 1, mar., 2021.

POLATO, A. D. M. Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico. **Tese de Doutorado em Letras**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. “O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística.” **Bakhtiniana- Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, pp. 123-143, 2017.

_____. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, v. 1, p. 43-69, 2018.

_____. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019a.

_____. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica.” **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 41, n. 2, p. 1-12, 2019b.

_____. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.I.]. v. 28, n.3, p. 1059-1098, 2020.

TIBURI, M. **Feminismos em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2018.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. “Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem”, In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PEREIRA, R. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 141-162, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

_____. Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Tradução: João Wanderley Geraldi. *in*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, pp.71-100, 2013[1926].

_____. “Que é a linguagem?”, *in*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro, 2013a [1930].



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



O LIVRO DE ARTISTA COMO UM MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Nathalia Cristine Reichel (CNPq)
Unespar/Campus Curitiba II, nathaliacristinereichel@gmail.com

Mauren Teuber (Orientadora)
Unespar/Campus Curitiba II, maurenteuber@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma investigação sobre o livro de artista como um material didático pedagógico no ensino de artes visuais a partir da necessidade de compreensão das múltiplas relações que constituem o trabalho profissional do professor de artes visuais.

No meu primeiro ano da graduação em Licenciatura em Artes Visuais, tive vários contatos com livros de artista na disciplina de Laboratório de Materiais. Meu grupo, na ocasião, estudou sobre “livro como apropriação” e o trabalho da artista Elida Tessler me encantou. Além disso, assisti a um relato de experiência, da professora Valéria Alvarenga, que utilizou o livro de artista como recurso didático e desenvolveu um projeto no ensino das artes visuais nas turmas de ensino médio; e assisti a uma entrevista que estudantes da turma de Licenciatura em Artes Visuais do turno da manhã realizaram com o artista prof. Dr. Emanuel Monteiro, sobre sua produção de livros de artista, e sua atuação como professor em uma disciplina optativa na UFPR - Universidade Federal do Paraná - sobre livros de artista.

No segundo ano da graduação, o livro de artista foi estudado na disciplina de Fundamentos da Linguagem Visual como uma proposta de criação. O professor Fábio Castilhos nos apresentou o livro de artista intitulado Jazz, de Henri Matisse, e a ideia consistia em cada estudante elaborar um livro de artista relacionando-o com a música, pois estávamos estudando o elemento do ritmo visual.

Nessas aproximações percebi a potência poética do livro de artista ao observar os processos que estão envolvidos em sua criação, desde a pesquisa de materialidades até as possibilidades artísticas nele inseridas. Concomitante a essa descoberta, atuei como



bolsistado PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; estagiária da Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC); e professora de um Ateliê Artístico Infantil. Foi a partir dessas experiências e deslocamentos que a real aproximação com os materiais didáticos e o livro de artista surgiu e, em destaque, a ideia de pensar o livro de artista enquanto um possível recurso didático no ensino das artes visuais.

Portanto, esta pesquisa, tem como proposta um esforço em entender melhor os materiais didático-pedagógicos para o ensino e aprendizagem em Artes Visuais, e com a opção metodológica de realizar uma pesquisa bibliográfica, buscando identificar e localizar textos para assim demarcar noções relacionadas ao livro, livro didático, programa nacional do livro e do material didático, mais especificamente livros didáticos de arte, materiais didáticos em arte, objetos propositores e objetos de aprendizagem poéticos.

Para a abordagem das questões propostas, o artigo também está estruturado a partir de três experiências, em distintas modalidades de ensino que enfatizam práticas pedagógicas em artes visuais sob o enfoque do livro de artista. A primeira a partir da dissertação de Mestrado de Camila Feltre (2015) para a educação não formal; a segunda a partir do projeto realizado por Valeria Alvarenga (2015) desenvolvido com alunos/as da educação básica; e a terceira considerando as observações feitas por Emanuel Monteiro (2018), relativas à sua produção de artista e sua prática docente no ensino superior.

A partir da revisão bibliográfica e das análises realizadas, se aponta como considerações finais que o professor de arte, para além do saber fazer fundamental da ordem pedagógico-didática pode incluir, em sua prática, saberes de natureza investigativa e artística. Ao lidar com o livro de artista, ou objetos que proponham uma forma de alcançar a compreensão e a apropriação dos processos artísticos, aponta-se um caminho a aproximar o professor e o aluno da arte, e da arte contemporânea, indicando o modelo sustentado na ideia do professor como um pesquisador estabelecendo relações entre a teoria e a prática.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo optou por uma metodologia de pesquisa bibliográfica afim de identificar, localizar e compilar textos relacionados aos conceitos que envolvem a temática, materiais didáticos pedagógicos para o ensino da arte.



Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Numa primeira etapa deste estudo, foram elencadas referências teóricas a partir de um levantamento bibliográfico preliminar, e posteriormente realizada a seleção das fontes. A partir desta seleção realizou-se fichamentos de artigos, teses e dissertações, por meio de fichas bibliográficas e a elaboração de uma planilha para se estabelecer uma relação entre autores e conceitos. Para a segunda etapa da pesquisa, buscou-se aliar um estudo das relações entre o livro de artista com experiências pedagógicas no ensino de artes visuais, no ensino básico, no ensino superior e no ensino não-formal, a partir de relatos de experiências.

Definição sobre o objeto, livro e livro didático

A palavra *objeto* é definida pelo dicionário Michaelis como uma coisa material que é perceptível aos sentidos. É qualquer coisa (física ou mental) para a qual uma ação, um pensamento ou sentimento se dirige e é também algo que pode ser comercializado. A partir dessas definições este estudo se propõe a pensar em um objeto, em específico, o livro. Ainda com a definição do dicionário Michaelis, o livro é um conjunto de folhas (conjunto de quatro folhas, chamado de caderno) de papel, impressas ou manuscritas, coladas ou costuradas num dos lados, cobertas por uma capa. Esse mesmo livro, considerando-se seu conteúdo, é classificado em gêneros e subgêneros literários, que podem ter flexibilidade nessas categorizações. Nesse sentido, o livro didático é uma dessas categorias de gênero literários.

Para o professor e pesquisador Antônio Batista (2002) o livro didático é um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade, é pouco lido e pouco seus leitores voltam a ele para buscar dados ou informações, e por esse motivo ficam parados nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou das instituições. O livro didático é voltado para o



mercado escolar, é produzido em grandes tiragens, em encadernações de papel, geralmente em um formato de folha A4 e desenvolve um papel abrangente no campo da cultura brasileira, pela sua relação cotidiana das escolas e nas práticas de letramento.

Segundo Alain Choppin (2004), renomado pesquisador que realizou um amplo levantamento sobre a produção didática francesa, esse gênero literário foi bastante negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, mas desde a década de 1970 esse objeto vem se tornando alvo de pesquisas.

Se em um primeiro momento, conceituar um livro didático parece uma tarefa simples, entretanto, há uma heterogeneidade de suportes, uma variação nos meios de produção, reprodução, nos modos de legibilidade e compreensibilidade dos livros, observa-se as dificuldades de categorização e, concomitantemente, dos estudos sobre essa temática.

Agustín Escolano Benito (2012) discorre acerca da cultura escolar, o livro didático e as transformações que nele ocorrem no âmbito digital. Com a apresentação do campo da manualística, termo proposto por ele como pesquisa acadêmica de manuais escolares, o autor investiga como as práticas textuais dos livros didáticos impressos foram alteradas pelas linguagens da internet e como o estudo do livro didático é uma fonte de pesquisa histórica-social-cultural em construção.

Nessa abrangência, é possível analisar o livro didático como fonte de pesquisa histórica-social-cultural (tanto dentro da escola quanto fora dela) em determinado período da sociedade, visto que o próprio material didático materializa um determinado tempo, uma determinada concepção pedagógica e autores/leitores.

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Não é possível se falar de livro didático no Brasil, sem mencionar um dos maiores programas mundiais de distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para o sistema de ensino público, o PNLD, que passou a ser nominado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático em 1980. Trata-se de um dos mais antigos programas voltados à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. Atualmente o PNLD atende todas as disciplinas do currículo escolar, sendo que a disciplina de arte passou a ser contemplada apenas em 2015.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



As escolas públicas, por meio de um pedido formal, declaram interesse pela adesão do material didático ao PNLD. Concomitante a esse processo, existe a abertura dos editais através dos quais as editoras nacionais inscrevem seus materiais/livros didáticos para participarem da seleção. Os materiais/livros aprovados no processo seletivo passam a receber um resumo que é incluído no *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) o qual é disponibilizado às escolas, que fazem uma escolha democrática desses materiais e a partir dessa escolha é que os livros serão produzidos pelas editoras e posteriormente distribuídos pelos Correios às escolas.

É necessário salientar, que o PNLD ampliou as opções de livros de Arte tanto qualitativamente (SCHLICHTA *et. al*, 2018) quanto quantitativamente: das dez coleções inscritas no edital PNLD 2020, direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sete coleções foram aprovadas.

Os livros didáticos de arte e o ensino de arte no Brasil

O ensino da arte como área de conhecimento no Brasil é obrigatório em todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). As referências nacionais para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares são apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na etapa da educação básica em acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), plano que foi aprovado pela Lei 13.005/2014, onde foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira que devem ser cumpridas até 2024 (BRASIL, 2015).

Esse modelo de educação e essa defesa para que todos os níveis de ensino ministrem a disciplina de arte como componente curricular, foi e é uma luta diária de professores e de instituições, como, por exemplo, a Federação de Arte Educadores do Brasil/FAEB criada em 1987, que trabalham para que a relevância da cultura escolar e do ensino da arte sejam vistos de uma forma efetiva dentro das leis e diretrizes das secretarias e outras instituições. Há uma contínua resistência às políticas que insistem em manter uma herança do ensino polivalente, das décadas de 1970 e 1980, nas quais os cursos ofertados de Licenciatura em



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Educação Artística abordavam genericamente as quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), habilitando o profissional a atuar com as quatro linguagens nas aulas de artes.

Sobre a reforma do Ensino Médio, desde 2017, a partir da Lei nº 13.415, fez-se a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para o Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e, entre outras alterações, a disciplina de artes, filosofia, sociologia e educação física estão como obrigatórias, porém de forma consideravelmente reduzida na carga horária semanal. Essa obrigatoriedade disfarça, para a comunidade, a limitação dessas disciplinas na escola.

Materiais didáticos em arte e a mediação docente

Quando abordamos materiais didáticos e não somente livros didáticos, estamos aumentando a gama de objetos inseridos nos planejamentos e produções das aulas de arte. Conforme Geraldo Loyola (2016, p.15-16), o material didático-pedagógico para Arte não pode ser reduzido a um conjunto de ferramentas, materiais, como, por exemplo, pincéis, tintas, argila etc., ou apenas a apresentação de obras de arte em livros ou imagens.

Dentro do contexto do ensino da arte no Brasil, os materiais didáticos são indispensáveis quando entendidos como recursos para o ensino, pois são elementos que atuam em conjunto com os e as professoras em sala de aula. Neles é possível visualizar de certa forma materializada as concepções sobre o conhecimento a ser ensinado, sobre o processo de ensino e aprendizagem e as próprias intenções educativas e didáticas dos autores e editoras que o produziram.

Para Loyola (2016, p.14-15), o professor é que deveria ser o produtor de materiais didático-pedagógicos pois é ele quem poderá integrá-los ao contexto histórico social dos alunos e da escola, sendo dele também a tarefa de os articular metodologicamente a suas aulas e projetos. Destaca ainda a relação direta entre o grau de envolvimento estético do Professor com a arte com as oportunidades de pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico e estético.

Embora muitos professores e professoras sintam a necessidade de adotarem um



material didático-pedagógico tal qual se usa um livro didático, Denise Valarini (2016), percebe como consequências a criação de engessamentos das possibilidades do ensino e aprendizagem, “que passam a ser regidas pelos conteúdos ditados por editoras e autores, deixando o processo de ensino do professor em segundo plano” (2016, p. 31).

Como citado, material didático e/ou livros quando tomados como uma única e principal referência para o ensino pode engessar ou eclipsar o papel fundamental do professor como um mediador didático. A mediação docente, para além do saber fazer fundamental da ordem pedagógico-didática no trato com os objetos de conhecimento - e do domínio do conhecimento, pode incluir, um saber de natureza lúdica e artística, segundo Cristina D’Ávila (2008).

Assim destaca-se a importância do entendimento do papel do professor como um mediador e construtor de conhecimentos frente ao livro e materiais didáticos e do ensino da arte situado exatamente nas intervenções práticas capazes de articular a ludicidade e a dimensão artística no processo pedagógico.

Objetos propositores e Objetos de Aprendizagem poéticos

Na trilha de referências que tenham como tema a concepção e produção de materiais didáticos para o Ensino de Artes Visuais é possível nos depararmos com um conjunto de autores que abordam tal temática a partir do entendimento que existem objetos propositores e objetos de aprendizagem poéticos, entendendo-se inclusive a atuação docente como ato poético.

Vale destacar o trabalho relevante de Mirian Celeste Martins, no livro “Mediação: provocações estéticas”, de 2005, a autora e um grupo de alunos do Curso de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP expõem a concepção de objeto propositor, entendidos como “suporte, aberto e múltiplo, para o desafio de promover encontros significativos com a arte e acultura” (MARTINS, 2005, p. 94). Destaca a ideia do jogo, do brincar, e de suas capacidades de romper com a lógica do cotidiano, de criar uma interação entre a realidade e a imaginação, espaço essencial de simbolização. Essas ações exploram a ludicidade e a curiosidade, tão presente nas crianças e nos jogos.

A artista inspiradora para a formulação deste conceito do objeto propositor foi Lygia



Clark,¹ que na década de 1970, recusa o rótulo de artista e exige ser chamada de “propositora”. Os objetos criados por Lygia Clark, se relacionam com o espaço, com o acaso, e promovem oportunidades ao espectador deixar de ser espectador e experimentar situações imprevisíveis, tornando-se assim, parte pensante e viva da obra por meio de ações. Na proposta da artista, é a partir dos objetos propositores, que surgem os convites para uma experiência, o espaço participa da obra criando situações que vão além do observar. Esses objetos convidam o espectador a ser também um autor da obra, a obra se torna a própria experiência.

Martins (2005, p. 99), diz apropriar-se do conceito de objetos propositores de Lygia Clark, apontando para o fato de que a obra em si não é mais importante, ela se torna um veículo por meio do qual os espectadores encontram sua própria poética e são o mote para repensar a produção de materiais a serem utilizados no ensino de artes visuais. Nessa perspectiva, objetos propositores propiciam estudantes serem autores de seus processos de aprendizagem, possibilitando experiências de aprendizagem singulares e significativas.

Um segundo trabalho que merece destaque se refere ao estudo de Tatiana Fernández e Belidson Dias (2015), autores do artigo “Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação”, no qual objetos de aprendizagem são artefatos da visualidade com os quais os estudantes aprendem na educação formal, não formal e informal.

Para Tatiana Fernández (2016), os objetos de aprendizagem poéticos, - objetos propostos especialmente, mas não exclusivamente no ensino das artes visuais -, são capazes de proporcionar processos de subjetivação porque permitem que os participantes possam refletir sobre si próprios e sobre os próprios pensamentos. Essas aberturas reflexivas provocadas no processo ensino aprendizagem são estratégias que favorecem formas singulares e coletivas de construir conhecimento.

Nessa direção, os autores miram ideias sobre objetos de aprendizagem ou materiais didáticos para Artes Visuais, que se abram à dimensão poética, para que se promovam experiências artísticas de aprendizagem, situadas em um campo poético e tendo como objeto a produção artística.

¹ Lygia Clark (1920-1988) foi uma renomada artista, ou melhor, propositora contemporânea, seus trabalhos são voltados para o corpo, para a exploração sensorial, que visam ampliar a percepção, retomar memórias ou provocar diferentes emoções.



O livro de artista

Além dos referenciais teóricos que buscamos para embasar este estudo, busca-se uma aproximação com algumas conceitos e produções sobre livros de artista. Essa opção se faz pela possibilidade hipotética aqui apresentada, do livro de artista ser concebido como objeto propositivo ou um dispositivo sensível para ativação de uma experiência, tal qual mencionado em relação a proposições de Lygia Clark.

O livro de artista, como é chamado no Brasil, não apresenta uma definição única; existem várias dificuldades em conceitua-lo devido suas relações entre diversos campos do saber, não se limitando às artes visuais, mas a estética, literatura, biblioteconomia, comunicação e entre outras.

Paulo A. Silveira (2008), professor e pesquisador sobre livros de artistas no Brasil, considera que o livro, sendo um objeto, pertence ao fazer artístico, e o seu conteúdo, a obra literária, à escritores. Silveira aponta a definição da Enciclopédia Larousse Cultural que diz que o livro de artista é uma obra em forma de livro, inteiramente concebida pelo artista, que não se limita a um trabalho de ilustração e não precisa necessariamente ser um livro, bastando ser a ele se referir, mesmo que remotamente.

De acordo com Amir Brito Cadôr (2016), autor que reuniu em sua tese uma enciclopédia de livros de artista, e cuja ênfase está em não definir o que é um livro de artista, mas em mostrar o que ele pode vir a ser. Para ele, nos livros de artista, a forma de apresentação e o sentido da obra não se distinguem.

Para o artista Julio Plaza (1982), os livros podem ser objetos de linguagem e também matrizes de sensibilidade. O fazer-construir-processar-transformar e criar livros determina relações com outros códigos e sobretudo tende a uma leitura cinestésica com leitores, que passam a ser agentes da obra. Para o artista, os livros não são apenas lidos, mas cheirados, tocados, vistos, jogados e também destruídos. O peso, o tamanho, seu desdobramento espacial-escultural são levados em conta: o livro dialoga com outros códigos da linguagem. (PLAZA, 1982, p. 3)

Nos anos 50, período no qual a concepção de livro de artista no Brasil é veiculada às e aos artistas plásticos, são precedidos pelos poetas concretos e neoconcretos, os quais, privilegiando a imagem gráfico-espacial como forma, enfatizam a presença de elementos



visuais, em poemas-objetos. Segundo Annateresa Fabris e Cacilda Teixeira da Costa, (1985, p. 6-8) a concepção de livro de artista amplia-se ao longo dos anos, passando a designar a obra de arte existente na estrutura formal do livro.

Entre o final de 2015 e início de 2016, em uma edição comemorativa com o título de Tendências do Livro de Artista no Brasil: 30 anos depois, Amir Brito Cadôr e Paulo Silveira fizeram a curadoria de uma nova exposição, que recordava algumas obras de 1985 e apresentavam novas produções do cenário brasileiro. Para os autores um livro pode ser uma das formas mais coerentes para um artista apresentar o seu pensamento a respeito da sociedade em que vive. É importante destacar que os autores apontam que os jovens artistas encontraram uma forma de publicação mais imediata do que o livro e a revista, os zines. De aparência modesta, pequeno formato e baixo custo, surgem dezenas em cada feira de arte impressa. (CADÔR; SILVEIRA, 2015, p. 8-10)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o Livro de artista no campo pedagógico, Andrea Hofstaetter (2018, p. 543) aponta que as proposições artísticas modernas e contemporâneas dão ancoragem e impulso para um professor, entendido como um propositor, incluir a dimensão poética nas propostas de aprendizagem, e, nesse sentido, o trabalho docente em artes visuais é entendido tal qual uma docência artística, inventiva, e a experiência e participação ativa de estudantes, enquanto não mais espectadores, mas sim participantes e criadores.

Portanto, o livro de artista pensado como um material didático pedagógico – e também objeto propositor/objeto de aprendizagem poético pode ser uma prescrição (poética) para as aulas de artes visuais? O livro de artista, compreendido nos termos e problematizações que debatemos ao longo dessa reflexão, contribuiria para uma aproximação às questões relativas da arte contemporânea; a compreensões mais sensíveis, amplas, e atentas sobre o mundo da arte?

A seguir, são apresentados três relatos de experiências pedagógicas, no ensino não formal, no ensino básico e no ensino superior, envolvendo o livro de artista como principal objeto de descoberta, sensibilidade e criação.



Camila Feltre - Ver com as mãos tocar com os olhos

Camila Feltre (2015) investigou, em sua dissertação de mestrado, Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis, o que encontros com os livros podem provocar nas pessoas. A pesquisa foi feita com base na oficina chamada “É um livro...?”. Nela foram realizadas quinze oficinas na cidade de São Paulo, em diferentes instituições culturais e educativas, como, por exemplo, as Bibliotecas Públicas de São Paulo e as Fábricas de Cultura. A proposta se voltou às crianças e acompanhantes, sendo estes professores, educadores e/ou familiares. O roteiro da proposta “É um livro...?” envolveu as seguintes ações: conversas sobre o livro; aproximação com livros de artistas de Bruno Munari e Suzy Lee; jogo com discussões sobre outras utilidades para o livro; leituras individuais e coletivas; exploração, criação e exposição.

Uma das conclusões da autora é de que as oficinas criaram possibilidades de experiências, tanto no que diz respeito ao relacionamento das pessoas a partir da presença física, como em relação aos materiais que podem trazer a consciência da complexidade da finitude das coisas. Por meio deste estudo, a autora percebeu possibilidades de criação de espaços de experimentação, provocando aos participantes formas diversas de sentir, existir, falar, imaginar realidades diferentes e de sonhar. (FELTRE, 2015, p. 258).

Feltre (2021), em depoimento oral para essa pesquisa, ao responder se os livros de artista podem ser um recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem, relata que quando o livro de artista, ou o livro que explora a materialidade, é apresentado no contexto do ensino-aprendizagem, e existe um convite à criação a partir dele, ele passa a ser um recurso que desencadeia e favorece inúmeras outras relações. Para Camila, a leitura e a criação de livros de artista convidam à exploração dos materiais, de narrativas, das memórias, de conhecimentos desconhecidos e dos sentidos.

Professora Valéria - O livro de artista na educação básica - Ensino Médio

A professora Valéria Meroski de Alvarenga, uma das finalistas do XVI Prêmio Arteni Escola Cidadã em 2015, compartilha em seu relato de experiência, “Arte Fora Dos Quadros (Livros De Artista)” seu projeto realizado sobre os livros de artista como ferramenta de ensino-aprendizagem das artes visuais.



O projeto consistia em desenvolver conceitos sobre a arte contemporânea com estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Durante aproximadamente dois meses, a professora propôs atividades aos estudantes de contextualização, fundamentação/reflexão teórica, pesquisa individual, desenvolvimento/aprimoramento de ideias, e fruição estética por meio da apreciação de livros de artistas diversos. Ao final foi proposto a confecção de livros e a organização e montagem de uma exposição dos trabalhos realizada pelas/pelos estudantes na própria escola.

Diante dos desafios de aproximar a arte contemporânea do contexto escolar, tendo em vista que muitas vezes estudantes desconhecem as obras desse período, Valéria relata uma exemplificação dos processos de aprendizagens por meio da vivificação com a obra, pela sua produção e pela pesquisa, tanto individual quanto coletiva. Essa experimentação possivelmente ampliou o repertório cultural, artístico e estético dos alunos e do público-escolar que teve acesso a essas exposições. (ALVARENGA, 2017).

A professora Valéria, relata em um depoimento por e-mail para esta pesquisa que, considera que esse projeto foi uma experiência inicial que motivou muitas outras e que a cada nova proposta de atividade sobre os livros de artista, com turmas diferentes e/ou escolas distintas, novos enfrentamentos e descobertas tendem a ocorrer.

Emanuel Monteiro - O livro de artista na produção de artista e no ensino superior

Em uma entrevista à estudantes do primeiro ano de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR - *Campus* Curitiba II em 2018, o professor e artista Emanuel Monteiro conta sobre sua trajetória de pesquisa e produção de livros de artista, como também sobre sua disciplina optativa sobre Livros de Artista, ministrada no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Emanuel pensava no início de sua produção de livros como cadernos de anotações, os cadernos funcionavam mais ou menos como registros. Conta que enumerava os livros, cadernos, diários, e que sua produção era uma produção de muita pesquisa. Em um trecho da entrevista, o professor-artista diz que o livro, como objeto, tem uma especificidade própria e trata-se de um objeto que tem autoridade, ele tem um porquê de ser um livro.

Os livros de artista de Emanuel são feitos a partir de suas vivências e para ele um



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



livro leva à descoberta de outros, referências de referências, de outras possibilidades. Sua produção é vasta, tem trabalhos em grandes formatos, de até 4 metros, entretanto, são produzidos em pequena escala, página por página, manualmente. Para ele, quando os estudantes começam a entender as possibilidades poéticas da construção do livro de artista é que o interesse aflora e as contribuições para o debate aumentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica e das análises, considera-se que o professor de arte, para além do saber fazer fundamental da ordem pedagógico-didática pode incluir, em sua prática saberes de natureza investigativa e artística. Ao lidar com o livro de artista, ou objetos que proponham uma forma de alcançar a compreensão e a apropriação dos processos artísticos, apontam-se caminhos que possam aproximar docentes e discentes da arte, em específico, a arte contemporânea; indicando o modelo sustentado na ideia do/a professor/a como um/a pesquisador/a estabelecendo relações entre a teoria e a prática.

Este trabalho buscou trazer para o debate acadêmico o uso do livro de artista como um recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem. A partir desse enunciado, se propôs a pensar esses espaços de experimentação com o livro e a criação de livros de artista por docentes e discentes como proposições de experiências de aprendizagem, enfim, os livros de artista como objetos de aprendizagem poéticos e o/a professor/a como um produtor de conhecimentos na aula de artes visuais. Para isso, o principal foco foi conceituar os diferentes objetos estudados e localizar experiências no campo de ensino não formal, no ensino básico e no ensino superior.

Assim, para finalização destas considerações, destaca-se o reconhecimento das ideias propostas por Miriam Celeste Martins a partir dos objetos propositores de Lygia Clark. Os objetos propositores convidam o espectador/estudante a ser também um autor da obra/aula, a obra/aula se torna a própria experiência, e desse modo estabelece-se uma relação poética pedagógica, como uma co-criação.

Um segundo aspecto a ser destacado, um dos elementos para a realização de qualquer trabalho docente, artístico ou investigativo, é a existência de um espaço e um tempo diferenciados em relação a outros conhecimentos, como indicado nos relatos de



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



experiências. O tempo da aprendizagem muitas vezes não corresponde ao tempo escolar, didatizado. Para que a aproximação e as relações entre o conhecer, entender e criar aconteçam de formagradual e mais profunda defende-se a ideia de uma maior valorização à dimensão subjetiva datemporalidade.

Para finalizar, o estudo sistematizado mostra o livro de artista como um recurso didático poético potente e uma estratégia disponível a professores/as de Artes Visuais, um leque de possibilidades e descobertas, nas mais diversas modalidades de ensino, seja a partir da criação individual ou trabalhos em grupo, processo coletivo de criação, de curadoria e exposições. Para além da questão instrumental do uso do livro de artista, materiais e outros recursos didáticos, enfim, a questão remete aos desafios para uma prática de docência mais inventiva em Artes Visuais, e as relações entre as três dimensões que se entrelaçam na ação do professor de arte: a ação pedagógica, a produção artística, e a dimensão investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, I. L. C. **O Livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica**. Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras. ISSN 1647-6158, e-ISSN 1647-7316. Vol. 3 (6), 2012.

ALVARENGA, V. M. **Aula disponibilizada**, em Power point. Curitiba, abr. 2017.

ALVARENGA, V. M. **Contato com artista/educadora**, pedido de ajuda para bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC) – FAP. Mensagem recebida por: <nathaliacristinereichel@gmail.com> 13 de ago. de 2021

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BENITO, A. E. **El manual como texto**. Centro Internacional de la Cultura Escolar, Universidad de Valladolid, Espanha. Proposições. 20 nov. 33. Proposições, 2016, 23 (3), p. 33-50.

BRASIL. **PNLD**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: set. 2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

BRISOLLA, L. S.; TOURINHO, I. **O livro didático de artes visuais e o profissional reflexivo: relações possíveis: relações possíveis.** In: I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, 2008, Goiânia. v. I.

CADÔR, A. B.; SILVEIRA, P. **Tendências do Livro de Artista no Brasil: 30 anos depois.** São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2015

CADÔR, A. B. **O Livro de Artista e a Enciclopédia Visual.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549- 566, 2004.

D'ÁVILA, C. **Decifra-me ou te devoro:** o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DIAS, B.; FERNÁNDEZ, T. **Objetos De Aprendizagem Poéticos: Máquinas Para Construir Territórios De Subjetivação. 24º Encontro da ANPAP: Compartilhamento na Redes e Conexões. Simpósio 8 – Pesquisa em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos.** Santa Maria, RS. 2015.

FABRIS, A.; TEIXEIRA DA COSTA, C. **Tendências do Livro de Artista no Brasil.** São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985.

FELTRE, C. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis.** 2015. 295 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júliode Mesquita Filho.

FELTRE, C. **Entrevista concedida WhatsApp.** Acesso em: agosto de 2021.

FERNÁNDEZ, T. Professor - **Objetos de Aprendizagem e ensino das artes visuais: uma análise. Anais do 15º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia.** 2016.

