

# REVISTA ANHANGUERA

---

ISSN 1519-423X | Ano 2020 v. 21 - jul/dez



**UNIGOIÁS**  
Centro Universitário de Goiás

## APRESENTAÇÃO

A Revista Anhanguera (ISSN 1519-423X) é uma publicação científica do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS e tem por objetivo publicar artigos científicos originais de todas as áreas que sejam significativos para o desenvolvimento das ciências e da educação. Essa é a segunda edição de 2020, que conta com dois números a partir desse ano.

Com foco multidisciplinar, a revista busca, ainda, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior e seu diálogo com a comunidade externa, observando a importância da produção científica nos cursos de graduação, pós-graduação e demais institutos de pesquisa.

Nesta segunda edição, há contribuições de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS), Universidade Paulista (UNIP-DF), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Autônoma de Assunção (UAA – Paraguai). Dentro do leque de discussões temáticas, tem-se textos das áreas do Direito, Humanidade, Engenharia e Educação.

## CONSELHO EDITORIAL

## SUMÁRIO

### **A TRAGÉDIA E A EPOPEIA DE SER AMERICANO: SIMÓN BOLÍVAR E GEORGE WASHINGTON**

Ludimila Stival Cardoso

1-11

### **O DIREITO À ALIMENTAÇÃO E O PAPEL DOS AGROTÓXICOS COMO O USO DE DEFENSIVOS AGRÍCOLAS NO CAMPO BRASILEIRO INFLUENCIA O DIREITO À ALIMENTAÇÃO**

André Felipe Soares de Arruda

Giovanni Martins de Araújo Mascarenhas

João Pedro Nobrega Marra

12-25

### **PREVENIR É MELHOR QUE ACIDENTAR-SE: ANÁLISE ESTATÍSTICA DE ACIDENTES DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL DE 2013 A 2015**

Leandro Américo Gomes Alves

Eduardo Dias da Silva

26-42

### **OS RELATOS DE UMA DISLÉXICA E SUAS VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**

Isadora de Oliveira Souza

Márcia Inês da Silva

Natália Barbosa Lima

43-64

### **OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EMPODERAMENTO SOCIAL**

Laís Melo de Andrade

65-72

### **DA CRIAÇÃO DE VARAS AGRÁRIAS ESPECIALIZADAS E ITINERANTES: INSTRUMENTO GARANTIDOR DO ACESSO À JUSTIÇA COMO DIREITO FUNDAMENTAL ÀS POPULAÇÕES CAMPESINAS?**

Isabelle Maria Campos Vasconcelos Chehab

Victor Hugo de Santana Agapito

73-86

### **CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Kayrolayne Perpétua Ladislau Faria

Renato de Oliveira Dering

87-97

### **PROBLEMAS AMBIENTAIS E FALHAS DE ENGENHARIA NA REGIÃO DO PARQUE FLAMBOYANT, GOIÂNIA-GO: UMA REFLEXÃO CORRELATIVA DAS LEGISLAÇÕES QUE ABORDAM CAUSAS AMBIENTAIS**

Nathalia Antunes Felício

Kelen Cristiane Noleto da Costa

98-113

### **A ARTE E A OBRA DE ARTE: ORIGEM E REPRESENTAÇÕES**

Kleber Adorno

114-123

**A TRAGÉDIA E A EPOPEIA DE SER AMERICANO: SIMON BOLÍVAR E GEORGE WASHINGTON****THE TRAGEDY AND EPIC OF BEING AMERICAN: SIMON BOLIVAR AND GEORGE WASHINGTON**Ludimila Stival Cardoso<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo procura demonstrar como se constroem os heróis e seus mitos de origem e a partir dessas noções apresenta os heróis americanos: Simon Bolívar e George Washington, os quais simbolizam estruturas diferenciadas de sociedades. O primeiro como um herói trágico, que personifica o atraso da região latino-americana, visto que o destino desse herói é a incapacidade de atingir os objetivos propostos ao longo de sua trajetória heroica. Já o segundo, George Washington, um representante do herói épico, aquele que termina sua trajetória em glória, obtendo todos os ganhos inerentes a um caminho bem sucedido. Imagem significativa da contradição entre América Latina e Estados Unidos da América.

**Palavras-chave:** Herói; América Latina, Estados Unidos da América.

**ABSTRACT:** This article seeks to demonstrate how to build heroes and their myths of origin and from these notions presents the American heroes: Simon Bolivar and George Washington, who symbolize differentiated structures of societies. The first as a tragic hero, who personifies the backwardness of the Latin American region, since this hero's destiny is the inability to achieve the goals proposed along his heroic trajectory. The second, George Washington, a representative of the epic hero, the one who ends his path in glory, making all the gains inherent in a successful path. Significant picture of the contradiction between Latin America and the United States of America.

**Keywords:** Hero; Latin America, United States of America.

Os mitos e heróis são um dos elementos nos quais se assenta a ideia de pertencimento a uma unidade política, já que "o mito condensa em uma só história, uma multiplicidade de situações análogas; [...] permite a descoberta de tipos de relações constantes" (CHEVALIER, 1997, p. XIX). Assim, ele ajuda na construção da história de um povo, o que é base para se pensar na instituição de um Estado e na construção da identidade.

Do ponto de vista sociológico, a identidade é construída por meio de atributos culturais que dão significado à experiência de uma sociedade. Além de conferir significado a uma determinada existência, a identidade coopera no sentido de nos diferenciar dos demais, ou seja, ela é uma forma de estabelecer as diferenças. Por isso, pode-se caracterizá-la como uma construção histórica baseada nas relações intergrupais. Assim, a identidade apresenta-se, ao mesmo tempo como

[...] inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural (CUCHE, 1999, p. 177).

<sup>1</sup> Professora do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Graduada em Relações Internacionais pela PUC-Goiás, Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em História pela mesma Instituição. E-mail: luluscmo@hotmail.com.

Desta forma, percebe-se que a construção de identidades é inerente a contextos históricos específicos e a relações sociais, pois, nas palavras de Denys Cucho, "não existe identidade em si, nem mesmo unicamente para si (...) a identidade existe sempre em relação a uma outra" (1999, p. 183).

Enquanto produto da história, a identidade pode ser vista como uma forma de construir homogeneidades. Esta prerrogativa foi assumida pelo Estado-Nação no momento de sua institucionalização, no século XIX. A partir de então este passou a ser o instrumento por excelência destinado a forjar a identidade, por meio, sobretudo, das seguintes ações: a identificação de seus cidadãos (os contribuintes imersos nos mitos da nacionalidade); a reprodução de seus propósitos e ideologias; a repressão ao dissenso através do uso legítimo do monopólio da força e a cobrança de lealdade e consentimento que podem envolver a vida dos próprios indivíduos.

Portanto, o Estado-Nação, oriundo do século XIX, seguiu a tendência de monopolizar a identificação, seja reconhecendo apenas uma identidade cultural para definir a identidade nacional ou definindo uma identidade referência, sendo esta a única verdadeiramente legítima, apesar de se admitir certo pluralismo cultural no interior da nação.

A partir do momento em que o Estado toma para si o papel de construtor da identidade nacional, esta passa a ser confundida com a identidade do país. Assim, primeiro se estabelece a identidade do Estado e, posteriormente a da nação, sendo esta determinada por um território específico. Essa política levou ao que Beck (1999) chama de 'container social', onde o Estado controla a produção de significados da sociedade sobre a qual exerce seu poder.

Este controle do Estado sobre a identidade irá durar até os anos 1970 e 1980, quando a União Soviética entra em colapso e a ordem bipolar termina, proporcionando o surgimento de novos atores no cenário internacional que irão redimensionar a questão da identidade, mostrando que esta não está vinculada somente ao Estado.

Desta forma, outras maneiras de se construir a identidade são visualizadas e, por isso, Castells (2002) propõe que se coloquem três tipos de construção de identidade.

Em primeiro lugar, estaria a identidade legitimadora presente nas instituições dominantes, as quais objetivam proliferar sua dominação sobre os demais atores sociais. Em segundo, tem-se a identidade de resistência que visa se colocar contra as instituições dominantes, já que os atores se encontram em posição estigmatizada. Por último, tem-se a identidade de projeto que almeja construir uma nova identidade e, dessa forma, transformar a estrutura social vigente.

Ainda seguindo a classificação de Castells (2002), tem-se que a identidade legitimadora permite o desenvolvimento de um conjunto de organizações e instituições, assim como de atores sociais que reproduzem a identidade advinda das fontes de dominação estrutural. Dessa forma, esta identidade está no cerne das teorias do nacionalismo e da ideia de identidade nacional.

A identidade voltada à resistência proporciona a formação de comunas e comunidades, as quais agem como uma resistência coletiva diante da opressão. Esta seria uma forma de defesa em relação às instituições e ideologias dominantes, onde se invertem os valores e se estabelecem os limites da resistência.

Já o terceiro tipo de construção de identidade, identidade de projeto, produz sujeitos, que são definidos por Alain Touraine como

[...] o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual [...]. A transformação dos indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades, e a dos indivíduos contra o mercado (*apud* CASTELLS, 2002, p. 26).

O sujeito é, então, um ator social que irá propor um projeto de vida diferenciado, no sentido de modificar a sociedade.

Essa classificação da identidade é fundamento para se estudar como, após a Guerra Fria, o nacionalismo vem ressurgindo e como a identidade nacional pode ser redefinida para além do Estado, baseando-se, principalmente, nos aspectos culturais.

O nacionalismo é visto por alguns autores sob uma perspectiva negativa, sendo as nações percebidas como 'comunidades imaginadas' ou 'criações históricas arbitrárias', sobrevividas de processos controlados pela elite política, tendo como fim a construção de um Estado-Nação. Por isso, Gellner (1986) define os nacionalismos como

[...] tribalismos ou quaisquer outros tipos de comunidades orientadas a esse fim, que por sorte, esforço ou circunstância, foram bem-sucedidas em transformar-se em uma força eficaz sob as condições da realidade moderna. (GELLNER, 1986 *apud* CASTELLS, 2002, p. 44).

Seguindo esta lógica, o nacionalismo trabalha atendendo a interesses de uma elite e constrói uma identidade nacional, que deve ser apropriada pelo Estado-Nação para que se espalhe entre os sujeitos presentes em tal realidade.

Contudo, não é difícil de admitir, que o nacionalismo parte de algo mais profundo do que os desejos de uma elite. Ele nasce dos aspectos culturais de uma sociedade, ou seja, dos atributos linguísticos, político-históricos compartilhados por um grupo de indivíduos. Assim, a identidade nacional surge também da cultura, sendo esta, segundo David Schneider, "um sistema de símbolos e significados", compreendendo "categorias ou unidades e regras sobre relações e modo de comportamento" (*apud* LARAIA, 1986, p. 64).

A identidade nacional não constitui, portanto, instrumento unicamente ideológico nas mãos de uma elite que visa satisfazer seus próprios interesses de forma arbitrária. Ao contrário, esta identidade é utilizada pela elite no sentido de confirmar os aspectos culturais desta sociedade na realização de seus objetivos.

Conseqüentemente, percebe-se que os fatores essenciais para a construção da identidade nacional são a cultura e a experiência compartilhada, já que existem movimentos nacionalistas e até mesmo 'nações' que não se constituem enquanto Estados (Catalunha, Palestina), mas detêm uma forte identidade cultural o que lhes confere um caráter nacional.

Por isso, Castells (2002) afirma que a melhor maneira de se compreender o nacionalismo e, em decorrência, a identidade nacional é a concepção de nacionalismo cultural desenvolvida por Kosaku Yoshino.

4

O nacionalismo cultural procura regenerar a comunidade nacional por meio da criação, preservação ou fortalecimento da identidade cultural de um povo, quando se sente sua falta ou uma ameaça a sua identidade. Tal nacionalismo vê a nação como fruto de sua história e cultura únicas, bem como uma solidariedade coletiva dotada de atributos singulares. Em suma, o nacionalismo cultural preocupa-se com os elementos distintivos da comunidade cultural como essência de uma nação (*apud* CASTELLS, 2002, p. 48).

Por conseguinte, conclui-se que a identidade nacional é cultural e politicamente construída, não podendo se restringir, somente, à constituição de um Estado, caso contrário, não poderíamos entender de que forma identidades nacionais, como a catalã, sobrevivem mesmo que esta região não seja um Estado independente do Estado espanhol.

Assim, as nações podem ser identificadas como "(...) comunidades culturais construídas nas mentes e memória coletiva das pessoas por meio de uma história e projetos políticos compartilhados" (CASTELLS, 2002, p. 69).

Daí a importância do mito, já que ele desempenha, segundo Malinowski, uma função indispensável na cultura, pois ele "expressa, acentua e codifica a crença, reforça a moral, dá regras práticas para a orientação do homem" (*apud* PATAI, 1984, p. 84). Assim o mito é uma narrativa que se refere aos deuses, à natureza, e ao significado do universo e do homem.

Mitos expressam verdades essenciais para os grupos sociais, filtram experiências coletivas e as transformam em símbolos. Eles partem da imaginação grupal e são transmitidos por meio de metáforas. Por isso, representam visões de mundo, lidam com questões fundamentais e ontológicas. Enfim, os mitos se preocupam em resumir a essência da vida e sua autoridade advém da força de seus símbolos e personagens.

Um mito só existe se corresponder a uma necessidade coletiva e expressar símbolos poderosos. Ele pode sofrer transformação, porém esta ocorre de maneira menos acelerada do que a da sociedade, pois representa verdades essenciais cristalizadas pelo ambiente social, opera por meio de símbolos e passa por processo de readaptação nas diferentes situações, sem perder as características fundamentais.

Segundo Lévi-Strauss, presente na obra de A. J. Greimas (1973), a descrição do mito comporta três elementos basilares. Tem-se a armadura que se constitui enquanto *status* estrutural do mito. Para Greimas (1973), este *status* pode ser duplo, sendo o conjunto de propriedades comuns a todos os mitos-narrativas, ou seja, o modelo narrativo. Deve este modelo ser capaz, ainda, de considerar o mito enquanto uma unidade discursiva e determinar a estrutura do conteúdo que é manifestado pelo mito.

Em segundo lugar há a mensagem como a significação particular do mito-ocorrência. Esta se situa sobre duas isotopias<sup>2</sup> que levam às leituras diferentes, uma sobre o discurso e outra sobre a estrutura. A primeira isotopia, narrativa, prende-se a uma perspectiva antropocêntrica, colocando a narrativa enquanto uma sucessão de acontecimentos cujos atores são seres animados. Já a segunda isotopia se coloca no nível da estrutura do conteúdo postulado a este plano discursivo.

Por fim, existe o código que utiliza a descrição comparativa dos mitos para, enfim, compreendê-los.

Com o objetivo de analisar e tornar mais palpável a estrutura da narrativa mítica, Greimas (1973) lança mão do mito de referência bororo, estudado por Lévi-Strauss. Este se constrói a partir da realidade de uma comunidade indígena e se processa da seguinte forma: um grupo de mulheres sai da aldeia em direção à floresta. Nesta ocasião, um rapaz segue a mãe às escondidas, surpreende-a e a violenta.

Quando a mulher chega à tribo, seu marido nota a ausência de algumas plumas do cinto, de casca de árvore, de sua mulher. Ordena que se faça uma dança para descobrir se há algum jovem que usa ornamento semelhante e para sua surpresa descobre que o próprio filho o tem. Desejoso de se vingar do filho, o pai o envia para o ninho das almas, com a missão de trazer-lhe o grande chocalho da dança. O rapaz, com a ajuda de um beija-flor, consegue cumprir sua tarefa, porém o pai não satisfeito manda que o filho volte ao ninho das almas mais duas vezes.

O pai, ainda furioso, convida o filho para ir ao ninho de algumas araras para capturá-las, deixando-o lá, exposto a toda sorte de perigos. Depois de passar por inúmeros infortúnios, o filho acaba conseguindo retornar à aldeia e vinga-se do pai, causando sua morte.

A história descrita nos parágrafos acima, mostra algumas características do mito, entre elas pode-se enunciar: a existência da mudança de papéis, ou seja, o pai inicia a história como herói e termina como traidor e o filho começa como traidor e finaliza como herói; não há uma leitura única para a narrativa mítica, pois se corre o risco de uma redução de estilos; colocam-se provas qualificantes ao longo da história (expedição ao ninho das araras) que, como o próprio nome já diz, servem para qualificar o herói enquanto tal e, caracteriza-se o herói como um ser ambíguo, um mediador entre a vida e a morte.

---

<sup>2</sup> Propriedade que têm os enunciados de serem substituídos por equivalentes no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Por exemplo, em: A festa estava magnífica, pessoas elegantes, comida excelente, ambiente requintado, assinala-se quatro vezes a apreciação da festa. Também há isotopia num plano metalingüístico: Estou com cefalalgia. Cefalalgia quer dizer dor de cabeça. Aqui, cefalalgia e dor de cabeça são isotópicos. (Fonte: DICMAXI Michaelis Português – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa).

Sobre as principais características do mito, assim coloca Greimas:

A transição formal não nos deu a chave de uma leitura isótopa única, bem ao contrário: a narrativa parece ser concebida propositadamente de tal maneira que manifesta sucessivamente, em sua parte tópica, duas isotopias simultaneamente (1973, p. 90).

O trecho acima demonstra o que já havia sido exposto anteriormente: a leitura de uma narrativa mítica não pode ser única, pois a existência do mito é algo referente a uma determinada realidade social, assim sendo, responde às necessidades da mesma. O mito compreende uma civilização e época específicas, como se percebe na sociedade europeia do período das grandes navegações, que construiu lendas e histórias que impulsionaram as conquistas, já que a busca pelas regiões míticas marcou muitas das ações dos conquistadores.

Esses mitos são construídos a partir de narrativas de grandes feitos e regiões maravilhosas, e por isso mesmo atizam o espírito humano a desvendá-los, a encontrar uma forma de entendê-los e a se sentir mais próximo destas lendas e histórias, que se colocam engendradas na própria constituição dos 'aventureiros', os quais se propõem a encontrar tais regiões em travessias sempre muito arriscadas, permeadas por mortes e perda de grandes fortunas.

Como apresentadas no parágrafo anterior, essas narrativas constituem-se no fantástico e necessitam exibir os heróis como seres, até mesmo, sobre-humanos, capazes de viverem na linha tênue entre a vida e a morte. Isto assevera que é preciso qualificar o herói, para que os outros o vejam como tal, capaz de transpor os obstáculos que a jornada lhe impõe. Nesse sentido escreve Greimas:

Segundo as previsões fornecidas pelo modelo narrativo, a seqüência que se intercala entre a partida do herói e a defrontação da prova principal é destinada a qualificar o herói, isto é, a acrescentar-lhe qualidades das quais estava desprovido e que o tornarão capaz de superar a prova. [...] Em que consiste este caso de qualificação? Parece bem que só pode residir na aquisição das qualidades virtuais que, embora sendo contraditórias e complementares em relação à natureza, conferem, entretanto, ao herói o poder de afirmar e de negar, transformando-o em meta-sujeito das transformações dialéticas. [...] A desqualificação do pai, herói da aventura aquática, é devido essencialmente, como se viu, à falta de combatividade, a seu estatuto de herói derrotado que se encaminha para a morte (1973, p. 103 - 105).

Chega-se ao estabelecimento de dois tipos de heróis. O primeiro seria o herói trágico, o qual inicia sua trajetória em glória e termina em desgraça (como no caso do pai). E o segundo, seria o herói épico, que começa em desgraça e chega à glória (como é o caso do filho). Mas o que seria o herói?

A palavra "herói", segundo Bernard Knox (*apud* BROMBERT, 2001), teve em Homero o sentido de nobreza, mas antes desse período o herói já era glorificado como ser mítico e apresentava as seguintes características:

[...] eles vivem segundo um código pessoal feroz, são obstinados diante da adversidade; seu forte não é a moderação, mas sim a ousadia e mesmo a temeridade. Heróis são desafiadoramente comprometidos com honra e orgulho. Embora capazes de matar o monstro, eles mesmos são frequentemente medonhos e até monstruosos. Testemunhas apavoram-se com a "perversidade de suas ações violentas" e a estranheza de seu destino. Quer se chame Aquiles, Édipo, Ajax, Electra ou Antígona – pois o conceito heróico estende-se a mulheres excepcionais -, o herói ou heroína é uma figura única, exemplar, cujo fado vai situá-lo ou situá-la no posto avançado da experiência humana, e praticamente fora do tempo (BROMBERT, 2001, p. 15 – 16).

Assim, o herói age segundo a moral da vontade e da ação, ou seja, é a supremacia do ato, sendo este heróico por si só, o que leva Maurice Blanchot (*apud* BROMBERT, 2001) a concluir que a autenticidade heróica está determinada pelo verbo, que é ação. Por isso Brombert (2001) assinala que a natureza moral do herói é questionável, pois não existe relação óbvia entre bravura e ética, já que o código heróico está, nas palavras do autor, "muitas vezes associado à guerra, à violência e ao culto da virilidade" (p. 16).

Em decorrência, a moral do herói gera divergência entre diversos autores. Uns acreditam que o heroísmo é uma resposta desinteressada a uma lei moral básica. Outros como Fredrich Schiller colocam o herói como um representante de um modelo ideal de perfeição moral e nobreza. Thomas Carlyle percebe o herói como um modelo espiritual que rege a humanidade. Já Joseph Campbell classifica os heróis como seres de "autoconquistada submissão", dispostos a dar a vida por algo maior que eles mesmos (BROMBERT, 2001).

Essa discussão traz à tona os mitos e heróis construídos no processo de estruturação dos Estados americanos, sejam na sua vertente latina ou mais ao norte com os Estados Unidos da América. Têm-se como exemplos de heróis americanos: Simon Bolívar, enquanto herói trágico e, George Washington, como um herói épico.

Bolívar pensava em uma América unida e vigorosa, como forma de se defender da Europa, com a participação mais efetiva de Colômbia, Venezuela, Bolívia, Equador e Peru. Regiões como o México, Chile e Buenos Aires eram distantes para Bolívar e fora de seu raio de ação. Já o Brasil despertava temor entre as repúblicas hispânicas, pois, por ser uma monarquia, representava aquilo que a América Hispânica queria deixar para trás: o Antigo Regime. O que se percebe é um universo de desconhecimento entre as Américas hispânica e portuguesa, gerando imagens preconcebidas, afastando estas porções da América.

Neste momento coloca-se uma problemática-chave: como unificar uma América que se desconhecia? Além do desconhecimento outros aspectos levaram à não realização do projeto bolivariano, tais como: a fragmentação da América Hispânica, num processo, principalmente, controlado pela elite local.

O ideal bolivariano de unidade da América continua a ser um projeto, assim como ocorreu durante toda a vida de Bolívar, ou seja, este herói nunca chegou a realizar seu ideal, por isso, coloca-se como um herói trágico.

Reafirmando o dito acima assim coloca Fabiana de Souza Fredrigo, professora assistente de História Contemporânea do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás:

Em suma, percebe-se que Bolívar conhecia a América de duas maneiras. A primeira delas marcada pelo empirismo. Bolívar conhecia o Peru, a Colômbia, o Equador, a Venezuela, o Panamá: passou por esses territórios e expressou suas opiniões a respeito deles. Lidou com a sua gente, com seus chefes, sentiu as mazelas políticas e sociais dessa sua América. A sua segunda maneira de conhecer foi pelo 'olhar do outro', mais especialmente pelo olhar de seus generais, que exerceram funções de lideranças guerreiras ou diplomáticas. Desse segundo conhecimento, Bolívar construiu imagens preconcebidas e as expôs em suas missivas. Além de Libertador, Bolívar pretendia ser o grande decifrador da América e, com imagens preconcebidas ou não, este era um desejo constante.

[...]

Muito mais importante é como, mesmo diante do desconhecimento, o general foi capaz de empreender uma narrativa convincente em torno do ideal da unidade americana. Mapeando o desconhecimento, mapeia-se a impossibilidade da unidade. Nessa construção, à unidade restaria a força de um imaginário político poderoso, articulador de grandes projetos futuros para a América, referendados pela palavra de Simon Bolívar (2003, p. 108 - 110).

George Washington por outro lado, almejava a construção de uma nação que sonhava em regular seus assuntos, através de assembleias eleitas, e não ter leis e impostos lançados sobre "eles" pela terra natal. Isto acirra ainda mais o processo de independência estadunidense, já que a Inglaterra estará determinada a impor controles mais rigorosos sobre suas possessões imperiais.

Esta decisão significava privar os colonos de suas sonhadas liberdades, reforçando o senso de justiça dos mesmos, pela constatação de que os agressores eram os ingleses e não os colonos. Este processo levou à independência dos Estados Unidos da América, em 1776 e à realização do projeto de Washington de emancipação de sua terra. Assim, pode-se associar este a um herói épico, já que alcançou seu projeto emancipador.

Fundamentado no exposto acima, conclui-se que os heróis latino-americanos são construídos segundo uma narrativa trágica, decorrente do próprio processo histórico da região. Já os heróis dos Estados Unidos aparecem por meio de uma narrativa épica, visto que a construção da identidade do mesmo é baseada no destino manifesto e na ideia de um povo predestinado.

A construção dos heróis latino-americanos a partir de uma narrativa trágica será ponto importante para a produção das identidades nacionais dos diferentes Estados que surgiram após os processos de independência e, ao mesmo tempo, impulsionará as artes deste período, visto que as representações dos heróis da independência servirão como

talismã das sociedades nascentes e representantes das crenças deste momento. Estas obras atuam de maneira ambígua, pois envolvem sentimentos de continuação e rejeição às tradições da época colonial.

Cabe ainda esclarecer como se estrutura a tragédia, pois já se sabe que os heróis latino-americanos são baseados nessa estrutura. Daí questiona-se: o que seria então a tragédia?

Aqui, seguindo as orientações de Ariano Suassuna (2007), não se busca dar "receitas de Tragédia", mas apenas descobrir a essência do trágico, independentemente se são antigas, contemporâneas ou futuras.

É necessário ainda fazer outra ressalva: um tipo de arte pode ter todas as características do trágico ou não, isso não quer dizer que essa obra seja imperfeita, mas apenas uma tragédia incompleta. Isso porque, numa tragédia, como nos mostra Suassuna (2007), o trágico é apenas a categoria fundamental, mas não a única, podendo conter outras, como o Belo ou, até mesmo, o Cômico.

Pode-se dizer que a tragédia é, pois,

[...] imitação de ações de caráter elevado, completa em si mesma, de certa extensão, linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes do drama (espetáculo), imitação que se efetua, não por narrativas, mas mediante atores (personagens), e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação desses sentimentos (ARISTÓTELES *apud* SUASSUNA, 2007, p. 124 – 125).

Dessa definição de tragédia decorre, segundo Suassuna (2007), a primeira característica do Trágico: *uma ação de caráter elevada*, sendo essa uma ação incomum, na qual esteja implicado um princípio de ordem superior.

Além disso, tem-se que a linguagem da tragédia é sempre poética, o que, para Suassuna (2007), não a prende, necessariamente, à estrutura dos versos, tanto que quando Aristóteles fala da *elocução* como parte do espetáculo trágico, deixa isso explícito: "Temos, em quarto lugar, a elocução. Como dissemos acima, a elocução consiste na escolha dos termos, os quais possuem o mesmo poder de expressão, *seja em prosa, seja em verso*" (*apud* SUASSUNA, 2007, p. 127).

Outra característica da tragédia é que sua personagem é uma mistura de boas e más qualidades, é sempre excepcional, não sendo uma alma pura, mas grande. Desse aspecto Ariano Suassuna conclui que: "É nesse sentido que Aristóteles afirma que os personagens trágicos são *melhores* do que nós, e os cômicos, *piores*. Ao dizer isso, ele o faz em relação à *grandeza*, à elevação da alma do personagem trágico, e não à sua *pureza*" (2007, p. 128).

Para além do já posto é possível ainda destacar mais um elemento do gênero trágico: uma personagem é trágica por meio de suas ações e decisões, e não em resultado de seus pensamentos ou palavras. Ou dito por Aristóteles: "Caráter é, pois, o que revela certa decisão, ou, em caso de dúvida, o fim preferido ou evitado. Por isso não têm (revelam) caráter os discursos do indivíduo em que, de qualquer modo, não se revele o fim para que (ele) tende ou ao qual repele" (*apud* SUASSUNA, 2007, p. 129).

Em decorrência disso, coloca Suassuna (2007), a personagem trágica é levada a um conflito, em que se deve escolher um determinado fim e repelir outro. Essa escolha se dá sempre pelo caminho mais arriscado, mais perigoso, mas, ao mesmo tempo, de maior grandeza, o que resulta no aniquilamento, não, necessariamente, a morte, mas, por exemplo, a desonra.

Cabe esclarecer que o caráter excepcional da personagem trágica não se coloca, apenas, no pertencimento a uma família ilustre, mas que a personagem, como mostra Suassuna (2007), "seja ilustre, excepcional, *dentro dos termos da comunidade em que vive*" (p. 131). Assim sendo, a personagem trágica nunca é comum, caso se pensasse na tragédia do homem comum, estaríamos, segundo Suassuna (2007), nos ligando ao Dramático, que se fundamenta também nas ações, mas estas não são de ordem superior.

Além do que a linguagem do Dramático é do espírito da prosa e não poética como a tragédia. O conflito dramático se fundamenta no real, por isso, mais preso à vida cotidiana, o que exige maior movimentação do drama. E a personagem dramática é mais viva e mais humana, porém, menos direta e menos poderosa, tenta, com essas características, domar o mundo. Por isso, acaba sendo passional, ética, sentimental e cheia de preocupações sociais.

Postas as características da tragédia, uma explicação é necessária: a estrutura trágica funciona tanto para os heróis épicos quanto para os trágicos, o que os diferem é o resultado final de suas ações: o épico é senhor de grandes feitos, já o trágico tem o final mais condizente com a tragédia, ou seja, a sua luta o leva ao aniquilamento. No caso de Bolívar, esse foi representado pelo fracasso de sua empreitada e, posterior morte. Por outro lado, no caso de George Washington, houve também o aniquilamento pela morte, mas este herói terminou sua vida em glória, visto que seu objetivo foi alcançado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas ao longo desse artigo, embora ainda incipientes e iniciais, procuraram lançar pistas para se pensar uma das faces da noção de atraso social e econômico ao que está "presa" a América Latina: a narrativa mítica e heroica de origem dessa região do globo. Outros aspectos poderiam, entretanto, ser acrescidos a esse debate, mas diante da limitação de linhas que se propôs a essa discussão, nos ativemos apenas a esse aspecto.

Ao mesmo tempo, o que aqui foi discutido traz à memória as palavras de Octavio Paz, no livro "O labirinto da solidão", obra de 1984, que tinha objetivo de decifrar sobre os mitos mexicanos. Nela, em certo trecho, o autor define o latino americano da seguinte forma:

Gente das cercanias, moradores dos subúrbios da história, nós, latino-americanos, somos os comensais não convidados que se enfileiraram à porta dos fundos do Ocidente, os intrusos que chegam à função da modernidade quando as luzes já estão quase apagando –

chegamos atrasados em todos os lugares, nascemos quando já era tarde na história, também não temos um passado ou, se o temos, cuspiamos sobre os seus restos; nossos povos ficaram dormindo durante um século, e enquanto dormiam foram roubados – agora estão em farrapos; não conseguimos conservar sequer o que os espanhóis deixaram ao ir embora; apunhalamo-nos entre nós... (PAZ, 1984, p. 197).

Essas palavras reafirmam a impossibilidade de Bolívar na construção por um destino épico à América Latina, por elementos inerentes ao ser que habita essa região. Concomitantemente, ensejam-se outras discussões, como a impossibilidade de fala do subalterno, presente na obra de Spivak, considerando o latino-americano como esse subalterno; ou a colonialidade do poder, visto como elemento característico das narrativas míticas e heroicas da parte latina da América. Aspectos que merecem ser discutidos em artigos posteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROMBERT, V. **Em louvor de anti-heróis**: figuras e temas da moderna literatura européia, 1830 – 1980. Tradução de José Laurenio de Melo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3ª ed. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2).
- CHEVALIER, J. **Dicionários de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Traduzido por Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim, Lúcia Melim. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru – SP: EUDSC, 1999.
- FREDRIGO, F. de S. **O Brasil no epistolário de Simon Bolívar**: uma análise sobre o desconhecimento entre as Américas. História Revista: revista do Departamento de História e do Programa de Mestrado em História da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Ed. do Mestrado em História, v. 8, n. 1/2, jan. /dez. 2003. p. 89 – 115
- GREIMAS, A. J. Elementos para uma Teoria da Interpretação da Narrativa Mítica. In: PINTO, M. J. (Org.). In: **Análise estrutural da narrativa**. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1973. p. 61 – 110.
- LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- PATAI, R. **O mito e o homem moderno**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- PAZ, O. **O labirinto da solidão e post scriptum**. Tradução de Eliane Zagury. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

*Recebida: 03/02/2020 | Aceita: 04/06/2020*

## O DIREITO À ALIMENTAÇÃO E O PAPEL DOS AGROTÓXICOS COMO O USO DE DEFENSIVOS AGRÍCOLAS NO CAMPO BRASILEIRO INFLUENCIA O DIREITO À ALIMENTAÇÃO.

### THE RIGHT TO ADEQUATE FOOD AND THE ROLE OF PESTICIDES HOW THE USE OF PESTICIDES IN THE BRAZILIAN COUNTRYSIDE INFLUENCES THE RIGHT TO ADEQUATE FOOD

André Felipe Soares de Arruda<sup>1</sup>  
 Giovanni Martins de Araújo Mascarenhas<sup>2</sup>  
 João Pedro Marra Nogueira<sup>3</sup>

12

**Resumo:** A presente pesquisa tem como objetivo traçar um paralelo entre o direito a alimentação e a utilização de agrotóxicos; busca-se, assim, entender o papel dos agrotóxicos para a realização de um direito fundamental previsto na Constituição brasileira. O artigo é desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica que busca traçar o papel histórico dos agrotóxicos na busca pela consecução do direito à alimentação. Para tanto, inicia-se com a análise do direito à alimentação, inserido no contexto constitucional brasileiro, para que, por meio da compreensão alcançada sobre esse direito, seja possível verificar o que efetivamente representa sua consecução. Após, traça-se uma análise sobre os regimes alimentares para contextualizar o início e a ascensão da utilização de agrotóxicos na produção alimentar, em conformidade com a teoria desenvolvida por Philip McMichael. Por fim, verifica-se como o regime alimentar corporativo e a utilização em massa de agrotóxicos influenciam a realização do direito à alimentação. Conclui-se, por meio da análise realizada, que a utilização maciça de agrotóxicos é um obstáculo à realização do direito à alimentação, ao passo que atenta contra a segurança alimentar (food safety) e contra a soberania alimentar (food sovereignty). Destaca-se, então, a implicação social da aplicação ostensiva de agrotóxicos, uma vez que essa prática prejudica a busca por uma alimentação saudável para o povo e um regime soberano para o país.

**Palavras-chave:** Direito à alimentação; regimes alimentares; agrotóxicos; segurança alimentar; soberania alimentar.

**Abstract:** This research aims to draw a parallel between the right to adequate food and the use of pesticides; thus, it seeks to understand the role of pesticides for the realization of a fundamental right provided for in the Brazilian Constitution. The article is developed through documentary research that seeks to trace the historical role of pesticides in the search for the achievement of the right to adequate food. To do so, the article start's with an analysis of the right to adequate food, inserted in the Brazilian constitutional context, so that, through the comprehension achieved on this right, it is possible to verify what effectively represent its achievement. Then, an analysis is made on food regimes to contextualize the beginning and the increase on the use of pesticides in food production, in accordance with the theory developed by Philip McMichael. Finally, the article check how the corporate diet regime and the mass use of pesticides influence the realization of the right to adequate food. The

<sup>1</sup>Doutor em Direito das Relações Sociais (Direitos Difusos e Coletivos) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017), mestre em Direitos Difusos e Coletivos pela Universidade Metropolitana de Santos (2010). Especialista em Direito do Consumidor pela ESA-DAB/SP (2008). Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (2004). E-mail: andrefsarruda@ig.com.br. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/8102718940888796>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4291-8755>.

<sup>2</sup>Graduado em direito pela Universidade Federal de Goiás. Mestrando em direito agrário pelo programa de pós graduação *stricto sensu* em direito agrário da Universidade Federal de Goiás. E-mail: [giovannimascarenhas@gmail.com](mailto:giovannimascarenhas@gmail.com). Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/5383671112909915>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6363-6418>.

<sup>3</sup>Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2016) e pós-graduado em Direito Civil e Processual Civil pela Faculdade Casa Branca (2018). Mestrando em direito agrário pelo programa de pós graduação *stricto sensu* em direito agrário da Universidade Federal de Goiás. E-mail: [joapedromarra@live.com](mailto:joapedromarra@live.com). Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4687673312501872>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9484-9456>.

conclusion, through the analysis carried out, is that the massive use of pesticides constitutes an obstacle to the realization of the right to adequate food, considering that it hampers the food security and food sovereignty. The social implication of the research developed through this article deserves a highlight seeing that the massive application of pesticides harms the struggle for healthy food for the people and a sovereign regime for the country.

**Keywords:** Right to adequate food; food regimes; pesticides; food safety; food sovereignty.

## Introdução

A Constituição Federal Brasileira declara, em seu artigo 6<sup>º</sup>, o direito à alimentação como sendo um direito fundamental. O presente artigo se presta a fazer uma análise acerca do que é o direito fundamental à alimentação e a traçar o papel dos agrotóxicos para consecução desse direito no Brasil.

A importância da presente pesquisa se justifica em duas frentes, que irão nortear o trabalho. A primeira delas diz respeito ao direito fundamental à alimentação inserido em um contexto constitucional que obriga a observância aos objetivos fundamentais da república segundo os quais "é missão estatal proporcionar o máximo de efetivação dos objetivos da república no menor tempo possível, como farol guia daqueles que necessitam, ou são interdependentes dessa iluminação pública"(FRANÇA, 2013, p. 9409). A segunda delas diz respeito à ampla utilização de agrotóxicos na produção de alimentos no Brasil – que vem o Brasil como maior consumidor de agrotóxicos, em dólares, no mundo (GRIGORI, 2019)– para que seja possível traçar a importância da utilização desses defensivos agrícolas para a consecução do direito à alimentação.

Para tanto, delimitam-se três momentos que irão compor esta pesquisa. O primeiro deles tem o escopo de delimitar o que é o direito à alimentação e apontar que a-o reconhecimento desse direito surge de forma dialética, que pauta o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, toda esta pesquisa é realizada com o escopo de delimitar o direito à alimentação e o papel dos agrotóxicos para sua realização no Brasil.

O segundo ponto desta análise diz respeito a uma compreensão sobre a soberania alimentar e sobre os regimes alimentares. Trata-se, assim, da forma como o mercado internacional rege e influencia a produção e distribuição alimentar brasileira, definida como regime alimentar, e o contraponto a essa influência, que tem como escopo garantir uma produção alimentar capaz de efetivamente suprir a demanda e a necessidade interna de alimentos, chamada de soberania alimentar.

Assim, por meio da compreensão do atual regime alimentar, consistente em um regime de agricultura global e capitalista, será compreendida a realidade da produção alimentar e a inserção dos agrotóxicos na produção brasileira.

Dessa forma, o último momento do presente artigo se destina a fazer uma análise centrada nos agrotóxicos e seu papel para, assim, traçar qual a consequência de sua utilização para a consecução do direito

à alimentação – inserido nas compreensões sobre o direito à alimentação e nas perspectivas de regime alimentar e de soberania alimentar que são abordados nos momentos anteriores.

Pretende-se, por meio dessa análise - inserida em um momento político onde o atual governo aprovou mais de 260 (duzentos e sessenta) novos registros de agrotóxicos no país em menos de um ano (GI, 2019) – compreender a utilização de agrotóxicos no campo e o seu papel na consecução do direito à alimentação e soberania alimentar do Brasil.