HOFSTAETTER, A. Criação de materiais didáticos como ato poético. In: 26º Seminário Nacional de Arte e Educação: O ensino da arte em tempos de crise, 2018, Montenegro. **Anais do 26º Seminário Nacional de Arte e Educação: O ensino da arte em tempos de crise.** Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2018. v. U. p. 111-120.

LOYOLA, G. **Professor - Artista - Professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte.** Belo Horizonte, MG. Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais. Tese. 2016



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MARTINS, M. C. **Mediação: provocações estéticas.** Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n 1., outubro 2005.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1998. Dicionários Michaelis, 2259 p.

MONTEIRO, E. **Artista Visual.** Entrevistadores: estudantes do primeiro ano curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, UNESPAR - Campus Curitiba II, manhã. Disciplina de Laboratório de Materiais. 2018. arquivo mp4 (31 min) Entrevista.

PLAZA, J. **O livro como forma de arte.** Revista Arte em São Paulo. nº 6, abril, 1982. SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLICHTA, Consuelo; ROMANELLI, Guilherme; TEUBER, Mauren. **Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar.** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018.

SILVEIRA, P. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**
[online]. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

VALARINI, D. **Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica;** 2016; Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual de Campinas.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



INTERPRETAÇÕES VISUAIS DE “AURA”, DE CARLOS FUENTES¹

Sabrina Paula de Lima (CNPq)
UNESPAR/Campus Curitiba I, sabrinapdelima@gmail.com

Fabricio Vaz Nunes (Orientador)
UNESPAR/Campus Curitiba I, fvaznunes@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo abordar as interpretações visuais da novela fantástica *Aura* do escritor mexicano Carlos Fuentes, analisando algumas das manifestações intermediárias que surgiram a partir desta obra literária. Para análise, foram selecionadas as edições ilustradas por Alejandra Acosta (2017) e Vicente Rojo (2013), assim como a adaptação cinematográfica do longa-metragem *La strega in amore* (1966) pelo diretor italiano Damiano Damiani e a animação curta-metragem *Los ojos del deseo* (2011) produzida e realizada por Humberto Isaías Garrido Díaz e Yasmín Sánchez Martínez. Estes conjuntos de ilustrações e adaptações foram selecionados a partir do levantamento de versões visuais, ilustrações e adaptações de *Aura*, que foram então analisados a partir da leitura de artigos teóricos sobre o livro e suas análises literárias. Dentre os principais autores empregados nesta análise, destacam-se Mario Mendoza (1989), Javier Muñoz-Basols (2003) e Miguel Ángel Náter (2004), entre outros. Foi a partir dos conceitos trazidos pelos comentadores e pesquisadores que buscamos compreender como foram construídas essas versões visuais, principalmente em termos de quais aspectos do texto literário se sobressaem e em quais pontos estas versões se afastam ou se apoiam mais diretamente no texto original. Nesta análise, também foi colocado em destaque a interpretação visual do aspecto fantástico do texto, embasando-se nas teorias de Tzvetan Todorov (2008 [1970]) e Rosalba Campra (2008). Finalmente, apresento as minhas próprias ilustrações para a novela *Aura*, realizadas a partir do texto de Fuentes e da pesquisa teórica desenvolvida, buscando demonstrar os procedimentos poéticos empregados nesta produção visual.

¹ Alguns aspectos desta pesquisa foram abordados no artigo “O imaginário fantástico em torno de *Aura*, de Carlos Fuentes”, redigido em coautoria com o orientador, na Revista *Água Viva*. v. 6, n. 2, ago. 2021.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Nascido em 11 de novembro de 1928 na Cidade do Panamá, Carlos Fuentes Macías foi um renomado escritor, romancista e representante da literatura hispano-americana. Passou sua infância em diversos países como Argentina, Brasil, Chile, Uruguai e Estados Unidos, e nos anos 1960 viveu em Paris, Veneza e Londres. Com 16 anos foi para o México, onde deu início ao seu trabalho como jornalista. Em 1954, com o crítico Emmanuel Carballo, fundou a Revista Mexicana de Literatura, mesmo ano em que publicou sua primeira coleção de contos intitulada *Los días enmascarados*. Sua estreia como romancista aconteceu com a publicação de *La región más transparente*, editado em 1958 e caracterizado por diversos aspectos experimentais, como a variedade das vozes narrativas e a contraposição do México moderno com seus aspectos ancestrais, oriundos das civilizações pré-colombianas. Em 1962, concomitantemente à escrita de *La muerte de Artemio Cruz* – uma de suas obras mais conhecidas, narrada em primeira, segunda e terceira pessoa do singular – Fuentes redige a novela *Aura*, narrada inteiramente na segunda pessoa do singular, na qual reúne o gênero gótico ao fantástico. Carlos Fuentes falece dia 15 de maio de 2012 na Cidade do México.

No enredo de *Aura*, um jovem historiador chamado Felipe Montero se intriga ao ler um anúncio de oportunidade de emprego que parece destinada exclusivamente a ele: “Lees ese anuncio: una oferta de esa naturaleza no se hace todos los días.” (FUENTES, 2017, p. 9). O anúncio o leva até o endereço da Rua Donceles, número 815, no centro histórico da Cidade do México, onde é convidado a entrar por uma voz misteriosa. Nessa estranha moradia, mantida sempre nas sombras e isolada do resto do mundo, Montero conhece a anciã Consuelo Llorente, que lhe faz uma proposta de trabalho que consiste na leitura e organização das memórias do seu falecido marido, o General Llorente. A principal condição é que, durante o período do trabalho, Montero deverá residir neste casarão, que é um universo totalmente à parte do seu contexto urbano e moderno da capital – condição que, embora no começo tente recusar, o protagonista aceita imediatamente, assim que conhece a bela e jovem sobrinha da anciã, Aura, por quem se apaixona instantaneamente. Confinado na mansão, Montero passa a presenciar estranhos fatos envolvendo Consuelo e Aura; sons e visões ambíguas se misturam à realidade, e Montero se vê cada vez mais envolvido com Aura e com seu trabalho. Conforme avança nas cartas e escritos, Felipe Montero começa a reconhecer a si mesmo nas memórias do General Llorente; tudo se intensifica quando se vê numa antiga fotografia do biografado, descobrindo, ao mesmo tempo, que Aura e Consuelo



são a mesma pessoa – a jovem sendo uma projeção sobrenatural criada por meio de feitiçaria. Montero, assim, torna-se uma espécie de prisioneiro dessa relação erótica e marcada pelo elemento sobrenatural; permanece, até certo ponto, ao final da novela, a dúvida se ele é uma vítima dos feitiços e encantos de Consuelo ou se ele sempre foi uma reencarnação do General.

Ao longo da novela, o leitor – assim como o protagonista – se depara com o questionamento constante sobre as experiências de Felipe serem genuínas ou fruto de sua mente. Essa dúvida é proposta por Tzvetan Todorov como o aspecto fundamental do gênero fantástico (cf. TODOROV, 2008): em *Aura*, no entanto, não se trata de não saber se o que vemos é realidade, sonho ou alucinação de uma mente doentia – motivo comum no fantástico todoroviano –, mas sim de *não saber exatamente o que é que vemos* através dos olhos de Montero. A experiência de confusão é reforçada através do artifício da *hipotipose*, que constrói a elaborada percepção sensorial ao longo da narrativa e promove o envolvimento do leitor com a história. Em seu artigo *La Recreación del Género Gótico A Través de La Percepción Sensorial: La Construcción de La Hipotiposis en Aura de Carlos Fuentes* (2003), Javier Muñoz-Basols escreve sobre essa técnica de “literatura de sensações” e sua relação com a imersão do leitor no conto:

Carlos Fuentes se vale del artificio retórico de la hipotiposis para construir el plano descriptivo, estableciendo un vínculo de unión entre el género literario y el grado de descripción que se desarrolla en la novela. Por hipotiposis nos referimos a “la presentación o descripción de una persona o de un objeto, hecha con gran riqueza plástica de anotaciones y matices sensoriales de forma que pueda producir al lector o receptor la sensación de presencia o evidencia de dicho objeto”. Esta taxonomía de la descripción, que en el presente estudio identifico como el principal mecanismo que conforma el plano semántico, refuerza la construcción del hilo narrativo, por lo que en el análisis de la obra tomo como referencia momentos en la trama en los que se da primacía al discurso de la percepción sensorial, y en los que la hipotiposis no sólo refuerza la intencionalidade descriptiva argumental, sino que además, ayuda a sustentar el entramado gótico al aproximar la percepción del protagonista a la del lector. (MUÑOZ-BASOLS, 2003, p. 74).

Em complemento ao estudo de Javier Muñoz-Basols, o historiador Miguel Ángel Náter em “La imaginación enfermiza: La ciudad muerta y el gótico en *Aura* de Carlos Fuentes” (2004) discorre sobre o impacto do ambiente escuro, abandonado e apodrecido da



novela. Enaltecendo como, em repúdio a poética classicista, a poética gótica ressalta a fascinação pela enfermidade e decomposição:

La ruyna y la decadencia, también, expresan el repudio gótico por la belleza y la salud que privilegiaba la poética del clasicismo. La fascinación por la enfermedad y la descomposición representa la liberación de los confines de la belleza y de lo humano. La mente gótica contrapone lo débil y lo putrefacto, y la agresividad a la fuerza, al vigor y a la belleza. En ese sentido, hay una tendencia del gótico hacia lo grotesco. (NÁTER, 2004, p. 77).

Náter também reforça que tudo na novela possui uma simbologia individual e essencial. Como por exemplo, o casarão escuro:

[...] la entrada en la casa equivale al contacto con la mente maléfica de Consuelo” e ainda “Decir que no existe luz en el interior de la casa es similar a decir que no existe raciocinio en el interior de las conciencias que las habitan. Sin embargo, en relación com Felipe, la casa es el espacio de la oscuridad, de la inconciencia y, también, de la inocencia y de lo oculto. (NÁTER, 2004, p. 82).

O impacto do aspecto temporal em contos fantásticos é trabalhado por Rosalba Campra em *Territorios de la ficción: lo fantástico* (2008). Um dos procedimentos do fantástico é a distorção das relações entre a organização “lógico-cronológica” e sua história cronológica. Uma vez que no fantástico a inversão da passagem do tempo é comum, a linha temporal da história tende a não ser retilínea e exata: “El defase entre estos aspectos (que, como es obvio, todas las formas narrativas han explorado) se manifesta en el relato fantástico a través de la importancia particular concedida a la inversion temporal”. (CAMPRA, 2008, p. 170). Consequentemente, para a pesquisadora Rosalba Campra há a possibilidade das estranhas confusões na novela *Aura* serem reais, mas no passado – e na percepção da realidade de Felipe Montero, as memórias se misturam ao presente, causando a estranheza.

A novela de Fuentes foi posteriormente transportada para os domínios do visual, tanto da imagem móvel – o cinema e a animação – quanto para o registro da ilustração literária. Nestas adaptações – caso do cinema e da animação – e nas quase-adaptações que são as ilustrações – verdadeiros acréscimos interpretativos que se tornam parte da obra na edição ilustrada –, as várias questões acerca da narrativa fantástica e das relações entre o texto proporcionam e demonstram novos pontos de vista e possibilidades interpretativas da novela de Fuentes.



Figura 1 - Damiano Damiani, *La strega in amore*, 1966, 1:05:15.



A adaptação cinematográfica *La strega in amore*, de 1966, adiciona elementos à novela e acelera outros. Na película do cineasta italiano Damiano Damiani, o protagonista Sergio Logan, depois de avistar por algumas vezes uma senhora que parece persegui-lo, vai atrás dela para confrontá-la e acaba descobrindo o anúncio postado por ela sobre uma vaga de trabalho como bibliotecário. Intrigado com as exigências muito específicas do anúncio, Sergio vai até o endereço e adentra um velho *pallazzo* romano, dentro do qual a senhora Consuelo Llorente o cumprimenta pelo nome. Sergio é apresentado ao local onde irá trabalhar e, quando está prestes a recusar a vaga e ir embora, Consuelo bebe algo e desmaia: é então que aparece Aura, apresentando-se como filha de Consuelo (ao contrário do conto, em que é apresentada como sobrinha), logo conduzindo Sergio até uma estufa no pátio interno do *pallazzo*, onde eles dão um primeiro beijo. Sergio é então apresentado ao atual bibliotecário, o estranho e instável Fabrizio, e, ao que tudo indica, o atual amante de Aura. O protagonista se vê enredado nas relações instáveis e doentias entre Aura, Fabrizio e Consuelo, permeada por atitudes e acontecimentos estranhos e inexplicáveis, como no momento em que Sergio presencia Consuelo realizando movimentos ritualísticos diante de um altar. Após envolver-se em uma luta física com Fabrizio, acaba por matá-lo, e as duas mulheres o convencem a não ligar para a polícia e a livrar-se do corpo – em uma cena que enfatiza a duplicidade de Aura e Consuelo, como se uma fosse um espelho da outra (Figura 1). Sergio obedece e permanece na casa, como combinado para a sua admissão ao serviço e também pela sua situação de cúmplice de um crime; durante o jantar, em que Aura e Consuelo novamente se comportam de maneira especular – em uma cena idêntica à descrita



no livro –, ele se depara com danças ritualísticas das duas mulheres e termina o primeiro dia tendo relações sexuais com Aura. No dia seguinte, Sergio tenta convencer Aura a fugir da casa com ele depois de ver uma cena perturbadora de Consuelo maltratando um gato. Com a reação incontrolável e exasperada de Aura, Sergio acaba batendo em Aura e trancando-se com ela em um cômodo, quando transforma-se em Consuelo diante dele, visão que o enlouquece e o leva a isolar-se na estufa – que assume, no filme, o lugar do jardim interno descrito na novela – durante uma noite de chuva. Mesmo assim, Sergio é novamente seduzido e enfeitiçado por Aura, retornando à casa onde permanece, aparentemente, por meses, período no qual Aura desaparece, deixando-o entregue ao isolamento e ao desespero, e passando a comportar-se como o antigo bibliotecário, Fabrizio. O filme termina com Sergio encontrando Aura na biblioteca com outro homem, exatamente da mesma forma que aconteceu com ele, agora na perspectiva de Fabrizio. Mas, ao contrário de Felipe Montero, Sergio não cede aos encantos da jovem, mas sim amarra Consuelo no portão da mansão e, juntando pedaços de madeira deixados ao acaso na rua, faz uma fogueira e atea fogo à velha senhora – que recupera, na última cena, a aparência jovem e atraente de Aura, em meio às chamas (Figura 2).

Figura 2 - Damiano Damiani, *La strega in amore*, 1966, 1:44:34.



O final de *La strega in amore* aponta para uma interpretação da novela de Fuentes mais ligada a construções históricas românticas acerca da bruxa medieval, que, como em um julgamento inquisitorial, é queimada em uma fogueira. Damiano Damiani, assim, para a adaptação de *Aura*, se apoia no livro *A feiticeira*, de Jules Michelet, presente na obra de Fuentes na epígrafe que abre a novela, e que inspirou vários estudos que buscam associar o



estudo do historiador francês à novela gótica de 1962. Um destes estudos é o já citado artigo de Javier Muñoz-Basols (2003), que discorre sobre essa explícita correlação do livro de Michelet com a novela *Aura* e consequentemente sobre a macabra simbologia da cor verde. Na obra de Michelet, a cor verde simboliza a bruxaria e o satanismo: “Ela se dirige diretamente à vila. Ela lembra que *verde* era a primeira palavra. Pendurado à porta de um comerciante, vê um vestido verde (cor do Príncipe do Mundo). Nela o velho vestido resplandece como novo” (MICHELET, 1976, p. 66, grifo no original). Relembrando dos olhos esverdeados de *Aura*, seu vestido, as cortinas e as plantas e musgos apodrecidos que sufocam as paredes do casarão, Muñoz-Basols os associa com o sentimento de hipnose:

La evocación del color verde, y más importante aún, su percepción bajo diversas formas materiales y humanas dentro del mundo agrídulce al que acaba de acceder el joven becario – mediante la aceptación voluntaria de compartir techo con Consuelo y *Aura* – acentua el ejercicio de hipnosis que esta última despliega con su verde mirada, dotando a este cromatismo de una constante significación en la obra que se enzala semanticamente, desde el elemento húmedo y vegetal que se nos introducía al comienzo de la narración. (MUÑOZ-BASOLS, 2003, p. 78).

Mario Mendoza, em seu artigo “*Aura* de Carlos Fuentes: un aquelarre en la calle Donceles 815”, também afirma que o verde, em Michelet e Fuentes, articula-se à natureza e à sua dimensão diabólica: “El verde era (es) el color de la naturaleza, de los campos sobre los cuales se realizaba el aquelarre, y en consecuencia llegó a ser el color que evocaba la presencia de Satanás” (MENDOZA, 1989, p. 11).

A história de *Aura* também foi objeto de adaptações realizadas no ambiente universitário, como é o caso da animação *Los ojos del deseo*, de 2010. Dirigida e realizada inteiramente por Yazmín Sánchez Martínez e Humberto Isaías Garrido Díaz no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidad Veracruzana de Xalapa, México, a animação interpreta o conto de forma mais fiel, ainda que mais brevemente. As passagens do diário de Llorente sobre Consuelo são inseridas no início, através de *flashbacks* recorrentes, e são retomadas no final, junto das velhas fotografias encontradas por Montero entre os papéis do General Llorente. As folhas do diário aparecem tanto como elementos visuais como também na forma da narração em *off*, fazendo do próprio General Llorente uma espécie de conarrador da história.



Figura 3 - Yazmín Sánchez Martínez e Humberto Isaías Garrido Díaz, *Los ojos del deseo*, 2010, 0:03:51 a 0:04:06.



Essa espécie de conarrativa estabelecida pela voz em *off* do General Llorente, junto com a própria condução e construção visual das cenas, estabelece um diferencial marcante da animação com relação ao livro: roteiro e direção constroem cenas de amor muito mais românticas do que na obra literária, como por exemplo na delongada cena de troca de olhares entre Aura e Montero, com o close-up na direção dos olhos de Aura, em que se vê o reflexo do protagonista, denotando o seu enfeitiçamento amoroso já no momento do primeiro dos dois (Figura 3). Enquanto na narrativa original cria-se um clima sufocante e opressivo, na narrativa animada cria-se uma sensação – ainda que perturbada pelos fatos insólitos e sobrenaturais – de amor atemporal. Essa sensação pode se dever principalmente ao estilo em que a animação é realizada, lembrando muito o *anime* – estilo japonês de animação –, que, dentre outros temas, aborda com frequência o amor e o romance. O desenho animado, assim, reinterpreta *Aura* dentro de uma forma cultural cristalizada, agregando à narrativa de Fuentes aspectos inerentes aos *animes*, como o tema do amor romântico e a própria forma narrativa: nas cenas de *Los ojos del deseo*, a narrativa visual se estabelece tanto a partir do ponto de vista de Felipe quanto com tomadas mais distantes, como se as cenas fossem vistas da perspectiva mais neutra da terceira pessoa – aspecto dominante na narrativa visual dos



animés. Assim, *Los ojos del deseo* incorpora ao enredo original de Fuentes um dos aspectos convencionais recorrentes das narrativas do *anime* japonês, que é a mítica do amor eterno.

Essa ênfase na dimensão romântica do amor entre Montero e Aura/Consuelo – preservando, no entanto, os seus perturbadores aspectos sobrenaturais – demonstra uma das peculiaridades das adaptações, tal como analisadas por Linda Hutcheon em seu *Uma teoria da adaptação*:

Como transposição criativa e interpretativa de uma ou mais obras reconhecíveis, a adaptação é um tipo de palimpsesto extensivo, e com frequência, ao mesmo tempo, uma transcodificação para um diferente conjunto de convenções. (HUTCHEON, 2011, p. 61).

Outra adaptação visual de *Aura* são as ilustrações da edição de 2017 realizadas pela artista visual chilena Alejandra Acosta. Professora universitária e focada atualmente na área de *design* gráfico, Acosta descreve seu trabalho como possuindo um estilo experimental e diversificado, marcado pela constante busca de novas técnicas e linguagens para aprimorar o imaginário, e afirma apreciar o processo de ilustrar pela reinterpretação de texto em imagem e vice-versa (ACOSTA, 2019). Utilizando a técnica de *colagem* para constituir as composições da novela *Aura*, Alejandra apropria-se de elementos figurativos ao colocá-los em recombinações que beiram o insólito, empregando um procedimento inaugurado pelas colagens surrealistas, das quais os exemplos mais célebres são os livros-colagem de Max Ernst – referência histórica decisiva para a construção das ilustrações de Acosta para a obra de Fuentes.

Essas características, alinhadas com as pesquisas já elucidadas de Muñoz-Basols e Mario Mendoza sobre a cor verde, se mostram na capa e na primeira ilustração do livro (Figura 4), intercalada entre o frontispício, contendo o título e uma pequena ilustração, e o início do texto em si, funcionando como uma espécie de introdução visual à novela. Pela sua localização, esta imagem pode ser considerada como uma ilustração peritextual, como definido pelo professor e pesquisador Fabricio Nunes:

Estas imagens que, junto aos títulos, prefácios e outras informações fornecidas pelo editor, geralmente precedem a leitura do texto propriamente dito, assumem também este papel de “fazer o livro presente”, fazendo parte, portanto, daquilo que Genette chama de peritexto, gênero paratextual que ocupa, como indica a palavra, as margens do livro, que podem ser ditas “anteriores” ou “posteriores”, mas sempre “externas” ao texto principal.



Empregando esta nomenclatura, chamaremos as capas e as ilustrações que antecedem (ou finalizam) o texto de ilustrações peritextuais, gênero que engloba as imagens situadas na “soleira” do texto. (NUNES, 2015, p. 84)

Nesta ilustração de Acosta, majoritariamente composta por colagens em preto e branco, possui como cenário um lugar repleto de flores e plantas de variados tamanhos – ornamentos comuns em quase todas as ilustrações de Acosta, assim como o procedimento da colagem. Escondida entre elas, está a jovem Aura usando seu vestido verde de tafetá, com o vestido colorido em destaque. Essa cena não está presente na narrativa original, mas esse *jardim* ilustrado pode ser uma alusão ao jardim interno ou à ruela descrita no começo da novela de Fuentes, quando Felipe Montero adentra o velho casarão e se vê cercado pelo musgo e pela umidade das plantas: “Fecha a porta do vestíbulo atrás de si e procura penetrar na escuridão dessa ruela coberta – pátio, porque você pode sentir o musgo, a umidade das plantas, as raízes apodrecidas, o perfume entorpecedor e espesso.” (FUENTES, 2015, p. 13)

Nas ilustrações-colagens de Acosta são associados elementos visuais provindos de origens diversas que estabelecem uma espécie de “inquietante arqueologia visual”, como nota Annateresa Fabris sobre os livros-colagem de Max Ernst (FABRIS, 2010, p. 156). A

Figura 4 - Alejandra Acosta, ilustração para *Aura*, 2017, p. 6 -7.





Figura 5 - Alejandra Acosta, ilustração para *Aura*, 2017, p. 32.



ideia de inquietação se faz presente na ilustração da cena do oratório, em que se vê a viúva com um véu de renda que cobre seus olhos, segurando a chave que entregará a Felipe (Figura 5). A imagem contém tanto elementos narrados no livro quanto fragmentos inseridos pela artista: à direita de Consuelo, pendurados na parede, há a imagem da Virgem de Guadalupe – aparição mariana no México e símbolo maior do catolicismo mexicano – ao lado de um *Christus triumphans* – representação do Cristo típica do período românico, portando uma túnica à maneira de saia e com os dois pés sobre um apoio na cruz –, junto a um querubim dentro de uma cúpula – objeto que se repete também na última imagem do livro, mas com Felipe aprisionado dentro dela. À sua esquerda, há uma estatueta não identificada ao lado de uma imagem anatômica de um coração e uma figura monstruosa, também de difícil identificação. Essa junção de figuras familiares com figuras não-familiares, às vezes dificilmente identificáveis, causa no leitor-espectador a sensação de inquietação – característica central na teoria da literatura fantástica novamente por Todorov, para quem o conceito freudiano do “inquietante” é fundamental para a teorização do gênero (TODOROV,



2004, p. 53), ainda que a definição todoroviana, excessivamente restrita – e totalmente impermeável às realizações do fantástico hispanoamericano do século XX –, exclua do fantástico “puro” as manifestações do “estranho” ou do “inquietante”. “Inquietante” é uma das traduções possíveis do termo empregado por Freud, *unheimlich*: trata-se do não-familiar, “aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 2010, p. 331). Acosta trabalha, nas colagens, precisamente com essa familiaridade tornada estranha e inquietante: observando atentamente, percebe-se que o rosto de Consuelo nesta imagem, assim como a sua mão, são exatamente os mesmos da ilustração anterior, em que ela é mostrada no seu leito, junto com a coelha, Saga (Figura 6). Nas estranhas figuras que compõem o cenário, Acosta refere-se às iconografias “da dor e da cólera” (FUENTES, 2015, p. 29) descritas no livro, quando Montero está à procura de Consuelo e a encontra ajoelhada no oratório, diante do insólito conjunto de imagens religiosas e diabólicas que incluem os corações de prata e as vísceras conservadas em álcool. Na associação entre elementos díspares e incoerentes, Acosta emprega um procedimento paralelo ao da colagem surrealista, que buscava a manifestação de conteúdos inconscientes, demonstrando que as imagens que surgem em *Aura* permitem a elaboração e transformação

Figura 6 - Alejandra Acosta, ilustração para *Aura*, 2017, p. 16.





de símbolos sincréticos a nível inconsciente, e indo de encontro ao que afirma Fuentes sobre a sua própria obra, como citado por Calvo Oviedo:

la función del escritor es reinventar el pasado por medio de la imaginación, diciendo lo que no ha sido dicho por los discursos oficiales, develando la realidad oculta de la conciencia de la sociedad. (FUENTES *apud* CALVO OVIEDO, 2009, p. 60-61).

A artista cria então, diversos elementos simbólicos para a obra, propondo para o leitor o desvendar dessas imagens e símbolos – assim como ocorre com o leitor-espectador do texto original. Nesse sentido, a utilização da cor verde na camisola de Consuelo e os elementos orgânicos nos ornamentos das prateleiras evocam novamente o estudo de Javier Muñoz-Basols (2003), sendo signo de uma natureza ameaçadora como relatado pelo General Llorente nos seus escritos: “Sempre vestida de verde. Sempre bela, inclusive dentro de cem anos. *Tu es si fière de ta beauté; que ne ferais-tu pas pour rester toujours jeune?*” (FUENTES, 2015, p. 47).

Foi nesse sentido também que, o ilustrador Vicente Rojo realizou as ilustrações para a edição comemorativa dos cinquenta anos de *Aura*, publicada pela Ediciones Era em 2012. Nascido na Espanha em 1932, Rojo mudou-se em 1949 para o México, onde se tornaria uma personalidade decisiva nos campos do *design* gráfico, da pintura e da editoração de livros, responsável, junto com outros artistas e profissionais, pela renovação da linguagem visual no campo editorial mexicano e pela inserção de novas propostas e debates no campo artístico entre as décadas de 1950 e 1960 (MEDINA; GARZA, 2015, p. 7).

Na sua atividade como ilustrador, Vicente Rojo costuma se interessar pela relação dos objetos do dia-a-dia com sua conformação como objetos artísticos, trazendo consigo relações ligadas à abstração e reforçada pela utilização da *collage*, procedimento que, como elucidado por Aline Karen Fonseca para a Revista Educação, é na *collage* que “se encontra o processo de distanciamento provocado pela fragmentação e produzido através da recriação da realidade com sua justaposição” (FONSECA, 2009, p. 54). Cabe notar que o artista era do mesmo círculo social e artístico que Fuentes, sentindo-se conseqüentemente mais confortável para a criação de ilustrações bastante livres com relação ao texto original.

Em sua interpretação visual da novela, Rojo utiliza de elementos objetuais, como a medalhinha dourada em formato de coração presente na capa do livro (Figura 7) – elemento



presente na cultura religiosa do México, em que é comum ver grandes conjuntos de medalhinhas douradas ou prateadas de diferentes formatos exibidos em determinados locais dentro de igrejas como forma de agradecimento – e elementos gráficos, como o recorte de renda e outros tipos de papel e pano. Rojo constrói figurações simplificadas de elementos isolados do texto, como o olho “preenchido por renda” e em tons de vermelho e preto, que abre a narrativa (Figura 8) e expõe a primazia do olhar na estrutura narrativa do texto.

Figura 7 - Vicente Rojo, capa de *Aura*, 2012.

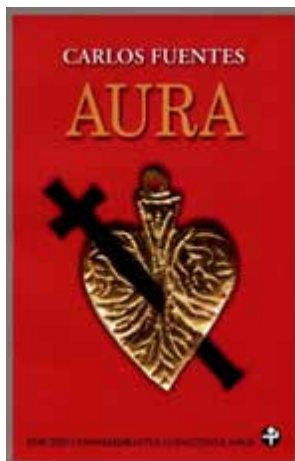


Figura 8 - Vicente Rojo, ilustração para *Aura*, 2012, p. 2.