## 01. O DIREITO FUNDAMENTAL À ALIMENTAÇÃO

O direito não é um fim em si mesmo. Surge da realidade social para exercer influência sobre essa mesma realidade. Tem-se, assim, que “Direitos surgem a partir da interpretação, em cada sociedade, em determinado momento histórico, sobre o que significa o cidadão ser tratado como merecedor de igual respeito e consideração” (ROCHA, 2011, p. 35).

Para tanto, insta destacar a existência de três formas de reconhecimento recíproco entre as pessoas dentro de uma sociedade – em conformidade com os ensinamentos de Axel Honneth (HONNETH, 2003, p. 157). Essas formas são o amor, a solidariedade e o direito, esse último vinculado ao autorrespeito. A análise de Honneth permite e dá respaldo a alcançar-se uma compreensão do direito baseada em relações jurídicas que se desenvolvem em uma comunidade de pessoas livres e iguais que conquistam legitimidade com base no reconhecimento recíproco (HABERMAS, 2004, p. 163-164).

Assim, para que surja um direito – fruto do reconhecimento recíproco vinculado ao autorrespeito, é necessário que se compreenda a situação de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico. Dessa forma, para que o direito fundamental à alimentação fosse inserido expressamente no texto constitucional, em 2010 após a Emenda Constitucional 064 do mesmo ano, foi necessário reconhecer a situação fática da sociedade brasileira para, somente assim, verificar a necessidade de estabelecer textualmente na Constituição Federal, o direito à alimentação.

Ressalta-se, nesse sentido, que “direitos não são estáticos, mas princípios auto-impostos, frutos da autocompreensão sobre a sociedade em que se vive e da sociedade que se quer ser. A institucionalização de um direito por meio de uma lei é apenas parte desse intenso e contínuo processo auto-reflexivo”. O papel de reconhecimento da situação social que envolve o direito à alimentação se deu pela “descoberta da fome”, que contou com curial contribuição de Josué de Castro (ROCHA, 2011, p. 11-12 e 35).

O termo “descoberta” diz respeito ao fato de que o trabalho de Josué de Castro foi pioneiro ao tratar da questão da fome e a enfrentá-la sem ter sua análise determinada por preconceitos raciais, climáticos,

regionais e teóricos, como o malthusianismo<sup>1</sup>. É nesse sentido que merece destaque a análise feita por Eduardo Rocha, sobre os trabalhos de Josué de Castro e Melo Filho que

Era um silêncio premeditado por interesses e preconceitos sociais e econômicos, investigar a fome era demonstrar que os interesses do mercado nem sempre eram coincidentes com a saúde pública, que grande parte das vezes eram antagônicos. O mercado é guiado pelo lucro, e não pela justiça social. Em um mundo em que se costuma escrever sobre tudo, até a década de 40 do século passado havia muita pouca coisa escrita sobre essa mazela (a fome) (ROCHA, 2011, p. 30).

Josué de Castro, assim, enfrentou a lógica economicista que pautava, e ainda pauta, o debate e questionava sobre a lucratividade do combate às exclusões sociais. Guiou-se, assim, pelo princípio de que a fome devia ser combatida porque era injusta, e, dessa forma, possibilitou a condição dessa mazela à esfera pública como um problema social e iniciou a caminhada rumo ao direito à alimentação (MALUF, 2007, p. 26).

Essa caminhada diz respeito à própria lógica interna de funcionamento do direito: trata-se de uma lógica de reconhecimento recíproco pautada pelo diálogo entre os mais diversos indivíduos e suas reivindicações. A lei seria, assim, fruto desse diálogo, pautada no escopo de garantir liberdades a todos os indivíduos. “Essas liberdades são frutos de uma intensa luta social que possibilita a contínua interpretação sobre o que é ser tratado com igual respeito e consideração em determinada comunidade” (ROCHA, 2011, p. 15).

Josué de Castro, assim, é um dos expoentes das lutas sociais que, dialogicamente, criam, justificam e exigem o direito à alimentação. Trata-se de obra que enfrentou “o problema da alimentação como um complexo de manifestações simultaneamente biológicas, econômicas e sociais” (MANIGLIA, 2009, p. 277). Restou evidente que o direito à alimentação é muito mais do que comer para sobreviver.

O direito à alimentação, assim, não restringe o alimento a calorias ou valores nutricionais, leva em consideração muito mais do que isso; considera a qualidade, a procedência, o cultivo, o processo cultural que envolve a alimentação e tudo mais que representa e se insere no alimento. Não se trata unicamente da existência de alimento, mas das especificidades que integram aquele alimento que conduzem ao fato de que o direito à alimentação se insere no contexto do direito à vida, à dignidade, à autodeterminação e à satisfação de outras necessidades (MANIGLIA, 2009, p. 277).

É claro que o direito à alimentação extrapola, em muito, a mera existência de alimentos. Não se trata, assim, da aplicação de um cálculo reducionista que leva em consideração a quantidade total de pessoas para a quantidade total de alimentos, como fazem as análises malthusianas, de forma que tem-se uma íntima relação entre o direito à alimentação e inúmeros outros direitos tidos como fundamentais. Afirma-se, inclusive, que “sem uma alimentação adequada, tanto do ponto de vista de quantidade como de qualidade, não há o direito à vida” (VALENTE, 2002, p. 37).

Ocorre, todavia, que o alimento é objeto central do direito à alimentação, haja vista que “o direito à alimentação começa pela luta contra a fome” (VALENTE, 2002, p. 37). Apesar de a análise não ser restrita à existência de alimentos, o alimento, sua qualidade, quantidade, produção, adequação cultural, distribuição, além de outras questões, é o ponto central do direito à alimentação.

Todos esses aspectos que envolvem e se inserem no alimento não podem ser analisados de forma demasiadamente delimitada. A produção, a quantidade, a qualidade e a distribuição de alimentos estão inseridas em um contexto global de produção e consumo capitalista.

Assim, levando em consideração que a presente pesquisa se presta a traçar uma relação entre o direito à alimentação e a utilização de agrotóxicos no campo brasileiro, importa enfrentar questões que interligam o aspecto internacional e nacional no que tange à produção de alimentos e a utilização de agrotóxicos. Trata-se da compreensão de que “o direito à alimentação passa pelo direito de acesso aos recursos e meios para produzir ou adquirir alimentos seguros e saudáveis que possibilitem uma alimentação de acordo com os hábitos e práticas alimentares de sua cultura, de sua região ou de sua origem étnica” (VALENTE, 2002, p. 38), de forma que a presente análise passa a versar sobre os sistemas alimentares e soberania alimentar.

## 02. SOBERANIA ALIMENTAR E SISTEMAS ALIMENTARES

Antes de adentrar em questões relativas à soberania alimentar, importa justificar a razão pela qual o presente estudo, que versa sobre o papel dos agrotóxicos no campo brasileiro no que tange o direito à alimentação, passa da análise inicial do direito à alimentação para desbravar matérias relacionadas à soberania alimentar. Essa justificativa tem como ponto de partida o próprio conceito de soberania alimentar.

Para tanto, tem-se que a soberania alimentar é aqui compreendida como “o direito das nações e dos povos de controlarem seus próprios sistemas alimentares, incluindo seus próprios mercados, modos de produção, culturas, alimentares e meio ambiente” (WITTMAN *et al.*, 2010, p.2) . A soberania alimentar está intrinsecamente relacionada, então, a uma forma de exercício da soberania nacional naquilo que tange à produção de alimentos, “como uma alternativa crítica ao modelo neoliberal dominante de agricultura e de comércio” (WITTMAN *et al.*, 2010, p.2) .

O próprio conceito de soberania alimentar, complementado com a concepção de que se trataria de uma alternativa ao modelo neoliberal de agricultura, traz a compreensão de que a soberania alimentar trata da produção e abastecimento alimentar de uma nação que não se dissociada produção e abastecimento dos demais países e nações. A soberania alimentar, assim, seria um objetivo de dar prioridade as relações internas de alimentação de cada país às imposições e exigências mercadológicas globais. Nesses termos

a segurança alimentar global e a de cada país seriam melhor obtidas através da existência e do bom funcionamento de um mercado mundial de alimentos. Dependeria do bom funcionamento de um mercado de alimentos, no entanto, a primazia conferida ao comércio internacional com a abertura comercial e desregulamentação dos mercados baseia-se numa opção falsa: buscar a autossuficiência absoluta na produção interna dos alimentos necessários versus ser eficiente nas trocas com o exterior por meio da especialização naqueles produtos em que se é mais competitivo de modo a importar todo o restante. Ela é falsa, porque tal contraposição não encontra correspondência no modo como os países enfrentam historicamente a questão alimentar, além de obscurecer os fatos cruciais. Primeiro, a produção doméstica de alimentos tem condição estratégica para todos os países do mundo. Segundo, o comércio internacional não é fonte confiável de segurança alimentar e nutriçãoii (MALUF, 2007, p. 54).

A soberania alimentar, dessa forma, não se confunde com autossuficiência. Enquanto a soberania alimentar possui o escopo de tratar da questão alimentar de cada país de forma soberana, como se denota pela própria denominação, a autossuficiência é associada à internacionalização da questão alimentar. Assim, a autossuficiência diz respeito a questões de volume de produção e de balanças comerciais; não se atenta, necessariamente, ao fato de que para o abastecimento de um país é necessária produção diversificada e culturalmente adaptada (MANIGLIA, 2009, p.134).

A soberania alimentar, assim, tem foco na conjuntura de globalização, a partir dos anos 1970, que iniciou uma nova fase do capitalismo global por meio de novos modos de acumulação. Essa nova fase do capitalismo transformou a questão alimentar, até então considerada prioritariamente em âmbito nacional, para adequar-se a uma lógica dinâmica e de industrialização global (BERNSTEIN, 2015, p. 279).

As perspectivas associadas à soberania alimentar frequentemente divergem das características dos regimes alimentares (regimes globais que regem a produção, e distribuição de alimentos) que conduzem internacionalmente a alimentação. Característica do atual regime alimentar consiste exatamente na intensificação da produção por meio de mudanças tecnológicas conduzidas pelas estratégias de acumulação, não simplesmente de capital, mas de insumos agrícolas e agroalimentares. Dentre essas mudanças tecnológicas vale destacar a “quimicalização” da produção, que passa prioritariamente pela utilização de agrotóxicos (BERNSTEIN, 2015, p. 279).

As estratégias de acumulação mais recentes são associadas ao chamado regime alimentar corporativo, que “tem na expropriação dos agricultores a condição para a consolidação da agricultura industrial” (MCMICHAEL, 2006, p. 476). Trata-se, nesse sentido, de uma “política de cercamentos moderna”, que expropria agricultores em prol de uma produção industrializada, ou da “absoluta desagregação e deslocamento do campesinato pela onda de ‘cercamentos globais’ que caracterizam o momento atual” (ARAGHI, 2009, p.133-134).

Essa expropriação não se refere unicamente à desapropriação de terras, mas também à desapropriação cultural, decorrente do regime alimentar corporativo. Refere-se, assim, a um sistema proveniente da intensificação da revolução verde, da divisão internacional do trabalho na agricultura, e a definição

da produção de forma internacional, e da difusão da agricultura especializada como *commodities*, acrescido da regulação de produção e consumo em termos globais (MCMICHAEL, 2016).

As características que identificam o regime alimentar corporativo se vinculam, de forma indissociável, à utilização de agrotóxicos. Essa utilização “tenderia a maximizar a eficiência econômica através de ganhos de produtividade” (VEIGA, 2007, p.145) e, assim, seria um instrumento perfeito ao sistema alimentar corporativo.

Ocorre, todavia, que o emprego massivo de agrotóxicos na produção alimentar pode representar verdadeiro obstáculo à consecução do direito à alimentação. Coloca-se em risco a saúde em virtude de uma alimentação inadequada, com o escopo de alcançar produções de maiores volumes, como observa Valente:

Adicionalmente, as novas práticas agropecuárias, baseadas na forte utilização de insumos químicos, associadas à mudança de hábitos alimentares urbanos, têm produzido agravos à saúde humana, consubstanciados no aumento da incidência de doenças crônico-degenerativas (obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, câncer, entre outras) associadas a uma alimentação inadequada, que se transformaram na década de 1990 nas principais causas de mortalidade. O distanciamento, a falta de informação e a perda de controle dos seres humanos sobre o processo de produção, seleção, preparo e consumo dos alimentos é parte central deste processo (VALENTE, 2002, p. 39).

Nesse sentido, José Prado Alves Filho *apud* Ricardo Abramovay traz críticas específicas à utilização de agrotóxicos no Brasil. Aponta que, enquanto a taxa anual de crescimento do consumo de agrotóxicos entre 1993 e 1998 foi de 4% na América do Norte e de 4,6% na Europa Ocidental, no Brasil, chegou a impressionantes 6,7% (ABRAMOVAY, 2002, p.11).

Associa, assim, o crescimento do uso dos agrotóxicos a um “pacto de silêncio” em torno da inocuidade da utilização dos agrotóxicos, que teriam a finalidade de funcionar como “uma espécie de remédio da terra”. Dessa forma, aponta o efeito negativo da utilização extensiva de agrotóxicos, no Brasil, ao comércio internacional, mesmo que inserido em um contexto de agricultura corporativa:

Por mais que o Ministério da Agricultura e o Itamaraty insistam em denunciar o protecionismo dos países desenvolvidos, a falta de qualquer política para a construção de uma agricultura sustentável – a começar pelo estabelecimento de metas quanto ao uso de produtos tóxicos – deixa o país com um telhado de vidro sobre o qual as pedras do comércio internacional cedo ou tarde poderão desabar (ABRAMOVAY, 2002, p.12).

A utilização de agrotóxicos, inserida em um regime alimentar corporativo, está focalizada na ideia de desenvolvimento associada a aplicação de determinada tecnologia para acumulação. O presente estudo, por sua vez, não se volta a versar especificamente sobre os efeitos econômicos da utilização da tecnologia agrotóxica; presta-se a discutir um aspecto social do fenômeno agrícola.

Trata-se, assim, de versar sobre uma das consequências sociais da utilização extensiva de agrotóxicos; mais especificamente, sobre a consequência da utilização de agrotóxicos na consecução do direito à alimentação.

### 03. O AGROTÓXICO NO CAMPO E NO PRATO BRASILEIRO

Para que se verifique a relação entre o direito à alimentação e a utilização de agrotóxicos, faz-se necessário compreender, antes, o contexto histórico no qual a utilização de agrotóxicos passou a ter expressiva relevância. Nesse sentido, destaca-se que a utilização de produtos químicos para o controle de pragas e doenças das lavouras existe há pouco mais de meio século e teve origem depois das grandes guerras mundiais, momento no qual os fabricantes de armas químicas, que perderam seu maior mercado consumidor após o fim da 2ª Guerra Mundial, encontraram na agricultura um novo mercado para seus produtos (LONDRES, 2011, p. 17).

O mercado agropecuário se expressava, principalmente, pela necessidade de expansão e otimização dos meios de cultivos existentes, sob o argumento de imprescindibilidade dos avanços tecnológicos para a diminuição da fome. Com amparo nisso, a pesquisa agropecuária se voltou para o desenvolvimento de sementes, agrotóxicos, e de sistemas de monoculturas altamente mecanizados.

A FAO (órgão das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura) e o Banco Mundial foram os maiores promotores e divulgadores da chamada "Revolução Verde", que, resumidamente, consubstanciava todos os aspectos emergentes já mencionados. Essa "revolução verde", que tinha claro papel de contrapor um risco comunista, associado à cor vermelha, acabou sendo amplamente aceita, de forma que diversas políticas públicas foram implementadas no mundo todo para expansão mercadológica da agropecuária (LONDRES, 2011, p. 17).

No Brasil, apesar de um pouco mais tarde do que em grande parte dos países, o Estado também realizou um esforço enorme para disseminar, principalmente, o uso de agrotóxicos, atrelando seu consumo, pelo mercado produtor, à concessão de crédito e incentivos fiscais. Para tanto, o Estado também se utilizou, do discurso determinista e malthusiano, que justificava uma suposta necessidade do uso de agrotóxicos para manter a produtividade de alimentos para toda a população crescente. Impôs-se, assim, com grande intervenção estatal, ao produtor que se adequasse ao mercado internacional da venda de agrotóxicos (PERES, 2005, p. 27-37).

Não sem entraves, contudo, inseriram-se os agrotóxicos no mercado e no prato brasileiro. Apesar de alguns marcos regulatórios importantes na articulação política entre a saúde coletiva e o ambientalismo, a exemplo da Lei do Agrotóxico<sup>iv</sup>, conquistados pelos movimentos sociais, sindicatos e setores da sociedade civil (PORTO, 2018), o Brasil passou a ser o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, consumindo cerca de cerca de 20% de todo o agrotóxico comercializado no mundo (BOMBARDI, 2017, p. 33).

Nesse contexto, destaca-se o interregno entre os anos de 2000 e 2014, no qual o consumo total de agrotóxicos saltou de cerca de 170.000 toneladas para 500.000 toneladas, ou seja, um aumento de 135% em um período de 15 anos (BOMBARDI, 2017, p. 33). Os agrotóxicos, inicialmente utilizados sob a premissa de combate à fome e aumento da produção, tornaram-se produto indispensável quimicamente nas produções brasileiras.

A maior parte desse veneno tem como destino grandes expoentes da agricultura capitalista brasileira. Cerca de 72% de todo o consumo é destinada a soja, milho e cana, produtos que figuram nos primeiros lugares da pauta total de exportação brasileira, ou seja, que não são voltados ao combate à fome, mas sim, são utilizados como *commodities* no mercado internacional (BOMBARDI, 2017, p. 34).

Todo esse incentivo e consequente crescimento na utilização de agrotóxicos acarretaram um alto custo ecológico, cultural e político no Brasil, na medida que a extrema especialização, tanto no sentido da monocultura, como da dependência de alguns poucos cultivares, tornam esses agroecossistemas vulneráveis não só a vetores de doenças às variações climáticas, como também, os tornaram extremamente dependente de insumos externos, como adubos, o próprio agrotóxicos e energia vinda de outras regiões (GONÇALVES, 2004, p.33).

Podemos destacar também como consequência desse ciclo de dependência que as estruturas monocultoras de utilização intensiva de agrotóxicos contribuem para reprimarização da economia brasileira, subordinando o Estado ao mercado mundial e consequentemente ferindo a soberania alimentar, além de trazer consequências negativas sobre a saúde humana e meio ambiente (CONSEA, 2014). Trata-se, nesse sentido, dos efeitos do regime alimentar corporativo, que exerce um grande domínio sob os insumos, e venenos, dos quais depende a agricultura brasileira.

Diferentemente das promessas que acompanharam a introdução dos agrotóxicos no campo brasileiro, a utilização dos biocidas tiveram como consequência a reprimarização da economia brasileira e a subordinação econômica brasileira, tudo por um mercado que produz *commodities*, e não alimentos. Surge, então, o questionamento: se já foram denunciadas tantas consequências negativas, quem se beneficia com esse sistema de envenenamento? A resposta, novamente, é associada à questão do regime alimentar, uma vez que destaca-se que as empresas estrangeiras que atuam no ramo de fornecimento desses produtos, em especial Monsanto, Syngenta e Bayer, faturam cerca de 17 bilhões por ano no Brasil com a utilização intensa de agrotóxicos e, assim, encampam um *lobby* poderoso nos bastidores políticos para conseguirem aumentar seus lucros ainda mais (GONÇALVES, 2004, p.33).

Essas empresas se aproveitaram daquele momento inicial, de incentivos ao “pacote tecnológico” associado à “revolução verde”, e construíram um mercado com características de oligopólio. Assim, em meados de 2007, as seis maiores empresas de venenos Bayer, Syngenta, Basf, Monsanto, Dow e DuPont, concentravam

86% (oitenta e seis por cento) das vendas mundiais de agrotóxicos. No Brasil, em 2006, estas mesmas empresas controlavam, sozinhas, 85% (oitenta e cinco por cento) do mercado (PELAEZ *et al*, 2009).