A renda também está presente na ilustração de uma mão segurando chaves – cena também ilustrada por Acosta, quando a velha anciã está entregando as chaves de velhos baús para Felipe Montero (Figura 9). A mão dividida em renda e em papel avermelhado, remete ao passado e à velhice de Consuelo: no primeiro contato físico entre ela e Montero, a renda surge como um elemento de mediação e afastamento, com a mão da idosa “que, afinal, toca na sua com uns dedos sem calor que se detêm longo tempo sobre sua palma úmida, viram-na e aproximam seus dedos abertos da almofada de rendas que você toca para afastar sua mão da outra” (FUENTES, 2015, p. 15). Consuelo ainda é descrita como “Agasalhada, entrincheirada nas almofadas de renda, você se aproxima da figura imóvel, de seus olhos cerrados atrás das pálpebras caídas, enrugadas, esbranquiçadas” (FUENTES, 2015, p. 43-44). O olho criado por Rojo associa a renda, signo visual do universo de Consuelo, da sua velhice e da presença obsessiva do passado, aos olhos de Aura, instrumento da sedução e aprisionamento de Montero, desde o momento em que cruza o seu olhar com a jovem, logo



após a insólita exigência de que ele passe a morar no casarão da rua Donceles para terminar as memórias do General Llorente:

A jovem mantém os olhos fechados, as mãos cruzadas sobre uma coxa: não olha para você. Abre os olhos pouco a pouco, como se temesse os fulgores do aposento. Afinal você poderá ver esses olhos de mar que fluem, viram espuma, voltam à calma verde, tornam a inflamar-se como uma onda: você os vê e repete para consigo mesmo que não é verdade, que são uns belos olhos verdes idênticos a todos os belos olhos verdes que você conheceu ou poderá conhecer. Entretanto, você não se engana: esses olhos fluem, transformam-se, como se lhe oferecessem uma paisagem que só você poderá adivinhar ou desejar.

— Sim. Vou morar com as senhoras. (FUENTES, 2015, p. 20).

As formas circulares no interior da ilustração de olho também remetem à sensação de hipnose presente na narrativa; no entanto, é curioso – e significativo – que as únicas cores empregadas nas ilustrações de Rojo sejam o preto, o vermelho e às vezes o cinza, eliminando assim o verde, cor presente em vários dos elementos descritos em *Aura* e tão estudada como já citado. Ao ilustrar cenas de forma simbólica, afastando-se de uma figuração mais descritiva, o artista busca o limite dos diálogos entre texto e imagem. Dessa forma, em suas ilustrações existem elementos que fazem referência direta ao texto original – como a mão e as chaves de Consuelo, para os baús dos textos de General Llorente; por outro lado, a decomposição de cenas e a inclusão de elementos enigmáticos criam dúvidas e intrigam o leitor-espectador: é o caso da mesa de jantar, em que há formas que aludem aos pratos e às

Figura 9 - Vicente Rojo, ilustração para *Aura*, 2012, p. 6-7.





Figura 10 - Vicente Rojo, ilustração para *Aura*, 2012, p. 26-27.



velas junto a outras de difícil interpretação, como o elemento em vermelho no alto, ao centro da composição, assim como a bizarra forma ascendente, composta de círculos que aumentam gradativamente de tamanho ao longo de um eixo, que resiste ao reconhecimento visual (Figura 10).

Sendo assim, ao longo do livro o leitor se depara com uma abstração cada vez maior das formas e as imagens tornam-se cada vez menos identificáveis, como é o caso da ilustração na página 77, em que se vê uma sobreposição de recortes de renda em vermelho e preto e preto e branco sobre um fundo monocromático vermelho (Figura 11). Essa junção de materiais pode ser interpretada como silhuetas corporais extremamente simplificadas em união e enlace amoroso, o que seria sugerido pela posição da imagem em relação ao andamento da narrativa, que se encaminha, neste momento, para a união final e submissão de Montero a Consuelo/Aura; no entanto, é uma imagem que resiste a qualquer interpretação mais precisa, certa e definitiva. O diálogo entre o texto e a imagem é empurrado para os seus limites: imaginamos que a imagem refere-se ao texto de alguma forma, mas não é possível identificar, com qualquer grau de precisão, o que a imagem “diz”, como ela está respondendo ao texto: o fantástico converte-se, nesse diálogo entre o texto= e a imagem, em um provocador da imaginação do leitor/espectador, levado à ausência de sentido, a uma busca inquietante e sem resultado pelos significados da imagem.



Figura 11 - Vicente Rojo, ilustração para *Aura*, 2015, p. 77.



A partir da leitura da obra de Fuentes, da sua crítica literária e das adaptações e ilustrações existentes, desenvolvi algumas interpretações visuais inspiradas em cenas e elementos da novela; os materiais utilizados para as minhas ilustrações individuais são tinta e canetas nanquim preta, vermelha e verde em diferentes tamanhos (0.8, 0.5, 0.1 e 0.05) e folha em tamanho A3. As escolhas dos elementos ilustrados foram feitas a partir de cenas que mais me marcaram durante a leitura e estudo da novela. Para a primeira ilustração (Figura 12), escolhi desenhar a jovem Aura segurando um cutelo ao lado da coelha Saga – vista nos estudos de Mendoza como um *demonio familiar* por sua relação intrínseca com Aura e Consuelo (MENDOZA, 1989, p. 195). Embaixo delas, está o protagonista Felipe Montero dentro de um retângulo, simbolizando seu aprisionamento, e fumando um de seus cigarros ao lado da cabeça do cabrito degolado. Na cena em que Aura degola o cabrito não é descrito qual utensílio ela utiliza; o cutelo foi uma escolha artística minha:

Você a encontrará na cozinha, sim, no momento em que degola um cabrito: o vapor que surge do pescoço aberto, o cheiro de sangue derramado, os olhos duros e abertos do animal lhe dão náuseas; atrás dessa imagem, perde-se a de uma Aura malvestida, com os cabelos retos, manchada de sangue, que o contempla sem reconhecê-lo, que prossegue no seu trabalho de açougueiro. (FUENTES, 2015, p. 49-50).



Ainda nessa cena, cabe ressaltar que a coelha Saga não está presente e que o protagonista não está fumando; estabeleço, dessa forma – em ambas as minhas ilustrações – uma ligação com os estudos de Rosalba Campra sobre a passagem do tempo em narrativas fantásticas nem sempre terem uma lógica. Me apoiando nos estudos dos efeitos de Aura sobre o protagonista serem feitiçaria, desenhei ornamentos detalhados perto de cada um para representar a ligação existente entre eles. As flores e folhagens em torno de toda a imagem são inspiradas nas colagens de Alejandra Acosta, e também representam o sufocamento dos musgos e plantas que existem no casarão e são descritos na obra original.

Para a outra ilustração (Figura 13), realizada com os mesmos materiais, escolhi desenhar um painel dividido horizontalmente em três retângulos contendo, cada um, uma cena. Na primeira cena, ilustrei os gatos em chamas quando Felipe Montero os olha através da claraboia de seu quarto. Escolhi essa cena porque, além de tê-la achado marcante, nenhuma das interpretações visuais analisadas a representaram:

Figura 12 - Sabrina Paula de Lima, ilustração para *Aura*, 2021.



Figura 13 - Sabrina Paula de Lima, ilustração para *Aura*, 2021.





Rapidamente você sobe na cadeira, da cadeira para a mesa de trabalho, e apoiando-se na estante de livros você pode alcançar a claraboia, abrir um de seus vidros, elevar-se com esforço e cravar o olhar nesse jardim lateral, nesse cubo de telhados e plantas emaranhadas onde cinco, seis, sete gatos – você não pode contá-los, não pode se manter ali mais de um segundo – encadeados uns com outros, se revolvem envoltos em fogo, desprendem uma fumaça opaca, cheiro de pelo queimado. (FUENTES, 2015, p. 34-35).

No segundo retângulo, illustrei a entrada da casa com a aldrava de cão, mas ao invés de fazê-la em forma como no texto original – “[...] essa cabeça de cão em cobre, gasta, sem relevos, semelhante à cabeça de um feto canino dos museus de ciências naturais” (FUENTES, 2015, p. 12), optei por uma aparência mais agressiva. Finalmente, no terceiro retângulo, na parte inferior da ilustração, incluí diversos ratos (novamente entre muitas plantas), por representarem no livro, além da podridão, o resquício de realidade dentro do casarão (uma vez que são as únicas criaturas que não são controladas por Consuelo).

Nas análises empreendidas ao longo da pesquisa, foi possível perceber como esses artistas interpretam diferentes aspectos da obra de Fuentes, destacando detalhes e situações em detrimento de outros. Damiano Damiani desenvolve sua adaptação cinematográfica apoiando-se no conceito macabro da *bruxa medieval*, ao contrário da animação *Los Ojos del Deseo*, que enfatiza em suas cenas a ideia de um amor romântico e atemporal entre os personagens. Da mesma forma, a ilustradora Alejandra Acosta escolhe realçar em suas colagens a associação de elementos díspares para criar a sensação do insólito e do *inquietante*, enquanto o ilustrador Vicente Rojo faz colagens estranhas e simbólicas, de difícil identificação, proporcionando uma outra abordagem da inquietação fantástica. Nas minhas próprias ilustrações, busquei destacar os elementos simbólicos presentes no romance, com ênfase nos animais e nas situações insólitas em que eles se fazem presentes. Todas estas ilustrações e adaptações aqui abordadas, assim, revelam para o espectador diversos entendimentos possíveis na leitura de uma obra literária, demonstrando a pluralidade de aspectos e elementos do gênero fantástico na obra de Fuentes, assim como a fecundidade e a ressonância da sua poética em diferentes meios artísticos.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Alejandra. **Alejandra Acosta**, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.domestika.org/en/alejandraacosta>>. Acesso em: 11 maio 2021.
- CALVINO, Italo (org.). **Contos fantásticos do século XIX**: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CALVO OVIEDO, Marlen M. Lo mesoamericano en *Aura* de Carlos Fuentes: una propuesta de interpretación. **Cuadernos Inter.c.a.m.bio sobre Centroamérica y el Caribe**, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, v. 6, n. 7, 2009, p. 55-88. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4769/476948769004.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- CAMPRA, Rosalba. **Territorios de la ficción**: lo fantástico. Sevilla: Editorial Renacimiento, 2008.
- FABRIS, Annateresa. Os folhetins perversos de Max Ernst. **Anuário de Literatura**, v. 15, n. 1, 2010, p. 154-175.
- FONSECA, Alice. Collage: a colagem surrealista. **Revista Educação**, v. 4, n. 1, 2009, p. 54-64. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/462>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- FREUD, Sigmund. O inquietante [1919]. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas** - v. 14. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FUENTES, Carlos. **Aura**. Cidade do México: Ediciones Era, 2018 [ilustrações de Vicente Rojo].
- FUENTES, Carlos. **Aura**. Barcelona; Buenos Aires; Cidade do México: Libros del Zorro Rojo, 2017 [ilustrações de Alejandra Acosta].
- FUENTES, Carlos. Chac Mool. In: FUENTES, Carlos. **Cuentos sobrenaturales**. Cidade do México: Alfaguara, 2016 [e-book].
- FUENTES, Carlos. **Aura**. Tradução: Olga Savary. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- FUENTES, Carlos. **Viendo visiones**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FUENTES, Carlos. Entrevista cedida a Joaquín Soler Serrano. **A fondo**, TVE, Espanha, 21 ago. 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pB4HwyUuzJc>>. Acesso em: 09 maio 2021.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução: André Cechinel. Florianópolis, Santa Catarina: Editora da UFSC, 2011.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



LA STREGA in Amore. Direção de Damiano Damiani. Produção de Alfredo Bini. Itália: Arco Film, 1966. (109min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0vD5IaiDRLI&t=5s>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LOS OJOS del deseo. Produção e realização de Humberto Isaías Garrido Díaz e Yasmín Sánchez Martínez (18min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YbMPaiPiBI>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MEDINA, Cuauhtémoc; GARZA, Amanda de la. Escrito/Pintado: Vicente Rojo como agente múltiple. In: ROMERO, Ekaterina Álvarez. **Vicente Rojo** – escrito/pintado. Cidade do México: Editorial RM, 2015.

MENDOZA, Mario. *Aura* de Carlos Fuentes: un aquelarre en la calle Donceles 815. **Anales de literatura hispanoamericana**, Madrid, Ed. Univ. Complutense, n. 18, 1989, p. 191-201.

MICHELET, Jules. **A feiticeira**. Tradução: Ronaldo Werneck. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

MUÑOZ-BASOLS, Javier. La recreación del género gótico a través de la percepción sensorial: la construcción de la hipotiposis en *Aura* de Carlos Fuentes. **Atenea**, Mayagüez, Porto Rico, v. 23, n. 2, dez. 2003. p. 73-85.

NÁTER, Miguel Ángel. La imaginación enfermiza: la ciudad muerta y el gótico en *Aura* de Carlos Fuentes. **Revista chilena de literatura**, Santiago, n. 64, abr. 2004, p. 73-89.

NUNES, Fabricio Vaz. **Texto e imagem** – a ilustração literária de Poty Lazzarotto. Tese de Doutorado em Estudos Literários. Curitiba: UFPR, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. Tradução: Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2008.



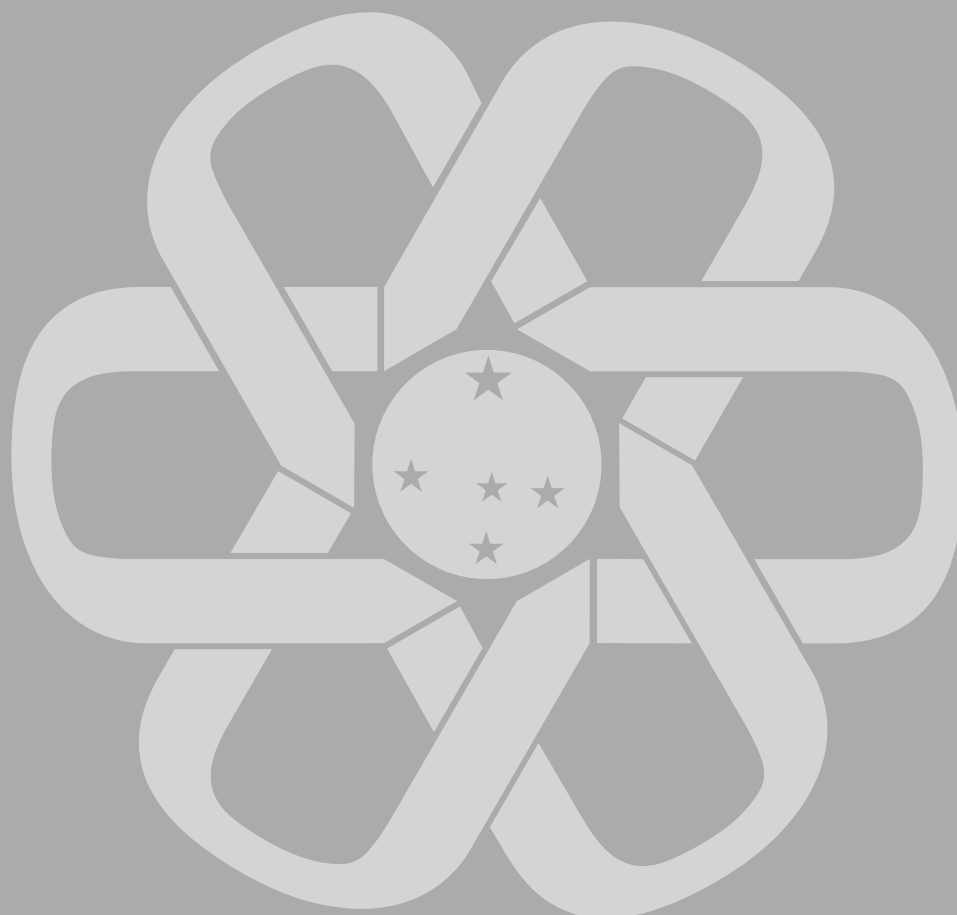
II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
de 2021



ADENDO





II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



PEQUENOS MUNICÍPIOS COMO ESPAÇOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS PARA OS CIDADÃOS

André Fonseca Soares (PIBIC/Unespar)
Unespar/Campus Campo Mourão, andre18fsoares@gmail.com

Adalberto Dias de Souza (Orientador)
Unespar/Campus Campo Mourão, adalbertodias.unespar@gmail.com

Marcos Junio Ferreira de Jesus (Coorientador)
Unespar/Campus Campo Mourão, marcos_junio@hotmail.com

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC

Ciências Sociais Aplicadas / Administração / Administração Pública

INTRODUÇÃO

Pesquisas acadêmicas, pesquisas políticas e sociais e debates sobre mecanismos e comportamentos que permitem e ajudam a melhorar a vida das pessoas e seus espaços de convivência sempre foram tendências contemporâneas em todo o mundo. No Brasil, a atenção ao tema tem permeado as agendas de gestores públicos e pesquisadores, e em várias cidades brasileiras, no cotidiano do cidadão comum.

A melhoria dos espaços de convivência para as pessoas e, por consequência, a melhoria da condição de vida dos cidadãos, deveria ser, senão o principal motivador, uma das principais forças motivadoras de todas as ações políticas, realizadas pelos gestores públicos nos municípios e nas demais escalas territoriais da federação brasileira, pois, entendemos que, mesmo tendo parte de suas atividades inerentes a vida em sociedade no espaço geográfico, planejada, organizada e conduzida pela política administrativa em escala nacional, é nos municípios que as pessoas vivem e realizam a maior parte de suas atividades cotidianas, podendo ainda ser o município considerado também como a dimensão espacial em que no cotidiano pode ser acionada como espaço político.

A necessidade e importância de se aprofundar e aprimorar o debate sobre as emancipações municipais e sobre o município no Brasil são salientadas por Castro (2005), com base em três aspectos: primeiro, por ser o município um recorte federativo com importante grau de autonomia; segundo, por se tratar de uma escala política, constituindo-se em distrito eleitoral formal para prefeitos e vereadores e, informal para as demais eleições realizadas no Brasil; e, terceiro, porque é no município onde as pessoas habitam, exercendo



seus direitos e deveres como cidadãos, sendo também o local onde buscamos grande parte dos serviços públicos aos quais temos direitos.

Dessa forma, o município deve ser foco de esforços permanentes, por parte de seus gestores e também de pesquisadores, visando sua evolução e aprimoramento, enquanto espaço de trabalho, sobrevivência e convivência humana. Enfim, como espaço social. Quando nos referimos desse modo ao município é essa a motivação que permeia o trabalho – a dimensão humana e social nesta espacialidade.

No intuito de se desenvolver ações que ajudem a melhorar a condição de vida dos cidadãos, a emancipação de distritos municipais, elevando-os ao patamar de município, parece ter sido uma das saídas encontradas e utilizadas por algumas lideranças políticas, em muitas localidades brasileiras e, por consequência, também no Estado do Paraná. Apesar de muitas vezes as motivações serem alheias a finalidade de melhorar a vida da sociedade local, esse resultado tem aparecido como parte do processo.

As estatísticas oficiais brasileiras dão conta que o número de municípios no Brasil se elevou significativamente nos últimos trinta anos. Bremaeker (2001) salienta que, muito se discute sobre a emancipação de novos municípios no Brasil, havendo quase uma unanimidade nos meios técnicos, acadêmico, político e da mídia contra tal processo, pelo fato de muitos acreditarem na inviabilidade do mesmo. Segundo ele, a principal alegação diz respeito a inviabilidade financeira da grande maioria desses novos municípios e do custo que representam para o País.

Assim sendo, baseados nos prós e contras apontados pelos estudos realizados até recentemente sobre o assunto, as emancipações municipais parecem que continuarão a ser pleiteadas pelos distritos, enquanto existir nos mesmos, ações a serem realizadas, principalmente aquelas demandadas dos meios estruturais, sociais e políticos. Nesse sentido, entendemos haver outros aspectos que devem ser considerados, na sequência da análise sobre a emancipação dos municípios, levando-se em consideração a dinâmica dos desmembramentos ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, o que parece justificar também uma avaliação em municípios criados recentemente no Estado do Paraná (ENDLICH, 2009).

Desta maneira, esta pesquisa tem como objetivo demonstrar as implicações do processo de emancipação político-administrativa, em municípios da Mesorregião Centro-Ocidental do Estado do Paraná, no período de 1988 a 2018, no tocante ao desempenho



socioeconômico, a configuração espacial desses espaços mediante o processo de emancipação, como espaços sociais, geográficos e políticos.

O presente estudo se propõe a debater o tema, tomando por referência a Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná. Tendo em vista a intenção de contribuir para um tema ao mesmo tempo, significativo e complexo, adotaremos neste estudo a perspectiva da sociedade que vive nas áreas influenciadas pelo processo emancipatório.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar as implicações do processo de emancipação político-administrativa, em municípios da Mesorregião Centro-Ocidental do Estado do Paraná, no período de 1988 a 2018, no tocante ao desempenho socioeconômico, a configuração espacial e criação de novos espaços sociais e políticos, bem como, verificar o alcance destes como espaços sociais e políticos para cidadãos residentes nessas localidades. Tendo como princípio norteador o seguinte questionamento de pesquisa: Existem elementos que permitam afirmar que pequenos municípios paranaenses são viáveis, enquanto espaços sociais e políticos para os cidadãos que residem nestas localidades?

O recorte espacial da pesquisa é a Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense e o recorte temporal, o período de 1988 a 2018. Dentro da referida região selecionamos quatro municípios, sendo dois da microrregião de Campo Mourão (Luiziana e Farol) e dois da microrregião de Goioerê (Quarto Centenário e Rancho Alegre d'Oeste), porque são os que foram recentemente emancipados. Por recentemente emancipados compreendemos os municípios que passaram por esse processo após a Constituição de 1988.

Quanto ao recorte temporal da pesquisa, de 1988 a 2018, o mesmo deu-se devido a promulgação da última Constituição Federal do Brasil, em 1988, a qual definiu que, no País, as emancipações municipais fossem de competência dos estados federados, os quais determinariam os parâmetros para a emancipação, através de lei estadual.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trabalhamos com o tema da emancipação política e constituição de novos municípios com o objetivo de verificar o que ele significou para a sociedade local, ou seja, para os moradores das localidades que vivenciaram o processo. Independentemente de quais tenham sido os interesses iniciais que desencadearam o processo, consideramos que o fundamental é averiguarmos como estes espaços de vida cotidiana encontram-se frente a esta questão. Portanto, em meio a tantos estudos sobre este tema, este se situa nesta perspectiva.

Por isso, lembramos que os municípios são espaços sociais, antes de instâncias administrativas e fiscais. Trata-se, então, da emancipação política de um espaço social. Embora o desenvolvimento econômico e social do País esteja intensamente articulado com a escala mundial, o espaço que expressa a materialização desses processos continua se processando no local. Por isso, esta dimensão territorial pode representar o eixo da imediata participação da população, o que significa que analisar o local pode auxiliar na percepção do movimento de um País.

Assim sendo, com base nos questionamentos atribuídos nos ICD's, apresenta-se a seguir de forma separada, o resultado obtido em cada Município estudado.

Farol

Com base nos dados coletados, por meio da aplicação de questionários e entrevistas realizadas, com moradores do município pesquisado, constatamos que alguns fatores foram de extrema relevância, para que os cidadãos de Farol buscassem e apoiassem o processo de emancipação do distrito.

A maioria dos consultados concorda que o desenvolvimento econômico, contribuiu para o desenvolvimento social do município de Farol. Uma das compreensões para o desenvolvimento econômico é a preconizada por Escóssia (2009), ao salientar que o desenvolvimento econômico é o crescimento econômico, acompanhado pela melhoria da qualidade de vida dos habitantes locais e com alterações na estrutura econômica.

Desta forma, não basta apenas crescer, sendo necessário também crescer economicamente, propiciando condições para melhorias nos setores econômicos e sociais, combinando assim crescimento e melhor distribuição de renda à população.



No que tange aos motivos políticos, este foi outro fator importante neste processo. Os moradores acreditam que havia certo descaso, por parte da administração do município sede, em relação a seu distrito. Dentre os pesquisados, 61% confirmam ser este um dos fatores motivadores do pleito à emancipação do distrito.

No que diz respeito às aspirações profundas e legítimas dos moradores em constituir identidades locais, 59% dos pesquisados concordam com essa afirmativa.

A busca por autonomia política e administrativa é apontada por 78% dos moradores respondentes, como um dos fortes fatores que influenciaram na busca por emancipação do distrito. Isso porque, grande parte dos distritos sofre ou reclama da má administração que precede do município sede.

Uma das melhorias apontadas por quase todos os pesquisados em Farol, foi a educação com 96%. Segundo dados do Censo/2012 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), encontravam-se matriculados 484 alunos no Ensino Fundamental e 167 alunos no Ensino Médio. Ressaltamos, especialmente os dados relativos ao ensino médio, pois esse grau de ensino foi implementado no município após sua emancipação. Antes disso, os alunos que frequentavam este nível de ensino tinham que deslocar até a cidade mais próxima para frequentar a escola.

Outro ponto importante a ser destacado é a melhoria no serviço de habitação, uma vez que a grande maioria dos pesquisados dizem ter melhorado bastante, devido a maiores investimentos e construção de conjuntos habitacionais. Segundo eles, através da Companhia de Habitação do Paraná (Cohapar) ou do Programa Minha Casa Minha Vida, mantido pelo Governo Federal, fazendo com que mais pessoas conquistassem a casa própria.

No entanto, no ponto de vista de uma pequena parcela da população, a situação está semelhante à enfrentada quando o município ainda era distrito de Campo Mourão, tendo ocorrido poucas melhorias.

Ao se referir a melhoria na infraestrutura dos serviços públicos no município, a grande maioria dos pesquisados, disse ter ocorrido melhorias significativas, tais como, construção de posto de saúde, como citado anteriormente foram três; obtenção de maquinários; construção de asfalto; melhorias de ruas e avenidas da cidade; melhorias nos sistemas de comunicação (telefonia e Internet); construção de praças e instalação de iluminação pública; fazendo com que a cidade se tornasse mais organizada.



A questão da limpeza pública do município também foi apontada como satisfatória, haja vista que melhorou muito. Para grande maioria dos pesquisados a cidade está mais limpa, há coleta seletiva de lixo para combate ao mosquito da dengue e as ruas estão mais cuidadas.

No que se refere a malha viária rural do município, boa parcela dos moradores apontou melhorias, pois há maquinários próprios para atender as necessidades locais, as estradas foram cascalhadas. Também relatam que houve aumento da quantidade de estradas rurais. No entanto, uma parcela dos pesquisados, afirmou que as melhorias não foram tão significativas, pois ainda há lugares que requerem um pouco mais de atenção e cuidado, por parte de quem se utiliza dessas estradas.

Já no que se refere à malha viária urbana, os moradores apontam que a mesma passou por muitas mudanças. Na opinião da grande maioria dos pesquisados, essas mudanças foram positivas, já que quase todas as ruas foram asfaltadas e as calçadas foram arrumadas, dando um aspecto melhor à cidade.

Por fim, com base nos dados coletados pela pesquisa, parece ficar claro que houve aumento nos serviços públicos disponibilizados pelo município de Farol, aos seus cidadãos, o que, aparentemente, contribui para o progresso nas condições de vida, para os residentes na localidade, e também para o avanço dos serviços prestados à comunidade em geral

Luiziana

Em relação a este município observamos que dentre os fatores que motivaram a emancipação municipal, de acordo com as respostas dos entrevistados está o número de habitantes. Que se refere ao quantitativo populacional, onde a grande maioria dos entrevistados afirmaram que foi um fator importante, pois o aumento da população, além de ser um agravante para a sede que nem sempre o atenderá de maneira satisfatória, concede à localidade a possibilidade de se desmembrar da sede, conseguindo sua independência para sobreviver e atender de modo mais adequado às necessidades de sua população.

A emancipação busca além da independência do município sede, melhorias no que se refere ao atendimento aos moradores oferecendo melhorias nos serviços públicos. De modo geral, os entrevistados apontaram melhorias em todos os setores de serviços públicos, mas com ressalvas a alguns pontos que podem ser melhorados.



Um dos setores que realmente teve expressiva melhoria foi o da educação. Todos os entrevistados afirmaram que melhorou e muito, pois há um atendimento aprimorado nas séries iniciais e houve também ampliação desse setor, além de possuir uma gestão administrativa mais próxima e a valorização dos servidores.

A educação no município de Luiziana obteve melhorias. Com isso, associado a outras mudanças. Observamos também que o IDHM de Luiziana apresenta-se melhor, levando em consideração o período de emancipação, observamos que esse avanço pode estar relacionado a emancipação, em 1987.

No que diz respeito a habitação houve grandes mudanças no município, além das melhorias na infraestrutura, a limpeza pública, a malha viária rural e urbana. Foram transformações visíveis para todos.

No que se refere ao saneamento básico a presença da Sanepar fez muita diferença e foi apontado pela maioria como a principal razão das melhorias, apesar de uma pequena parcela entender que o atendimento dado a população continua o mesmo, sem progresso.

No serviço público referente à saúde pública houve grandes melhorias. No entanto a população diz que é necessário um hospital para garantir maior agilidade nos atendimentos. O município conta apenas com um posto de saúde, em que os casos mais urgentes e sem gravidade são atendidos, pois em casos mais graves os pacientes são levados para Campo Mourão.