É importante destacar que, apesar de grande parte dos produtos nos quais se destaca a utilização de agrotóxicos ser voltada à monocultura para exportação, a utilização de biocidas nos produtos de consumo interno também extrapola qualquer nível de razoabilidade. Esses venenos não afetam apenas as culturas e os produtos nos quais são aplicados, mas também os trabalhadores que os utilizam, além de todo o ecossistema e a cadeia alimentar local, uma vez que passam a compor os alimentos. (CONSEA, 2014, p.8)

Além disso, grande parte dos agrotóxicos utilizados podem sofrer desvios da área de aplicação por meio do vento, de forma a atingir diretamente regiões diversas das lavouras onde são aplicados. Ademais, a utilização excessiva, característica do Brasil, o maior consumidor mundial de agrotóxicos e que faz do fomento à utilização de biocidas política para concessão de crédito, faz com que parcela do veneno contamine o solo e alcance o lençol freático, de forma que também é levado para rios através das chuvas, vento ou deslocamento de solo, o que resulta na contaminação de várias outras áreas pelos venenos (PIGNATI, 2012).

Toda essa intensa utilização de agrotóxicos, segundo o dossiê elaborado pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), contamina um terço dos alimentos consumidos cotidianamente pelos brasileiros, segundo análise de amostras coletadas em todos os 26 estados do Brasil, realizada pelo Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos (PARA) da Anvisa (CARNEIRO, 2015, p. 58). Destacou-se, nesse dossiê, que o nível médio de contaminação das amostras está distribuído pelas culturas agrícolas da seguinte maneira: "pimentão (91,8%), morango (63,4%), pepino (57,4%), alface (54,2%), cenoura (49,6%), abacaxi (32,8%), beterraba (32,6%) e mamão (30,4%), além de outras culturas" (CARNEIRO, 2015, p. 58).

Todo o dano causado por essa constante contaminação ainda é desconhecido, mas as externalidades causadas na saúde humana e no meio ambiente já foram amplamente identificadas e denunciadas. Muito diferente de combater a fome, a utilização massiva de biocidas tem como resultado (além da perda da soberania alimentar (*food sovereignty*), a perda da qualidade dos alimentos (*food safety*)).

Na saúde humana, os efeitos toxicológicos podem causar convulsões, vômitos, náuseas dentre outros, também foram identificados casos de redução de fecundidade e alguns tipos de cânceres. Quanto ao meio ambiente, os agrotóxicos acumulam-se na biota, e contaminam a água e o solo. A sua dispersão no ambiente pode causar um desequilíbrio ecológico na interação natural entre duas ou mais espécies e se acumular ao longo da cadeia alimentar por meio da biomagnificação, que é o aumento do aumento da concentração de uma substância ou elemento nos organismos vivos (SOARES, PORTO, 2007, p. 133).

Diante das consequências apresentadas pelo uso intensivo de agrotóxicos, podemos verificar que essa prática desconsidera o cerne do direito à alimentação, e luta contra fome, contaminando os alimentos e sobrepondo o aspecto econômico sobre a saúde dos consumidores.

Foi demonstrado também que esse sistema corporativo de alimentação regido pelas grandes empresas internacionais, deslegitima qualquer meio alternativo de produção, subordinando o Estado e os consumidores às suas necessidades e explorando o campo brasileiro em nome de uma fictícia e atrasada justificativa determinista e malthusiana, que já não se sustenta mais.

### Considerações finais

Com a “revolução verde” e a justificativa malthusiana da década de 1960, diversos países foram incentivados por organizações internacionais a utilizarem os venenos na agricultura. Esse momento foi crucial para a construção e consolidação de um novo e muito lucrativo mercado de agrotóxicos no mundo.

No Brasil, além de incentivos externos, os produtores contaram com muitos incentivos internos, como a obtenção de crédito e incentivos fiscais, o que fez com que o Brasil se tornasse o campeão de consumo de agrotóxicos no mundo.

Essa intensa utilização de agrotóxicos contamina um terço dos alimentos consumidos no Brasil, causando danos irreparáveis a saúde do consumidor, de redução da fecundidade a alguns tipos de cânceres. Além disso, afetando diretamente os trabalhadores do campo, que além de consumirem os alimentos contaminados, têm contato direto e diário com o veneno.

Dessa conjuntura, é possível verificar que são muitos os desafios para consecução e consolidação do direito à alimentação no Brasil, uma vez que a utilização dos agrotóxicos fere seu principal cerne: a luta contra a fome.

Diferentemente do discurso do agronegócio, essa produção não é voltada para o abastecimento do mercado interno ou para adiminuição da fome ou melhora na qualidade de vida do brasileiro, mas sim para um mercado de *commodities* e capitais que envolve grandes valores, associados a empresas que detém o controle de um regime alimentar corporativo e que matam nossa população e meio ambiente em prol de mais lucratividade. Essas mesmas empresas encampam um *lobby* feroz para perpetuação dos incentivos e manutenção do mercado, por meio de políticas públicas que beneficiam o uso de biocidas, e para a flexibilização da legislação brasileira. Para esse *lobby* as empresas contam com políticos engajados, na denominada Bancada Ruralista<sup>9</sup>, e campanhas publicitárias milionárias na tentativa de mudar a percepção da população acerca dos agrotóxicos.

Não só reforçam suas prioridades, mas também excluem qualquer tipo de alternativa de produção, tentando formar uma unidade no campo brasileiro com características comuns na utilização de venenos e sementes transgênicas, que não coincidentemente essas próprias empresas produzem e vendem.

É evidente que com todo o incentivo e a facilidade, a produção voltou-se para monocultura de exportação, contribuindo para reprimarização da economia e subordinando o Estado ao mercado internacional, política e economicamente.

Esse tipo de produção e essa dependência estrangeira, afeta a soberania alimentar de maneira contundente, fazendo com que o mercado brasileiro se submeta as imposições e exigências internacionais, deixando de serem prioridades as relações internas.

Assim, a discussão acerca do direito à alimentação se torna cada vez mais necessária para sua consecução, trazendo de volta o ímpeto do passado que já conseguiu frutos importantes, como por exemplo a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), marco importante para segurança alimentar no Brasil.

## Referências

- ABRAMOVAY, R. Em: ALVES FILHO, José Prado. **Uso de agrotóxicos no Brasil: controle social e interesses corporativos**. Annablume, 2002.
- ARAGHI, F. The invisible hand and the visible foot: peasants, dispossession and globalization. Em: AKRAM-LODHI, H.; KAY, C. (Eds) **Peasants and globalization. Political economy, rural transformation and the agrarian question**. Londres: Routledge, 2009, p. 133-134.
- BERNSTEIN, Henry. **Soberania alimentar: uma perspectiva cética**. *Sociologias* 17.39 (2015): 276-336, p. 279 e 282.
- \_\_\_\_\_. Agrarian questions then and now. In: **Journal of Peasant Studies**, 1996.
- BOMBARDI, Larissa Mies. **Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH – USP, 2017.
- CARNEIRO, Fernando Ferreira, *et al*.(org.). **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CONSEA. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Mesa de controvérsias sobre impactos dos agrotóxicos na soberania e segurança alimentar e nutricional e no direito humano à alimentação adequada: relatório final**. Brasília: Presidência da República, 2014.
- FRANÇA, Philip Gil. **Objetivos Fundamentais da República, escolhas públicas e políticas públicas: caminhos de concretização dos benefícios sociais e constitucionais**. RIDB, 2013, v. 2, p. 9407-9419.
- FRONTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA. **História da FPA**, 2020. Disponível em: <https://fpagropecuaria.org.br/historia-da-fpa/>. Acesso em 12 abr 2020.

GENNARI, Adilson Marques. **Duas teorias da população no pensamento clássico: Karl Marx e Thomas Malthus.** In: 6º Colóquio Internacional Marx Engels, 2009, Campinas - SP. Anais do 6º Colóquio Internacional Marx Engels. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2009. v. 1.

GRIGORI, Pedro. **Afinal, o Brasil é o maior consumidor de agrotóxico do mundo?** Galileu, 2019. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Meio-Ambiente/noticia/2019/06/afinal-o-brasil-e-o-maior-consumidor-de-agrotoxico-do-mundo.html>>. Acesso aos 12 abr 2020.

GI. **Governo aprova registro de mais 51 agrotóxicos, totalizando 262 no ano.** GI, Globo, 2019. Disponível em: <<https://gl.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/07/22/governo-aprova-registro-de-mais-51-agrotoxicos-totalizando-262-no-ano.ghtml>>. Acesso aos 12 abr 2020.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-55, jan. 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 163-164.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34. 2003, p. 157.

LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida.** Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011, p. 17.

MANIGLIA, E. **As interfaces do direito agrário e dos direitos humanos e a segurança alimentar.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 277 p. ISBN 978-85-7983-014-3. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org/id/s3vn9/pdf/maniglia-9788579830143.pdf>>. Acesso aos 10 mar 2020.

MALUF, R. S. J. **Segurança alimentar e nutricional.** Petrópolis, Vozes, 2007, p. 26 e 54.

MCMICHAEL, P. **Reframing development: global peasant movements and the new agrarian question.** Em: Canadian Journal of Development Studies, 2006, p. 476.

\_\_\_\_\_. **Regimes alimentares e questões agrárias.** Tradução Sonia Midori -1ª ed. São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp, Editora da UFRGS, 2016.

PELAEZ, V.; Terra, F.H.B; Silva, L.R.. **A regulamentação dos agrotóxicos no Brasil: entre o poder de mercado e a defesa da saúde e do meio ambiente.** Artigo apresentado no XIV Encontro Nacional de Economia Política / Sociedade Brasileira de Economia Política - São Paulo/SP, de 09/06/2009 a 12/06/2009.

PERES, Frederico; *et al.* **Desafios ao estudo e contaminação humana e ambiental por agrotóxicos.** Ciência & Saúde Coletiva, vol. 10. Rio de Janeiro: 2005. p. 27-37.

PIGNATI, Wanderlei Antônio. Conselho de Segurança Alimentar (Consea). Mesa de Controvérsias sobre Agrotóxicos. **Contaminação por agrotóxicos no MT: estudos da UFMT.** Brasília, 21 set. 2012.

PORTO, Marcelo Firpo Souza. O trágico Pacote do Veneno: lições para a sociedade e a Saúde Coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. e00110118, 2018.

ROCHA, Eduardo Gonçalves. **Direito à alimentação: teoria constitucional-democrática e políticas públicas**. São Paulo: LTr, 2011, pags. 11-12, 30 e 35.

SOARES, Wagner Lopes; PORTO, Marcelo Firpo. **Atividade agrícola e externalidade ambiental: uma análise a partir do uso de agrotóxicos no cerrado brasileiro**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, vol. 12. Rio de Janeiro: 2007. p 131-143.

THE WORLD BANK GROUP. World bank, 2020. **Who we are**. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/who-we-are>>. Acesso aos 12 abr 2020.

VALENTE, L. S.V. **Direito humano à alimentação: desafios e conquistas**. São Paulo. Cortez editora. 2002, p. 37.

VEIGA, Marcelo Motta. **Agrotóxicos: eficiência econômica e injustiça socioambiental**. Ciência&SaúdeColetiva 12 (2007): 145-152, p. 145.

WITTMAN, DESMARAIS and WIEBE (eds.). **Food sovereignty. Reconnecting food, nature and community**. Oakland CA: Food First, 2010, p. 2.

*Recebido: 03/06/2020 | Aceito: 30/06/2020*

<sup>i</sup>Thomas Robert Malthus (1776- 1834) colocou no centro de suas reflexões a reprodução da população e a possibilidade de crise associada, principalmente, à produção de alimento. Para o autor, a capacidade de crescimento da população é maior que a capacidade da terra de produzir os meios de subsistência necessários, sendo que a população, quando não obstaculizada, cresce a uma progressão geométrica e os meios de subsistência, de acordo com uma progressão aritmética. Desenvolveu seus estudos baseados, principalmente, nos argumentos de Adam Smith, Hume e Wallace. Como pressuposto, dizia que a população tinha sempre que ser mantida ao nível dos meios de subsistência, tendo em vista que o melhoramento da sociedade dependia do equilíbrio entre a população e os meios de subsistência, de modo que se tornava primordial compreender quais os fatores que possibilitariam tal equilíbrio. Para ele, esses fatores eram ligados à sua obsessão moral contra os costumes da classe operária, e deveriam promover a desigualdade, concentração de renda e preconceito. (GENNARI, Adilson Marques. Duas teorias da população no pensamento clássico: Karl Marx e Thomas Malthus. In: 6º Colóquio Internacional Marx Engels, 2009, Campinas - SP. Anais do 6º Colóquio Internacional Marx Engels. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2009. v. 1.)

<sup>ii</sup> Vale ressaltar que, enquanto alguns autores tratam segurança alimentar e soberania alimentar como sinônimos (como fez Maluf no trecho colacionado e também Maniglia), a maioria dos autores (como os citados Bernstein e McMichael), diferenciam os conceitos, sendo que "segurança alimentar" teria conceito produtivista de volume interno de produção, enquanto "soberania alimentar" seria o termo correto para se dirigir àquilo sobre o que versa o trecho colacionado.

<sup>iii</sup> Segundo seu site oficial, o Banco Mundial é uma organização internacional dedicada à assistência financeira e técnica para os países em desenvolvimento ao redor do mundo. Foi fundado em 1944 e está sediado em Washington, DC., tendo mais de 10.000 funcionários em mais de 120 escritórios em todo o mundo. THE WORLD BANK GROUP. World bank, 2020. Who we are. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/who-we-are>>. Acesso aos 14 mar 2020.

<sup>iv</sup> Lei 7802, de 11 de julho de 1989.

<sup>v</sup>Hoje chamado oficialmente de Frente Parlamentar Agropecuária, o grupo é formado por parlamentares com o objetivo de estimular a ampliação de políticas públicas para o desenvolvimento do agronegócio nacional. (FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA. História da FPA, 2020. Disponível em: <<https://fpagropecuaria.org.br/historia-da-fpa/>>. Acesso aos 12 abr 2020.

**PREVENIR É MELHOR QUE ACIDENTAR-SE: ANÁLISE ESTATÍSTICA DE ACIDENTES DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL DE 2013 A 2015****PREVENTING IS BETTER THAN ACCIDENT: STATISTICAL ANALYSIS OF WORK ACCIDENTS IN CIVIL CONSTRUCTION IN THE FEDERAL DISTRICT (BRASÍLIA/BRAZIL) FROM 2013 TO 2015**Leandro Américo Gomes Alves<sup>1</sup>Eduardo Dias da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho, oriundo de pesquisa qualitativa de análises documentais, almeja examinar os dados previdenciários e os registros de acidentes de trabalho, disponíveis em bancos de dados oficiais, dos Ministérios da Previdência Social e do Trabalho e Emprego e seus órgãos correlatos, afim de analisar o triênio (2013-2015). Dessa forma, versaremos as análises, de modo mais específico, na Engenharia Civil no Distrito Federal. Assim, foi possível perceber, ao longo das leituras dos relatórios desse triênio, que fatores externos como Políticas Públicas locais e de Estado, eventos nacionais e internacionais influenciaram na regulação e na intensidade dos acidentes de trabalho na Engenharia Civil no Distrito Federal. É importante ressaltar, também, que os dados colhidos são referentes ao último relatório disponível pelos órgãos competentes, além de muito abrangentes, dificultaram um aprofundamento de análises. Por conseguinte, sugere-se, em contrapartida, uma elaboração anual, quiçá, bianual desses relatórios para facilitar o entendimento e, também, medidas de prevenção mais efetivas na eliminação de ocorrências de acidentes de trabalho na Engenharia Civil no Distrito Federal. Sendo assim, destacou-se as Normas Regulamentadoras mais abrangentes na profilaxia de acidentes de trabalho e na promoção da proteção de todos os envolvidos na área da Engenharia Civil, visando um ambiente seguro e livre de acidentes.

**Palavras-chave:** Engenharia Civil; Segurança do Trabalho; Normas Reguladoras; Distrito Federal; Previdência e Trabalho.

**ABSTRACT:** The present work, originating from qualitative research of documentary analyzes, aims to examine the social security data and the records of accidents at work, available in official databases, of the Ministries of Social Security and of Labor and Employment and their related bodies, in order to analyze the triennium (2013-2015). Thus, we will deal with the analyzes, in a more specific way, in Civil Engineering in the Federal District. Thus, it was possible to perceive, throughout the readings of the reports of this three-year period, that external factors such as local and State Public Policies, national and international events influenced the regulation and intensity of work accidents in Civil Engineering in the Federal District (Brasília/Brazil). It is also important to emphasize that the data collected refer to the last report available by Organs competent sectors, in addition to being very comprehensive, making it difficult to deepen the analysis. Therefore, it is suggested, on the other hand, an annual, perhaps, biannual preparation of these reports to facilitate understanding and, also, more effective preventive measures in the elimination of accidents at work in Civil Engineering in the Federal District. Therefore, the most comprehensive Regulatory Norms in the prophylaxis of occupational accidents and in promoting the protection of all those involved in the area of Civil Engineering stood out, aiming at a safe and accident-free environment.

**Keywords:** Civil Engineering; Workplace safety; Regulatory Standards; Federal District; Social Security and Labor.

<sup>1</sup> Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Paulista (UNIP), campus Brasília/DF e licenciado em Matemática pelas Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). E-mail: [leandroordinael@hotmail.com](mailto:leandroordinael@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor e Pedagogo na Educação Básica da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. E-mail: [edu\\_france2004@yahoo.fr](mailto:edu_france2004@yahoo.fr)

## Introdução

Do ponto de vista da segurança e dos riscos, há profissões que exigem mais atenção dos seus profissionais que outras, a área da construção civil é uma delas. Esses riscos são perceptíveis pelo uso de maquinário pesado, produtos tóxicos e corrosivos, uso de correntes elétricas e de altas temperaturas, somados a isso, por vezes, atividades em alturas vertiginosas nas quais o risco de queda pode causar sequelas graves ou até o óbito, são exemplos apontados por Mortele (2014) e Silva (2011), dentre outros autores. Contudo, almeja-se apresentar, apesar os riscos inerentes da profissão – Engenheiro Civil –, muitos dos eventuais sinistros ocorridos em um dos possíveis locais de trabalho desse profissional – construção civil –, estão atrelados de forma (in)direta à imprudência ou à imperícia dos diversos profissionais ligados a essa área.

Ainda, de acordo com os autores supracitados, na grande maioria dos casos, os acidentes ocorrem simplesmente por erros humanos, que são gerados graças à imprudência, negligência e imperícia. Além disso, tendo em vista, trabalhadores que não fazem uso ou, na pior hipótese, usam de forma inadequada os materiais de segurança, ao presumirem que acidentes jamais acontecem consigo, levando, assim, a uma autoconfiança exacerbada, ou, até mesmo, em alguns casos, a falta de experiência profissional de trabalhadores da construção civil recém contratados, que apesar da teoria desenvolvida e aprendida, faltam-lhes a prática com o manuseio de certos aparelhos e técnicas, dentre outros são apenas alguns exemplos de causadores de acidentes de trabalho na indústria da construção civil e, graças às características da profissão e do local de trabalho, *per si*, exigem muita atenção de todos, no quesito segurança e prevenção, a fim de evitar qualquer tipo de acidente que, por vezes, é fatal.

A fim de lograr êxito nesse estudo, foi elaborada uma pesquisa qualitativa de análises documentais, de acordo com Flick (2009) e Silva (2014), no qual definem

[...] documentos [como sendo] despidos de uma concepção estável, ou seja, eles são retirados de uma forma com molde fixo e preestabelecido, passando a significar registros escritos/visuais/auditivos inseridos em um momento sócio histórico específico. Os significados dos documentos, nesses termos, são construídos a partir da inserção no social, momento em que “documentos” e “meio social” se relacionam dialeticamente. Os documentos enquanto discursos são restringidos pelo social, mas também o constitui. Assim, é nas práticas discursiva (quem produziu, onde, local de circulação, quem consome) e social (relações de poder, ideologia, hegemonia) que os documentos são definidos (SILVA, 2014, p. 3, acréscimos nosso e grifos do autor).

Ainda de acordo com Silva (2014), tal concepção de documento apresentada leva a enxergá-los para além dos textos escritos em seus aspectos linguístico-estruturalistas, ajudando na tarefa de análise à medida que é lembrado de que analisar um documento é, segundo Flick, “mais do que mera análise de textos” (2009, p. 232). Portanto, na análise documental, os documentos são explorados como “dispositivos comunicativos em vez de contêineres de conteúdos” (p. 236).