A segurança e urbanização foram aprimoradas, enquanto que com relação ao tratamento de resíduos sólidos, cerca mais da metade dos entrevistados afirmaram que poderia melhorar, haja vista que o serviço é terceirizado.

Apesar de boa parte dos equipamentos e serviços públicos terem sido apontados como melhorias, uma parcela da população pesquisada diz ainda ser necessário um acompanhamento e fiscalização dos serviços prestados pela municipalidade à comunidade, visando a evolução e a melhoria constante no atendimento às necessidades dos cidadãos.

Observamos mudanças expressivas quanto a avaliação dos serviços e equipamentos públicos por parte da população local. Obviamente, como em demais localidades ainda são muitos os desafios.

Assim como todo município demograficamente pequeno, Luiziana também carece de empregos, pois o que existe na sede urbana não supre a necessidade de todos, fazendo



com que os habitantes busquem alternativas em outros municípios vizinhos a fim de minimizar as dificuldades financeiras.

Outro ponto levantado nas entrevistas foi o fato da população dizer que é necessário desenvolver mais a economia, pois ela está baseada somente na produção agrícola, comércio de bens de consumo e algumas poucas pequenas indústrias, como facção de roupas, marcenarias e beneficiamento de madeira. No entanto, somente estas não suprem a necessidade de empregos para a população em idade de trabalho, residente na localidade. Por isso, muitos trabalhadores são obrigados a se deslocar, diariamente, a outros municípios da região (Campo Mourão, Araruna e Terra Boa, dentre outros) para trabalhar.

Também foi apontada a falta de investimentos na melhoria da infraestrutura da sede urbana como um todo, principalmente nos bairros, como comentou a professora cidadã Denise Vedovato: “onde não são todos que tem uma infraestrutura adequada, como esgoto, asfalto, calçamento, etc.” Isso tudo ocorre provavelmente pela falta de investimentos e também porque é bem possível que outros serviços sejam prioridade da administração local.

Como podemos notar, uma significativa parcela das dificuldades é comum e se repetem em boa parte dos pequenos municípios emancipados. No caso de Luiziana não é diferente, pois apesar de muitas melhorias terem ocorrido nos serviços públicos oferecidos a população, ainda há muito para se fazer para que as adversidades sejam superadas para fortalecer o município fazendo com que ele cresça e juntamente com ele a população esteja satisfeita.

Quando questionados a respeito dos ganhos sociais e econômicos advindos da emancipação, a população entrevistada comentou que ocorreram ganhos e estes são visíveis. Dentre eles podemos citar reformas e construção de escolas, construção de postos de saúde, construção do ginásio de esportes, adequação de estradas rurais, dentre tantas outras. As melhorias tornaram a vida mais fácil além de propiciar a todos uma gama de serviços públicos que antes era deficiente ou não existia da maneira como se apresenta atualmente.

Quarto Centenário

Grande parte dos processos emancipatórios de distritos, tem suas justificativas pautadas nas necessidades destes, em obter melhorias na estrutura, tanto física quanto social do espaço que habitam. Melhorias estas que nem sempre são atendidas de maneira adequada,



na visão dos moradores da localidade, pelos municípios sede ao qual pertencem os distritos que almejam sua emancipação.

No caso de Quarto Centenário, a presença dos fatores que motivaram os cidadãos do então distrito a buscar e/ou apoiar a emancipação do mesmo, estão relacionados ao quantitativo populacional, melhor desenvolvimento econômico, motivos políticos, melhorias na infraestrutura, descaso da administração Sede, busca pela autonomia política, reivindicação de benefícios aos quais teriam direito em caso de emancipação, entre outros.

Após a emancipação, no âmbito de melhorias. Os pesquisados destacam a educação, a maioria apontou este como sendo um dos serviços em que as melhorias foram grandes e significativas no novo município, pois auxiliaram para que ocorressem mudanças positivas nesta área, a qual é considerada também por diversos cidadãos locais.

Dentre as melhorias apontadas nesta área, pelos respondentes, podemos citar: construção de um novo colégio no município; implantação do nível escolar de ensino médio; contratação de mais professores, tanto na rede municipal, como na rede estadual de ensino; reforma da biblioteca e da antiga escola existente no município; melhorias no transporte escolar para os alunos da zona rural, dentre outras. Porém, uma minoria dos pesquisados ainda reclamam dos serviços na área educacional, por entenderem que não há apoio adequado, por parte dos gestores municipais.

Quanto aos serviços públicos na área da habitação, a maioria dos pesquisados apontaram que as mudanças ocorridas neste setor também foram relevantes e positivas para a população local, a qual em grande parte é considerada de baixa renda, pelo município. Foram construídos conjuntos habitacionais no município, através de parcerias entre o mesmo e o governo federal, por meio de seus agentes financiadores.

No que se refere a infraestrutura do município, mais da metade dos pesquisados consideraram ter havido melhorias. Entretanto, apesar dos relatos de melhorias apontados por diversos moradores, uma significativa parcela dos pesquisados, ainda apontaram deficiências na infraestrutura do município, destacando dentre elas a existência de ruas ainda sem asfaltamento.

No tocante a limpeza pública, o serviço foi considerado satisfatório pela maioria dos pesquisados, embora uma pequena parcela dos respondentes comentou que as melhorias ocorreram, mas ainda são poucas.



No que diz respeito à malha viária urbana do município, a mesma também passou por melhorias após a emancipação, conforme apontou a maioria dos pesquisados.

Também houve melhorias na malha viária rural, conforme apontou mais da metade dos pesquisados.

A melhoria também foi notável na saúde pública, apontada pela grande maioria dos entrevistados que dizem terem ocorrido melhorias na qualidade da prestação desse serviço fazendo com que diminuísse a quantidade de atendimentos que eram feitos em Goioerê. Dentre estas, apontaram que o posto de saúde encontra-se mais estruturado e capacitado para receber seus pacientes com serviços de qualidade e presença de médicos, inclusive em caso de urgências, e houve aquisição de ambulância para transportar pacientes que necessitem de atendimento prioritário ou de urgência. No entanto, uma pequena parcela dos respondentes ainda está insatisfeita, pois o posto de saúde não funciona 24 horas, e há demora no atendimento dos pacientes.

A segurança foi um dos serviços que teve uma melhoria significativa apontada por mais da metade dos pesquisados, pois afirmou que hoje existe a presença de policiamento local, presença de um delegado e um posto policial local. No entanto, para uma parte significativa dos moradores, este serviço não teve grandes melhorias, pois o policiamento é fraco e seus agentes são pouco preparados.

No que diz respeito ao saneamento básico e ao tratamento de resíduos, boa parte dos entrevistados, mais da metade, afirmaram que as mudanças foram poucas e que é necessário investir mais para oferecer a população um serviço de qualidade.

Quanto aos ganhos sociais com a emancipação a maioria dos entrevistados afirmou que as mudanças decorridas do processo emancipatório trouxeram muitos ganhos, no entanto percebe-se que não foram somente no âmbito social, pois a emancipação trouxe ganhos econômicos e educacionais ao município.

Por fim, é importante ressaltar que o município mesmo tendo se emancipado ainda apresenta dificuldades de desenvolvimento e crescimento econômico capaz de ser sustentável, e isso se deve ao fato de ser pequeno, tanto na extensão quanto no que se refere à população, pois desde 2007 apresenta pouco crescimento.

Outro agravante para o crescimento do município é que desde sua instalação, ocorrida em 1997, o número de habitantes tem diminuído sensivelmente. Provavelmente, devido à



falta de expectativas de crescimento econômico do município ou por causa de melhores oportunidades encontradas em municípios vizinhos.

Rancho Alegre d'Oeste

Após a realização da pesquisa na localidade constatamos que com a emancipação do distrito de Rancho Alegre d'Oeste, o novo município começou a receber investimentos públicos para urbanização, possibilitando melhores condições de moradia e revitalização de ruas e praças, abertura e conservação de estradas rurais, bem como, melhorias no ensino básico, o que, aparentemente, contribuiu para a fixação da população no município, haja vista que houve uma diminuição no ritmo da evasão da população, a partir da década de 1980. Observamos que este processo de evasão populacional foi, significativamente, mais acentuado, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980.

Ao se emancipar em 1992, esse município passou por melhorias que se concentraram, primeiramente, em melhorar o fornecimento de serviços públicos que possuíam certa deficiência para que aos poucos ele pudesse se desenvolver e progredir.

As melhorias na infraestrutura, por exemplo, foram possíveis, pois, segundo o Sr. Wellington Celestino houve o “recebimento de mais recursos proporcionou a aplicação nas áreas de maior necessidade”, fazendo com que as áreas com maior demanda por melhorias/urgências tivessem atendimento prioritário.

Como detectado anteriormente, as melhorias foram, de modo geral, em quase todos os setores do município e isso demonstra que a emancipação positiva e necessária para que a população tivesse acesso a melhores condições de vida, proporcionadas pela disponibilização de serviços públicos de modo adequado, além de proporcionar também condições para o avanço da localidade.

Os fatores que obtiveram melhorias após a emancipação, de acordo com os sujeitos da pesquisa, em quase sua totalidade indicaram a educação. Isto porque foram feitos investimentos, tanto na reforma quanto na construção de novas escolas, traduzindo-se em laboratório de informática, biblioteca melhor equipada o que proporciona ampliação do conhecimento e cultura de seus alunos.

A saúde também com melhorias em sua estrutura e profissionais, pois o município conta com duas unidades básicas de saúde, médicos que atendem 40 horas semanais, bem



como o médico da família, veículos para transportar casos mais graves para hospitais conveniados pela prefeitura. Isso mostra que a emancipação proporcionou maior qualidade de vida aos cidadãos deste novo município.

No âmbito da habitação e infraestrutura, os entrevistados apontaram em sua totalidade melhorias.

Já no quesito saneamento básico, um pouco mais da metade dos pesquisados afirmou que estes serviços, por enquanto, são suficientes. Melhorou como afirmaram, mas ainda precisa melhorar.

Em suma, quanto às melhorias advindas com a emancipação do município de Rancho Alegre d'Oeste acreditamos que foi um ganho social para a população que ali produz e reproduz seu espaço social. No entanto, temos que também levar em conta as dificuldades pelas quais passam os municípios recém-criados. Esses dois tópicos, ganhos sociais e econômicos, e dificuldades, serão discutidos na sequência.

A partir dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, ficou claro que, nesse município, houve muito esforço e luta de sua população pela emancipação o que foi determinante para que o processo se concretizasse. O que observamos é que o governo local é organizado e se empenha cada vez mais, juntamente com o povo, para administrar suas necessidades e lidar com as possíveis adversidades apresentadas pelo ambiente e pela conjuntura socioeconômica exógena.

Podemos inferir que ao se emancipar do município de Goioerê, Rancho Alegre d'Oeste conquistou diversas melhorias, no que se refere aos serviços públicos, que podem ser traduzidos em alguns ganhos sociais e econômicos que podem ser constatados, por exemplo, pela evolução do seu IDHM.

No entanto, ainda existem dificuldades, tais como baixa capacidade de geração de empregos e a limitação de recursos financeiros para investimentos, o que leva à busca constante, por parte dos políticos da localidade, visando obter benefícios para sua população. E nesse contexto de dificuldades enfrentadas pelos pequenos municípios, ressalta-se que a geração de empregos é um dos grandes desafios de Rancho Alegre.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como ponto de partida a emancipação de municípios a partir da Constituição Federal de 1988, a proposta deste estudo é de demonstrar as implicações do processo de emancipação político-administrativa, em municípios da Mesorregião Centro-Ocidental do Estado do Paraná, no período de 1988 a 2018, no tocante ao desempenho socioeconômico, a configuração espacial e criação de novos espaços sociais e políticos para os cidadãos destes e nestes municípios.

Nesse sentido os resultados da pesquisa indicam que há uma coerência no discurso dos agentes locais, pois entre os moradores dos municípios objeto de estudo, é consensual o entendimento de que houve melhorias nas condições de vida nesses municípios, isso quando pensamos nos direitos mais elementares, indispensáveis: acesso à escola e assistência básica à saúde.

Assim, as implicações do processo de emancipações político-administrativas de distritos da Mesorregião Centro-Ocidental do Estado do Paraná, no período de 1988 a 2018, revelaram também que, muito mais do que uma divisão dos limites territoriais, produziu-se uma nova teia de relações econômicas, sociais e políticas entre os moradores e os agentes desses novos espaços. Logo, podemos argumentar que os diferentes espaços sociais tendem a se sobrepôr, na distribuição espacial dos recursos e dos bens privados ou públicos que se realizam em um dado momento do tempo, na base local considerando sua posição em uma região.

Ressaltamos ainda que o estudo demonstrou que o município, não é o principal consumidor dos recursos públicos arrecadados pela cobrança de tributos no País, pois a maior parcela de tudo que é arrecadado, não é repatriada aos mesmos, mas sim, fica em poder da União dos Estados Federados, visando proporcionar a execução políticas públicas, mas também custear a manutenção da máquina pública do governo federal.

Entendemos que a divisão e repatriação dos recursos arrecadados entre os entes federativos, chegam a ser injustas com os municípios, pois o que temos é a proporção 70, 16 e 14, ou seja, 70% fica com a União, 16% volta para os estados e apenas, 14% é destinada aos municípios. Injusta porque, mesmo acessando significativa parcela de serviços públicos disponibilizados pela União e pelos Estados à partir do município, é nesta escala territorial



onde os cidadãos desenvolvem suas atividades cotidianas e demandam a maior parte dos serviços e equipamentos públicos, necessários ao exercício pleno da cidadania.

Salientamos também que a pesquisa demonstrou que as emancipações político administrativas, dos municípios pesquisados contribuíram também para a obtenção de avanços sociais, econômicos e espaciais, tanto para os municípios objetos deste estudo, quanto para a Mesorregião Centro-Occidental do Estado do Paraná, as quais podem ser evidenciadas à partir da produção de conquistas e melhorias as área da saúde, da educação, da moradia, do saneamento, da infraestrutura, dentre outros, os quais antes da emancipação não cumpriam plenamente suas funções para com a população, o que pode ser verificado também pela evolução, nos últimos anos, dos IDHM's dos municípios estudados e pelas respostas atribuídas pelos cidadãos, nos questionários respondidos e nas entrevistas realizadas. Ademais, a partir dos processos emancipatórios das localidades estudadas constatamos também, avanços no IDH médio da mesorregião de inserção dos mesmos.

Por fim esclarecemos que este estudo, não tem a pretensão de esgotar o assunto à partir destas constatações e debates suscitados a respeito do tema. O que nos parece ser possível é estabelecermos um marco teórico, sobre a importância do adequado entendimento a respeito do significado das emancipações municipais, tanto no meio acadêmico, quanto político, servindo assim de ponto de partida para que novas pesquisas sejam suscitadas sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAGA, R.; PATEIS, C. da S. **Criação de municípios: uma análise da legislação vigente no Estado de São Paulo**. Revista de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (ISSN 1519-4817). Ano IX / No. 17 / Janeiro-Junho de 2003 / Páginas 7-14.

BREMAEKER, F. E. J. **Evolução do quadro municipal brasileiro no período 1980 e 2001**. Estudos especiais, Rio de Janeiro: Ibam, 2001, 11p.

BREMAEKER, F. E. J. **Os novos municípios: surgimento, problemas e soluções**. Revista de Administração Municipal, v. 40, n. 206, p. 88-99, jan./mar. 1993.

CARLOS, A. F. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CASTRO, J. **Com 5 novos municípios, Brasil agora tem 5.570 cidades.** O Globo [online]. 09/01/2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/com5-novos-municipios-brasilagora-tem-5570-cidades-7235803>. Acesso em: 18/10/2015.

CIGOLINI, A. A. **Território e Criação de municípios no Brasil** - Uma abordagem histórico-geográfica sobre a compartimentação do espaço. Florianópolis, 2009. 210p. Tese (Pós Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina.

CITADINI, A. R. **Municípios inviáveis e controle do déficit público.** Diário Comércio e Indústria, 24 e 25 nov. 1998.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano.** 4ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2000.

EGLER, T.T.C. Espaço social e política urbana global. 2003. Disponível em: www.espaco.ippur.ufrj.br/textos/espaco-social_politica-urbana-global.pdf. Acesso em: 27/11/2018.

ENDLICH, A. M. **Desafios da escala local no Brasil.** In: **As novas geografias dos países de língua portuguesa – paisagens, territórios, políticas no Brasil e em Portugal.** CEI – Centro de Estudos Ibéricos, 2009.

ESCOSSIA, C. **O que é crescimento e desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.carlosecossia.com/2009/09/o-que-e-crescimento-e-desenvolvimento.html>. Acesso em 20/04/2015.

FAVERO, E. **Desmembramento territorial: O processo de criação de municípios – Avaliação a partir de Indicadores econômicos e sociais.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP. 2004. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3146/tde-20122004.../TeseEdisonFavero.pdf. Acesso em: 18/03/2018.

FRATA, A. M.; PERIS A. F. **A problemática das emancipações municipais: o caso de Santa Tereza do Oeste-PR.** 2000.

FLEURY, S. F. Emancipação de municípios: um exame de indicadores. Revista do Legislativo. 2003. p. 58-73. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/11037/1513/1513.pdf?...1>. Acesso em: 11/11/2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 15. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



LEFEBVRE, H. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev.2006.

MAGALHÃES, J. C. **Emancipação Político-Administrativa de municípios do Brasil.** In: CARVALHO, Alexandre X.Y.; ALBUQUERQUE, Carlos W.; MOTA, José A.; PIANCASTELLI, Marcelo. **Dinâmica dos municípios.** Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5580&catid=304. Acesso em: 10/03/2018.

MAIA, João C. de A. O município: Estudos sobre a administração local. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1883.

NORONHA, R. de. **Criação de novos municípios: o processo ameaçado.** Revista de Administração Municipal, Rio de Janeiro, v. 43, n. 219, p. 110-117, abr./dez. 1996.

NOTICENTER. Entenda o impacto das emancipações municipais. 10/12/2013. <http://www.noticenter.com.br/?modulo=noticias&caderno=cidades¬icia=03737entenda-os-impactos-das-emancipacoes-municipais#.V2iXgtIrIdU>. Acesso em: 14/05/2018.

PALONI, N. A. **O estudo de viabilidade municipal e seu impacto no desenvolvimento nacional.** São Paulo, 2008. 138p. Dissertação (Pós-Graduação em Filosofia do Direito e do Estado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo: Hucitec, 1982.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MAPEAMENTO DAS CARACTERÍSTICAS LOCACIONAIS DAS VILAS RURAIS DA REGIÃO DA COMCAM

Beatriz Tiemi Kuramoto (Fundação Araucária)
Unespar/*Campus* Campo Mourão, biatiemi12@gmail.com

Isielli Mayara Barzotto Martins Tierling (Orientadora)
Unespar/*Campus* Campo Mourão, isielli.tierling@unespar.edu.br

Jorge Leandro Delconte Ferreira (Coorientador)
Unespar/*Campus* Campo Mourão, jorge.ferreira@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC 2020-2021

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos foi notável as transformações locais que ocorreram no Brasil, que se intensificou com o avanço tecnológico concomitante à disseminação das culturas mecanizadas. Dados censitários mostram que, a partir da década de 1970, o Brasil apresentou uma diminuição significativa da população rural, ocasionada pelas diversas transformações sofridas pelo campo. No ano de 1995, o governo do Estado do Paraná, estimava em 400 mil trabalhadores rurais, sendo 275 mil trabalhadores volantes (também denominado boias-frias) que se dirigiram para os centros urbanos e regiões de fronteiras agrícolas.

Na década de 90, o Governo do Estado do Paraná, propôs, através de Projeto a criação das Vilas Rurais, uma melhoria de vida dos trabalhadores volantes, mantendo-os no espaço rural mas sem afastá-los da cidade e do mercado de trabalho. Essa proposta tinha a finalidade de amenizar as desigualdades sociais provocadas pela migração campo-cidade, intervindo nas desigualdades socioeconômicas e na mudança sobre o olhar da cidade para o campo.

As vilas rurais constituídas representam o local de trabalho e de produção rural, com estrutura de habitação, energia elétrica, água e foram implantadas nas proximidades dos centros urbanos, de forma a possibilitar o acesso ao mercado de trabalho agrícola e não agrícola. Tais características foram planejadas pelo Projeto Vilas Rurais para que possam contribuir com a melhoria da qualidade de vida das famílias e com o aumento do rendimento financeiro familiar.



Tendo passado alguns anos após a implantação das vilas rurais no Paraná, tendo em vista a identificação e compreensão da situação das vilas rurais do estado atualmente, torna-se necessário conhecer as formas de ocupação do espaço rural paranaense, mais especificamente aquele concernente às vilas rurais, e analisar possíveis consequências do processo de modernização e urbanização das cidades.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral mapear as características locais das vilas rurais dos municípios da região da COMCAM. Buscou-se realizar levantamento sobre a condição de vida da população, acesso ao mercado de trabalho, ocupação e renda, acesso à educação e atendimento na área de saúde, acesso à seguridade social, dentre outros dados obtidos através dos bancos de dados públicos do IBGE e IPARDES.

Os objetivos específicos deste estudo são: a) realizar levantamento da quantidade e localização das vilas rurais existentes na região da COMCAM; b) realizar levantamento das características locais das vilas rurais (dados demográficos, dados setoriais, de produção agrícola, pecuária, PIB dos municípios/região, indicadores sociodemográficos, dentre outras); e c) analisar as características locais das vilas rurais.

Dentre as diversas ações que visam o desenvolvimento regional, o Paraná foi o estado brasileiro pioneiro na implantação de vilas rurais. Com foco no desenvolvimento socioeconômico rural e no manejo e conservação dos recursos naturais, a primeira vila rural foi implantada no município de Apucarana no ano de 1997. Os objetivos desta ação do governo do Estado eram a melhoria da qualidade de vida e das condições sociais dos trabalhadores rurais volantes e suas respectivas famílias, com impactos esperados no desenvolvimento profissional e na renda familiar.

A partir da criação de comunidades rurais em locais próximos da região urbana, construiu-se uma crítica que gira em torno da 'urbanização do meio rural', cujos resultados são viáveis num primeiro momento, mas podem resultar em cenários negativos para o meio rural. A exemplo disso, Fernandes e Ponte (2002) mencionam que, ao analisar as vilas rurais sob a ótica da urbanização do campo, constata-se a negação do próprio espaço rural e a tendência do seu desaparecimento.

Por se tratar de comunidades formadas a partir de micro propriedades rurais, surge a necessidade de olhar sobre as ações de inclusão destas propriedades ao atual sistema econômico. Primeiramente, pelo fato de a implantação das vilas rurais ter coincido com o



período de desaparecimento do campesinato no Brasil e o surgimento da agricultura familiar. Foi nesse período que surgiu uma nova dinâmica econômica no campo, modificando radicalmente o funcionamento da atividade agropecuária brasileira (NAVARRO, 2014). Por conseguinte, por se tratar de uma ação promovida pelos entes públicos, observa-se a necessidade de políticas públicas para o seu fortalecimento. Sobre isso, destaca-se o fato de o arcabouço institucional político e econômico influenciar a dinâmica econômica e produtiva local, bem como a influência que o coeficiente político-eleitoral produz na formulação e implementação de políticas públicas (NORTH, 1994; FERREIRA, ALVES e CALDEIRA, 2018).

O estudo realizado por Rocha Junior e Barzotto (2014) na Vila Rural do município de Campo Mourão – PR demonstrou que, apesar de o direito de propriedade ser garantido aos vileiros sob condições, há ocorrências de transmissão da propriedade rural através da sua comercialização. Tal situação evidencia a distorção da proposta inicial do Programa Vila Rural, uma vez que houve um “esvaziamento” do público alvo das vilas rurais. Este mesmo estudo concluiu também que o êxito da finalidade das vilas rurais depende dos esforços políticos dos municípios onde estão localizadas, podendo ser negativo quando há precariedade no nível de planejamento e assistência a essas vilas.

As possíveis reflexões a partir dos estudos ora mencionados vão ao encontro do contexto rural do estado do Paraná, no que diz respeito às vilas rurais. Além disso, a constatação empírica da existência de propriedades rurais improdutivas em algumas vilas rurais da microrregião de Campo Mourão-PR e a conseqüente hipótese da perda da função e objetivos iniciais do projeto do estado justificam a identificação de características das diferentes localidades onde foram implantadas, a fim de verificar características comuns que justificam as suas distorções de finalidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo baseou-se em uma estratégia qualitativa de pesquisa, com caráter exploratório, buscando realizar levantamento de dados demográficos, dados setoriais, de produção agrícola, pecuária, PIB dos municípios/região, indicadores sociodemográficos, dentre outras, por meio de uma pesquisa em institutos estatísticos do Brasil, como IBGE e IPARDES.



O estudo será desenvolvido na região da COMCAM, que integra, principalmente, municípios da região de Campo Mourão-PR. A COMCAM é uma das mais representativas associações de municípios do Paraná e integra 25 municípios do entorno de Campo Mourão, sendo eles: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Goioerê, Iretama, Janiópolis, Juranda, Luiziana, Mamborê, Moreira Sales, Nova Cantu, Peabiru, Quarto Centenário, Quinta do Sol, Rancho Alegre do Oeste, Roncador, Terra Boa e Ubiratã.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo serão apresentados conforme previstos nos objetivos específicos. O primeiro objetivo específico determinou a realização de levantamento da quantidade e localização das vilas rurais existentes na região da COMCAM e sobre isso foi possível identificar que todas as vilas foram implantadas entre os anos 90 e 2000, se localizam na microrregião geográfica de Campo Mourão. A Tabela 01 apresenta informações sobre a localização, respectivo nome atribuído às vilas, número de habitações por vila rural, área total (em m²) das vilas rurais e a data de implantação de cada uma delas.

Tabela 01 – Vilas rurais da região da COMCAM

Vilas rurais da região da COMCAM				
Cidade	Nome	Nº de Habitação	Área (m ²)	Data implantação
Araruna	Andorinhas	28	189.439,56	02.10.2001
	Arara Azul	12	71.664,95	21.01.2000
	Sol Nascente	44	290.400,00	26.09.1997
Barbosa Ferraz	Beija Flor	24	169.400,00	09.06.2000
	Joaquim de Souza	33	278.580,00	04.12.1998
	Maria G. Virginio	25	163.355,42	05.06.1996
	Nova Morada	46	363.000,00	31.10.1997
Campo Mourão	Pedro K. Júnior	49	348.000,00	13.10.1997
Corumbataí do Sul	Novos Caminhos	38	290.400,00	31.10.1997
Engenheiro Beltrão	Fca F. Borges	53	314.600,00	19.06.1996
	Portal do Sol	37	227.408,99	21.12.1999
Farol	N. S. Aparecida	39	273.176,00	25.07.1997
Fênix	Boa Esperança	26	146.410,00	18.12.1998
	Vale Verde	26	223.517,49	25.04.1997
Iretama	Cidade Nova	80	726.000,00	20.07.2001
	Colinas Verdes	44	484.000,00	06.07.2001
	Colméia	42	273.238,02	18.11.1998
Luiziana	S. Rita de Cássia	27	196.262,00	17.04.2001
	Novo Horizonte	23	168.841,00	14.12.1995
	Valinhos	63	475.681,61	13.03.2000
Mamborê	Alvorada	19	126.261,00	26.06.1998
Peabiru	Lary C. Razzolini	34	206.348,47	14.12.1995
	Judite Rodrigues	28	168.941,67	05.11.1999
Quinta do Sol	Sol N. p/ Todos	31	203.000,00	18.04.1997
Roncador	São João	34	281.484,68	05.06.1998
	União	31	242.000,00	05.06.1998
Terra Boa	Nova Jerusalém	78	484.000,00	30.07.1999
	Recanto Verde	53	338.800,00	05.12.1997
TOTAL		1067	7.724.210,84	

Fonte: COHAPAR. Ano: 2004



De acordo com a Tabela 1 podemos destacar alguns aspectos, as duas vilas mais antigas Lary C Razzolini e Novo Horizonte foram implantadas no mesmo dia mas tem características diferentes em relação a tamanho e quantidade de Habitações, já quando se observa as vilas por número de habitação, é evidente que Nova Jerusalém e Cidade Nova possui os maiores valores consequentemente possui área maior, um aspecto interessante é que a vila de Nova Jerusalém é a maior entre todas as outras mas possui a mais recente data de implantação, o que pode ser diagnosticado como um grande investimento de sua cidade na vila em si. A vila menor de todas se instala em Araruna, chamada Arara Azul, foi implantada comparada as outras recentemente e possui também o menor número de habitações e área. As cidades que mais possuem vilas rurais são Barbosa Ferraz e Iretama com 4 municípios, todas com características totalmente diferente uma das outras.

O segundo objetivo específico determinou a realização de levantamento das características locais das vilas rurais. Em relação aos dados gerais do município da COMCAM, o desenvolvimento do presente trabalho permitiu uma visualização mais aprofundada dos dados demográficos da região, que engloba 25 municípios, comparativamente aos dados das vilas rurais presentes nos municípios.

Ao analisar o comportamento da quantidade populacional das cidades da COMCAM, é visto que do ano de 2015 para frente, na maioria das cidades houve uma queda relativa de população, que pode ser explicada pela redução da natalidade e pela diminuição da população economicamente ativa. Esse reflexo pode ser levado em conta todo o território nacional, algo que está acontecendo naturalmente no Brasil.

Tabela 02 - População Estimada de Residentes, 2009 a 2020.

População Estimada de Residentes, 2009 a 2020.							
Localidade	2009	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Altamira do Paraná	3.799	3.341	3.143	2.948	2.209	1.942	1.682
Araruna	12.962	14.014	14.056	14.098	13.939	13.970	14.000
Barbosa Ferraz	13.995	12.487	12.393	12.300	11.714	11.568	11.426
Boa Esperança	4.742	4.478	4.438	4.392	4.165	4.105	4.047
Campina da Lagoa	16.243	15.247	15.144	15.042	14.366	14.202	14.043
Campo Mourão	85.896	92.930	93.547	94.153	94.212	94.859	95.488
Corumbataí do Sul	4.220	3.749	3.682	3.617	3.313	3.219	3.127
Engenheiro Beltrão	14.280	14.307	14.311	14.314	14.020	14.000	13.981



Localidade	2009	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Farol	3.354	3.388	3.355	3.323	3.139	3.089	3.041
Fênix	5.017	4.908	4.903	4.898	4.777	4.762	4.748
Goioerê	29.704	29.702	29.683	29.664	28.962	28.884	28.808
Iretama	11.510	10.689	10.648	10.608	10.241	10.169	10.098
Janiópolis	6.983	6.114	6.005	5.897	5.400	5.245	5.095
Juranda	7.822	7.697	7.669	7.650	7.391	7.340	7.292
Luiziana	7.357	7.471	7.463	7.455	7.285	7.262	7.240
Mamborê	14.332	13.943	13.870	13.798	13.252	13.132	13.014
Moreira Sales	13.238	12.709	12.664	12.621	12.201	12.121	12.042
Nova Cantu	7.481	6.650	6.471	6.295	5.550	5.302	5.061
Peabiru	13.347	14.144	14.171	14.198	13.985	13.996	14.007
Quarto Centenário	4.881	4.824	4.794	4.764	4.560	4.512	4.465
Quinta do Sol	5.189	4.985	4.941	4.897	4.640	4.573	4.508
Rancho Alegre D'Oeste	2.976	2.833	2.816	2.800	2.682	2.655	2.628
Roncador	12.309	11.065	10.921	10.779	10.058	9.849	9.645
Terra Boa	15.069	16.781	16.887	16.991	16.984	17.094	17.200
Ubiratã	21.558	21.864	21.812	21.762	21.119	21.013	20.909

Fonte: Adaptado de IPARDES (2009-2020)

Quando observamos a população censitária Rural, podemos entender que com o passar dos anos em quase todos os municípios da COMCAM, maior parte da sua população Rural, partiu para as cidades a procura de melhores condições de vida mesmo até as cidades com menor população.

Tabela 03 - População Censitária Rural, 2017.

População Censitária Rural, 2017.	
Localidade	Qtde.
Altamira do Paraná	1.471
Araruna	1.687
Barbosa Ferraz	2.037
Boa Esperança	1.102
Campina da Lagoa	2.134
Campo Mourão	1.777
Corumbataí do Sul	930
Engenheiro Beltrão	1.588
Farol	890
Fênix	751
Goioerê	1.504



Localidade	Qtde.
Iretama	2.700
Janiópolis	1.191
Juranda	1.110
Luiziana	1.488
Mamborê	1.830
Moreira Sales	1.943
Nova Cantu	1.942
Peabiru	1.809
Quarto Centenário	695
Quinta do Sol	1.139
Rancho Alegre D'Oeste	793
Roncador	2.394
Terra Boa	1.172
Ubiratã	2.183

Fonte: Adaptado de IBGE (2017).

Em relação aos domicílios observa-se que quase todos os municípios da COMCAM atualmente possuem uma menor quantidade de domicílios rurais, principalmente para as cidades maiores que seu índice de domicílios rurais são baixos, podemos destacar Campo Mourão e Goioere que tem 2,03% e 5,12% respectivamente de domicílios rurais em relação a domicílios totais. Quando se compara domicílios totais e domicílios rurais de 2010 11% dos domicílios no total são considerados rurais, um valor que se pode considerar baixo.

Em relação aos domicílios rurais referentes aos anos de 2010 e 2017, é evidente que esses domicílios diminuíram consideravelmente, uma queda de 48% muito alta para um intervalo de 7 anos.

Tabela 04 Domicílios total, coletivo e rural, por município, 2010 e 2017.

Domicílios total, coletivo e rural, por município, 2010 e 2017.				
Localidade	TOTAL	COLETIVO	RURAL	RURAL
	2010	2010	2017	2017
Altamira do Paraná	1.669	-	882	543
Araruna	4.880	-	1.224	611
Barbosa Ferraz	4.973	1	1.322	909
Boa Esperança	1.855	-	887	378
Campina da Lagoa	6.018	1	1.318	729



Localidade	TOTAL	COLETIVO	RURAL	RURAL
	2010	2010	2017	2017
Campo Mourão	30.806	9	1.850	626
Corumbataí do Sul	1.508	-	707	382
Engenheiro Beltrão	5.230	2	866	543
Farol	1.225	-	522	282
Fênix	1.784	-	334	322
Goioerê	10.382	4	1.433	532
Iretama	4.017	-	1.742	1.183
Janiópolis	2.566	1	995	472
Juranda	2.782	1	729	440
Luiziana	2.618	-	1.043	429
Mamborê	5.185	3	1.842	514
Moreira Sales	4.682	-	1.091	724
Nova Cantu	2.697	-	1.232	711
Peabiru	4.587	-	839	545
Quarto Centenário	1.838	-	847	219
Quinta do Sol	1.964	2	578	258
Rancho Alegre D'Oeste	1.007	-	215	240
Roncador	4.321	-	1.714	905
Terra Boa	5.440	1	992	451
Ubiratã	7.929	5	1.300	811

Fonte: Adaptado de IBGE (2010-2017)

Tabela 05 Quantidade média de pessoas por família.

Quantidade média de pessoas por família.		
Média de pessoas por família	Quantidade de vilas	%
3 pessoas	3 vilas	11%
4 pessoas	17 vilas	61%
5 ou mais	8 vilas	29%

Fonte: Adaptado De Andrade (2004)

A Tabela 05 representa a média de pessoas por família. Verifica-se que as vilas que se localizam na porção sudeste da microrregião são constituídas de famílias numerosas, com predominância de 5 pessoas; do mesmo modo, pode-se conferir a Vila Rural Arara Azul de



Araruna. Das Vilas pesquisadas, dezessete possui média de 4 pessoas por família, e somente três contam com uma média de 3 pessoas. De acordo com os dados do IBGE (contagem de 1996), a média registrada no meio rural paranaense é de 3,96 pessoas por família e constatou-se que 46% das Vilas investigadas possuem essa média. Para o conjunto das 28 Vilas, registrou-se a média de 4.17 pessoas por família, ficando acima da média rural paranaense.

Ao comparar o número de domicílios rurais com o número de domicílios nas vilas rurais, observa-se que a maioria dos municípios que possuem domicílios nas vilas possuem valores são entre 14% a 18% em relação aos domicílios rurais, cabe ressaltar 4 municípios que se destacam um é Terra Boa que suas vilas são 29% em relação aos domicílios rurais, outro é Quinta do Sol que possui o índice de 23%, ou seja, são os maiores índices em relação aos domicílios rurais; e os municípios Peabiru e Roncador que possuem 6% e 7% respectivamente, índices baixos levando em comparação as outras vilas.

Buscou-se analisar também os dados sobre PIB e renda *per capita*.

Tabela 06 Produto Interno Bruto (PIB) médio per Capita, 2009 a 2018.

Produto Interno Bruto (PIB) médio per Capita, 2009 a 2018.	
Localidade	PIB (média)
Altamira do Paraná	R\$ 19.028,56
Araruna	R\$ 29.849,44
Barbosa Ferraz	R\$ 14.225,22
Boa Esperança	R\$ 38.914,33
Campina da Lagoa	R\$ 23.113,11
Campo Mourão	R\$ 32.823,33
Corumbataí do Sul	R\$ 15.433,56
Engenheiro Beltrão	R\$ 26.727,22
Farol	R\$ 36.553,44
Fênix	R\$ 24.346,56
Goioerê	R\$ 23.431,67
Iretama	R\$ 18.218,00
Janiópolis	R\$ 22.720,44
Juranda	R\$ 35.468,33
Luiziana	R\$ 33.415,67
Mamborê	R\$ 32.971,44
Moreira Sales	R\$ 17.792,89
Nova Cantu	R\$ 24.176,56
Peabiru	R\$ 18.800,56



Localidade	PIB (média)
Quarto Centenário	R\$ 37.936,78
Quinta do Sol	R\$ 28.537,44
Rancho Alegre D'Oeste	R\$ 39.818,78
Roncador	R\$ 28.366,22
Terra Boa	R\$ 21.143,33
Ubiratã	R\$ 33.153,89

Fonte: Adaptado de IBGE (2009-2018).

O produto interno bruto nada mais é do que todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, quando se analisa a região da COMCAM, a maioria das cidades são financiadas pela agricultura possuem um PIB per capita relativamente alto. Podemos ver que o PIB, mesmo em cidades pequenas, possui valores maiores que cidades mais desenvolvidas como exemplo Rancho Alegre D' Oeste que tem uma população estimada de 3000 habitantes que possui um PIB de 40.000 per capita comparando a Campo Mourão que tem uma população de 90.000 habitantes, mas seu PIB é de 33.000, desta forma pode ser explicado pelo alto investimento na agricultura e por grandes agricultores.

Tabela 07 Renda Média Domiciliar *per Capita*, 2010

Renda Média Domiciliar <i>per Capita</i> , 2010	
Localidade	2010
Altamira do Paraná	504,11
Araruna	561,62
Barbosa Ferraz	499,45
Boa Esperança	567,54
Campina da Lagoa	533,99
Campo Mourão	833,05
Corumbataí do Sul	406,62
Engenheiro Beltrão	607,6
Farol	516,93
Fênix	503,4
Goioerê	689,61
Iretama	605,35
Janiópolis	571,73
Juranda	537,44
Luiziana	480,72
Mamborê	607
Moreira Sales	523,75



Localidade	2010
Nova Cantu	442,46
Peabiru	724,97
Quarto Centenário	719,34
Quinta do Sol	579,17
Rancho Alegre D'Oeste	521,59
Roncador	488,11
Terra Boa	649,44
Ubiratã	637,35

Fonte: Adaptado de IBGE (2010)

Quando analisamos a renda domiciliar per capita é apresentado valor relativamente baixos em relação ao PIB apresentado de cada cidade, outro fator que pode ser comparado é o financiamento a agricultura, valores extremamente altos que deveriam ser proporcional a renda dessas pessoas, mostrando que o investimento é aplicado a maioria a grandes produtores rurais.

Outro fator interessante é renda per capita dos vileiros que na maioria não passam de 100 reais, e que comparados aos municípios são bem divergentes, mais um ponto que se pode levar em conta sobre a falta de apoio das Vilas Rurais.

Andrade 2004 apresentou uma análise da renda *per capita*, conforme demonstrado na Tabela 08.

Tabela 08 Renda *per capita*.

Renda <i>per capita</i>		
Renda per capita	Quantidade de vilas	%
31 a 60 reais	4	14%
61 a 90 reais	15	54%
91 a 120 reais	8	29%
121 a 150 reais	1	4%

Fonte: Adaptado De Andrade (2004)

A renda per capita mensal nas Vilas Rurais da microrregião de Campo Mourão, registra valores extremamente baixos, sobretudo, nas Vilas Cidade Nova, do município de Iretama; Novo Horizonte de Luiziana e São João e União do município de Roncador. A



renda dessas Vilas está afixada entre 31,00 a 60,00 reais, com exceção de algumas Vilas em que a renda se sobressai. Boa parte enquadra-se dentro dos cálculos realizados pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, que apresentam o mapa do fim da fome brasileira e asseguram que “29,3 % da população brasileira tem renda mensal inferior a 80,00 reais per capita”. Esses dados, comparados com os obtidos nas Vilas, revelam que muitos dos moradores encontram-se em situação de extrema pobreza, apresentando uma renda insuficiente para atender as necessidades básicas alimentares.

O município de Iretama, que contempla as Vilas Colinas Verdes, Colméia, S. Rita de Cássia encontra-se num patamar um pouco mais satisfatório, com renda per capita mensal entre 60,00 a 120,00 reais. Outro fato que chamou a atenção durante as análises decorre das Vilas Beija Flor, Joaquim de Souza e Maria G. Virgínio do município de Barbosa Ferraz, e da Vila Novos Caminhos de Corumbataí do Sul, que registraram renda entre 90,00 a 150 reais. Esses valores, se comparados com os valores do conjunto das Vilas da região, são mais satisfatórios. Esses municípios pertencem à classificação de médio baixo grau de desenvolvimento. Neste sentido, o resultado revela-se contraditório, especialmente quando se analisa a Vila Nova Morada, onde os dados amostrados apresentam renda abaixo de 90,00 reais. Isso comprova a existência de particularidades entre as Vilas.

Desta forma, em uma análise geral pode concluir que a maioria das vilas possuem renda per capita menor que 90 reais, e isso pode se dar pelo fato que as pessoas moradoras da vila não possuem uma boa qualidade de vida e que isso é ocasionado pela baixa infraestrutura e apoio de seus respectivos municípios nas Vilas Rurais.

Para promover o desenvolvimento econômico e melhoria na renda das famílias vileiras, seria eficaz o investimento em educação. A análise dos dados revela baixa escolaridade entre os habitantes das Vilas. Ao analisar nota-se que o grau de escolaridade concluído concentra maior índice nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos dados referente ao grau de escolaridade podemos entender que dentre as vilas rurais 96,2% possuem ensino fundamental incompleto, podendo ser levado ao uma perspectiva de não apoio a educação da cidade em que a vila se instala.



Tabela 09 Grau de escolaridade

Grau de escolaridade		
Grau de Escolaridade predominante	Quantidade de vilas	%
Ensino Fundamental Incompleto	27	96,43%
Ensino Médio Completo	1	3,57%

Fonte: Adaptado De Andrade (2004).

Há um caso de apenas uma vila que obtém um grau de escolaridade bem acima do que encontrado em todas as outras, a Vila Colméia da cidade de Iretama que possui grau de escolaridade ensino médio completo, que pode ser explicado pelo uso de políticas que incluem a educação no dia a dia dos vileiros.

Quando se analisa a as despesas mensais familiares (Tabela 05), mais de 90% das vilas rurais gastam o equivalente à 90% da renda, sobrando em torno de 10%. Esse restante não suaviza a pobreza dessas pessoas, visto que a renda é extremamente baixa e a sobra torna-se insuficiente para gastos domésticos e/ou investimentos nos lotes.

Tabela 10 Despesa Mensal Familiar (% em relação a renda).

Despesa Mensal Familiar (% em relação a renda).		
	Quantidade de vilas	%
De 50% a 60%	2	7,14%
De 66% a 70%	2	7,14%
De 71% a 75%	4	14,29%
De 76% a 80%	3	10,71%
De 81% a 85%	4	14,29%
De 86% a 90%	7	25,00%
De 91% a 95%	4	14,29%
De 96 a 99%	1	3,57%
100%	1	3,57%

Fonte: Adaptado De Andrade (2004)



Neste sentido, Graziano da Silva (1999) garante que há limitações com relação ao desenvolvimento econômico das Vilas, uma vez que a parcela da unidade de produção não garante o aumento da renda tanto das atividades agrícolas e não agrícolas.

Características das vilas rurais e dos municípios da COMCAM

A principal conclusão a que se chega é que fica evidente a fragilidade dos moradores frente à riqueza possuída pelos municípios onde estão localizadas.

Pode-se observar que algumas vilas rurais provavelmente possuem mais apoio, como a vila Colméia de Iretama que tem um grau de escolaridade maior, conseqüentemente uma renda maior e um nível de despesa por família menos impactante na renda familiar, isso pode ser ocasionado pelo apoio dos agricultores da cidade, pois comparado a outras vilas de Iretama ela se destaca e se confrontando com os dados do município é interessante evidenciar que há uma população rural grande explicando o apoio que essa vila tem.

Os municípios de Barbosa Ferraz, Campo Mourão, Corumbataí do Sul e Engenheiro Beltrão possuem vilas com melhor qualidade de vida, que pode ser explicado pelo melhor desenvolvimento da cidade e mais apoio dos agricultores, Campo Mourão possui a maior renda per capita e sua vila rural diante todas as rendas possui uma das mais altas, e também pode ser relacionado com o maior apoio a investimento agrícola da COMCAM.

Há também as vilas da cidade de Roncador que possui um desnível evidente em relação as outras vilas, com ensino fundamental incompleto e renda per capita de até 60 reais, é evidente que os municípios não conseguem sustentar os fomentos que a vila precisa.

Desta forma quando é avaliado o intuito em que foram criadas as vilas rurais deve haver ainda muito apoio para superar estas condições que ainda são é muito precária e desigual, os trabalhadores têm recebido assistência técnica constante de agrônomos, de assistentes sociais, num processo de indução e convencimento, ao lado de meios de apoio na aquisição de equipamentos de irrigação, tratores, sementes, mudas, insumos e outros, capazes de alavancar a produção inicial. Este apoio deverá perdurar até que esses trabalhadores se desenvolvam o suficiente, tornando-se produtores capacitados e estruturados para agirem por si mesmos.



Para promover o desenvolvimento e melhoria na renda das famílias, deve-se também considerar o investimento em educação. A análise dos dados revela baixa escolaridade entre os habitantes das vilas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço tecnológico era inevitável que as Vilas, aliada à falta de infra-estrutura condizente com a realidade do trabalhador rural, tornou-a um dos principais obstáculos das questões sociais, da mesma forma que o Estado se preocupou com alguns segmentos econômicos, o mesmo deveria ter acontecido com a população rural, ou seja, deveria ter realizado planejamentos a longo prazo, o que contia não só o êxodo rural, mas as suas consequências, bem como, o caos da violência, da fome, da miséria, entre outros.

Do mesmo modo, o governo deveria incentivar mais para propiciar maior produção, consequentemente, melhorar a renda per capita da população e o aumento da qualidade de vida e de emprego, dando condições ou oportunizando-as. Assim, o projeto teria sustentabilidade, fato que não foi comprovado na pesquisa realizada nas Vilas, em razão da falta dessas ações.

Contudo, é preciso reconhecer que houve uma tentativa em benefício da população marginalizada. Quanto às condições de mantê-los nas Vilas, dependerá do apoio contínuo do governo, o que é preocupante, dado às rivalidades políticas.

A pesquisa explicita a necessidade de ampliar estudos e discussões sobre o desenvolvimento sócio-espacial das Vilas Rurais, para que se possa entender as diferentes dinâmicas presentes nas Vilas. O papel dos vileiros também deve ser analisado melhor para que os governantes criem políticas públicas sem cometer as mesmas falhas, garantindo o desenvolvimento da população rural.

Desse modo, não basta o governo apenas promover políticas compensatórias, mas sim, políticas de ações voltadas para inclusão dessas pessoas, promovendo o desenvolvimento das Vilas, nos aspectos econômico, social e cultural.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASARÍ, A.Y.; PONTE, K. F. **Programa Vilas Rurais: Retorno do Trabalhador Rural ao Campo?** Londrina: Editora Geografia, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; PONTE, Karina Furini da. As vilas rurais do estado do Paraná e as novas ruralidades. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 113-126, jul./dez.2002.

FERREIRA, Jorge L D; ALVES, Alexandre F; CALDEIRA, Emilie. Elections and externalities of health expenditures: Spatial patterns and opportunism in the local budget allocation, **Journal of Economic Studies**, Vol. 45 Issue: 6, pp.1124-1144, 2018.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Avaliação da Atividade Vilas Rurais – Síntese Estadual e Macrorregional**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**; Censo 2000.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Desenvolvimento local e estratégias familiares em vilas rurais selecionadas: resultados da pesquisa de campo: relatório final**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES, 2005.

NAVARRO, Zander; PEDROSO, Maria Thereza Macedo. A agricultura familiar no Brasil: da promessa inicial aos impasses do presente. **Revista Econômica do Nordeste**, vol. 45, suplemento especial, p. 7-20, out./dez.2014.

NORTH, Douglass C. **Custos de transação, instituições e desempenho econômico**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1994. 38 p.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



DIAGNÓSTICO DA VILA RURAL DE CAMPO MOURÃO

Gustavo Henrique Oliveira de Almeida (Fundação Araucária)
Unespar/Campus Campo Mourão, biatiemi12@gmail.com

Isielli Mayara Barzotto Martins Tierling (Orientadora)
Unespar/ Campus Campo Mourão, isielli.tierling@unespar.edu.br

Jorge Leandro Delconte Ferreira (Coorientador)
Unespar/ Campus Campo Mourão, jorge.ferreira@unespar.edu.br

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC 2020-2021

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda o contexto do programa habitacional em área rural denominado Vila Rural, que se iniciou no governo de Jaime Lerner nos anos de 1995 a 2002 no Estado do Paraná. Em um momento político que buscava por alternativas na reforma agrária debatida em âmbito federal, foi outorgado o assentamento de famílias de trabalhadores rurais em cerca de 405 loteamentos rurais em todo o estado. Sua origem partiu do acordo de Empréstimo 4060-BR firmado entre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e o governo do Estado, estabelecendo assim o Projeto de Alívio à Pobreza no Meio Rural e Gerenciamento de Recursos Naturais - Paraná 12 Meses.

Este projeto foi implantado com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico da população rural e através desse programa buscou-se melhorar as condições de vida das famílias de trabalhadores rurais temporários por meio de moradia de 44 m² (quarenta e quatro metros quadrados) em área agricultável de 5.000 m² (cinco mil metros quadrados), possibilitando um complemento da renda familiar ou aplicação da agricultura de subsistência na produção em meio rural, sendo uma tentativa de reduzir os problemas sociais causados pela falta de moradia dos boias-frias¹ com a intensificação dos centros urbanos. Nesse sentido, corresponde a uma alternativa para tais adversidades urbanas, visto que prover as cidades de infraestrutura para atender a demanda de habitantes ocasionam custos econômicos maiores do que no meio rural.

A avaliação inicialmente proposta foi realizar diversas ações visando o aumento da renda do produtor, a recuperação e recomposição dos recursos naturais, a promoção da

¹ Boias-frias ou volantes são trabalhadores rurais temporários.



modernização e diversificação da produção agrícola no cenário agrário paranaense. As transformações ocorridas no meio rural (e também urbano) nos últimos anos trouxe consigo diversos novos caminhos e cenários. Considerando estas transformações e a necessidade de verificar o atual contexto local e das famílias das vilas rurais, as questões que se pretendem investigar neste estudo são: quais as características locais, estruturais e das atividades desenvolvidas na vila rural da microrregião de Campo Mourão?

Assim sendo, o principal objetivo foi mapear a estrutura e atividades desenvolvidas na Vila Rural, através de um levantamento das características estruturais da vila rural (onde estão quantas pessoas nelas residem, quantas famílias a integram, infraestrutura de cada propriedade, dentre outras), e de um levantamento das características operacionais das vilas rurais (quais atividades nelas são desenvolvidas, quais organizações – associações, cooperativas, etc – são formadas a partir das vilas rurais, com quais instituições possuem vínculo, dentre outras), além de problemas comunitários e dificuldades enfrentadas na condução/manutenção da propriedade e da vila rural.

Justifica-se o desenvolvimento deste estudo a partir da necessidade de verificação do atual contexto local e das famílias das vilas rurais, uma vez que sua implantação perpassa duas décadas. Desde a implantação das vilas rurais, diversos estudos científicos foram realizados, com análises e reflexões sob aspectos sociais, econômicos, geográficos, dentre outros (IPARDES, 2000; BANA, 2001; ANDRADE, 2005; ESSER et al, 2006). Observa-se, no entanto, que tais estudos datam a primeira década pós-implantação das vilas rurais e, nos anos mais recentes, há um “desaparecimento” de estudos específicos à estas comunidades. Menciona-se ainda o fato de o último estudo detalhado promovido pelo Governo do Estado do Paraná, datar o ano de 2005, cujo conteúdo refere-se ao relatório final do projeto após implantação das vilas rurais no estado (IPARDES, 2005).

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo qualifica-se como pesquisa descritiva, cujo objetivo é identificar e sistematizar as características estruturais e operacionais presentes na vila rural de Campo Mourão. Gil (2002, p. 42) define que “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”. Em vista da abordagem do problema, este



estudo é essencialmente qualitativo, considerando que a coleta de dados foi realizada através de questionário estruturado com descrições sobre as características dos que lá residem.

Conforme Oliveira (2010), as principais técnicas de pesquisa e coleta de dados são: observação; entrevistas; discussão em grupo; questionário e formulário. Nesse sentido, os procedimentos para coleta de dados foram entrevistas ou aplicação de questionário nas propriedades da vila rural denominada “Flor do Campo”, localizada a uma distância de 5 km da área central do município de Campo Mourão. Dada a necessidade de adaptação da coleta de dados para formatos remotos (não presenciais), procedeu-se o contato com os vileiros através de ligação telefônica. As entrevistas foram por telefone e, quando o respondente julgou capaz de participar da pesquisa de forma online, a coleta de dados se deu através de questionário.

O universo de pesquisa foi então os moradores da vila rural Flor do Campo, que totalizam 49 propriedades e cerca de 300 pessoas. A amostra foi selecionada pelo critério não probabilístico por acessibilidade, compreendendo 9 respondentes de propriedades distintas e representando um total de 36 pessoas residentes na Vila Rural Flor do Campo. Assim, a amostra final compreendeu 18% do total das propriedades e cerca de 12% do total de moradores.

O roteiro de entrevista/questionário (Apêndice I) foi elaborado com o foco na busca de informações que possibilitassem compreender quais são as características atuais das propriedades e dos moradores da vila rural. As questões abrangiam as características gerais das famílias, características gerais das propriedades, condições de moradia e permanência no campo, atividades desenvolvidas, problemas comunitários e dificuldades enfrentadas.

Os dados obtidos foram compilados em planilha eletrônica, analisados e apresentados com auxílio de gráficos e tabelas, de forma descritiva. A sessão seguinte dispõe de todas as análises e achados científicos deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Vila Rural é constituído de 405 assentamentos, com 15.609 lotes distribuídos por todo o Estado do Paraná (ANDRADE, 2005). Para esta pesquisa foi selecionado a Vila Rural Flor do Campo, localizada no perímetro suburbano do município de Campo Mourão. A Vila encontra-se com uma área total de 348.000 m², e



aproximadamente 52 lotes no total, sendo 49 destinados à habitação, que foram sorteados no final de 1997 pela COHAPAR e que teve sua ocupação em março de 1998. Inicialmente, a vila rural de Campo Mourão era denominada Vila Rural Pedro Kloster Junior (Imagem 1).

Imagem 1: Vila Rural Flor do Campo, microrregião geográfica de Campo Mourão.

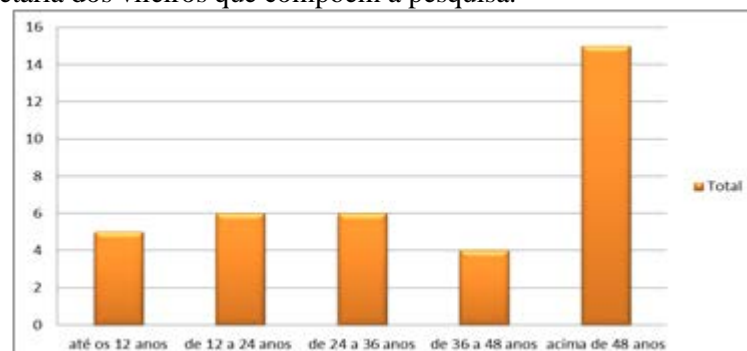


Fonte: Google Earth (2013).

Características Estruturais da Vila Rural Flor do Campo

Segundo aponta a vice-presidente da associação de moradores, nos 49 lotes que compõem a vila, existem cerca de 90 famílias e estima-se que atualmente vivem aproximadamente 300 pessoas. Neste estudo houve a participação de 9 famílias, sendo que os pesquisados, que representavam suas famílias, se encontravam na faixa etária de 40 a 60 anos, sendo 1 do gênero masculino e 8 do gênero feminino. A partir das unidades familiares entrevistadas, constatou-se o total de 36 pessoas, com predominância de idade superior a 48 anos, conforme a Gráfico 1.

Gráfico 1: Faixa etária dos vileiros que compõem a pesquisa.



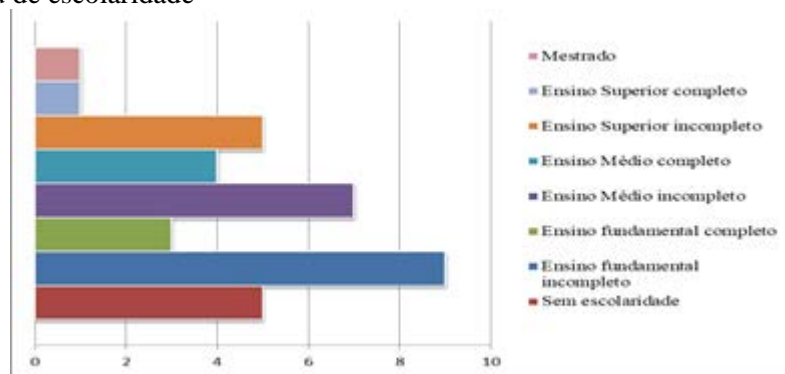
Fonte: Dados da pesquisa (2021).