É de amplo conhecimento que boa parte dos acidentes que ocorrem em obras civis resultam em óbito, mostrando que é uma área na qual não se pode dar, nem mesmo pequenas chances para que algo dê errado, o que mostra ser fundamental que sejam seguidas todas as normas e recomendações feitas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) na propositura de diversas normas regulamentadoras para que a indústria da construção civil tenha algo a basear-se. Tais normas devem ser seguidas por todos, não só pelos empregados, mas também, pelos empregadores, que devem sempre dar as melhores condições de trabalho possíveis. Acidentes de trabalhos também são possíveis de ocorrer graças às condições desleais, às vezes, impostas pelos empregadores que são desrespeitosos com as normas vigentes.

Almeja-se como objetivo geral dessa pesquisa apontar e relacionar dados previdenciários no qual analisaremos a ocorrência e o registro de acidentes de trabalho na construção civil no Distrito Federal (DF), sendo assim, o levantamento de dados terá como base o período (2013-2015). Esses dados serão retirados do sítio oficial da Previdência Social do Brasil referentes ao mercado de trabalho da construção civil do Distrito Federal.

Tendo como base os objetivos gerais, pretendemos verificar e analisar quais ocorrências de acidentes de trabalho na construção civil do DF tiveram de(a)crêscimos no período supracitado e, para tal, elaborar-se-á tabelas na quais vislumbraremos esses dados e, por fim, faremos nossas análises.

Na tentativa de melhor conduzir esse estudo, optamos em organizar esse texto em quatro capítulos, no intuito de lograr êxito nos objetivos supracitados. No primeiro capítulo, apresentamos nossa introdução, motivação e objetivos que nos guiam na elaboração, execução e análises propostas nesse trabalho.

Revisão conceitual de termos como acidente de trabalho, construção civil, de acordo com autores renomados da área, além de normas, obrigações e direitos relacionados aos profissionais da construção civil farão parte do segundo capítulo. O terceiro capítulo contemplará a elaboração e apresentação dos dados colhidos no sítio oficial da Previdência Social do Brasil e do Ministério do Trabalho e do Emprego, respectivamente MPS e MTE, bem como, tabelas elaborados por nos afim de compreender se houve de(a)crêscimo na ocorrência de acidentes de trabalho na construção civil do DF.

No quarto e último capítulo, nos dedicaremos as análises dos dados recolhidos nos sítios oficiais supracitados, a fim de contribuir no entendimento de como evitar as ocorrências de acidentes de trabalhos na construção civil no DF, no intuito de propor alternativas para a prevenção e redução de sinistros no tema em tela, por meio das considerações finais. Desejamos a todos, boa leitura.

## Revisão Bibliográfica

Segundo o artigo 19 de Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991, esclarece que “acidente do trabalho é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, ou pelo exercício do trabalho do segurado especial, provocando lesão corporal ou perturbação funcional, de caráter temporário ou permanente”. Assim, pode causar desde um simples afastamento, a perda ou a redução da capacidade para o trabalho, até mesmo a morte do segurado.

Ainda de acordo com essa lei (Brasil, 1991), também são considerados como acidentes do trabalho: i) o acidente ocorrido no trajeto entre a residência e o local de trabalho do segurado; ii) a doença profissional, assim entendida a produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade; iii) a doença do trabalho, adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente.

Contudo, salientamos que não são consideradas como doenças de trabalho as doenças ditas como degenerativas: i) as inerentes a grupo etário; ii) as que não produzem incapacidades laborativas; iii) as endêmicas adquiridas por segurados habitantes de região onde elas se desenvolvam, exceto se comprovando que resultaram de exposição ou contato direto determinado pela natureza do trabalho, segundo o *Anuário Estatístico da Previdência Social* (2014).

Por outro lado, equipara-se também a acidente do trabalho: i) o acidente ligado ao trabalho que, embora não tenha sido a causa única, haja contribuído diretamente para o óbito do segurado, para perda ou redução da sua capacidade laboral, ou que tenha produzido lesão que exija atenção médica para a sua recuperação; ii) o acidente sofrido pelo segurado no local e horário laborais, em consequência de ato de agressão, sabotagem ou terrorismo praticado por outrem ou companheiro de trabalho; ofensa física intencional, inclusive de terceiros, por motivo de disputa relacionada com o trabalho; ato de imprudência, de negligência ou de imperícia de outrem, ou de companheiro de trabalho; ato de pessoa privada do uso da razão; desabamento, inundação, incêndio e outros casos fortuitos decorrentes de força maior; iii) a doença proveniente de contaminação acidental do empregado no exercício de sua atividade; iv) o acidente sofrido pelo segurado, ainda que fora do local e horário laborais, na execução de ordem ou na realização de serviço sob a autoridade da empresa; na prestação espontânea de qualquer serviço à empresa para lhe evitar prejuízo ou proporcionar proveito; em viagem a serviço da empresa, inclusive para estudo, quando financiada por esta dentro de seus planos para melhor capacitação da mão-de-obra, independentemente do meio de locomoção utilizado, inclusive veículo de propriedade do segurado; no percurso da residência para o local de trabalho ou deste para aquela, qualquer que seja o meio de locomoção, inclusive veículo de propriedade do segurado.

A compreensão que se tem sobre o trajeto da residência ou do local de refeição para o trabalho ou deste para aqueles, independentemente do meio de locomoção, sem alteração ou interrupção voluntária do percurso habitualmente

realizado pelo segurado, são considerados como sendo de exercício do trabalho, além dos períodos destinados à refeição ou ao descanso, ou por ocasião da satisfação de outras necessidades fisiológicas, no local do trabalho ou durante este, estão também assegurados por força de lei, como elucidado pelo *Anuário Estatístico da Previdência Social* (2014) e pela Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

Dito isso, para que os acidentes ou as doenças sejam considerados como sinistros de trabalho, é imprescindível que sejam caracterizados tecnicamente pela perícia médica do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) que fará o reconhecimento técnico do nexa causal entre os acidentes e as, possíveis, lesões; as doenças e as atividades laborais; e a causa *mortis* e o acidente. Por conseguinte, na conclusão da perícia médica, o médico-perito poderá decidir pelo encaminhamento do segurado para retornar a suas atividades laborais ou emitir um parecer sobre o afastamento temporário ou definitivo.

## Comunicação de Acidentes do Trabalho – CAT

De acordo com o INSS (2018), a Comunicação de Acidentes de Trabalho (CAT) é um documento oficial que pode ser preenchido tanto pela empresa empregadora, pelo próprio trabalhador, pelo dependente, pela entidade sindical de representação do trabalhador, pelo médico ou pela autoridade pública, esta última possibilidade, ocorrerá no caso de não haver o registro da empresa que acarretará em multas ao empregador ou à empresa, conforme dispostos nos artigos 286 e 336 do Decreto nº 3.048/1999. Na atualidade, esse registro pode ser efetuado de maneira eletrônica via sítio do INSS.

O INSS tem, hoje, em operação três tipos de formulário de CAT: um destinado a ocorrências iniciais (CAT Inicial), outro para reaberturas de ocorrências de sinistros (CAT de reabertura) e por fim, o de comunicação de óbito de segurado (CAT de óbito).

A CAT inicial é o documento que tem como tarefa comunicar ao INSS e as demais autoridades que ocorreu um acidente de trabalho, e sendo por meio desta que os órgãos terão acesso aos dados do sinistro, do acidentado e da empresa. A CAT inicial agrega valores sobre o Seguro de Acidente de Trabalho (SAT) pago pela empresa, e também é considerada um instrumento para o médico do INSS fazer suas análises para uma possível concessão de auxílio doença acidentário, seja de forma temporária ou definitiva.

A CAT de reabertura é o documento destinado as ocorrências de afastamento do empregado de suas atividades laborais, devido aos agravamentos de lesão provenientes de acidente de trabalho ou de doença ocupacional já documentados. Por conseguinte, por ser um agravamento de lesões, a CAT de reabertura precisa informar os dados do sinistro na época do ocorrido, exceto com as informações relativas ao afastamento, último dia de trabalho, atestado médico e data de emissão, porque esses dados serão relativos a data de reabertura para possibilitar uma nova análise.

E por fim, A CAT de comunicação de óbito é destinada para o informe de falecimento do empregado, decorrente de acidente ou doenças profissionais ou de trabalho resultantes ou causadas por atividades laborais, contudo, ressaltamos que mesmo nessa situação é necessário ter sido preenchido a CAT inicial.

## Tipos de Acidente de Trabalho

O *Anuário Estatístico da Previdência Social* (2014) traz consigo a descrição de alguns conceitos referentes aos acidentes de trabalho, dos quais faremos as apresentações ao longo dessa sessão.

De acordo com tal documento, tem-se a definição de acidente de trabalho como sendo aquele que ocorre pelo exercício de atividade laboral a serviço da empresa ou pelo exercício do trabalho dos segurados especiais, provocando lesão corporal ou perturbação funcional, permanente ou temporária, que cause a morte, perda ou a redução da capacidade para exercer suas funções laborais.

Para efeitos legais, considera-se acidente do trabalho: as doenças profissionais e a doenças do trabalho, ainda como pregoado por esse documento. Assim, equiparam-se também aos acidentes de trabalho: os relacionados ao trabalho

que, embora não tenham sido a causa única, possam ter contribuído diferentemente para a ocorrência da lesão; acidentes sofridos pelo seguro no local e no horário de trabalho; doenças provenientes de contaminação acidental do empregado no exercício de sua atividade laboral; e o acidentes sofridos a serviço da empresa ou no trajeto entre a residência de trabalho do segurado e vice-versa. Vejamos, agora, algumas tipificações de CAT, segundo registros oficiais do INSS (2014; 2018).

Acidentes com CAT Registrada, fazem referências aos números de acidentes com identificação no INSS. Vale ressaltar que não são contabilizados o reinício de tratamento ou afastamento por agravamento de lesão de acidente do trabalho ou doença do trabalho, já comunicados anteriormente ao INSS.

Acidentes sem CAT Registrada caracterizam-se pela identificação de acidentes de trabalho que apesar de ocorridos, não possuem registrados no INSS. Sendo, o acidente laboral identificado por meio de um dos possíveis anexos: Nexo Técnico Profissional/Trabalho, Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário - NTEP ou Nexo Técnico por Doença Equiparada a Acidente do Trabalho. Estas identificações são feitas pela nova forma de concessão de benefícios acidentários do INSS.

Acidentes Típicos são dessa forma classificados, de acordo e em decorrência de suas características laborais, desempenhadas e vice-versa. Já Acidentes de Trajeto, fazem alusão aos sinistros ocorridos entre o percurso da residência ao local de trabalho do segurado e vice-versa. Acidentes devido à Doença do Trabalho são as ocorrências ocasionadas por qualquer tipo de doença profissional peculiar a determinado ramo de atividade laboral.

Acidentes Liquidados dizem respeito ao número de acidentes de trabalho cujos processos foram encerrados administrativamente pelo INSS, depois de completados o tratamento e indenizações aos empregados/beneficiários com sequelas. A Assistência Médica, corresponde ao benefício recebido pelos segurados que estão apenas em tratamento ou atendimento médicos para sua recuperação a fim de retomarem suas atividades laborativas.

Incapacidade Permanente, refere-se aos segurados que ficaram permanentemente incapacitados para exercício laboral. A incapacidade permanente dar-se-á de dois tipos: parcial e total. Entende-se por incapacidade permanente parcial o fato do acidentado em exercício laboral, após os devidos tratamentos psicofísico-sociais, apresentar ainda sequelas definitivas que impliquem em redução da capacidade laboral. Já a incapacidade permanente total se caracteriza quando o acidentado em exercício laboral apresentar incapacidade permanente e total para o exercício de qualquer atividade laborativa.

Incapacidade Temporária, é entendida como sendo a incapacidade temporária dos segurados de exercerem suas atividades laborais. Ressaltamos que durante os primeiros quinze dias consecutivos ao do afastamento das atividades, caberá ao empregador ou à empresa pagar ao segurado empregado o seu salário integral. Somente após este período, o segurado deverá ser encaminhado à perícia médica do INSS a fim de requerer o auxílio-doença acidentário. Óbitos são registros referentes ao quantitativo de segurados que faleceram em decorrência de acidentes de trabalho relacionados ou em função de suas atividades laborais.

## Normas Regulamentadoras - NR

As Normas Regulamentadoras, doravante NR, são o conjunto de requisitos e procedimentos que tratam da segurança e da medicina do trabalho, consideradas de quesito obrigatório às empresas públicas, privadas e órgãos do governo que tenham empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de acordo com Ministério do Trabalho e Emprego (s/d). No momento, há a existência de trinta e seis NR que abrangem várias áreas como da construção civil e agricultura, por exemplo. Na construção civil, objeto da nossa pesquisa, as NR definem os parâmetros para as práticas adotadas pelo setor, dentre elas, destacamos:

NR4 - Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT). Esta NR regulamenta e prescreve o dimensionamento de profissionais de vários níveis no intuito de formar equipes que atuarão na implantação de medidas de prevenção de acidentes do trabalho e doenças ocupacionais. Essas equipes são formadas, em sua totalidade, por Engenheiros de Segurança do Trabalho, Médicos do Trabalho, Enfermeiros do Trabalho, Auxiliares de Enfermagem do Trabalho e Técnicos em Segurança do Trabalho, dentre outros. Lembramos que a implantação dessa NR

depende do risco da atividade principal da empresa, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e o número total de empregados, conforme apresentado na TABELA 1 (Dimensionamento do SESMT) dessa pesquisa.

**Tabela 1-** Dimensionamento do SESMT.

		Nº de empregados no estabelecimento								
		50 a 100	101 a 250	251 a 500	501 a 1.000	1.001 a 2.000	2.001 a 3.500	3.501 a 5.000	Acima de 5.000 para cada grupo de 4.000 ou fração acima de 2.000**	
G R A U D E R I S C O	1	Técnicos								
		Técnico Seg. Trabalho	-	-	-	1	1	1	2	1
		Engenheiro Seg. Trabalho	-	-	-	-	-	1*	1	1*
		Aux. Enfermagem Trabalho	-	-	-	-	-	1	1	1
		Enfermeiro do Trabalho	-	-	-	-	-	-	1*	-
	Médico do Trabalho	-	-	-	-	1*	1*	1	1*	
	2	Técnico Seg. Trabalho	-	-	-	1	1	2	5	1
		Engenheiro Seg. Trabalho	-	-	-	-	1*	1	1	1*
		Aux. Enfermagem Trabalho	-	-	-	-	1	1	1	1
		Enfermeiro do Trabalho	-	-	-	-	-	-	1	-
		Médico do Trabalho	-	-	-	-	1*	1	1	1
	3	Técnico Seg. Trabalho	-	1	2	3	4	6	8	3
		Engenheiro Seg. Trabalho	-	-	-	1*	1	1	2	1
		Aux. Enfermagem Trabalho	-	-	-	-	1	2	1	1
		Enfermeiro do Trabalho	-	-	-	-	-	-	1	-
		Médico do Trabalho	-	-	-	1*	1	1	2	1
	4	Técnico Seg. Trabalho	1	2	3	4	5	8	10	3
		Engenheiro Seg. Trabalho	-	1*	1*	1	1	2	3	1
		Aux. Enfermagem Trabalho	-	-	-	1	1	2	1	1
		Enfermeiro do Trabalho	-	-	-	-	-	-	1	-
Médico do Trabalho			1*	1*	1	1	2	3	1	
(*) - Tempo parcial (mínimo de três horas)		OBS.: Hospitais, Ambulatórios, Maternidades, Casas de Saúde e Repouso, Clínicas e estabelecimentos similares com mais de 500 (quinhentos) empregados deverão contratar um Enfermeiro do Trabalho em tempo integral								
(**) - O dimensionamento total deverá ser feito levando-se em consideração o dimensionamento da faixa de 3.501 a 5.000 mais o dimensionamento do(s) grupo(s) de 4.000 ou fração de 2.000.										

Fonte: Guia Trabalhista (S/d).

**NR5** – Faz referência à Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA). É obrigatória a toda empresa pública ou privada que tenham em seus quadros mais de vinte trabalhadores no qual manterão em funcionamento a CIPA, elegendo seus membros que terão como objetivo trabalhar para prevenir, neutralizar ou eliminar riscos de trabalho por meio de sugestões e recomendações ao empregador com objetivo de proporcionar melhores condições de trabalho, eliminando as possíveis causas de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais.

**NR6** – Regulamenta a Equipamento de Proteção Individual (EPI). Essa NR define e estabelece os tipos de EPI que as empresas são obrigadas a fornecer aos seus empregados, sempre que a necessidade e condições de trabalho, assim, os exigirem, com o objetivo de resguardar a saúde e a integridade física dos trabalhadores.

**NR7** – Programa Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO). Essa NR traz consigo a obrigatoriedade de elaboração e implantação do PCMSO, tendo como objetivo a preservação da saúde do trabalhador no que tange à obrigação de realizar exames médicos (admissional, periódicos, alteração de função, de retorno ou de demissão do trabalhador) por conta do empregador.

**NR8** – Edificações. Faz referência a NR que trata dos requisitos técnicos, mínimos, que devem ser observados e seguidos para garantir a segurança, a qualidade e o conforto de todos que trabalhem na edificação, durante todo o seu período de execução.

NR9 – Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA). Esta Norma Regulamentadora é para a elaboração e implementação de mecanismos de proteção e prevenção dos meios naturais, que tem como foco a manutenção da saúde e da integridade do trabalhador por meio do reconhecimento, da antecipação e das avaliações de aspectos de controle da ocorrência de riscos ambientais existentes ou que venham a existir, levando em consideração a proteção do meio ambiente e dos recursos naturais.

NR10 – Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade. Essa NR estabelece e regula as condições mínimas exigíveis a garantir a segurança dos trabalhadores que labutam em instalações elétricas direta ou indireta e em qualquer fase de geração, transmissão, distribuição e consumo de componentes elétricos, a fim de garantir a segurança e saúde dos trabalhadores e de outrem.

NR12 – Segurança no Trabalho em Máquinas e Equipamentos. Através dessa NR, constata-se a prevenção relativa à segurança e à higiene que devem ser adotadas pelas empresas em relação à instalação, à conservação e à manutenção de equipamentos e máquinas, a fim de evitar a ocorrência de acidentes de trabalho.

NR17 – Ergonomia. Por meio dessa NR, permite-se estabelecer parâmetros para a adaptação das condições de trabalho, de modo a proporcionar o máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente do trabalhador na execução de suas funções.

NR18 – Condições e Meio Ambiente de Trabalho na Indústria da Construção. Essa NR regulamente as diretrizes de ordem administrativa, de planejamento e de organização visando a implementação de medidas de controle e prevenção nos processos, nas condições e no meio ambiente de trabalho industrial relativos a construção civil.

NR33 – Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados. Estão nessa NR as diretrizes que regulam e estabelecem os requisitos mínimos para a identificação, avaliação, monitoramento e controle dos riscos existentes em espaços de confinamento, com vistas a garantir a segurança e a saúde do trabalhador.

NR35 – Trabalho em Altura. O propósito dessa NR é estabelecer os requisitos mínimos e as medidas de proteção para os trabalhos em grandes alturas. Para tal, considera-se toda atividade executada acima de dois metros do nível do solo, na qual haja risco de queda, salienta-se, também, que o empregador tem a responsabilidade de treinar, capacitar além de planejar, organizar todos os trabalhos em grandes alturas. Também é obrigatória o uso de equipamentos de proteção individual, acessórios e sistemas de ancoragem para garantir o bom trabalho e a integridade dos empregados.

Buscamos ao final dessa seção tratar os conjuntos de direcionamentos e procedimentos técnicos referentes à segurança do trabalho. As NR aqui apresentadas foram definidas e podem ser alteradas, por intermédio do MTE, de acordo com as necessidades da sociedade em geral, indicadores estatísticos, estudos acadêmicos e técnicos, demandas de órgãos fiscalizadores e organizações empresariais, de acordo com Thomé (2016).

Ressaltamos, também, a importância das NR em conservar a segurança, a saúde e a integridade dos trabalhadores no decorrer da obra; criar e parametrizar procedimentos; incentivar a implantação de políticas de segurança e saúde no trabalho dentro das empresas e fora delas; traçar estratégias para prevenção de acidentes de trabalho; evitar que seja atribuído ao trabalhador atividades que o exponham a condições precárias, pondo em risco sua integridade física e mental e, principalmente, formalizar uma legislação de proteção à segurança e medicina do trabalho.