A maioria das pessoas entrevistadas pertencia ao gênero feminino, sendo este um aspecto devido à disponibilidade das mulheres que residem na Vila Rural Flor do Campo e também ao maior interesse que elas demonstraram frente à pesquisa realizada.

De acordo com os resultados da pesquisa (Gráfico 2), constatou-se que, em sua maioria, a população que reside na vila rural possui o nível de escolaridade de ensino fundamental incompleto, sendo este um aspecto que interfere em aspectos sociais e econômicos, como na oportunidade de acesso ao mundo do trabalho e na qualidade de vida da família.

Gráfico 2: Grau de escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além de 9 moradores (26%) que fizeram parte da pesquisa terem o ensino fundamental incompleto, observa-se um número alto (7) de moradores (20%) com ensino médio incompleto e 5 (14%) não possuem escolaridade. Quanto aos outros 40% restantes, correspondem aos outros níveis de escolaridade (ensino médio e superior completo e ensino superior incompleto). Tal condição que interfere direta e indiretamente nas relações de trabalho entre os moradores da Vila.

Ao analisar a condição de trabalho dos participantes deste estudo, ficou evidente que 11 são trabalhadores assalariados urbanos (atividade não agrícola no meio rural, empregada doméstica, prestador de serviços, auxiliar, funcionário público), e com isso, possui a necessidade de locomoção até diversas áreas urbanas de Campo Mourão (Gráfico 3). Além de 2 trabalhadores rurais que desenvolve atividades no campo e próximas da vila rural e 2 que exercem atividade autônoma de trabalho. Logo, verifica-se, em sua maioria, que a renda familiar auferida pelos moradores da vila é proveniente de atividades desenvolvidas fora da vila.



Gráfico 3: Situação ocupacional

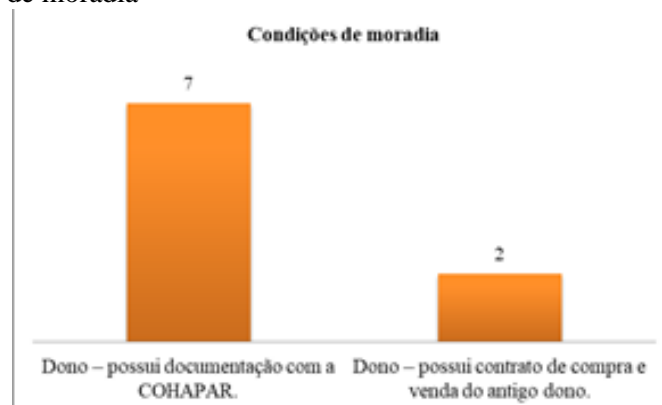


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse sentido, observa-se uma pluriatividade dos moradores da Vila nas mais diversas áreas de concentração de renda e de trabalho, visto que a produção do lote é insuficiente para a total subsistência no consumo, sendo a busca de trabalho externo uma medida essencial dos moradores.

Os dados levantados também apontam que alguns dos requisitos inicialmente exigidos do Programa não são necessariamente cumpridos, como ser trabalhador rural volante (boia-fria) e exercer atividade remunerada em caráter temporário nas áreas rurais. Em vista disso, uma das explicações para tal é a troca de moradores das casas, que é realizada de maneira irregular, onde o morador antigo vende o direito daquela propriedade. A Gráfico 4 mostra que existem moradores que não possuem relação direta com o mutuário do lote, conforme apresentado na relação de mutuários pela COHAPAR.

Gráfico 4: Condição de moradia



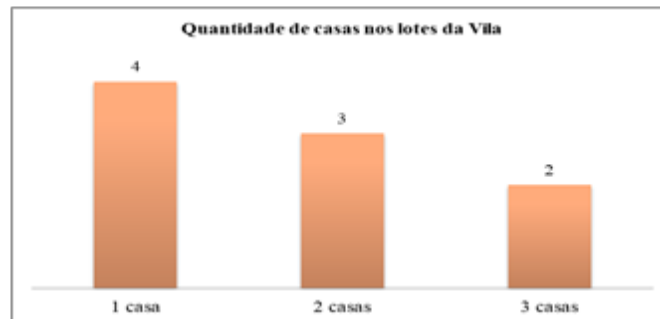
Fonte: Dados da pesquisa (2021).



Em vista disso, constatam-se alguns lotes colocados em venda, como também em condições de aluguel na vila. Em geral, cada casa na vila rural encontra-se em situações distintas, sendo que a maioria passou por reformas incluindo ampliações e acabamento de pintura.

Nesse contexto, constata-se uma variabilidade na quantidade de casas por lote, sendo de uma a três, com predominância a apenas uma casa por habitação (Gráfico 5). Nota-se também algumas modificações classificadas como de manutenção e reforma, sem que haja alteração das áreas originais e construção de ambientes anexos. Essas modificações foram observadas por meio do questionário, onde constatou que grande parte dos moradores realizou alguma benfeitoria no lote.

Gráfico 5: Quantidade de casas no lote



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Outro ponto é a natureza polissêmica do conceito rural no Programa, considerando que na vila o lote tem apenas $\frac{1}{2}$ hectare, o que leva o INCRA não reconhecer e dispor de título de posse do lote, como o certificado de imóvel rural. Dessa forma, surge uma série de discussões sobre a forma de tributação quanto aos imóveis na vila rural (se Imposto Territorial Urbano - IPTU ou Imposto Territorial Rural - ITR) em decorrência da adversidade sobre essa questão que evidencia a necessidade de superação da visão dicotômica de urbano-rural.

De acordo com a Gráfico 6, constata-se a predominância de 67% dos entrevistados que possuem e fazem uso de caixa de água. Observam-se também as demais benfeitorias feitas, como um total de 33% que ampliaram suas casas com uma garagem ou construíram um galinheiro para a postura de ovos, como também para o consumo, e 22% que construíram também chiqueiros e outros que também providenciaram benfeitorias no lote em que residem.



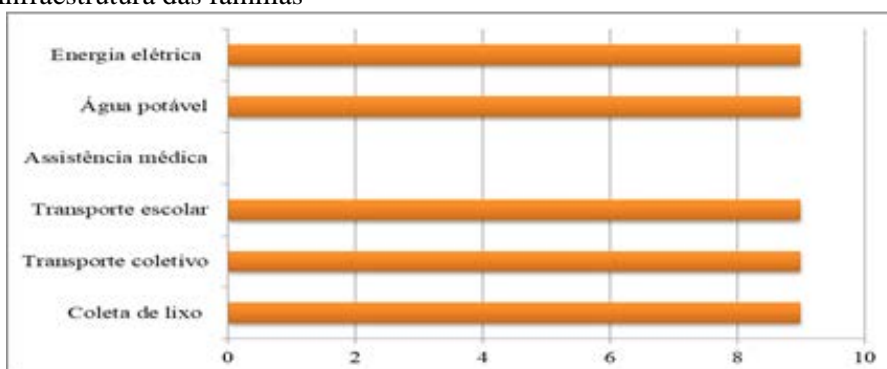
Gráfico 2: Elementos que compõem os lotes da vila



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ainda sobre a infraestrutura da propriedade, conforme a Gráfico 7, todos destacaram a destinação do lixo produzido, como também a coleta de materiais recicláveis. Tais fatores como energia elétrica, transporte coletivo e transporte escolar, também foram considerados de acesso aos entrevistados. Em contrapartida, a assistência à saúde foi considerada pelos entrevistados como algo que não possuem acesso na vila rural. Logo, os moradores são encaminhados para os postos de saúde dos bairros mais próximos, que tem aproximadamente mínima de dois quilômetros de distância.

Gráfico 7: Infraestrutura das famílias



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação à água potável, todas as casas possuem água encanada abastecida por uma rede de captação de poço artesiano, conforme mostra a Imagem 2. A distribuição da água até as casas busca atender somente às necessidades das famílias, o que compromete sistemas de irrigação para a produção, conforme ressaltado por um dos entrevistados. Nesse sentido, fica evidente que a falta de recursos hídricos para a parte produtiva das propriedades é um fator que impede o avanço do desenvolvimento local de atividades que geram renda para as famílias.



Imagem 2: Rede de captação de poço artesiano

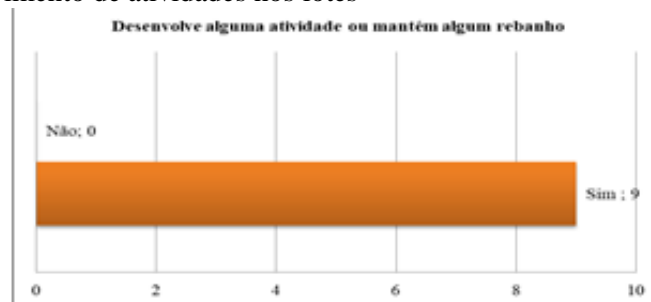


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

3.2 Características operacionais e atividades desenvolvidas

No que tange a situação de exploração e produção na Vila constata-se que todos os 9 entrevistados desenvolve alguma atividade ou mantém algum rebanho no lote na vila rural. Nesse sentido, através da Gráfico 8 observa-se que a produção é destinada a várias condições, como a comercialização e consumo próprio. Apesar disso, sobretudo tornou-se evidente que tal produção ali desenvolvida, não é suficiente para o consumo próprio e, juntamente, geração de renda para o morador conforme os dados levantados quanto a situação ocupacional na Figura 2.

Gráfico 8: Desenvolvimento de atividades nos lotes



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observou-se a diversidade de culturas produzidas pelos moradores na Vila Rural, desde o cultivo de hortaliças, verduras, frutas, até mesmo atividades de venda de produtos, serviços prestados e atividades de rebanho.

Em sua maioria, os pequenos produtores desenvolvem atividades com produção de hortaliças, como a cebolinha, salsinha e almeirão (Tabela 1). Havendo também o cultivo da mandioca, sendo este considerado em fundamental, em termos econômicos, visto que geram sustento para a subsistência das famílias e na comercialização da sua produção.



Tabela 1: Atividades desenvolvidas na vila rural

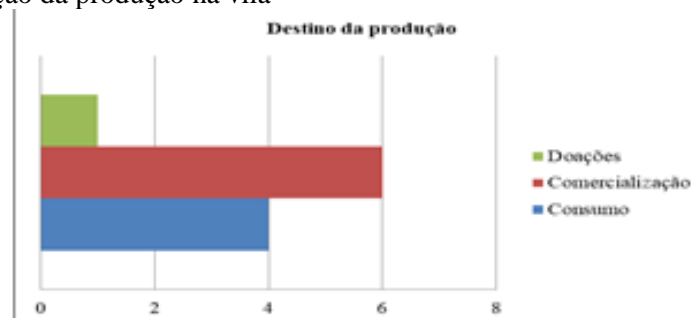
Atividades de produção	Total	Atividades de rebanho	Total
Cheiro verde	6	Vaca e Cavalo	1
Salsinha	5	Suinocultura	2
Mandioca, Amendoim	3	Avicultura (postura de ovos)	1
Almeirão, Mamão, Batata, Couve	2		
Repolho, ora-pro-nóbis, alho, feijão	1		
Hortelã	1		
Café	1		
Milho	1		
Abacate, acerola, banana, graviola	1		
Fruta do conde e poncã.	1		
Conservas em Geral	1		
Vidraçaria	1		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Também relatam que se cultivam hortaliças em 67% das propriedades, que em 33% possuem o cultivo de mandioca e amendoim, atividade que bem poderia ocorrer em mais lotes, além da comercialização local de alguns produtos, como o colorau.

A produção da vila rural é destinada de diferentes formas pelos produtores. Conforme apresenta a Gráfico 9, cerca de 67% dos entrevistados comercializam uma parcela de sua produção, como também destinam para o consumo próprio e doação. Para os que não comercializam seus produtos, foi relatado dificuldades ao se inserir no mercado e na locomoção até os demais bairros da cidade.

Gráfico 9: Destinação da produção na vila



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A fonte de renda das famílias entrevistadas não é proveniente da vila, mas observa-se que os integrantes trabalham na área urbana e que fazem a comercialização e autoconsumo dos excedentes da agricultura familiar.



Dificuldades enfrentadas na condução da propriedade

Em meio aos problemas comunitários e dificuldades enfrentadas na condução/manutenção da propriedade e da vila rural, afirmam os moradores a presença de diversos buracos na entrada da vila rural (Imagem 3), como também dificuldades no acesso do CEP que possibilita o extravio de correspondências, indeferimento da vigilância sanitária para obtenção de selo para comercialização de produtos, dificuldades no acesso de sistemas de irrigação, como também abandono de animais na vila rural.

Imagem 3: Entrada da rua principal da Vila



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Atrelada a essas ocorrências, os buracos na entrada da vila rural são relatados como uma dificuldade que percorre a vila neste momento. Observa-se que cerca de um ano atrás, foi disposto de cascalho na rua principal que compõe a Vila pela gestão atual da Prefeitura Municipal de Campo Mourão. Além disso, destaca a situação de abandono de animais, resguardando o zelo e a responsabilidade pelos moradores das propriedades da vila e a falta de patrulhamento, relatado pelos moradores.

Outra dificuldade relatada pelos moradores é devido ao acesso e uso do Código de Endereçamento Postal - CEP ao dispor de algum produto ou serviço. Dessa forma, toda correspondência é recebida e entregue para os demais moradores através da vice-presidente da Associação de Moradores da Vila Rural. Essa condição é devido à característica urbano e rural que integra a vila rural, que considera a vila como CEP rural e único, sem distinção para os lotes que a compõem. Segundo a moradora, tal situação pode gerar situações de conflito sobre possíveis extravios de correspondências pessoais, sendo encaminhado o pedido de disponibilização de CEP para a Rua Bom Pastor na Câmara Municipal em 2017, mas que não houve retorno.



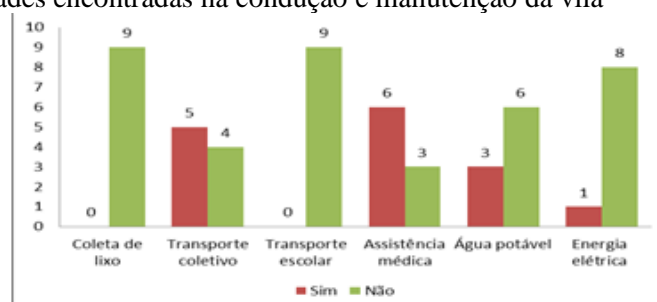
Para os que empreendem exercem suas atividades na condição de MEI – Microempreendedor Individual na vila rural ressaltam a dificuldade de colocar seus produtos no mercado em decorrência do indeferimento sobre a certificação do selo junto à Vigilância Sanitária. De acordo com o roteiro de inspeção da legislação RDC 275 de 21 de outubro de 2002, de âmbito federal, “os acessos às áreas de manipulação de alimentos devem ser diretos, não comuns a outros usos (habitação)”. Nesse sentido, ter uma cozinha para moradia e para empreender parece uma realidade distante, partindo da premissa do entrevistado, que encontra tal barreira para não comercializar seus excedentes por meios formais.

Em virtude disso, constata-se a presença de um barracão comunitário na Vila, sobretudo, um lugar que pode ser destinado a recreação aos moradores, como também um possível meio de adotar medidas que favoreçam a atividade econômica nas propriedades. Por meio de políticas públicas, a vila rural poderia ser favorecida com uma cozinha comunitária adequada aos padrões da vigilância sanitária, que beneficiaria todos os moradores que necessitam de tal espaço para ampliação da renda familiar.

Dificuldades no acesso de sistemas de irrigação, no suporte de agrônomo e médico veterinário são também relatados pelos entrevistados, como também a ausência de creche, que possa acolher as crianças da Vila. Tais fatores influenciam nos meios produtivos que os lotes podem produzir, gerando limitações na geração de renda das famílias.

O abastecimento de energia elétrica é realizado pela Companhia Paranaense de Energia (Copel), onde não apresentou problemas na execução das tarefas na vila rural pelos moradores, conforme a Gráfico 10, sendo que o valor cobrado possui uma taxa reduzida para o meio rural. Um dos entrevistados relatou a falta de energia em momentos de manutenção, que implica também na distribuição da água até as casas, devido ao uso de energia elétrica no processo de abastecimento.

Gráfico 10: Dificuldades encontradas na condução e manutenção da vila



Fonte: Dados da pesquisa (2021).



O abastecimento de água é feito na própria vila rural por meio de poço artesiano. A infraestrutura para condução da água foi feita na época da implantação da vila, e que não apresentou problemas quanto ao seu funcionamento. Todavia, há a cobrança da tarifa comunitária do poço artesiano que é feita a partir da média de moradores, e 33% dos entrevistados afirmaram ter dificuldades devido à inadimplência de alguns moradores no pagamento dessa taxa, que é controlada pelo presidente da vila rural, gerando custos um pouco maiores para os demais moradores.

A coleta de lixo e o transporte escolar também estão funcionando de acordo com as necessidades e também é um serviço público que não apresentou problemas na vila rural avaliada, sendo também levado em questão aos moradores à coleta de material reciclável, que ocorre duas vezes toda semana.

De acordo com 55% dos entrevistados, existem barreiras no acesso do transporte coletivo para os moradores da vila. Essa condição é devido à política de horários reduzidos no transporte coletivo em virtude da pandemia de Covid-19, que passam exclusivamente em horários de início e término de trabalho (7h, 11h:30min, 19h). Tal condição também implica no acesso de assistência médica, considerando a necessidade de locomoção de aproximadamente 2 km, a partir da Rodovia PR 558.

Nesse sentido, 67% dos entrevistados relatam programas municipais que encaminharam equipe médica até os moradores da vila há alguns anos atrás, a fim de atender a necessidade das pessoas idosas que necessitam frequentemente de receitas médicas e também consultas, mas que foi interrompido em seu momento atual.

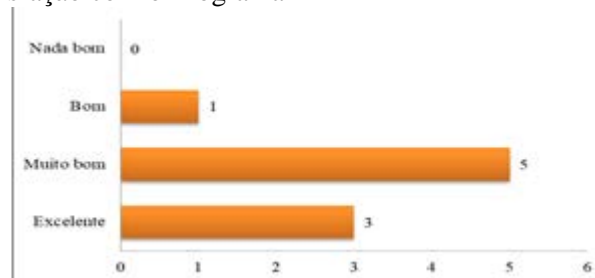
De acordo com os entrevistados, destaca-se também a falta de policiamento na vizinhança e a falta de suporte de agrônomo e médico veterinário. Tais questões visam à condução dos lotes, assegurando proteção e segurança aos residentes, como também condições melhores nas atividades de produção e de rebanho, tendo um suporte técnico. Em vista disso, nenhum entrevistado relatou possuir acompanhamento, assistência técnica, assistência social ou monitoria de alguma entidade ou órgão público.

Quanto à satisfação dos moradores na Vila Rural, 33% responderam estarem satisfeitos com o Programa, pois todas as famílias concordam que possuem uma boa qualidade de vida. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos moradores, outros 55%



relataram que o nível de satisfação é muito bom na condução e manutenção na vila, conforme mostra a Gráfico 11.

Gráfico 11: Grau de satisfação com o Programa



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento do IPARDES (2005) sobre o uso e exploração da terra indica que as atividades de produção do lote representam para as famílias importante meio de subsistência, tanto para atender às necessidades mais imediatas das pessoas por meio da garantia dos alimentos produzidos como para a busca de renda com a comercialização do excedente da produção. Em vista disso, permite aos trabalhadores rurais que continuem a exercer sua atividade no campo como forma de agricultura de subsistência, bem como complementar a renda com comercialização da produção. Logo, verifica-se que é comumente recorrer a outros meios diante da modernização da agricultura e seus impactos socioeconômicos no cenário agrário paranaense e observa-se uma pluriatividade dos vileiros que desempenham funções fora da vila rural e que também comercializam produtos e serviços provenientes do lote para auferir renda. Nessa relação de atividades produtivas da Vila, verifica-se que não recebem acompanhamento e assistência técnica de alguma entidade ou órgão público.

Para a instalação das Vilas Rurais foi mobilizado, juntamente com a Prefeitura Municipal, outros órgãos estaduais que apresentam determinadas responsabilidades, como a Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento - SEAB, definida pelo decreto n° 1814 de 1996 como executora do Projeto Paraná 12 meses e firmando convênios com a Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná - CODAPAR, Departamento de Estradas de Rodagem - DER, Companhia de Habitação do Paraná - COHAPAR, Empresa Paranaense de Extensão Rural - EMATER e com o Instituto Agrônomo do Paraná - IAPAR na condição de unidades responsáveis pelas áreas básicas de atuação.



Em meio a essa circunstância de desamparo do poder público, fundaram uma associação comunitária na vila para gerenciar e reivindicar condições melhores na manutenção das propriedades. Em vista disso, existem recursos necessários no atendimento básico dos vileiros, além da predominância de apenas uma casa por propriedade, que em sua maioria foram reformadas e ampliadas, como também colocadas em condições de compra e venda com o mutuário do lote. Essa circunstância possibilita o indeferimento do título do imóvel, considerando a forma como foi realizada a compra e venda da propriedade.

Entre as dificuldades comunitárias enfrentadas levantadas pelos moradores destacam a distância no acesso de assistência médica, uma vez que a vila foi implantada longe do centro urbano do município, e que enfrenta situações de abandono de animais e buracos na entrada da vila rural, além de dificuldades ao receber produtos e serviços em suas casas devido ao acesso do CEP disposto de caráter rural. Logo, todas as correspondências e encomendas feitas pelos moradores são entregues aos cuidados da vice-presidente da associação comunitária.

Tais adversidades vivenciadas pelos moradores foram levadas a Câmara Municipal, em 2017, mas não houve retorno no que se refere às dificuldades enfrentadas, em especial o pedido de disponibilização de CEP, a fim de utilizar a própria propriedade como destino-fim.

Observou-se, ainda, a falta de suporte de profissionais agrônomos e veterinários e dificuldades no acesso de sistemas de irrigação, frente ao uso de água apenas para as necessidades básicas dos moradores com o abastecimento por poço artesiano, a fim que possibilitar o desenvolvimento da produção nos lotes que compõem a vila.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. V. **Vilas Rurais na Microrregião geográfica de Campo Mourão.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós graduação em Geografia. 2005.

BANA, Luzia **Vilas Rurais do Processo de Transformação do Espaço Rural no Município de Paranavaí.** Presidente Prudente: Dissertação (Pós-graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista – UNESP. 2001.

ESSER, J. V.; WADI, Y.M.; STADUTO, J.A.R.; SOUZA, M.de. **As Vilas Rurais na Região Oeste do Estado do Paraná:** uma política pública de desenvolvimento e seu impacto na vida dos trabalhadores rurais volantes. Revista Paranaense de



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Desenvolvimento-RPD, n. 110, p. 91-112, 2006. Disponível em: <<https://ageconsearch.umn.edu/record/148228/>> Acesso em: ago. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Município de Campo Mourão**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-mourao/panorama>>. Acesso em: 04 set 21.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE EARTH. [Imagens de Satélite]. 2013. Disponível em: <<https://maps.google.com.br/maps?ct=reset&tab=ll>>. Acesso em: 02 de maio 2021.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Avaliação da Atividade Vilas Rurais – Síntese Estadual e Macrorregional**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES, 2000.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Desenvolvimento local e estratégias familiares em vilas rurais selecionadas: resultados da pesquisa de campo: relatório final**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES, 2005.

OLIVEIRA, A. B. S. **Método e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2010.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CRISES ECONÔMICAS E AS MODALIDADES ECONOMIA SOLIDÁRIA E ECONOMIA CRIATIVA

Jonas de Paula e Silva
UNESPAR/Campus Campo Mourão, jonas_do@outlook.com

Sérgio Luiz Maybuk
UNESPAR/Campus Campo Mourão, sergio.maybuk@unespar.edu.br

Programa de iniciação Científica – PIBIC 2020-2021

Ciências Sociais Aplicadas

INTRODUÇÃO

As crises econômicas trazem problemas sociais de magnitudes muito amplas como o desemprego, o acentuamento das vulnerabilidades e outras inconsistências para a sociedade. Os efeitos recaem sempre sobre uma classe de pessoas que já possuíam poucos recursos e agora se veem ainda mais comprometidas.

Os problemas, acentuados pelas crises, são há muito considerados no estudo da economia, entretanto não recebem a devida dedicação ou não são levados às últimas consequências, sendo deixados de lado assim que a condição de crise se atenua, voltando então as atenções para o mainstream econômico.

Acontece que as crises são eventos inerentes ao capitalismo e a superação de uma fase não pode significar a elevação do modelo a um patamar irrecorrível. As crises tendem a ressurgir e os mesmos problemas voltam a ficar evidentes, com novas rodadas de demissão e amplificação das desigualdades.

A economia solidária surge nesse imbróglio econômico como única alternativa que os menos favorecidos encontram. Nas comunidades passam a se desenvolver atividade precárias, mas que permitem algum acesso a bens de necessidade.

Outra possibilidade está colocada pela economia criativa que possibilita aos indivíduos a criação ou desenvolvimento de capacidades como forma de gerar alguma renda.

Este artigo busca entender como essas duas modalidades de economia se relacionam com as crises econômicas e entre si, além de tentar dar uma visão holística das possibilidades de cada uma. Para tanto o artigo está organizado em cinco seções. Além dessa primeira, a segunda trata dos materiais e métodos utilizados. Na terceira seção trazemos a



fundamentação teórica utilizada para definir os conceitos e compreender as relações, a quarta, discute as relações entre as duas modalidades e entre elas as crises e por fim trazemos na seção cinco algumas conclusões que podem ser inferidas do trabalho.

METODOLOGIA

Este artigo valeu-se do método monográfico descrito por Gil (2008) como: a análise de muitos textos e trabalhos semelhantes, que tenham o mesmo objeto de interesse, para tirar conclusões a respeito do tema pesquisado. E a abordagem, é explicativa que segundo Gil (2008) procura identificar e compreender os fatores que contribuem para o desencadear dos fenômenos analisados.

Cumprindo com o proposto pelo método buscamos na literatura consolidada os trabalhos consagrados de Paul Singer, Luiz Inácio Gaiger e Antonio David Cattani em economia solidária. Leandro Valliatti, Gustavo Moller, Ana Carla Fonseca Reis e Lala Deheinzelin em economia criativa. Quanto a interpretação das crises optou-se pela abordagem heterodoxa, que está mais bem alinhada as concepções da economia solidária e criativa, e presente nos trabalhos de Alex Fiúza de Mello e David Harvey. Ademais foram utilizados outros autores como suporte e complementação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Crise Econômica e Vulnerabilidades

O modelo de produção capitalista impulsionado pela Revolução Industrial do século XVII apresenta inúmeras contradições culminando em crises sistêmicas, cada vez mais frequentes e com consequências severas, principalmente, à classe trabalhadora e aos mais vulneráveis.

Araújo (2014), aponta, que Marx via nas crises capitalistas uma ruptura do processo de produção com restabelecimento cíclico. O desencadear da ruptura, a negação do valor de uso, não pode ser superada nesse modelo de produção tornando-o redundante. Outros autores corroboram essa percepção. Para Harvey (2010) as crises são uma “[...] racionalização



irracional de um sistema irracional”. Mello (2004), coloca, que as crises são uma contradição da acumulação e da expansão da produção. Quando o capital busca maximizar ganhos produzindo em demasia acaba suprimindo a capacidade de consumo dos trabalhadores e caindo na sua própria trama.

La crisis es, a mi juicio, una racionalización irracional de un sistema irracional. (...) La racionalización que el capital desea tiene por objeto restablecer las condiciones de extracción de plusvalía, restaurar los beneficios. El método irracional de lograr este objetivo consiste en suprimir trabajo y capital, condenando inevitablemente al fracaso la racionalización buscada. (HARVEY, 2010, p. 1)

Desencadeado o processo de crise, o ajuste é inevitável. E uma vez que o mundo está integrado, recai sobre os trabalhadores e as classes menos favorecidas de todos os países. Mello (2004), nesse sentido:

[...] essas crises, como poderes infernais que escaparam do controle do feiticeiro, transbordam para todos os lados, sob forma de “dejetos sociais”, os acúmulos do “excesso de civilização” que já não cabem no recipiente limitado da propriedade burguesa: falências, desemprego, pauperismo, subconsumo, violência e toda sorte de barbarismo. (MELLO, 2004, p. 9)

As consequências das crises sempre serão jogadas sobre os mais vulneráveis. Estes ficam sem reação, ou, não têm tempo de reagir. São induzidos a viver o tempo todo sob a cortina de fumaça da incerteza. E quando algum descompasso se avizinha seus salários e posto de trabalho são colocados à disposição (NAVARRO; LÓPEZ; ESPINOSA, 2011).