## **Prevenir é melhor que acidentarse**

Como visto nas NR muito depende do grau de risco exercido pela empresa e suas atividades, a Classificação Nacional de Atividades Econômicas-Fiscal (CNAE), que também é usado para determinar as atividades da empresa ela também mostra que atividades a instituição está autorizada a executar. A empresa pode ter vários CNAE, porém só um será o principal onde você emitirá as notas fiscais, já as secundárias servirão apenas de apoio caso preste algum serviço diferente, como elucidado por Contabilizei (2016a; 2016b).

A tabela disponibilizada pelo o INSS (2014; 2018) com os dados dos acidentes ocorridos nos anos de 2013 a 2015 abrange todas as categorizações do CNAE, contudo não sendo muito específica nos subitens, o que delimita a análise e pode até prejudicar as análises propostas por esse trabalho. Como o objeto da pesquisa é a construção civil, segue um resumo das CNAE que mais contribuem para os parâmetros da nossa pesquisa, afim de obter resultados diretos e realistas da construção civil no DF.

**Tabela 2-** Descrição da Classificação Nacional de Atividades Econômicas – Fiscal.

Código CNAE no INSS	CNAE	DESCRIÇÃO DO CNAE
2320	2320-6/00	Fabricação de cimento
2330	2330-3/01	Fabricação de estruturas pré-moldadas de concreto armado, em série e sob encomenda
	2330-3/02	Fabricação de artefatos de cimento para uso na construção
	2330-3/03	Fabricação de artefatos de fibrocimento para uso na construção
	2330-3/04	Fabricação de casas pré-moldadas de concreto
	2330-3/05	Preparação de massa de concreto e argamassa para construção
	2330-3/99	Fabricação de outros artefatos e produtos de concreto, cimento, fibrocimento, gesso e materiais semelhantes
4120	4120-4/00	Construção de edifícios
4211	4211-1/01	Construção de rodovias e ferrovias
	4211-1/02	Pintura para sinalização em pistas rodoviárias e aeroportos
4213	4213-8/00	Obras de urbanização - ruas, praças e calçadas
4221	4221-9/01	Construção de barragens e represas para geração de energia elétrica
	4221-9/02	Construção de estações e redes de distribuição de energia elétrica
	4221-9/03	Manutenção de redes de distribuição de energia elétrica
	4221-9/04	Construção de estações e redes de telecomunicações
	4221-9/05	Manutenção de estações e redes de telecomunicações
4222	4222-7/01	Construção de redes de abastecimento de água, coleta de esgoto e construções correlatas, exceto obras de irrigação
	4222-7/02	Obras de irrigação
4299	4299-5/01	Construção de instalações esportivas e recreativas
	4299-5/99	Outras obras de engenharia civil, não especificadas anteriormente
4313	4313-4/00	Obras de terraplenagem
4321	4321-5/00	Instalação e manutenção elétrica
4322	4322-3/01	Instalações hidráulicas, sanitárias e de gás
	4322-3/02	Instalação e manutenção de sistemas centrais de ar condicionado, de ventilação e refrigeração
	4322-3/03	Instalações de sistema de prevenção contra incêndio
4329	4329-1/01	Instalação de painéis publicitários
	4329-1/02	Instalação de equipamentos para orientação à navegação marítima, fluvial e lacustre
	4329-1/03	Instalação, manutenção e reparação de elevadores, escadas e esteiras rolantes
	4329-1/04	Montagem e instalação de sistemas e equipamentos de iluminação e sinalização em vias públicas, portos e aeroportos
	4329-1/05	Tratamentos térmicos, acústicos ou de vibração
	4329-1/99	Outras obras de instalações em construções, não especificadas anteriormente
4330	4330-4/01	Impermeabilização em obras de engenharia civil
	4330-4/02	Instalação de portas, janelas, tetos, divisórias e armários embutidos de qualquer material
	4330-4/03	Obras de acabamento em gesso e estuque
	4330-4/04	Serviços de pintura de edifícios em geral
	4330-4/05	Aplicação de revestimentos e de resinas em interiores e exteriores
	4330-4/99	Outras obras de acabamento da construção

4391	4391-6/00	Obras de fundações
4399	4399-1/01	Administração de obras
	4399-1/02	Montagem e desmontagem de andaimes e outras estruturas temporárias
	4399-1/03	Obras de alvenaria
	4399-1/04	Serviços de operação e fornecimento de equipamentos para transporte e elevação de cargas e pessoas para uso em obras
	4399-1/05	Perfuração e construção de poços de água
	4399-1/99	Serviços especializados para construção, não especificados anteriormente
7112	7112-0/00	Serviços de engenharia
7119	7119-7/01	Serviços de cartografia, topografia e geodesia
	7119-7/02	Atividades de estudos geológicos
	7119-7/03	Serviços de desenho técnico relacionados à arquitetura e engenharia
	7119-7/04	Serviços de perícia técnica relacionados à segurança do trabalho
	7119-7/99	Atividades técnicas relacionadas à engenharia e arquitetura, não especificadas anteriormente
7732	7732-2/01	Aluguel de máquinas e equipamentos para construção sem operador, exceto andaimes
	7732-2/02	Aluguel de andaimes

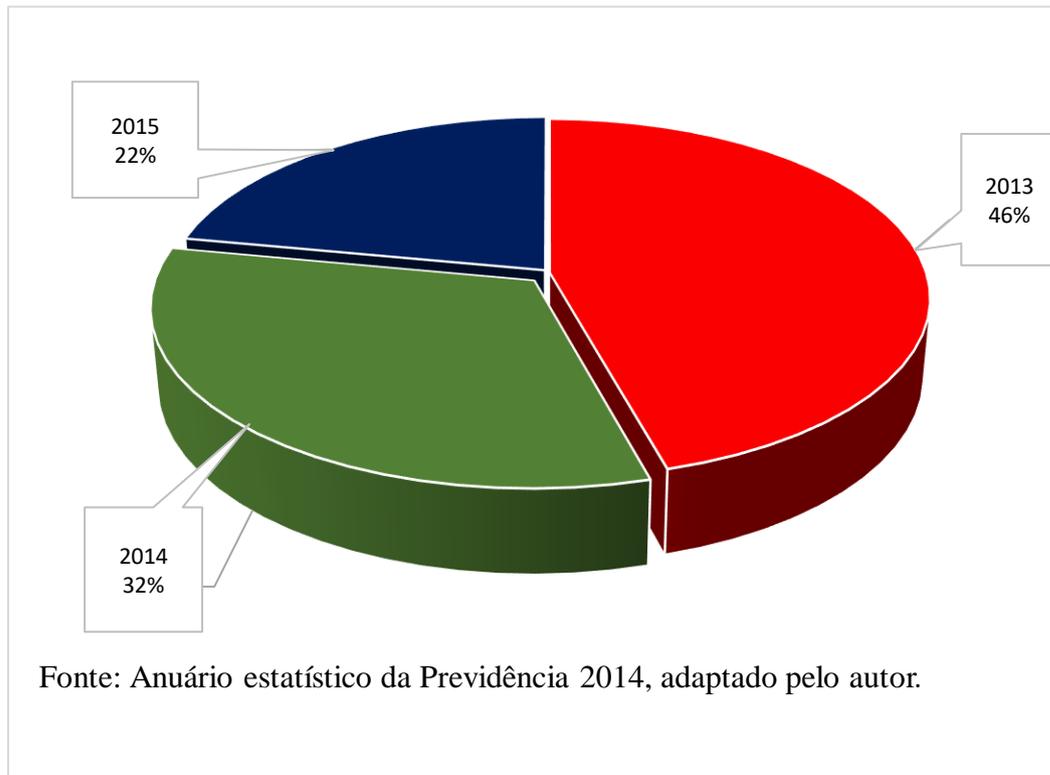
Fonte: Comissão Nacional de Classificação (CONCLA), 2018. Adaptado pelos autores.

Preliminarmente, vamos compreender o quantitativo de ocorrências dos acidentes de trabalho. Temos a construção civil em quinto lugar no ranking dos que mais causam acidentes, perdendo, apenas, para atividades de atenção à saúde humana, comércio varejista, fabricação de produtos alimentícios e transporte terrestre, segundo Imagem 1 (Atividades mais perigosas), referenciada pelos estudos de Konig (2015). Por conseguinte, quando da divisão por estados brasileiros, tem-se o estado de São Paulo respondendo por 34% dos acidentes, seguido pelo estado de Minas Gerais com 10,5% e do estado do Rio Grande do Sul na representação de 8%, segundo fontes do *Anuário Estatístico da Previdência* (2014). Foram registrados no total 2.803 ocorrências nos CNAE analisados entre 2013 a 2015, sendo que desse total, 46% estão registrados, somente, em 2013, de acordo com o Gráfico 1 (Acidentes na Engenharia Civil 2013-2015).

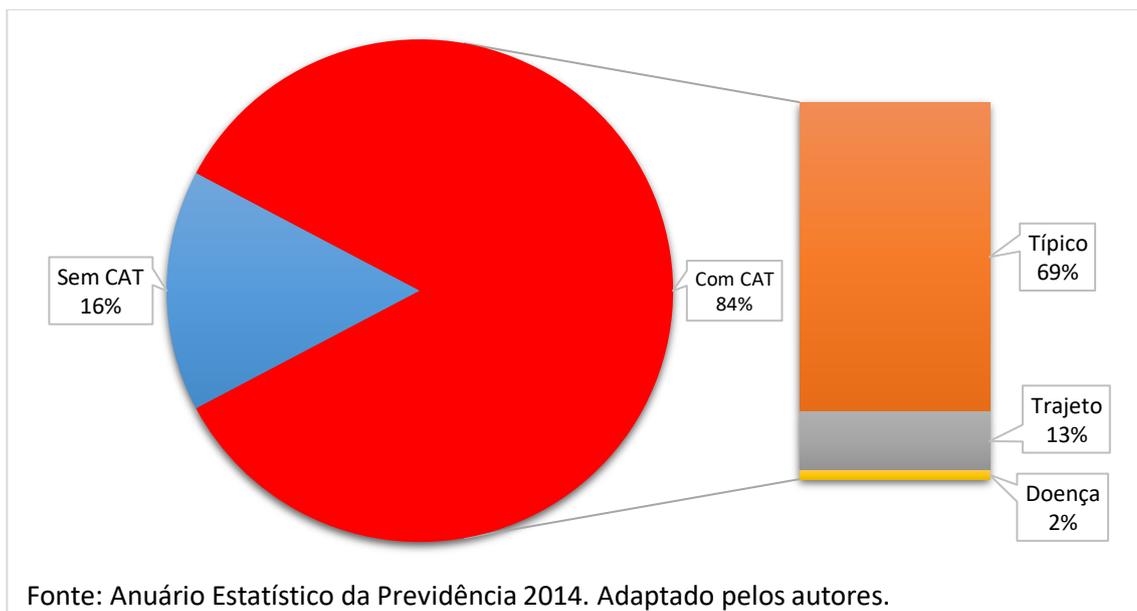
### Imagem 1- Atividades mais perigosas



Fonte: Anuário estatístico da Previdência 2015

**Gráfico 1-** Acidentes na Engenharia Civil 2013-2015

Outro ponto relevante, chamamos atenção para isso, ao analisar todo o triênio, percebemos que o grande número de ocorrências, cerca de 69% delas, são relativas aos acidentes típicos, conforme o Gráfico 2 (Distribuição de Acidentes do Trabalho, por motivo, no Distrito Federal – 2013-2015) no qual faz referência aos acidentes que ocorrem já dentro do ambiente de trabalho. Citamos, a título de exemplo, a ação de cair da escada. Esse número é alarmante, pois, devido a profilaxia e prevenção, os acidentes de trabalho deveriam ser mais fáceis de serem evitados, tendo em vista que suas ocorrências são derivativas, por vezes, da desatenção dos trabalhadores ou da falta de equipamentos de proteção individual (EPI) ou coletiva.

**Gráficos 2-** Distribuição de Acidentes do Trabalho, por motivo, no Distrito Federal – 2013-2015


36

Um ponto positivo e de destaque é que cada vez mais as empresas e funcionários estão fazendo a CAT, esse crescimento de registro é perceptível a partir de 2014, com 92% das ocorrências sendo comunicadas, possibilitando uma melhor avaliação da situação da ocorrência (se é categorizada em típico, de trajeto ou doença de trabalho). Possivelmente, esse aumento tenha se dado pela a facilidade, nos últimos anos, do próprio acidentado comunicar esse registro via internet.

**Tabela 3 -** Acidentes de trabalho 2013-2015

ANO	Com CAT	Sem CAT
2013	75%	25%
2014	92%	8%
2015	92%	8%

Fonte: Anuário Estatístico da Previdência 2014, adaptado pelo autor.

Na tabela 4 (Quantidade de acidentes do trabalho, por situação do registro e motivo, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), no Distrito Federal – 2013-2015), apresentamos o quantitativo real das ocorrências no decorrer dos três anos, em análise. No intuito de facilidade o entendimento da tabela supracitada, apresentamos, tão somente, os CNAE com mais de dez ocorrências ao longo do triênio, os demais foram desconsiderados por motivos de baixa representativa nas análises e nos dados.

**Tabela 4** - Quantidade de acidentes do trabalho, por situação do registro e motivo, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), no Distrito Federal – 2013-2015.

CNAE	TOTAL			COM CAT REGISTRADA												SEM CAT REGISTRADA			TOTAL <sup>1</sup>
				TOTAL			MOTIVO												
	TÍPICO						TRAJETO			DOENÇAS DE TRABALHO									
2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015	2013	2014	2015		
2320	39	35	39	32	34	39	29	31	36	3	3	2	-	-	1	7	1	-	113
2330	38	16	14	25	16	14	23	12	13	2	3	1	-	1	-	13	-	-	68
4120	570	395	241	410	392	237	351	326	184	51	51	45	8	15	8	160	3	4	1.206
4211	89	66	45	74	66	45	61	52	39	12	13	6	1	1	-	15	-	-	200
4213	34	23	16	29	23	16	25	18	13	3	5	3	1	-	-	5	-	-	73
4221	59	118	69	50	52	23	41	42	22	8	10	1	1	-	-	9	66	46	246
4222	9	8	5	5	8	5	5	7	5	-	1	-	-	-	-	4	-	-	22
4299	84	22	15	68	22	15	57	20	14	11	2	1	-	-	-	16	-	-	121
4313	15	3	3	10	3	3	10	2	2	-	1	1	-	-	-	5	-	-	21
4321	73	49	55	60	49	55	41	40	46	18	8	6	1	1	3	13	-	-	177
4322	18	14	6	14	14	6	10	10	5	3	3	1	1	1	-	4	-	-	38
4329	19	24	7	14	24	7	10	21	6	4	3	1	-	-	-	5	-	-	50
4330	43	21	19	27	21	19	20	15	14	4	6	4	3	-	1	16	-	-	83
4391	18	13	5	17	13	5	16	12	5	1	1	-	-	-	-	1	-	-	36
4399	62	23	30	43	23	30	37	19	24	3	4	6	3	-	-	19	-	-	115
7112	65	50	32	48	50	32	34	36	20	14	14	9	-	-	3	17	-	-	147
7119	7	6	5	6	6	5	6	4	3	-	2	2	-	-	-	1	-	-	18
7732	38	20	11	33	20	11	27	16	8	6	4	3	-	-	-	5	-	-	69
<b>TOTAL<sup>2</sup></b>	<b>1.280</b>	<b>906</b>	<b>617</b>	<b>965</b>	<b>836</b>	<b>567</b>	<b>803</b>	<b>683</b>	<b>459</b>	<b>143</b>	<b>134</b>	<b>92</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>315</b>	<b>70</b>	<b>50</b>	

<sup>1</sup> Total relacionado ao número CNAE de 2013-2015

<sup>2</sup> Total relacionado aos anos 2013-2015

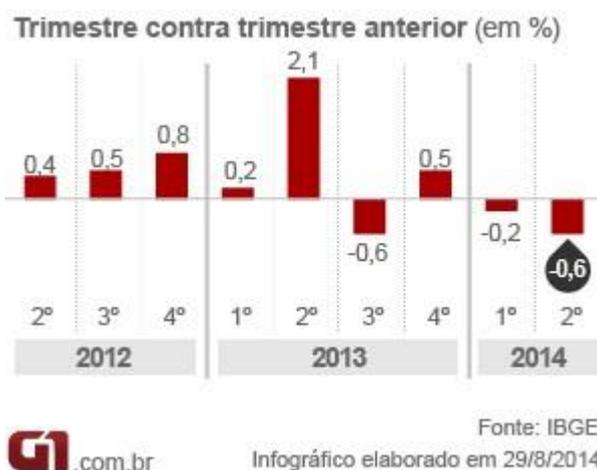
Fonte: Anuário estatístico da Previdência 2014, adaptado pelos autores.

Levando em conta, todas as áreas da Engenharia Civil, a que mais apresentou ocorrências em acidentes foi a construção de edifícios, como podemos verificar na tabela 4 (Quantidade de acidentes do trabalho, por situação do registro e motivo, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), no Distrito Federal – 2013-2015), no item CNAE 4120. Um dos motivos, elencados por nós, foram os eventos internacionais e nacionais de grande porte que aconteceram ao longo do triênio estudado, citamos como exemplo a Copa do Mundo de futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos de verão de 2016 e os subsídios para o financiamento e aquisição de casas populares por pessoas de baixa renda pelo Governo Federal, como fator de elevação das ocorrências em 2013, ano do apogeu das obras e dos programas sociais e econômicos do Governo Federal que refletiram nos índices apresentados em nossos estudos.

Uma coisa a se observar também foi o a queda nos números de acidentes, em 2013 constava 1.280 ocorrências já em 2015 chegou apenas em 617 ocorrências, ainda alto porém deu uma diminuída bem considerável.

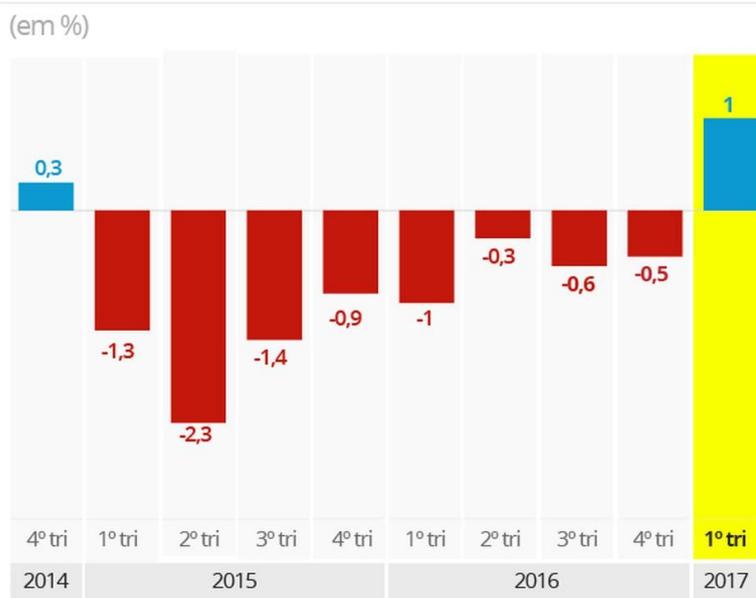
Pode-se dizer que essa diminuída teve influência de três fatores, grandes eventos Internacionais que se encerraram dando assim uma grande diminuída nas obras do poder público, a economia que no segundo trimestre de 2014 chegou a -0,6%, de acordo com a Imagem 2 (Produto Interno Bruto - PIB – 2012-2014), como elucidado por Cardoso e Glenia (2014) e chegando apenas em 0,3% no quarto trimestre, segundo a Imagem 3 (Produto Interno Bruto - PIB – 2014-2017), como apresentado por Laporta e Silveira (2017). Nessa mesma imagem, podemos ver que só no ano de 2017 que o BRASIL começou a se recuperar, porém não podemos avaliar em questão de acidentes, pois os dados do último triênio ainda não foram liberados para análise, dificultando uma análise da situação atual.

**Imagem 2- Produto Interno Bruto - PIB - 2012-2014**



**Imagem 3 - Produto Interno Bruto - PIB - 2014-2017**

**VARIAÇÃO TRIMESTRAL DO PIB BRASILEIRO**



FONTE: IBGE



Infográfico elaborado em: 01/06/2017

Por último, a situação política e econômica na qual se encontrava e, ainda, se encontra o Brasil, foi fator preponderante nos de(a)crêscimos das atividades na construção civil. O que está sendo, comumente, chamado de *crise*, na atualidade, teve seu início datada a partir de 2014, tendo seu agravamento, segundo analistas políticos e financeiros, pelo impeachment da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, em 2016, como outro aspecto que reverberou nos dados apresentados. Ademais, outro abalo estrutural nas instituições do Estado, foram as investigações deflagradas pelo Ministério Público e da Polícia Federais, intituladas de *Operação Lava-Jato* que apontou indícios de corrupção e superfaturamentos de contratos assinados entre a empresa estatal Petrobras com diversas empreiteiras.

Todo esse movimento político e econômico teve um grande impacto, de forma (in)direta, nas finanças e no crescimento do país. Por conseguinte, muitos investimentos, do setor público em infraestrutura e desenvolvimento social,

tiveram uma queda em suas projeções, com diminuições e até mesmo interrupções de financiamento por parte dos órgãos públicos. Outrossim, os investimentos das empresas do setor privado também foram afetados do mesmo modo que do setor público, acarretando, com isso, queda no mercado de trabalho na construção civil.

## Considerações finais

A máxima popular é atestada com essa pesquisa, “prevenir é melhor que remediar”, tanto em fatores sociais e econômicos, haja visto que o retorno mais rápido do trabalhador a suas atividades laborais, sem graves ou nenhuma sequelas, é o que almeja qualquer sociedade economicamente ativa. Portanto, para que não aja acidentes de trabalho, a melhor atitude é sempre [investir na prevenção](#). Na contribuição da prevenção, tem-se as empresas que devem oferecer equipamentos adequados e novos aos seus trabalhadores, com a intenção de protegê-los. Além disso, é importante lembrar de que a legislação em vigor no país obriga as empresas a oferecer um local de trabalho saudável e seguro para os seus trabalhadores, bem como fiscalizar o uso dos equipamentos de proteção por todos na construção civil. Caso seja necessário, a empresa pode utilizar-se de advertências, suspensão e até demitir, por justa causa, o funcionário que não fizer uso de equipamentos de segurança obrigatórios.

Ademais, a empresa precisa, também, comunicar aos órgãos competentes quando houver acidentes menores, causadores de lesões leves, para que se tenha um controle maior dessas ocorrências pelas instituições previdenciária e trabalhista e suas correlatas fiscalizadoras. Outro fator que pode auxiliar na diminuição dos números alarmantes de acidentes de trabalho no segmento da construção civil, por exemplo, é a realização de [gestão mais eficaz da segurança nos canteiros de obras, por profissionais qualificados para tal e](#) não podemos deixar de mencionar a tecnologia como sendo mais uma aliada na prevenção de acidentes de trabalho.

O trabalho buscou como objetivo principal levantar e examinar os dados previdenciários e os registros de acidentes de trabalho, disponíveis em bancos de dados oficiais, dos Ministérios da Previdência Social e do Trabalho e Emprego e seus órgãos correlatos, afim de analisar o triênio (2013-2015) no Distrito Federal. Como a geração dos dados oficiais dos órgãos públicos supracitados se dão a cada três anos, os dados do último triênio (2016-2018) ainda não foram apresentados, até o fechamento desse estudo. Embora, isso possa aparentar certa dificuldade na visualização do momento presente da construção civil no DF, essa pesquisa tem sua importância no entendimento histórico e estatístico das ocorrências de acidentes de trabalho no DF durante o período de 2013 a 2015. Como sugestões para estudos futuros e gerações de novos dados, recomendamos que a liberação e a tabulação das ocorrências de acidentes de trabalho sejam elaboradas anualmente, quiçá, de forma bianual para que se possa estabelecer um parâmetro mais realista com a situação atual vivência no país.

Essa pesquisa trouxe à baila, ao analisar o triênio (2013-2015) que houve uma queda bem considerável nos números de ocorrências de acidentes de trabalho, e de pessoas que ficaram inválidas permanentes ou precisaram de auxílios-doença, mesmo assim esses números ainda são elevados, acarretando com isso na geração de prejuízo bilionário para a economia, segundo reportagem do Correios Brasileiro (2017).

Vale ressaltar que a pesquisa apresentada nesse artigo é de suma importância, pois, demonstra que o número de acidentes de trabalho continua bastante elevado, apesar da queda dos últimos anos, e que o Brasil ainda carece de uma Política de Prevenção Pública da Engenharia Civil (PPPEC) mais abrangente e eficaz, que mobilize todos os setores e agentes da construção civil, levando uma eficiência na prevenção e, oxalá, na eliminação de ocorrências de acidentes de trabalho no Brasil.

Também é bom lembrar que não foi possível relacionar a quantidade de acidentes pela quantidade de obra devido aos dados não existentes ou até mesmo incompletos.

## Referências

- BLOG SEGURANÇA DO TRABALHO. **Tipos de CAT**. S/d, 2017. Disponível em: <<https://www.blogsegurancadotrabalho.com.br/2017/08/tipos-de-cat.html>> Acesso em: 03 mar. 2018.
- BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Brasília, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm)> Acesso em: 04 jun. 2017.
- BRASIL. **Dados abertos** – Saúde e Segurança do Trabalhador. MPS: Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/dados-abertos/dados-abertos-sst/>> Acesso em: 04 jun. 2017.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – IBGE. Comissão Nacional de Classificação – CONCLA. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://cnae.ibge.gov.br/busca-online-cnae.html?option=com\\_cnae&view=atividades&Itemid=6160&tipo=cnae&chave=1722&versao\\_classe=7.0.0&versao\\_subclasse=9.1.0](http://cnae.ibge.gov.br/busca-online-cnae.html?option=com_cnae&view=atividades&Itemid=6160&tipo=cnae&chave=1722&versao_classe=7.0.0&versao_subclasse=9.1.0)> Acesso em: 04 jun. 2017.
- BRASIL. **Cadastro Municipal de Contribuição de Tributos Mobiliários** – CMC. Brasília, s/d. Disponível em: <<http://www.fazenda.pbh.gov.br/iss/cmc/cnae-aliquota.asp?aliquota=NOT>> Acesso em: 04 jun. 2017.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 4 – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho – SESMT. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR5 – Faz referência à Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 6 – Equipamentos de Proteção Individual do Trabalho – EPI. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 7 – Programa Controle Médico de Saúde Ocupacional – PCMSO. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 10 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 8 – Edificações. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 13 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 9 – Programa de Prevenção de Riscos Ambientais – PPRA. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 14 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 10 – Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 14 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 12 – Segurança no Trabalho em Máquinas e Equipamentos. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 14 fev. 2018.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 17 – Ergonomia. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 18 – Condições e Meio Ambiente de Trabalho na Indústria da Construção. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 33 – Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Normas Regulamentadoras de Medicina e Segurança do Trabalho. NR 35 – Trabalho em Altura. Brasília, S/d. Disponível em: <[HTTP://www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Previdência** – Quadro I EMITENTE. Brasília, S/d. Disponível em: <[http://www.previdencia.gov.br/forms/formularios/form002\\_instrucoes.html](http://www.previdencia.gov.br/forms/formularios/form002_instrucoes.html)> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério do Trabalho** – Normas Regulamentadoras. Brasília, S/d. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho/normatizacao/normas-regulamentadoras>> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **INSS – Instituto Nacional do Seguro Social**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/servicos-do-inss/comunicacao-de-acidente-de-trabalho-cat/>> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Anuário Estatístico de Acidentes do Trabalho 2014**. MTPS: Brasília, 2014. Disponível em: <<ftp://ftp.mtps.gov.br/portal/aceso-a-informacao/AEAT201418.05.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Número de acidentes de trabalho na construção civil preocupa especialistas. In: **JUSBRASIL**. *On-line*. Senado Federal, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://senado.jusbrasil.com.br/noticias/100387462/numero-de-acidentes-de-trabalho-na-construcao-civil-preocupa-especialistas>> Acesso em: 18 mar. 2018.

CARDOSO, Cristiane; GLENIA, Fabiola. Economia brasileira encolhe 0,6% no 2º trimestre de 2014, diz IBGE. In: **GLOBO.COM – Economia**. Rio de Janeiro e São Paulo: 2014. Disponível em: <<http://gl.globo.com/economia/noticia/2014/08/economia-brasileira-encolhe-06-no-2-trimestre-de-2014-diz-ibge.html>> Acesso em: 22 mar. 2018.

CHAVES, André. **Área SST – Saúde e Segurança do Trabalho**. *On-line*. S/I, 2016. Disponível em: <<https://areasst.com/acidentes-de-trabalho-no-brasil/>> Acesso em: 20 mar. 2018.

CONTABILIZEI. **Tabela de Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE**. Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/cnae/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

CONTABILIZEI. **Tabela CNAE Completa**. Brasília, 2016b. Disponível em: <<https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/cnae/>> Acesso em: 30 mar. 2018.

CORREIO BRAZILIENSE. No Brasil, 700 mil pessoas sofrem acidente de trabalho a cada ano. In: **Economia**. Brasília, 2017. *On-line*. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/06/05/internas\\_economia.600125/acidente-de-trabalho-no-brasil.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/06/05/internas_economia.600125/acidente-de-trabalho-no-brasil.shtml)> Acesso em: 18 mar. 2018.

CURY, Anay; CAOLI, Cristiane. Economia brasileira recua 0,2% no 1º trimestre de 2015, diz IBGE. In: **GLOBO.COM – Economia**. Rio de Janeiro e São Paulo: 2015. Disponível em: <<http://gl.globo.com/economia/noticia/2015/05/economia-brasileira-recua-02-no-1-trimestre-de-2015-diz-ibge.html>> Acesso em: 22 mar. 2018.

EDTRAB. **Normas Regulamentadoras, Urbanas e Rurais do Ministério do Trabalho e Emprego**. Curitiba, S/d. Disponível em: <<http://www.edtrab.com.br/files/file-361582319.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2018.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIA TRABALHISTA. **NR4 – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho**. S/l/d. Disponível em: <[http://www.quiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr4\\_quadroll.htm](http://www.quiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr4_quadroll.htm)> Acesso em: 20 fev. 2018.

INBEP. Normas Regulamentadoras – O que são e como surgiram. **Online (Blog)**. S/l., 2017. Disponível em: <<http://blog.inbep.com.br/normas-regulamentadoras-nrs-o-que-e/>> Acesso em: 20 fev. 2018.

KONIG, Mauri. Trabalho mata mais do que epidemia no Brasil. In: **Gazeta do Povo**. S/l. 2015. *On-line*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/acidentes-de-trabalho-no-brasil/index.jsp>> Acesso em: 18 mar. 2018.

LAPORTA, Taís; SILVEIRA, Daniel. PIB do Brasil cresce 1% no 1º trimestre de 2017, após 8 quedas seguidas. In: **GLOBO.COM – Economia**. São Paulo: 2017. Disponível em: <<https://gl.globo.com/economia/noticia/pib-do-brasil-cresce-10-no-1-trimestre-de-2017.ghtml>> Acesso em: 22 mar. 2018.

LOBO, Rafael. In: Conceito Zen. **O que é SESMT?**. *On-line*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.conceitozen.com.br/o-que-e-sesmt.html>> Acesso em: 03 mar. 2018.

MA – **Consultoria e Treinamentos**. Normas Regulamentadoras Atualizadas. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.maconsultoria.com/normas-regulamentadoras-atualizadas-mte>> Acesso em: 03 mar. 2018.

METROFORM – **Sistemas de Proteção**. Conheça 12 normas regulamentadoras que se aplicam na construção Civil. S/l, 2017. Disponível em: <<https://blog.metroform.com.br/normas-regulamentadoras-construcao-civi/>> Acesso em: 20 de fevereiro. 2018.

MOBUSS CONSTRUÇÃO. **Acidentes de trabalho no Brasil: como diminuir os números alarmantes?** Blumenau, 2012. *On-line*. Disponível em: <<https://www.mobussconstrucao.com.br/blog/2016/03/acidentes-de-trabalho-no-brasil/>> Acesso em: 18 mar. 2018.

MOTERLE, Neodimar. **A importância da segurança do trabalho na construção civil: um estudo de caso em um canteiro de obra na cidade de Pato Branco**. 45f. Especialização (Engenharia de Segurança do Trabalho). PPG-Engenharia/UTFPR. Pato Branco, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5688/1/PB\\_CEEEST\\_V\\_2014\\_27.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5688/1/PB_CEEEST_V_2014_27.pdf)> Acesso em: 05 mar. 2018.

SILVA, André Luiz Cabral da. **A Segurança do Trabalho como uma ferramenta para a melhoria da qualidade**. 2011. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4007](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4007)> Acesso em 05 mar. 2018.

SILVA, Eduardo Dias da. Hermenêutica-fenomenológica como metodologia em Linguística Aplicada. In: **Revista InterteXto**, v. 7, n. 1, 2014, p. 1-20. Disponível em: <<http://seer.ufsm.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/822/849>> Acesso em: 04 mar. 2018.

THOMÉ, Brenda Bressan. NR e NBR: quem é quem na construção civil. In: **Sienge**. *On-line*. S/l. 2016. Disponível em: <<https://www.sienge.com.br/blog/nr-e-nbr-quem-e-quem-na-construcao-civil/>> Acesso em: 7 mai. 2018.

*Recebida: 23/03/2020 | Aceito: 19/04/2020*

**OS RELATOS DE UMA DISLÉXICA E SUAS VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA****THE REPORTS OF A DISLÉXICA AND ITS EXPERIENCES IN THE PROCESS OF ACQUISITION OF READING AND WRITING**

Isadora de Oliveira Souza<sup>1</sup>  
Márcia Inês da Silva<sup>2</sup>  
Natália Barbosa Lima<sup>3</sup>

43

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo definir o que é dislexia e analisar se a escola e os professores das séries iniciais do ensino fundamental estão preparados para atender as necessidades dos educandos com dislexia, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento educacional dessas crianças. Utilizamos metodologia narrativa, por meio de relatos de uma aluna disléxica e sua mãe. Além disso, utilizou-se livros, artigos científicos e sites especializados como apoio para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. As considerações finais são que a criança disléxica necessita de intervenções pedagógicas no auxílio da aprendizagem, pois é na escola que ela começa a perceber seus problemas e a viver conflitos. Se os profissionais da educação não buscarem qualificação para entender e intervir durante o processo educativo dessa criança, evitando que a ela desista da escola, a instituição de ensino passará a ser um ambiente que gerará insegurança e medo ao disléxico. Entendemos, a partir das narrativas autobiográficas, a importância do diagnóstico da dislexia na pré-escola.

**Palavras-chaves:** dislexia, escrita, leitura e alfabetização

**ABSTRACT:** The present work aims to define what dyslexia is and to analyze whether the school and the teachers of the initial grades of elementary school are prepared to meet the needs of students with dyslexia, ensuring the learning and educational development of these children. We used narrative methodology, through reports of a dyslexic student and her mother. In addition, books, scientific articles and specialized websites were used to support the development of bibliographic research. The final considerations are that the dyslexic child needs pedagogical interventions to aid learning, as it is at school that he begins to perceive his problems and experience conflicts. If education professionals do not seek qualification to understand and intervene during this child's educational process, preventing them from giving up school, the school will become an environment that will generate insecurity and fear of dyslexics. We understand, from the autobiographical narratives, the importance of diagnosing dyslexia in preschool.

**Keywords:** dyslexia, writing, reading and literacy

### Introdução

O objeto de estudo deste trabalho de conclusão de curso é a dislexia e a escolha dessa temática é um desafio, pois existem inúmeras formas e abordagens sobre o assunto. Várias são as linhas para a conceituação e/ou definição da dislexia. Segundo Geschwind apud Muszkat;Rizzutti (2012), o conceito pode estar na origem

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Email: yza.gyn@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Mestre adjunta do curso de Pedagogia no Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS

E-mail: professoramarciaines@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0923546766860837>. orcid.org/0000-0002-1411-3976

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Email: nataliafujiclik@hotmail.com

etimológica da palavra: *dys*, significado latino como dificuldade, e */lexia*, do grego que significa palavras; com sua significação intrínseca *dys* significando imperfeito como disfunção – função anormal ou prejudicada; e */lexia* que dá a significação mais ampla ao termo palavra, como linguagem.

Ainda segundo Geschwind apud Muszkat;Rizzutti (2012), dislexia é “dificuldade específica de leitura, não explicada por déficit de inteligência, oportunidade de aprendizado, motivação geral ou acuidade sensorial diminuída, seja visual ou auditiva”. Este é um esforço para apresentar essa dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem, para que a partir deste caminho se abram possibilidades de intervenções pedagógicas significativas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Neste estudo será apresentando o relato de uma pessoa disléxica que obteve seu diagnóstico somente no ensino médio. A partir dessa narrativa faremos uma análise sobre as propostas pedagógicas para as séries iniciais e as necessidades dos(as) alunos(as) com dislexia. Apresentaremos possibilidades de intervenções pedagógicas que contribuirão para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que tenham essa necessidade educacional específica.

O desenvolvimento do trabalho tem como objetivo refletir se a escola e os professores estão preparados para promover a inclusão dos alunos com dislexia. Se estes profissionais sabem o que é dislexia, as causas, diagnósticos e se estão prontos a ajudarem uma criança a enfrentar esse distúrbio sem que ela se sinta discriminada. O trabalho também tem como objetivo conceituar a dislexia, mostrando até que ponto as escolas estão preparadas para receberem alunos disléxicos, como é a relação professor/aluno disléxico/família, analisando também a importância do desempenho do disléxico já na pré-escola e narrando as dificuldades enfrentadas pela aluna e sua mãe, exemplos desse estudo.

Será utilizada a revisão bibliográfica para ampliar nossos conhecimentos científicos. O estudo de caso, a partir da narrativa de Isadora de Oliveira Souza - aluna disléxica - trará para a temática uma contextualização próxima à realidade vivenciada. Assim, vislumbrando que esses recursos tragam evidências qualitativas para a compreensão da dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental.

A narrativa da aluna Isadora e a de sua mãe mostram as consequências da falta de estrutura nas escolas e dos profissionais que, muitas vezes, tratam esses alunos como desinteressados e/ou preguiçosos. A mãe mostra a luta na busca de alternativas para manter essa aluna motivada, procurando ajuda externa. Entendemos que essas narrativas podem ser esclarecedoras aos educadores, uma vez que as pesquisas sobre esse assunto ainda são poucas.

A pesquisa narrativa de uma aluna com dislexia pode tornar pública esta luta, mostrando a importância do preparo da escola e dos profissionais da educação no atendimento aos alunos com dislexia. O educador deve estar apto a lidar com esse distúrbio, estimulando e despertando a autoestima do aluno disléxico e evitando qualquer tipo de violência, o que é muito comum no convívio escolar, como por exemplo o bullying, que é uma

violência psicológica, a qual gera rejeição, desrespeito, discriminação e outras marcas que podem trazer danos para o resto da vida.

A compreensão do que é a dislexia nas séries iniciais contribui de forma significativa no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança. O diagnóstico precoce do tipo de dislexia possibilitará uma intervenção pedagógica mais pontual, o que colaborará para que ocorram avanços significativos no desenvolvimento das crianças com esse transtorno. Quanto antes a intervenção, melhor será o desempenho do estudante em sua vida escolar.

A inclusão de projetos para atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem pode garantir o seu desenvolvimento cognitivo, de forma a diminuir déficits ocasionados pela dislexia. A formação do professor é de fundamental importância para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças com dislexia.

### **Material e Métodos**

O estudo se orienta por uma metodologia de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica. No trabalho em questão foram utilizados: livros, artigos científicos e sites especializados no intuito de buscar teorias relacionadas ao tema. Também foi utilizado um relato de caso, buscando o entendimento e as limitações de uma pessoa portadora de dislexia, para poder compreender um pouco mais sobre as dificuldades de aprendizagem, o que leva a essa dificuldade e como identificar e lidar com uma pessoa disléxica no âmbito escolar.