Marx (1984 apud Pitaguari; Camara, 2010) desenvolve que a superprodução com uma superpopulação e constante redução do emprego são inerentes ao capitalismo. “A economia de força de trabalho e, conseqüente, o desemprego aparece ora como meio, ora como consequência dessa busca incessante por maiores lucros.” (MARX, 1984, apud. PITAGUARI; CAMARA, 2010, p. 27). Esse desenvolvimento é, também, raiz do trabalho de Navarro, Lopez e Espinosa (2011). Para esses autores, no sistema capitalista os trabalhadores estão durante todo o tempo envolvidos em uma peça, na qual os gestores/agentes do capitalismo controlam também as redes de informação tramando que é preciso cortar empregos.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



Una única alternativa que siempre viene a ser lo mismo: recortar salários (directos, indirectos em forma de gasto social o diferidos como pensiones). Cuando la economía va bien, diciendo que es para que no vaya mal y, cuando vaya mal, para que vaya bien. (NAVARRO, LOPEZ, ESPINOSA, 2011, p. 13)

Bertucci e Silva (2003) reforçam a percepção de que os empregos ficam cada vez mais escassos no modelo capitalista. Isso é um resultado do modo de produção, que leva a menos emprego, perda de salários e precarização. Esse conjunto de situações agrava ainda mais a pobreza e miséria da população.

Do Conceito de Economia Solidária

A economia solidária surgiu no âmbito da necessidade de superar problemas estruturais de acesso a meios de sobrevivência que não estavam acessíveis aos indivíduos mais vulneráveis. São pessoas que vivem à margem da economia de mercado e sempre que uma turbulência se instala são empurrados para fora.

A literatura disponível permitiu identificar duas abordagens. A primeira, quantitativa, baseada em resultados econômicos como geração de renda e indicadores de pobreza, centrada principalmente na superação do desemprego. Motta (2004) coloca que a economia solidária surge da necessidade de sobrevivência ao desemprego, situação colocada pelo capitalismo. Lopez (2000, apud Motta, 2004) entende que a solidariedade ganha força, e se revela em momentos de crise econômica e social. Goerck (2005) ressalta que a inclusão de grupos sociais excluídos do mundo do trabalho é um desafio para a economia solidária. Proporcioná-los condições dignas de sobrevivência, gerando renda e trabalho também constitui um desafio.

A segunda abordagem, que surge nas entrelinhas, propõe um aprofundamento no conjunto de resultados, indo além do econômico. É preciso enxergar também como as relações sociais, culturais e redução/superação de lacunas identitárias são impactadas. Essa é uma concepção defendida por Mance (2005), que vê na economia solidária uma resposta a injustiça social. Uma vez que, ela tem como objetivo reorganizar o consumo, comércio, produção, finanças, desenvolvimento etc. para assegurar condições básicas de acesso a dignidade. Promovendo a participação coletiva, cooperativa e democrática nas decisões sem distinções de gênero ou classe.



Gaiger (2015) também aponta que os empreendimentos de economia solidária são experiências que transpassam as barreiras econômicas:

Do ponto de vista de sua dinâmica organizacional os empreendimentos de economia solidária funcionam como ‘comunidades de trabalho’, as quais ativam forças produtivas especificamente derivadas da associação de trabalhadores, a partir de laços sociais que ultrapassam a esfera material e as satisfações imediatas, alimentando aspirações e horizontes comuns, ancorados na história compartilhada por seus membros.” (GAIGER, 2015, p. 57-8)

Também identificou-se que a própria definição de economia solidária se confunde em várias categorias como discutido no livro “La otra economia”, organizado por Antonio David Cattani (2004). Singer (2004) define a economia solidária como organização de produtores, consumidores, poupadores etc., diferenciados por duas especificidades; estimulam a solidariedade entre os membros pela prática da autogestão e praticam a solidariedade para a população trabalhadora em geral dando ênfase em ajudar os menos favorecidos. Mance (2004) define a economia solidária como:

“(...) uma estratégia para conectar empreendimentos solidários de produção, comercialização, financiamento, consumidores e outras organizações populares em um movimento de retroalimentação e crescimento conjunto, autossustentável, antagônico ao capitalismo.” (MANCE, 2004, p. 353).

Por sua vez o cooperativismo, que é usado como sinônimo de economia solidária, por alguns autores, é definido por Schmidt e Perius (2004) com sendo:

“(...) associações autônomas de pessoas que se unem voluntariamente e constituem uma empresa, de propriedade comum, para satisfazer aspirações econômicas, sociais e culturais. Estão baseadas em valores de ajuda mútua, solidariedade, democracia, participação e autonomia.” (SCHMIDT; PERIUS, 2004, p. 109).

Dessa forma os trabalhos que tratem da economia solidária precisam levar em consideração ambas as abordagens, não negligenciando os aspectos profundos dessa categoria que é a economia solidária. Tratá-la com as mesmas ferramentas da economia de mercado, ao mesmo tempo que a torna compreensível, embaralha as questões estruturais que compreende.



Do Conceito de Economia Criativa

A economia criativa é uma área recente na discussão econômica e passa por dificuldades de assentamento, que tornam sua definição controversa, ou, no mínimo confusa. A dificuldade de defini-la é apontada unanimemente por todos os autores estudados. Como fica claro no Relatório da Economia Criativa 2010 (2012), “Não existe definição simples de ‘criatividade’ que englobe as várias dimensões desse fenômeno” (RELATÓRIO, 2012, p. 3). No mesmo sentido Cunha (2016) aponta que a confusão no entorno do tema da economia criativa leva a conjunção de uma gama muito difusa de atividades.

Para Miguez (2007) há três razões por trás dessa amplitude da economia criativa; a generalidade do termo, os interesses de cada país e o fato de o conceito não ter se consolidado ainda. Caiado (2008) reconhece essa percepção verificando, que se trata de uma área relativamente nova, ainda em construção. Dessa forma são tratadas na economia criativa desde atividades artesanais até desenvolvimento tecnológico.

Apesar da discussão no entorno da definição, é consenso entre os autores a existência de uma relação estreita entre a economia criativa e a economia da cultura. Saguinet, Calvet e Waismann (2016), Oliveira, Araujo e Silva (2013) observam que dentro da construção da economia criativa está envolvida a economia da cultura, que aquela deriva da economia da cultura. Segundo Santos e Silva (2020) a economia criativa “tem como base o entendimento da cultura como um recurso, que pode ser utilizado para diversas finalidades.” (SANTOS; SILVA, 2020, p 288).

O fato de a definição da economia solidária englobar a economia da cultura também deixa espaço para uma série de questionamentos quanto a finalidade de cunhar uma definição nova para a economia da cultura. Englobando então uma série de atividades de fim comercial, que extrapolam o abjetivo da economia da cultura: ser uma expressão da sociedade (WANIS, 2018; SILVA; VIEIRA; FRANCO, 1990). Para Nyko e Zendron (2018) a nova abordagem, mais complexa, expande as possibilidades para a economia criativa como alternativa, e só reorganiza de forma econômica aquilo que já fazia parte da economia da cultura, “os setores culturais compartilham entre si atributos relacionados à cultura de mercado, à estrutura de capital das empresas, à estrutura de custos de produção e reprodução dos bens e serviços ofertados e à função da demanda.” (NYKO; ZENDRON, 2018, p. 267)



Apesar da dificuldade de consolidação do termo economia criativa, o Relatório (2012) faz uma síntese tratando-a como sendo um conceito que lida com os produtos e serviços culturais, que além de gerar fluxo financeiro considera que geram valores que comportam razões sociais e culturais. Contudo, vai além e engloba também produtos tais como moda e software.

DISCUSSÃO

Alternativas ao Modelo Tradicional de Geração de Renda em Crise

As crises são inerentes ao modelo capitalista de produção e as consequências são a acentuação do desemprego e ampliação das precariedades dos indivíduos que não conseguem se inserir no sistema (ARAUJO, 2014; HARVEY, 2010; NAVARRO; LÓPEZ; ESPINOSA, 2011). Cabe, portanto, buscar alternativas que atenuem os efeitos perversos, e que se consolidem como opção, mesmo nos momentos de pujança do modelo de mercado. Pitaguari e Câmara (2010) enfatizam que a crise gera a necessidade de criar formas de renda que superem a lógica tradicional.

Para Bertucci e Silva (2003) e Goerck (2005) o deslocamento do emprego, nas últimas quatro décadas, para o setor terciário traz junto uma precarização do trabalho e consequente agravamento da pobreza e miséria mundial. Com isso as experiências de economia solidária “[...] nascem de uma atitude crítica frente ao sistema hegemônico e orientam-se por valores não mercantis como a solidariedade, a democracia e a autoestima [...]” (BERTUCCI; SILVA, 2003, p. 66). Na concepção de Diniz (2018) a economia solidária ganha força na década de 1990 em resposta à precarização do trabalho. Ela deixa de ser uma contestação do emprego informal para discutir o desemprego estrutural. Nas palavras de Icaza e Tiribia (2004):

Já que não consegue uma ocupação no mercado de trabalho formal e, como tem que enfrentar o desemprego estrutural e os demais processos de exclusão social, os atores da economia popular organizam suas iniciativas, individuais ou associativamente, contando nada mais que com sua própria força de trabalho. (ICAZA; TIRIBIA, 2004, p. 175)



Uma vez que a economia capitalista aliena as pessoas ofertando alguns bens insuficientes e criando algumas facilidades para manter o padrão de usurpação; aumentando as desigualdades e sobrepujando os recursos naturais. É necessário o desenvolvimento de um novo modo de economia que torne o processo mais humano e fomente as potencialidades dos indivíduos (CATTANI, 2004). Mance (2004) e Jesus (2004) assinalam que o consumo solidário e o desenvolvimento local permitem uma sociedade mais justa e igualitária, ele realiza o bem-estar dos consumidores e dos trabalhadores. A economia solidária é capaz de alterar a dinâmica social, criando oportunidades para que os indivíduos possam recuperar sua dignidade e condições de vida Gaiger (2015), Mance (2004).

A economia criativa também vem à tona como uma resposta a instabilidade no sistema de mercado. Segundo Reis e Deheinzelin (2008) e Newbigim (2008) a incerteza da situação global traz a necessidade de reinventar, e, portanto, a economia criativa surge como uma alternativa. “Em síntese, o grande diferencial da economia criativa é que ela promove desenvolvimento sustentável e humano e não o mero crescimento econômico” (REIS; DEHEINZELIN, 2008, p. 29). Em Valiatti e Heritage (2018) a economia criativa reflete um movimento disruptivo do capitalismo que redesenha os modelos de produção e consumo.

Uma vez que, as formas de trabalho vão se alterando e o mercado de trabalho vai sendo constringido em decorrência da quarta revolução industrial, a economia criativa ganha relevância como forma de geração de empregos futuros Nyko e Zendron (2018). Em Newbigim (2008) a necessidade de reinventar as fontes de renda em resposta às dificuldades da economia é enfatizada, e a economia criativa é requisitada.

Em nosso complexo mundo do início do século XXI enfrentamos desafios difíceis tais como a polarização e desigualdade econômica. Por isso, é essencial desenvolver estratégias adequadas para dar rédea solta ao potencial criativo em geral e responder assim aos desafios culturais, econômicos, sociais e tecnológicos que afrontamos. Nesse contexto, o conceito da economia criativa tornou-se cada vez mais importante no mundo como a principal ligação entre a cultura, a economia e a tecnologia. (NEWBIGIN, 2008, p. 9)

Os problemas desencadeados pelo modelo capitalista demandam a reinvenção do modo de operação do sistema, e novas formas de trabalho e renda são necessárias. A economia criativa e a economia solidária são propostas alternativas que surgem como esperança ao capitalismo turbulento.



Economia Solidária e Economia Criativa além do Aspecto Aparente

O aumento do desemprego é um dos primeiros e principais sintomas de uma crise. Consequentemente desencadeiam-se outros sintomas, dentre eles a ampliação das desigualdades, marginalização dos setores informais e o agravamento da pobreza. Quanto maior a vulnerabilidade dos indivíduos mais sofrem os efeitos da crise. Tanto a economia solidária quanto a economia criativa são debatidas como possibilidades de reduzir os efeitos drásticos no campo social, ao mesmo tempo, as duas recebem duras críticas quanto a forma e superficialidade de análise que deixa em segundo plano os elementos profundos que vão além de critérios puramente econômicos.

Natingo (2018) aponta, que para repensar as vulnerabilidades

O foco nos meios que as pessoas utilizam para obter o modo de vida que desejam (sendo a renda um deles e dos mais importantes) deveria ser substituído pela consideração dos fins do processo de desenvolvimento que seriam as pessoas ou o bem-estar delas. (NATINGO, 2018, p. 53)

Wellen (2008) critica a abordagem com o olhar da economia de mercado para a economia solidária, argumentando que essa visão traz consigo ideias preconcebidas, limites subordinados ao capitalismo. O autor indica, que “Para superar a ideologia capitalista e fazer submergir qualidade autenticamente humanas, é preciso um movimento que abarque a totalidade social e que não se restrinja à comunidade [...]” (WELLEM, 2008, p. 109).

Em relação a economia criativa, Valiati e Heritage (2018) questionam, quem realmente se beneficia quando a abordagem é baseada em números econômicos? Há distorções que podem se esconder por trás dos números e outras dimensões que podem ficar de fora. É importante avaliar os resultados econômicos da economia criativa, mas também há que se mensurar os resultados social, cultural, humano, estrutural e institucional dessa modalidade (RELATÓRIO, 2012). Saguinet, Calvete e Waismann (2016) colocam, que

Ao ganhar mais visibilidade e ocupar os espaços que antes eram destinados à cultura, tanto de reflexão e divulgação na academia, na mídia e dentro dos próprios governos, quanto nas suas políticas públicas, a economia criativa põe em primeiro plano uma análise economicista de curto prazo na mensuração das atividades e seu efeito multiplicador para a geração de emprego, renda, arrecadação de impostos,



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



valor agregado etc., que é tão caro aos economistas. Assim ficam relegadas a um segundo plano as discussões que são centrais nas atividades culturais: identidade, emancipação, autonomia, e desenvolvimento social territorial. (SAGUINET; CALVETE; WAISMANN, 2016, p. 282-283)

Os autores debruçados sobre essas duas modalidades demonstram reconhecer os efeitos profundos, que resgatam nas pessoas muito mais que o acesso a fontes de renda e bens físicos, contudo em nenhum dos textos analisados o tema saiu do reconhecimento.

Para Singer (2002) a economia de mercado é competitiva e desigual provendo para uns e não para outros, na contramarcha, caberia a uma economia solidária e cooperativa a organização e distribuição mais igualitária dos recursos. A economia solidária proporciona retornos que vão além do financeiro, geram alternativas sustentáveis e melhorias do bem-estar coletivo, valoriza a diversidade criando ambientes comunitários de grande riqueza sociocultural (SANTOS; BORINELLI, 2010).

Segundo Bertucci e Silva (2003) aplicar os mesmos critérios financeiros à economia solidária dá a impressão de que ela é menos eficiente e competitiva que a economia capitalista. Na economia solidária são relevantes “[...] as pequenas conquistas econômicas, organizativas, de fortalecimento de valores, de vivências solidárias e de melhoria da autoestima dos participantes [...]” (BERTUCCI; SILVA, 2003, p. 52). Os autores enfatizam “[...] o carácter não exclusivamente econômico, mas também espiritual e político destes projetos comunitários. A luta contra essa globalização deve ser travada por todos os trabalhadores, pois só assim há chances de ser ganha” (BERTUCCI; SILVA, 2003, p. 8). Em Mance (2004) e Motta (2004) a economia solidária possibilita aos indivíduos uma maior inclusão e ampliação do senso democrático e de pertencimento a sociedade. Diniz (2018) complementa:

Embora seja frequentemente associada a um movimento conjuntural ou transitório, resultante de processos de desemprego e exclusão, é possível pensá-la como parte de um processo de organização popular mais amplo e permanente, sugerindo-a como um recurso para processos alternativos de desenvolvimento. (DINIZ, 2018, p. 185)

Singer (2002) aponta que a economia solidária tem potencial e deveria se desenvolver para ser uma alternativa consistente ao capitalismo e não uma via de socorro do mercado



que serve apenas para momentos de grande instabilidade social. A economia solidária deve se constituir como um objetivo e possibilidade de “vida melhor”.

Por sua vez, a economia criativa, que engloba atividades culturais e simbólicas contribui para uma formação da identidade social (SANGUINET; CALVETE; WAISMANN, 2016; YÚDICE, 2019). Segundo Reis e Deheinzelin (2008), Santos e Silva (2020) a economia criativa tem potencial para agir no desenvolvimento econômico, além dos números do crescimento e tornar as cidades mais igualitárias, sustentáveis e melhorar a interação social, ela oferece “[...] a possibilidade de recriar a sociedade e seus modelo, desenhando futuros mais desejáveis e harmônicos” (REIS; DEHEINZELIN, 2008, p. 24).

Cunha (2013) enfatiza que a economia criativa tem potencial para gerar renda, lucro e emprego, mas também promove a inclusão e desenvolvimento humano

É a interface entre criatividade, cultura, economia e tecnologia expressada na habilidade para criar e circular capital intelectual, com potencial para gerar lucro, emprego e exportação. Ao mesmo tempo é capaz de promover a inclusão, a diversidade cultural e o desenvolvimento humano. É isto o que a emergente economia criativa já está fazendo. (CUNHA, 2013, p. 9)

Além da crítica comum as duas formas, economia solidária e economia criativa, a percepção de que ambas têm capacidade de tornar o trabalho mais acessível é partilhada. As duas formas de economia defendem ser capazes de incluir grupos de indivíduos que de outra forma não teriam espaço no mercado de trabalho. Os ganhos da economia solidária, com relação as oportunidades de trabalho, se dão num grupo que fazia parte do subemprego, em ocupações precarizadas e informais (BERTUCCI; SILVA, 2003; DINIZ, 2018). Em Valiati e Heritage (2018), Relatório (2012) a indústria criativa tem papel relevante na inclusão social, ela absorve trabalhadores talentosos que ficariam na informalidade.

Entretanto as semelhanças vão se dissolvendo quando se trata de pensar o gênero de atividades incluídas e a renda gerada em cada uma. Enquanto a economia solidária é mais voltada a comunidade, atividades participativas e colaborativas, a economia criativa está centrada no tipo de produto, abrangendo uma gama muito ampla de gêneros e com diferenças grandes de inclusão no mercado.

Diniz (2018), Bertucci e Silva (2008) observam que a economia solidária atual está concentrada em regiões mais pobres, em atividades mais marginalizadas, agricultura, pesca,



extrativismo, pecuária, confecções, fabricação de alimentos e recicláveis. Em setores onde as experiências acumuladas de trabalho coletivo abrem possibilidades para a economia solidária.

Sanguinet, Calvete e Waismann (2016), Cunha (2016), Relatório (2012) reparam que a economia criativa é ampla, engloba setores que vão desde os culturais até setores tecnológicos com apelo mercadológico.

Com relação ao tamanho da renda, Oliveira, Araújo e Silva (2013) encontraram na economia criativa que a média dos salários formais é maior que o restante da economia formal, esse resultado recebe ressalvas uma vez que a modalidade é muito ampla, e os autores reconhecem que uma parte considerável dos empregos são informais e precários. Bertucci e Silva (2003) ao avaliar as rendas nos empreendimentos solidários encontra salários de subsistência. Essa é uma disparidade importante ao estabelecer qualquer paralelo entre as duas modalidades, ainda que partes de uma se confundam com partes da outra (REIS; DEHENZELIN, 2008).

As duas modalidades se confundem e se afastam em alguns aspectos, questão que não as torna dispare, uma vez que, ambas têm raízes nos mesmos problemas. Ainda que seja tentador separá-las, é preciso tratar, primeiramente, de seus elementos estruturais.

CONCLUSÕES

Sendo a economia solidária uma resposta aos problemas sociais desencadeados por uma crise do sistema capitalista, como o desemprego e exclusão da participação no mercado. Podemos enxergá-la como uma alternativa importante na busca por reduzir os danos causados para os mais vulneráveis. Entretanto não se pode olhar somente para a dimensão econômica, já que muitos dos benefícios dessa modalidade vão além dos limites quantitativos que podem ser medidos. É preciso avaliar e dar atenção especial ao contexto social e humano, se o objetivo for ter na economia solidária uma alternativa ao modelo de mercado capitalista.

A economia criativa por sua vez já está inserida no mercado capitalista, e por mais que não seja uma resposta à crise de mercado, pode ser pensada como uma resposta do sistema capitalista em instabilidade, que não engloba as dimensões sociais, mas, que



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



internaliza essas questões dando a elas uma dimensão financeira. Daí a necessidade de uma definição tão ampla, sob o jugo de não conseguir atingir o interesse do mercado.

Para concluir cabe ressaltar a necessidade de tratar a experiência de economia solidária de forma mais profunda, buscando compreender a dimensão transformadora na comunidade, a fim de possibilitá-la como uma experiência que sobreviva com o capitalismo sem ser marginalizada. O entendimento da economia criativa requer uma melhor definição do termo, assim como um estudo mais intensivo que compreenda o alcance social da experiência e seus resultados além das cifras econômicas. É preciso também delimitar o rol de atividades incluídas na economia criativa para possibilitar o desenvolvimento de políticas e estudos de foco específico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Henrique Furtado de. **Mandel e as crises econômicas**. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política. Niterói, v.39, p. 106-22, out. 2014.

BERTUCCI, Ademar de Andrade; SILVA, Roberto Marinho da (Orgs.). **20 anos de economia popular solidária: trajetória da Cáritas brasileira dos PACs à EPS**. Brasília, Cáritas Brasileira, 2003.

BRASÍLIA. Secretaria de Economia Criativa/Minc. **Relatório de economia criativa 2010: economia criativa uma opção de desenvolvimento**. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

CAIADO, Aurílio Sérgio Costa. **Algumas considerações sobre economia criativa**. IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008. Faculdade de comunicação/UFBa, Salvador. Bahia. Brasil.

CATTANI, Antonio David. Emancipación social. *In*: CATTANI, Antonio David (Org.). **La otra economia**. Traducción de Lucimeire Vergilio Leite. Fundación OSDE, 2004. Disponível em: <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf> Acesso em: 18 out. 2020.

CRUZ, Zuleica Gomes; SANTOS, Luis Miguel Luzio dos. Economia solidária em Londrina: potencialidade e desafios. *In*: BORINELLI, Benilson (Org.). **Economia solidária em Londrina: aspectos conceituais e experiência institucional**. Londrina: UEL, 2010. p.137-142.

CUNHA, André Moreira, et. al. Impactos econômicos da economia criativa com ênfase no comércio internacional: conceitos, métricas e estimativas para o caso do Brasil. *In*:



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



VALIATI, Leandro; MOLLER, Gustavo (Org.) **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016. p.96-125

CUNHA, Sonia Regina Soares da. **A economia criativa e a cultura popular: fetichismo da propriedade intelectual em tempos de capitalismo cultural**. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Manaus, AM – 4 a 7/9/2013

DINIZ, Sibelle Cornélio. Economia popular e solidária no Brasil contemporâneo. *In*: ANDRADE, Mônica Viegas; ALBUQUERQUE, Eduardo da Motta (edito.). **Alternativas para uma crise de múltiplas dimensões**. Belo Horizonte: CEDEPLAR – UFMG, p. 181-195, 2018.

GAIGER, Luiz Inácio. Economia solidária na contramarcha da pobreza. **Sociologia, Problemas e Práticas [online]**, n. 79, p. 43-63, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7458/SPP2015793556> Acesso em: 18 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERCK, Caroline. Economia popular solidária: no processo de reestruturação produtiva brasileira. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-20, dez. 2005. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1001>>. Acesso em: 18 out. 2020.

HARVEY, David. Los siete momentos de cambio social. **Revista Herramienta**, Buenos Aires, n.43, mar. 2010. Disponível em: <<https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1124>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ICAZA, Ana Mercedes Sarria; TIRIBIA, Lia. Economía popular. *In*: CATTANI, Antonio David (Org.). **La otra economía**. Traducción de Lucimeire Vergilio Leite. Fundación OSDE, 2004. Disponível em: <<https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

JESUS, Paulo de. Desarrollo local. *In*: CATTANI, Antonio David (Org.). **La otra economía**. Traducción de Lucimeire Vergilio Leite. Fundación OSDE, 2004. Disponível em: <<https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

MANCE, Euclides André. A revolução das redes: a colaboração solidária com uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. **CEPAT – Informa**, Curitiba, ano. 4, n. 46, p. 10-9, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/rede.htm>>. Acesso em: 05 out. 2020.

MELLO, Alex Fiúza de. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. **Novos Cadernos NAEA**, vol 7, n. 1, p. 5-30, jun. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5801/ncn.v7i1.34> Acesso em: 10 nov. 2020.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



MIGUEZ, Paulo. Economia criativa: uma discussão preliminar. *In*: MARCHIORI, Gisele (Org.) **Teoria e políticas da cultura: visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 95-113

MOTTA, Eugênia de Souza Mello Guimarães. **A outra economia: um olhar etnográfico sobre a economia solidária**. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2004.

NAVARRO, Vicenç; LÓPEZ, Juan Torres; ESPINOSA, Alberto Garzón. **Hay alternativas: propuestas para crear empleo y bienestar social en España**. Ediciones Sequitur, Madrid: 2011.

NEWBIGIN, John. **A economia criativa: um guia introdutório**. Tradução de Diana Marcela Rey e João Loureiro. British Council: Londres, 2008.

NYKO, Diego; ZENDRON, Patricia. Economia criativa. *In*: PUGA, Fernando Pimentel; CASTRO, Lavínia Barros de (Org.). **Visão 2035: Brasil, país desenvolvido: agendas setoriais para alcance da meta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2018. p. 259-288.

OLIVEIRA, João Maria de; ARAUJO, Bruno Cesar de, SILVA, Leandro Valério. **Panorama da economia criativa no Brasil. Texto para discussão**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

PITAGUARI, Sinival Osorio; CÂMARA, Márcia Regina Gabardo da. As motivações e desafios para a consolidação da economia solidária. *In*: BORINELLI, Benilson (Org.). **Economia solidária em Londrina: aspectos conceituais e experiência institucional**. Londrina: UEL, 2010. p. 25-50.

REIS, Ana Carla Fonseca; DEHEINZELIN, Lala (Coord.). **Cadernos de economia criativa: economia criativa e desenvolvimento local**. SEBRAE, Secretaria da Cultura, 2008.

SANGUINET, Eduardo Rodrigues; CALVETE, Cassio da Silva; WAISMANN, Artur Peluso. Economia da cultura e economia criativa no Brasil: uma análise conjuntural do mercado de trabalho (2014-2016). *In*: VALIATI, Leandro; MOLLER, Gustavo (Org.). **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016. p. 279-304

SANTOS, Luis Miguel Luzio dos; BORINELLI, Benilson. Economia solidária: propostas e perspectivas. *In*: BORINELLI, Benilson (Org.). **Economia solidária em Londrina: aspectos conceituais e experiência institucional**. Londrina: UEL, 2010. p. 25-50.

SANTOS, Elisabeth Cavalcante dos; SILVA, Camila de Melo. Feiras colaborativas e economia criativa em Caruaru, Pernambuco. **Desenvolvimento em Questão**. Ano 18. n.52, jul./set. 2020. p. 286-307



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



SCHMIDT, Derli; PERIUS, Vergílio. Cooperativismo y cooperativa. *In*: CATTANI, Antonio David (Org.). **La otra economía**. Traducción de Lucimeire Vergilio Leite. Fundación OSDE, 2004. Disponível em: <<https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Frederico A. B.; VIEIRA, Mariella P.; FRANCO, Bárbara L. A economia criativa sob medida: conceitos e dinamismo das classes criativas. **Texto para discussão/Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul. Economía solidaria. *In*: CATTANI, Antonio David (Org.). **La otra economía**. Traducción de Lucimeire Vergilio Leite. Fundación OSDE, 2004. Disponível em: <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf> Acesso em: 18 out. 2020.

VALIATI, Leandro; HERITAGE, Paul. Economia criativa e disparidades: inspirações e desafios do coolbritain para um Brasil. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. n. 6, junho, 2018.

WANIS, Amanda. A economia criativa e o urbanismo culturalizado: as políticas culturais como recurso. **Lugar Comum**. 2018, n. 43, p.117-128. Disponível em: https://uninomade.net/wp-content/files_mf/142646181400A%20economia%20criativa%20e%20o%20urbanismo%20culturalizado%20-%20Amanda%20Wanis.pdf Acesso em 20 dez. 2020.

WELLEM, Henrique André Ramos. Contribuição à crítica da economia solidária. **Ver. Katál**. Florianópolis, v.11, n.1, jan./jun. 2008. p.105-115

YÚDICE, George. Inovações na política cultural e no desenvolvimento na América Latina. **Pol. Cult. Ver.**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 121-156, jan./jun. 2019.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



VALORAÇÃO E ENTONAÇÃO EM TIRA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriel Velíssimo dos Santos (Fundação Araucária)
Unespar/ *Campus* Campo Mourão, gabrielvelissimo@gmail.com

Adriana Delmira Mendes Polato (Orientador/a)
Unespar/ *Campus* Campo Mourão, ampolato@gmail.com

Programa Institucional de Iniciação Científica/PIC

Linguística, Letras e Artes

INTRODUÇÃO

A prática de análise linguística (PAL) é eixo de ensino consolidado na Linguística Aplicada do Brasil (LA) e nos documentos orientadores para o ensino de língua materna. Na BNCC (BRASIL, 2017), a prática ganha o estatuto de análise linguística/semiótica. Assim, passa a ser uma prática relevante tanto à reflexão sobre a língua em uso e estudo teórico-científico de aspectos linguísticos e discursivos à apreensão e aplicação em usos futuros como à análise de materialidades verbo-visuais. Apesar das inúmeras proposições desenvolvidas sobre a análise linguística, pesquisas atestam que há, por parte dos professores, muitas dificuldades para elaboração de práticas que respondem ao pressupostos teórico-metodológicos já apresentados nas discussões da Linguística Aplicada do Brasil (POLATO, 2017).

Em perspectiva dialógica, a PAL responde às orientações da concepção sociológica e dialógica de linguagem preconizada pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2013, 2018, BAKHTIN, 2003, 2014). Desse modo, põe em foco de atenção à análise das valorações e das entonações que constituem a vida socioideológica do discurso mobilizado em enunciado de dado gênero. Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar e propor a abordagem pedagógica das valorações e das entonações em um enunciado do gênero discursivo Tira, numa prática de análise linguística/semiótica de perspectiva dialógica direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental (POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2017, 2019a, 2019b, 2020; MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2021a, b, MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020).



O gênero discursivo Tira foi escolhido por ser composto de semioses verbo-visuais e por servir a diversos intuítos discursivos, como entreter e compartilhar posicionamentos críticos sobre temas sociais. Desse mesmo modo, o enunciado eleito para análise e para trabalho pedagógico, é uma Tira de autoria de Armandinho, publicada em seu *Instagram* no ano de 2021, cuja tematização discursiva aborda o racismo estrutural na sociedade brasileira, temática de importância a ser discutida nas aulas de língua portuguesa, para promover a ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos-alunos, com vistas à emancipação humana pelo diálogo e a transformação individual e social necessária à uma organização social que prima por valores como a igualdade, a não violência e o embate ao preconceito.

O artigo está organizado em três seções principais, à parte da introdução e das considerações finais. Na primeira delas, abordamos os conceitos de valoração e entonação a partir dos aportes do Círculo de Bakhtin. Na segunda, discutimos a prática de análise linguística a partir das contribuições da Linguística Aplicada e, na terceira, analisamos o enunciado eleito para trabalho e propomos a prática de análise linguística.

VALORAÇÃO E ENTONAÇÃO ENUNCIADO

O enunciado é um fenômeno que congrega uma combinação da situação extraverbal com os seus aspectos verbais, de maneira a promover a interação entre interlocutores e tema por meio da língua/discurso.

Em suma, todo enunciado efetivo e real é dotado de um *sentido*. Contudo, se tomarmos um enunciado qualquer (...) por mais que nos esforcemos, não compreenderemos o sentido desse enunciado se não conhecermos todas as condições nas quais ele é pronunciado. Em condições e em um ambiente diferentes, esse enunciado sempre terá sentidos diferentes (VOLÓCHINOV, 2019, p. 282, grifo do autor).

Bakhtin (2011) considera o enunciado como uma unidade real da comunicação verbal. Nesse sentido, todo enunciado é único e possui sua especificidade própria à situação social que o gerou, sendo produto da interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Mesmo que não haja um interlocutor real para o enunciado, este é substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (VOLÓCHINOV, 2019).

De acordo com Volóchinov (2019),



“[...] a diferença nas situações determina também a diferença nos sentidos de uma mesma expressão verbal (...) – o enunciado – reflete a situação não apenas de modo passivo, (...) é uma condição necessária do seu *desenvolvimento* ideológico posterior.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 285, grifos do autor).

Os enunciados, portanto, se organizam numa de uma atmosfera axiológica formadora da avaliação social compartilhada (MEDVIÉDEV, 2019), constituindo-se elos na cadeia do discurso. Para abordar um tema discutido no meio social a partir de um posicionamento ideológico, compartilham-se valorações no enunciado, que são resultantes da avaliação comum entre os interlocutores. Essa orientação social do enunciado “determina a *entonação* da voz e a *gesticulação* (que, em parte, dependem do próprio tema da conversa), nas quais se expressa externamente uma certa *relação* e *avaliação* do falante sobre a situação e o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 295, grifos do autor).

Como elo pertencente à cadeia dos discursos, e voltado inteiramente para discussão de dado objeto ou tema, o enunciado “[...] entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso” (BAKHTIN, 2015, p.48).

Assim, as palavras e as expressões no enunciado não são analisadas de forma isolada, a partir de uma visão abstrata, como configurações fonéticas, morfológicas e semânticas soltas. Como defende Bakhtin (2015), “não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*” (BAKHTIN, 2015, p.40, grifos do autor).

Nos enunciados, portanto, palavras e expressões representam valores manifestados em discurso, e estes, para serem compartilhados, necessitam da entonação que é fruto da avaliação social. A manifestação valorativa dos juízos de valor, segundo o Círculo, é própria da vida social, pois um dos atributos da entonação é constituir-se no vínculo que liga o verbal ao extraverbal (VOLOCHINOV, 2019).

A manifestação da avaliação social não se restringe apenas ao conteúdo proposto da palavra, ela também busca determinar a escolha da palavra, a levar em consideração o seu contexto de uso. Em outras palavras, “a entonação é o condutor mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre os falantes em uma dada situação”



(VOLÓCHINOV, 2019, p. 287). Assim, é expoente integrador entre a palavra e a situação social na qual ela se manifesta.

A entonação se constrói a partir de aspectos valorativos das práticas sociais de linguagem cotidianas e é por isso que “organiza a expressão e ao mesmo tempo se manifesta nela (MEDIEDEV, 2016). Ela diz dos papéis sociais dos sujeitos envolvidos na interação. Nessa perspectiva, tanto o autor quanto o interlocutor dependem um do outro para que a produção de sentidos ocorra, pois ambos atribuem sentidos a partir da entonação socialmente compartilhada entre eles e acumulada socialmente nas práticas de linguagem (VOLOCHINOV, 2018).

As avaliações sociais e a produção dos efeitos valorativos são, portanto, dois dos fatores cruciais para promover atenção à entonação compartilhada nos enunciados. Analisar valorações e entonações compartilhadas em um enunciado, portanto, é analisar como o discurso tem vida social.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DE PERSPECTIVA DIALÓGICA

A prática de Análise Linguística (PAL), que se apresenta ratificada nos documentos norteadores do ensino de língua (BRASIL, PCN, 1998; BRASIL BNCC, 2017), nasce com Geraldi (1984), em o *Texto na sala de aula*, como uma proposta de adequar o texto escrito pelo aluno aos objetivos interacionais. Assim, o trabalho de correção do texto e de sua reescrita pelo aluno passa a estar centrado no atendimento a aspectos extralinguísticos, como o direcionamento do dizer ao interlocutor constituído, o atendimento às condições de produção delineadas.

Em *Portos de Passagem*, Geraldi (1991), amplia essa proposição de uma prática de análise linguística centrada apenas no processo de escrita e reescrita. Assim, postula que, “criadas as condições para atividades interativas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (p. 189). A partir de então, a prática de análise linguística passa também a integrar o trabalho com a leitura.

Depois de um amplo desenvolvimento heterogêneo, do ponto de vista teórico e metodológico na Linguística Aplicada do Brasil (LA) (POLATO, 2017), a PAL é



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



preconizada como eixo de ensino nos PCN (BRASIL, 1988), que também recomendam o trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos. Concomitantemente, à medida que a LA do Brasil adere as orientações da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin e acompanha as interpretações e desenvolvimentos da perspectiva sociológica e dialógica de trabalho com a linguagem, intensificam-se as propostas para o desenvolvimento de propostas de análise linguística ancoradas em uma abordagem dialógica, a partir do que se passa a focar aspectos textuais, linguístico-enunciativos e discursivos, no trabalho com enunciados concretos mobilizados em gêneros discursivos, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem).

Assim, a considerar a relação indissociável estilo-gramática, compreende-se, em perspectiva dialógica, que as escolhas vocabulares e gramaticais do autor de linguagem são sociovaloradas e direcionadas à tematização discursivizada, bem como aos interlocutores constituídos, a corroborar a construção dos sentidos do enunciado. Nesse sentido, o trabalho com aspectos da entonação passa a compor um dos objetivos da PAL, visto esta orientar a escolha e organização de expressões no enunciado.

Consoante ao método sociológico de estudo da língua proposto por Volóchinov (2018), a PAL vislumbra a construção da “habilidade de compreender e produzir discursos valorados a partir de uma consciência deliberada [...]” (POLATO; MENEGASSI, 2019, p. 4) em situação de ensino e aprendizagem, daí a importância de se mediar reflexões sobre operações discursivas (GERALDI, 1991), ou operações valorativas (POLATO; MENEGASSI, 2021) realizadas pelo autor de linguagem e que se constituem em estratégias de dizer arquitetadas para estreitar o projeto de dizer entre os interlocutores constituídos no enunciado (GERALDI, 1991).

A PAL, assim, é formada a partir do tripé atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras se dão a partir de práticas circunstanciadas de linguagem no trabalho com o texto, seja na leitura, na escrita ou na oralidade. Já as atividades epilinguísticas são as responsáveis pelas reflexões para que os sujeitos-alunos compreendam operações discursivas/valorativas, com e sobre a linguagem, realizadas no enunciado.

As atividades metalinguísticas decorrentes, que sempre sucedem as atividades epilinguísticas, partem do diálogo com quadros nocionais consolidados ou intuitivos (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991), para descrição e apreensão de fenômenos sobre os



quais já houve reflexão. Assim, ajudam a compor o conhecimento teórico-científico do aluno para análises e usos futuros.

Nas práticas de análise linguística de perspectiva dialógica, portanto, e principalmente na atividade epilinguística, passa-se a mediar a compreensão das valorações mobilizados em palavras e estruturas sintáticas e, logo, de sua representativa entonação compartilhada. Assim, o ensino de gramática na educação básica se dá inserido à PAL, de forma processual, a congregar a reflexão valorativa às necessidades de aprendizagem teórico-científica do aluno.

Na BNCC (BRASIL, 2017), a análise linguística ganhou um adendo, passando a ser nomeada como análise linguística/semiótica. Assim, abre-se um leque para a abordagem da “multimodalidade dos gêneros e indicando não só o estudo da língua, mas de outras formas de linguagem na constituição/organização de um texto” (SOUZA; FINILLI; MISKIW; FRANCO, 2020, p. 278), como os recursos visuais presentes em tiras, charges e outras materialidades de natureza não apenas verbal.

O DISCURSO MOBILIZADO EM TIRA E UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Conforme defende Geraldi (2016), um enunciado recorta uma cena do mundo para apresentá-la ao outro. Quando apresentamos uma tira ao nosso aluno em sala de aula, na verdade, estamos apresentando um elo pertencente à cadeia dos discursos sobre aquele tema. Assim, na tira, como em qualquer outro gênero, se discursiviza uma temática sob determinado posicionamento axiológico (BAKHTIN, 2011, 2015). Mas o que mais importa discutir com o aluno é como a Tira discursiviza essa temática, numa orientação discursiva completa, nascida num tempo-espaço, surgindo na esfera ideológica artística e circulando em diferentes esferas, como a jornalística e a midiática.

Na figura 1, apresentamos a tira eleita como unidade de análise e para trabalho em sala de aula. A partir dela, passamos a compreender seu funcionamento sociovalorado de escolhas vocabulares e de vozes sociais agenciadas, assim como aspectos valorativos visuais.



Figura 1 – Tira para trabalho em sala de aula



Fonte: https://www.instagram.com/p/CQJNroolnw7/?utm_medium=share_sheet

A tira foi publicada no *Instagram* de seu autor, o artista Armandinho, no dia 15 de junho de 2020, nas circunstâncias temporais e espaciais que a sociedade discute o problema do racismo velado, ou estrutural. Os movimentos antirracistas reivindicam igualdade de tratamento, justiça, e condições para os negros, em todos os níveis da organização social. Exemplos são os movimentos que tomaram as ruas e que aparecem discursivizados nas redes sociais e na internet em geral, impulsionados por *hashtags* como #vidasnegrasimportam. O movimento “vidas negras importam” surgiu como combate a atos de violência policial contra pessoas negras. Por trás desses movimentos, está um grave problema social, cultural e ideológico, a partir do qual se arrastam preconceitos e discriminações, na forma de racismo instituído, ou racismo velado ou estrutural e que faz com que as pessoas negras sejam tratadas de forma diferenciada e excludente na sociedade, sendo a violência policial contra negros uma dessas formas de manifestação.

Assim, em junho, mês que sucede ao mês em que ocorre a celebração da consciência negra, o artista Armandinho lê o mundo, percebe suas tensões e apresenta uma crítica social ao racismo estrutural. Para isso, se vale da tira, um gênero discursivo que recorta uma cena cotidiana e a apresenta ao mundo para falar do tema. Segundo Moterani e Menegassi (2010),

Estruturalmente, em geral, as tirinhas são divididas horizontalmente em um número limitado de quadrinhos; são compostas de balões, os quais representam a fala, o pensamento, enfim, a expressão dos personagens, de linguagem visual e de legenda, a qual normalmente apresenta a fala do narrador. Quanto à estilística, a linguagem informal, com marcas coloquiais (MOTERANI; MENEGASSI, 2010, p 227).



Na tira de Armandinho, podemos perceber todas essas características. No plano verbo-visual, ela apresenta duas crianças do sexo feminino, uma negra e uma branca, a andar de bicicleta, quando são abordadas por um policial. Como é característico da autoria de Armandinho, as crianças são representadas em proporção assimétrica com os adultos, dos quais se apresentam apenas as pernas, na maioria das vezes, a gerar um efeito de superioridade dos adultos em relação às crianças.

Os coturnos e a farda na roupa permitem imediatamente ao leitor identificar que o adulto é um homem policial. No primeiro quadro, a criança branca responde ao policial: “SIM, SÃO NOSSAS!”, em suposta resposta à pergunta inferida do policial, que poderia ser: “Essas bicicletas são de vocês?” A menina é enfática na resposta, de modo que podemos perceber sua entonação de certeza incisiva, a partir dos efeitos lógicos e dialógicos refletidos no advérbio de afirmação “sim”, o qual aparece topicalizado, seguido de ponto de exclamação e da declarativa “SÃO NOSSAS”, cujo efeito de posse se dá a partir do pronome possessivo.

Na sequência do diálogo, o policial as interpela, com a interrogativa “E A NOTA FISCAL?”, cuja entonação de autoridade se constrói a partir das relações dialógicas com outros discursos comumente atribuídos a policiais no meio social, os quais têm autoridade para solicitar vistoria de documentações dos civis.

Em quadro não moldurado, aparece a personagem criança branca, a questionar com admiração e estranheza: “NOTA FISCAL?!”. Nas tiras de Armandinho, é comum as crianças lançarem questionamentos aos adultos que os levam a refletir sobre suas práticas, concepções ou atos. O papel de questionadora é atribuído à personagem branca, que continua a questionar: “MAS QUEM IRIA CARREGAR UMA NOTA FISCAL?” O questionamento tem amplo alcance social, porque na voz da personagem branca deixa-se entrever que esta não é uma prática de abordagem vivenciada por ela. Já a menina negra apressa-se em atender à solicitação policial, a apresentar a nota fiscal. A partir da situação extraverbal de vivência representada na cena, subentende-se que a criança negra vivencia com naturalidade esse tipo de situação e que carrega a nota em antecipação a uma possível abordagem motivada por desconfiança da integridade da pessoa negra, daí a força desproporcional e até improvável dispensada pelo guarda na averiguação da conduta, a exigir que as meninas comprovem que as bicicletas pertencem a elas. Para a personagem negra, o racismo estrutural é normalizado,



por isso ela já anda com a nota fiscal para se prevenir de alguma abordagem racista, ou seja, possível acusação de roubo. Desse modo, portanto, a tira estabelece uma crítica ao racismo estrutural, a mostrar que há preconceito policial em relação aos negros e que isso desfecha em abordagens discriminatórias.

Para Moterani e Menegassi (2010, p. 228) “as tiras em quadrinhos podem ser utilizadas em sala de aula e em qualquer nível de ensino, pois são inúmeros os temas e as finalidades delineadas por diferentes estilos linguísticos”.

A partir dessa compreensão prévia, seguimos ao delineamento de uma prática de análise linguística de perspectiva dialógica, que responde à sequência proposta por Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) e a qual prevê sete passos e, seu desenvolvimento, a saber: I - A enunciação nova em sala de aula e as relações dialógicas; II – A situação imediata de produção original do enunciado; III – A constituição dialógica do gênero; IV – A atividade epilinguística na leitura: compreensão responsiva dos discursos mobilizados no gênero eleito; V – As relações ideológicas em valoração; VI– As atividades metalinguísticas: o dito e a compreensão expansiva por atividades epilinguísticas; VII – Expansão e avaliação pela produção textual (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020).

Os sete passos guiam, de forma aberta, a elaboração de atividades pelo professor, sob a guia teórico-metodológica da perspectiva sociológica e dialógica de trabalho com a linguagem, preconizada pelo Círculo de Bakhtin. Não se trata de uma sequência fechada, nem de um modelo, pois a prática pode ser adaptada a diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Prática de análise linguística na leitura com a tira

I - A enunciação nova em sala de aula e as relações dialógicas

Ao apresentar a tira aos alunos em sala de aula, cria-se uma nova enunciação nova em torno dela. Em diferentes níveis, e até mesmo partir de diferentes posicionamentos ideológicos, os alunos compreendem o tema do racismo. Assim, para saber o que eles já sabem sobre racismo e como o concebem, o professor medeia um diálogo por meio de perguntas orais como:



- 1) O que vocês entendem por racismo?
- 2) Vocês acham que há racismo na sociedade brasileira?
- 3) Alguém já ouviu falar ou já leu sobre racismo estrutural?
- 4) Alguém já vivenciou uma situação de racismo velado ou estrutural?
- 5) Alguém já viu nas redes sociais a *hashtag* #vidasnegrasimportam e compreende por que essa *hashtag* nasceu e para que ela serve?

O professor então, ouve e acolhe as respostas dos alunos e complementa a compreensão das questões a explicar aos alunos o que é o racismo estrutural e depois faz a apresentação da tira para trabalho com a leitura e análise linguística/semiótica. Assim, convida os alunos para lerem e discutirem a tira. Depois da leitura, iniciam-se as reflexões sobre o tema discursivizado e sobre o posicionamento compartilhado pelo autor da tira sobre o tema. Novos questionamentos são lançados:

- 6) Que situação social está representada na tira? Descreva?
- 7) Quais são as personagens da tira e que relação elas têm com o tema abordado?
- 8) O autor da tira se mostra contrário ou favorável ao racismo?
- 9) Por que o racismo representado na tira pode ser considerado como uma forma de racismo velado ou estrutural?
- 10) E você, o que pensa do racismo? concorda que existe racismo velado ou estrutural?
- 11) Pesquise nas redes sociais outros textos que tratam do tema do racismo estrutural para compartilhar com seus colegas na próxima aula.

Posteriormente a essas discussões iniciais, o professor acolhe as vozes dos alunos, comenta a tira e segue à compreensão da situação imediata de produção original do enunciado.

II – A situação imediata de produção original do enunciado

Para que os alunos compreendam a situação imediata de produção da tira, o professor apresenta o endereço eletrônico de acesso a ela no *Instagram* de Armandinho e os convida a acessá-la, ou simplesmente, pode projetar a tira, ou, ainda, apresentá-la impressa, explicando aos alunos que foi publicada no *Instagram* do artista no dia 15 de junho de 2020, num contexto em que a mídia veiculava muitos enunciados sobre o problema do racismo velado ou estrutural. Assim, pergunta:

- 12) O contexto influenciou a produção da tira pelo artista?



- 13) Qual a importância de Armandinho agir e se manifestar como artista, ao expressar uma visão crítica sobre o tema do racismo velado ou estrutural na tira?
- 14) A tira é publicada no *Instagram* do Artista. Por que a página de *Instagram* é importante para o artista?

III – A constituição dialógica do gênero

Nessa etapa, o professor promove reflexões para que o aluno entenda o funcionamento social da tira e como ela apreende o tema social e o organiza em seu conteúdo temático, de modo a mobilizar dado discurso. Conforme Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020), o que está em foco não é simplesmente a compreensão da estrutura do gênero, mas como ele funciona como um todo valorativo, quais são suas finalidades, formas de agir social. Assim, lança-se questionamentos para que a compreensão do gênero tira ocorra a partir da interação com o enunciado em análise em situação de ensino.

- 15) Qual é a finalidade discursiva da tira produzida por Armandinho?
- 16) Quais são os possíveis leitores dessa tira?
- 17) Onde a tira foi publicada e por que isso importa para sua divulgação?
- 18) Cada tópico listado representa uma característica própria das tiras. Analise a tira com a qual estamos trabalhando e explique como as características mencionadas se manifestam nela.
 - a) Tiras apresentam um recorte da vida cotidiana.
 - b) Tiras apresentam linguagem verbo-visual.
 - c) Tiras apresentam linguagem informal, cotidiana.
 - d) As personagens das tiras representam grupos sociais.
 - e) Tiras apresentam vozes sociais.
 - f) As vozes sociais apresentadas nas tiras têm uma entonação social que ajuda a representar relações sociais entre pessoas.
 - g) Tiras apresentam uma crítica social de forma inteligente.

Ao responderem às questões, os alunos interagem com a tira e com o professor e compreendem como o gênero tem seus próprios meios de expressar a realidade (MEDVIÉDEV, 2019).



IV – A atividade epilinguística na leitura: compreensão responsiva dos discursos mobilizados no gênero eleito

Nesta etapa, as atividades epilinguísticas propostas na leitura passam a colocar em foco como o autor de linguagem realiza operações discursivas para conferir ressaltos valorativos, a fim de compartilhar um projeto de dizer com seus interlocutores. Por isso, as atividades epilinguísticas promovem as reflexões sobre escolhas e arranjos autorais que se dão na materialidade verbo-visual. O professor, portanto, organiza perguntas epilinguísticas com foco às estratégias de dizer (GERALDI, 1991).

- 19) No quadro 1 da tira, qual é o efeito de as meninas serem desenhadas em tamanho desproporcional ao policial?
- 20) No quadro 1, é possível supor que a menina está respondendo a alguma pergunta feita pelo policial, quando responde “SIM! CLARO QUE SÃO NOSSAS”?
- 21) Qual das meninas responde à pergunta do policial?
- 22) Na sua opinião, existe um motivo para a menina branca e não a negra responder às perguntas do policial.
- 23) Qual é o efeito do advérbio “Sim” utilizado na resposta que a menina dá ao policial?
- 24) Qual é o efeito dos pontos de exclamação utilizados na resposta “SIM!, CLARO QUE SÃO NOSSAS!”?
- 25) Qual são as possíveis entonações utilizadas pela menina para responder ao policial na expressão “SIM! CLARO QUE SÃO NOSSAS!”

() certeza, () dúvida, () afirmação, () surpresa.

- 26) Na pergunta do policial “E A NOTA FISCAL?”, quais entonações são possíveis?

() dúvida, () questionamento, () autoridade, () desconfiança, () ordem.

- 27) No quadro aberto, que está entre os quadros fechados na tira, a menina pergunta: “NOTA FISCAL?!”. Sobre isso responda?

- a) Quais os efeitos do uso do ponto de interrogação seguido de exclamação?
- b) Quais são as possíveis entonações utilizadas pela personagem?
() indignação, () surpresa, () revolta, () admiração, () conformação

27) No segundo quadro, a personagem branca continua a questionar o policial, por isso pergunta: “MAS QUEM IRIA CARREGAR UMA NOTA FISCAL? A pergunta da personagem revela:

() surpresa, () questionamento ao guarda, () aceitação

Por quê?



28) A única fala da menina negra na tira é: “Aqui, senhor!” Diante disso, responda:

- a) Por que a menina negra fala menos que a branca?
- b) Por que ela chama o policial de “Senhor”?
- c) Por que ela apresenta a nota imediatamente?
- d) Por que a menina negra mostra a nota fiscal e a branca não?

Depois de analisar aspectos da materialidade, o professor segue à próxima etapa.

V – As relações ideológicas em valoração

Como as valorações compartilhadas no enunciado estão relacionadas a partidas ideológicas que sustentam concepções e atos na sociedade, ou seja, formas de ser e agir dos sujeitos sociais, cabe ao professor promover questionamentos que levem o aluno a refletir sobre como essas ideologias interferem nas relações sociais. São questões possíveis:

- 29) Na sua opinião, o racismo estrutural é prejudicial às relações sociais?
- 30) Quais as consequências do racismo velado ou do racismo estrutural para as pessoas negras?
- 31) O racismo é uma prática frequente no Brasil?
- 32) Seria possível pensar numa sociedade em que não existisse o racismo? Essa sociedade seria melhor ou pior do que a sociedade que temos hoje e na qual o racismo está presente?

Depois de solicitar contrapalavras responsivas dos alunos ao tema e acolhê-las em forma de diálogo, o professor segue à próxima etapa.

VI – As atividades metalinguísticas: o já dito e a compreensão expansiva por atividades epilinguísticas

A partir das reflexões feitas nas atividades epilinguísticas, o professor elege alguns temas para estudo e descrição metalinguística, a fim de compor o conhecimento teórico-científico do aluno para análises e usos futuros. Elencamos algumas possibilidades, como o trabalho com o advérbio de afirmação, o uso dos pontos de exclamação e de interrogação e seu funcionamento na tira, o advérbio de lugar e o vocativo ou pronome de tratamento e seus



respectivos valores sociais. Para exemplificar como a construção desse conhecimento teórico-científico pode se dar, elegemos o trabalho com o advérbio de afirmação “Sim”.

Inicialmente, o professor compartilha com os alunos uma definição conceitual sobre o advérbio, com base em consulta em gramáticas ou outras fontes seguras. Aqui utilizamos a conceituação de uma gramática tradicional para o advérbio: “Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio” (CEGALLA, 2010, p, 259).

Depois, o professor retoma a leitura da tira e chama atenção para o efeito de uso do advérbio SIM, classificado como de afirmação. Recuperando a reflexão feita por meio da atividade epilinguística, o professor mostra que o advérbio foi utilizado para conferir o efeito de segurança e certeza por parte da menina. Assim, juntos, podem construir uma compreensão e anotá-la na lousa ou no caderno, como no exemplo: Na tira, o advérbio “SIM”, seguido do ponto de exclamação, denota a certeza e a firmeza da menina branca ao responder que as bicicletas pertenciam a elas, quando o guarda as questiona.

Dessa forma, o aluno compreende tanto a definição existente nas gramáticas quanto compreende o funcionamento do advérbio no enunciado.

VII – Expansão e avaliação pela produção textual

Para finalizar a sequência, o professor propõe que os alunos mais uma vez manifestem seu posicionamento axiológico e ideológico sobre o tema. Assim, apresenta uma proposta de produção textual que faça sentido à prática vivenciada e que corrobore a expansão dos horizontes apreciativos do aluno, bem como o desenvolvimento de sua postura crítica e humana sobre o tema. A proposta se expressa na forma de um comando de produção, que esclarece as condições de produção e circulação do enunciado, os interlocutores aos quais ele se dirige, as finalidades, o gênero. Aqui sugerimos a produção de um cartaz, como se segue no comando possível:

Como aluno do 7º ano do ensino fundamental, produza um cartaz para ser afixado no mural da escola, em que você manifesta um posicionamento de combate ao racismo. O cartaz será lido por todos os colegas de classe e da escola.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos e propomos uma prática de análise linguística/semiótica com um enunciado do gênero Tira. Demonstramos como o trabalho com a valoração e com a entonação pode se dar a partir da atividade epilinguística.

Os resultados apontam que é possível abordar a valoração e a entonação expressiva em prática de análise linguística/semiótica de perspectiva dialógica. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas são responsáveis por mediar as reflexões sobre valorações presentes na língua(gem) verbo-visual da tira, de forma a colaborar para a formação da consciência linguística e semiótica do aluno, que ao analisar o enunciado e aprender sobre os recursos textuais, linguístico-enunciativos e discursivos, passa a ter condições para fazer análises futuras no trabalho com o gênero Tira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de Estilística no Ensino de Língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, 1987, p. 5-45.

MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, 2020, p. 127-154.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. Doi: 10.4025/actascilangcult.v32i2.9536. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. V. 32, N.2, 2019, p. 225-232. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v32i2.9536>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

POLATO, A. D. M. Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico. **Tese de Doutorado em Letras**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017.



II Seminário de integração

II SIPEC - VII EAIC - IV EAEX

03 a 10
novembro
2021



POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana- Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, 2017, p. 123-143.

_____. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, v. 1, 2018, p. 43-69.

_____. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, 2019a, p. 3742- 3757.

_____. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 41, n. 2, 2019b, p. 1-12.

_____. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.I.], v. 28, n.3, 2020, p. 1059-1098.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

_____. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 266-305.

_____. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoa Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 109-146.



REALIZAÇÃO



APOIO