### **Estudos de Caso**

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global tanto quanto possível, completa e coerente do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

O estudo de caso será realizado como um dos componentes deste estudo, também Isadora, que foi diagnosticada com dislexia e narra suas experiências com a leitura e escrita, enquanto aluna, como também do seu processo de formação de professora.

## Narrativas Autobiográficas

No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a re-significação da própria ação. Nas palavras de Connelly e Clandinin (1990), "somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros". Nesse sentido, "o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral se transfere para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]" (CONNELLY & CLANDININ, *ibid.*, p.2). Esta é uma pesquisa narrativa autobiográfica da pesquisadora Isadora de Oliveira Souza e de sua mãe Eliacy Nascimento de Oliveira, que narram as dificuldades da aquisição da leitura e da escrita.

## Conceito e características de dislexia

A palavra dislexia é cercada de inúmeras definições e muitas especulações. A dificuldade, segundo Geschwind apud Muszkat;Rizzutti (2012), pode estar na origem etimológica da palavra da qual podemos atribuir o significado latino *dys*, como dificuldade, e *lexia* como palavra; ou do grego com sua significação intrínseca *dys* significando imperfeito, como disfunção – função anormal ou prejudicada; e *lexia*, que dá a significação mais ampla como linguagem.

Esta análise nos remete à compreensão que a dislexia, de forma ampla, é uma dificuldade de aquisição da leitura, apesar da inteligência normal e da oportunidade socioeconômica adequada. Diante desta compreensão são excluídos casos de inteligência limítrofe, baixa estimulação psicossociais, erros pedagógicos e fatores de natureza emocional.

O indivíduo com dislexia teria, pois, dificuldade no uso de palavras com nível de leitura abaixo do esperado para a idade cronológica e nível intelectual, ou seja, dificuldade da criança ou do adulto em transpor para o papel (palavra) suas ideias seguindo as normas convencionais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta a seguinte definição, conforme Geschwind apud Muszkat;Rizzutti (2012): dislexia é "dificuldade específica de leitura, não explicada por déficit de inteligência, oportunidade de aprendizado, motivação geral ou acuidade sensorial diminuída, seja visual ou auditiva."

O autor Muszkat;Rizzutti (2012) traz a definição do National Institute of Health que considera "a dislexia um transtorno específico da linguagem de origem constitucional que é caracterizado por dificuldades em decodificar palavras isoladas, refletindo dificuldades no processo e manipulação da estrutura sonora das palavras (processamento fonológico)."

Não se descarta a possibilidade de que crianças, em condições socioeconômicas favoráveis, não tenham dislexia, o problema de aprendizagem independe de classe econômica ou social. Qualquer criança pode

apresentar dificuldade em decodificar palavras isoladas, não sendo essa dificuldade resultante de um transtorno geral do desenvolvimento ou de problemas sensoriais. A dislexia não escolhe a classe social.

Teorias de base orgânica e neurológica da dislexia têm origem no final do século XIX, o transtorno foi descoberto, conforme Muszkat;Rizzutti (2012), por Dejerine (1891), que em suas pesquisas percebeu lesões do lobo parietal inferior esquerdo, região conhecida como giro angular (centro da imagem óptica das palavras). A observação do pesquisador foi oriunda de autópsias de indivíduos que haviam perdido a capacidade de ler. Mais tarde, Pringle e Morgan (1851) notaram que certos sintomas da dislexia eram semelhantes aos indivíduos que apresentavam essas lesões cerebrais e que denominaram de cegueira visual para as palavras

Clinicamente falando, a dislexia tem predomínio, segundo Muszkat;Rizzutti (2012), no sexo masculino de 2 a 5:1, possuem ocorrência familiar e está associado a distúrbios da linguagem e práticos. A dislexia não tem ligação com o desenvolvimento neurológico do sujeito, trazendo o laudo normal para seus exames neurológicos. As crianças podem apresentar dificuldades em provas relacionadas à realização de movimentos sutis alternados e sincinesias de imitação, na mão contralateral que executa os movimentos.

O neurologista americano Samuel Orton (1925) propôs que a dislexia, na verdade, estaria relacionada à pobre lateralização das funções hemisféricas. Teoria que foi expandida somente muitos anos depois pelos trabalhos originais de Albert Galaburda e Norman Geschwind, sendo inferida um aumento da prevalência de sinistralidade (canhotos), além da relação com assimetria atípica funcional e de áreas da anatomia cerebral relacionadas à linguagem. Então, foi constatado que a dislexia é um defeito congênito no cérebro que afeta a memória visual de palavras e letras e que não é resultado de má alfabetização, nem de pouca inteligência, nem de falta de interesse da criança, há indícios que seja um distúrbio hereditário.

As crianças disléxicas apresentam várias características: têm grande dificuldade em assimilar o que é ensinado pelo professor, são muito dispersas, têm tendência em confundir ou trocar letras na alfabetização. Diante disso, Pinto (2010) afirma:

A dislexia pode ser observada já na educação infantil como a fala tardia, dificuldade para pronunciar alguns fonemas, demora em incorporar palavras novas ao vocabulário, dificuldade para rimas, dificuldade para aprender cores, formas, números e escrita do nome. (PINTO, 2010)

Com a afirmação de Pinto (2010), apresentamos a seguir algumas dificuldades apresentadas pelos disléxicos:

- dificuldades ao tentar rimar palavras e reconhecer letras e fonemas, em soletrar, ler em voz alta e memorizar o que leu, confundem as palavras e dificuldade em aprender outras línguas;
- dificuldade para entender o que ouviram, distúrbio do sono, dificuldade em manter a atenção no ato das atividades, com tendência à depressão e à timidez esquecimento ou perda de seu material escolar, confusão entre direita e esquerda;

- dificuldade em escrever e com cálculos matemáticos, sobretudo com assimilação de símbolos e tabuada, falta de memória de curto prazo, de se organizar, principalmente em se organizar dentro de um espaço de tempo;
- apresentam frequentes erros por inversão ou espelhamento de letras, reversão silábica, equivalência fonética, encurtamento de palavras, soletração bizarra, signos retorcidos, substituição fonético-semântica nos ditados, leitura labial mesmo quando em leitura silenciosa, conforme figura 1.



Figura 1 – Distúrbio na Aprendizagem da Escrita do Aluno Disléxico

Fonte: <http://pt.slideshare.net/marleneevang/distrbios-de-aprendizagem-na-escola>

De acordo com Lima (2008):

As principais características observadas na dislexia são: “alterações na velocidade de nomeação de material verbal e memória fonológica de trabalho, dificuldades em provas de consciência fonológica (rima, segmentação e transposição fonêmicas), nível de leitura abaixo do esperado para idade e nível de escolaridade, escrita com trocas fonológicas e ortográficas, bom desempenho em raciocínio aritmético, nível intelectual na média ou acima da média, déficits neuropsicológicos em funções perceptuais, memória, atenção sustentada visual (problemas na seleção e recrutamento de recursos cognitivos necessários para o processamento da informação visual) e funções executivas (planejamento, memória operacional, capacidade de mudança de estratégias cognitivas, autopercepção de erros)”.

A criança disléxica, quando compara o seu rendimento com o rendimento das outras crianças, chega até a desanimar dos estudos, por achar que não tem a capacidade de aprendizagem como as outras e se sente inferior.

É importante compreender que tudo demora mais para a criança com dislexia: escrever, ler, seguir direções e estudar. Ela tem de se empenhar mais do que seus colegas, mesmo se usar todas as estratégias de cópia disponíveis, ainda vai demorar mais que a maioria das outras crianças para terminar sua lição.

Uma tarefa simples, como procurar um número na agenda de telefones, pode se tornar complicada para uma criança ou adulto com dislexia. O disléxico não é pouco inteligente. “O cérebro dele está trabalhando mais que o seu – ele só está levando mais tempo para obter as respostas”. (FRANK 2003, p.10)

Na escola, quando os professores não têm compreensão do que vem a ser a dislexia e não conseguem identificar esse distúrbio, acabam por discriminar as crianças disléxicas, achando que pode ser desleixadas, preguiçosas, imaturas, entre outras, e isso atrapalha o desenvolvimento destas crianças.

Vang (2012), no site distúrbios de aprendizagem na escola, classifica as características da dislexia, conforme a figura 2:



Figura 2 – Ilustração das Características da Dislexia

Fonte: <http://pt.slideshare.net/marleneevang/distrbios-de-aprendizagem-na-escola>

Diante destas características da criança disléxica, o professor que tem conhecimento sobre a dislexia consegue identificar e oferecer o devido acompanhamento para o desenvolvimento da criança disléxica. Sendo necessário alterações quanto à forma de ensinar e à metodologia aplicada. Por isso, é importante que os professores fiquem atentos aos sinais da dislexia para obterem um bom resultado em sala de aula.

### Desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita da criança disléxica

Nas crianças que não nascem com dificuldades, os sintomas podem aparecer ao longo do tempo, principalmente no início da vida escolar, quando começam a aprender a ler e a escrever. Ao perceber que a criança apresenta sintomas da dislexia, o educador precisa orientar a família a procurar um profissional especializado que possa ajudá-la, apesar da dislexia não ter cura. O educador tem o papel de acompanhar o desempenho dessa criança, respeitando suas limitações e sua maneira de ver e entender o mundo. Segundo Frank (2013) "À medida em que vamos descobrindo mais coisas sobre a dislexia, nossos métodos para aprender a lidar com ela vão continuar melhorando" (FRANK, 2003,p.13). A criança disléxica apresenta autoestima baixa e

necessita de um profissional capacitado a ajudá-la a conviver com seu distúrbio. Cabe à equipe de educadores mediar esse conhecimento e, assim, evitar que o aluno desista da escola. Segundo Morais (1995)

A escola torna-se um ambiente aversivo e gerador de ansiedade, pois é nesse local que a criança se depara frente a frente com seus problemas e com as exigências de ter uma boa produção para poder passar de ano. (MORAIS; 1995)

A criança disléxica precisa ser acolhida pela escola, pois sua dificuldade no aprendizado tende a deixá-la constrangida e com medo das notas e de não ser aprovada. É importante que escola esteja preparada para receber crianças com diferenças. Quando uma criança é diagnosticada com esse distúrbio, é preciso interferir no seu cotidiano, tanto o escolar quanto o social e, assim, evitar consequências que possam marcar sua vida. É necessário o diálogo do professor com o aluno e com a família.

[...] A criança com dificuldade de aprendizagem não deve ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência, não sendo sequer uma deficiência mental, pois possui um potencial cognitivo que não é realizado em termos de aproveitamento educacional. (FONSECA; 1995, p. 64)

A tendência do aluno disléxico é ter a autoestima baixa e sentir vergonha de si mesmo, ele precisa de pessoas que o apoiem, precisa saber que pode contar com seu educador e com sua família para superar as dificuldades. Cabe à escola, neste caso, buscar soluções junto com a equipe pedagógica, profissionais da área e com o próprio aluno, o mais breve possível, no sentido de ajudar na aprendizagem do aluno com dislexia.

Segundo Fonseca (1995), pode-se concluir que os professores, assim como as escolas, devem trabalhar com competência e dedicação, revendo seus métodos de ensino e adaptando-os quando necessário. Para que, assim, atraiam e mantenham os alunos na escola, onde terão a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Resultando também na melhoria das estatísticas quanto ao fracasso escolar. Embora não possamos negar que, independente do tipo de escola ou sala de aula, há alunos que realmente apresentam dificuldades de aprendizagem e devem ser diagnosticados e tratados devidamente por um profissional competente e ter o apoio do professor e da família.

Para Kappes (2012) os pais precisam ser informados e orientados pelo professor e coordenação da escola se seu filho possui um distúrbio de aprendizagem que necessite de ajuda diferenciada, como acompanhamento de profissionais que possam ajudá-lo.

É difícil para os pais aceitarem. Mas esta é uma ação necessária para auxiliar a criança que vive esta situação todo dia na escola? Enfrentando o preconceito ou até mesmo o bullying. Assim, cabe aos pais e à escola mostrarem a essa criança que nada mudou com essa revelação e que juntos eles vão superar ou minimizar essa dificuldade, jamais chamando ou criticando o disléxico com palavras tipo “burro” ou comparando-o com seus irmãos ou algum aluno da classe.

Kappes (2012) afirma “é importante que os pais focalizem o que a criança faz melhor, encorajando-a a fazê-lo, não deixando que ela desista, mesmo que ela considere difícil, tentando tranquilizá-la, fazendo com que ela se sinta valorizada como pessoa e deixando-a mais segura”.

Segundo Frank (2003) algumas atitudes são importantes para o apoio à criança com dislexia, tais como:

- Palavras fazem a diferença: palavras de encorajamento e de confiança são essenciais para as crianças. No entanto, elogios vazios não adiantam. O esforço também deve ser elogiado e não só o resultado;
- A importância das ações: a atitude dos pais é muito importante para moldar a autoestima do filho, sendo que as ações falam mais alto do que as palavras. É importante dizer que ele é um bom jogador de futebol, mas é necessário, também, acompanhá-lo aos jogos;
- Estilo eficiente de cuidados: determinar regras e limites claros e consistentes permitem que o filho saiba o que é esperado dele;
- Vivência do sucesso: a criança precisa de um lugar onde possa brilhar, seja no esporte, na arte ou em qualquer outra área que ela deseje. Fazer parte de uma equipe é uma maneira maravilhosa de conhecer pessoas, aprender sobre os outros e contribuir;
- Voluntariado: quando uma criança ajuda outras pessoas que precisam de atenção, como asilos, hospitais ou instituições de caridade, ela descobre que ajudar aos outros faz bem e sai da condição de receber tanta atenção especial dos outros e passa a dá-la. Isso pode ser um alívio e uma satisfação;
- Aplicação de habilidades: o disléxico precisa de auxílio nas questões, principalmente, de leitura e escrita. Tudo o que ele puder e souber fazer sozinho deverá fazer sem a ajuda de outros. Ele tem muitas habilidades.
- Assumir responsabilidades: a dislexia não torna ninguém um “coitadinho”. É preciso que o disléxico também assuma responsabilidades dentro do núcleo familiar. Isso contribuirá para que ele se sinta útil;

É importante ressaltar que o bom ou mau prognóstico da dislexia não depende apenas de fatores biológicos e neurológicos, mas do diagnóstico precoce e, conseqüentemente, da rápida reabilitação. Isto permitirá uma maior integração da criança com a escola, facilitará a aceitação e inserção social da criança na sociedade dos letrados.

A sociedade deve tomar conhecimento da dislexia para que a falta de informação não crie um estigma, para que as crianças inteligentes e criativas não sejam marginalizadas e postas de lado no processo de inclusão social, por meio da educação e da cultura.

Segundo Nunes (1992), as crianças disléxicas são as que têm dificuldade na aprendizagem na leitura e na escrita maiores do que se esperaria a partir do seu nível intelectual. Embora com as mesmas condições que as outras crianças para aprender a ler, recebendo motivação adequada, apoio satisfatório dos pais e capacidade

intelectual normal ou até mesmo acima do normal, avançam na alfabetização de forma mais lenta do que seus colegas de mesma idade e com a mesma condição intelectual.

Diante a observação de Nunes (1992), percebe-se que as crianças apresentam dificuldades em relação à leitura e à escrita, por isso, é necessário que o professor detenha conhecimento sobre a dislexia, para poder auxiliar o seus alunos. Pois, a forma como o professor transmite o conhecimento pode interferir na vida escolar do aluno, dificultando ou facilitando a sua aprendizagem.

Num trabalho de revisão da literatura sobre o tema, o autor afirma que o processo de aquisição da leitura pela criança pode ser afetado por diversos fatores, alguns deles decorrentes de causas não específicas e outros de dificuldades específicas de leitura (ou dislexia). As causas não específicas podem ser de origem física, mental, emocional, cultural, socioeconômica e educacional. Segundo Pinheiro, "as crianças, cujo desempenho é afetado por qualquer desses fatores, exceto aquelas com deficiências mentais severas, embora tenham uma leitura pobre, têm potencial normal para a aquisição dessa habilidade. Entre essas causas não específicas que dificultam a aprendizagem da leitura, as mais frequentes são as decorrentes de fatores emocionais e sociais." (PINHEIRO 1995,p. 107).

São muitas as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita da criança disléxica e os problemas mais comuns, de acordo com Condermarin (1986), são os seguintes:

- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sallas; pal-pla. Substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras, porém com diferentes significados: soltou/salvou; era/ficava. Contaminações de sons.
- Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras: famoso substituído por fama; casa por casaco. Repetições de sílabas, palavras ou frases. Pular uma linha, retroceder para linha anterior e perder a linha ao ler. Excessivas fixações do olho na linha. Soletração defeituosa: reconhecer letras isoladamente, porém sem poder organizar a palavra como um todo, ou então ler a palavra sílaba por sílaba, ou, ainda, ler o texto "palavra por palavra". Problemas de compreensão.
- Leitura e escrita em espelho, em casos excepcionais. Ilegibilidade. Ao escrever, a criança ocupa toda a largura da página.
- Escreve palavras com todas as letras iguais, exemplo: BATATA/AAA. Palavras diferentes são escritas da mesma maneira, exemplo: SUCO/UO. Os nomes próprios são escritos pela metade, exemplo: ANA- AA.

Existem também as perturbações de aprendizagem, que estão relacionadas com a falta de aptidão para adquirir, reter ou utilizar informação em consequência de deficiência na atenção, na memória e no raciocínio que afetam o rendimento escolar, e segundo (Condermarin,1986), as mais comuns são:

- **Alterações na memória:** algumas crianças apresentam dificuldades para lembrança imediata de fatos passados, não conseguem lembrar palavras ou sons que escutam, têm dificuldade em memorizar visualmente objetos, palavras ou letras. Alterações na memória de séries e seqüências: tais como os dias da semana, os meses do ano, o alfabeto e as horas.

- **Orientações direita-esquerda:** as crianças são incapazes de orientar-se com propriedade no espaço e aprender a noção de direita e esquerda. Não conseguem situar a direita e a esquerda em seu próprio corpo ou quando olham outra pessoa.
- **Linguagem escrita:** quando a criança não consegue ler com facilidade, tampouco consegue utilizar com propriedade os símbolos gráficos da expressão escrita. Quando escreve, revela sinais de confusões, inversões, adições, omissões e substituições. Dificuldades em matemática: não consegue entender a formulação do problema.

## A ESCOLA E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DISLÉXICAS

As escolas atualmente estão preparadas para receberem os alunos com dislexia? Será que os professores são capacitados para receberem, em sala de aula, esses alunos, juntamente com grupo gestor e os demais membros da escola? Sendo que a inclusão é um direito de todos?

Todas as crianças têm possibilidades de aprender e gostam de fazê-lo e, quando isso não ocorre, é porque alguma coisa não está indo bem.

Neste momento é necessário que, tanto o professor como os demais profissionais responsáveis pelo processo de aprendizagem, se questionem acerca dos fatores que podem estar contribuindo para que o aluno não consiga aprender. (MORAIS 2006, p. 24)

É papel do educador observar e orientar o desenvolvimento da aprendizagem na leitura e na escrita das crianças que apresentarem dislexia, podendo, assim, ajudar o educando a ter uma qualidade de ensino melhor. O educador precisa conhecer sobre a dislexia e buscar mais informações a respeito para poder elaborar meios e atividades para ajudar a criança. Sabendo que existem vários tipos de dislexia e que nenhuma criança é igual a outra. O professor deve ser a peça chave para ajudar a criança a superar as dificuldades e conseguir se desenvolver.

A escola deve orientar a família do educando a procurar ajuda de um profissional para avaliação clínica e conseqüente melhoria do desempenho da criança na escola. A família e a equipe escolar devem trabalhar em conjunto para obter um melhor resultado da criança disléxica, oferecer alternativas para os educandos com dificuldades, por meio de atividades e projetos diferenciados, que possam auxiliar melhor esses educandos, para que eles consigam aprender. O contato dos professores, juntamente com a escola, pode ajudar o aluno a lidar melhor com a dislexia.

A educação se faz cada vez mais integral, quanto mais inclusiva for, as alterações que provoca, promovem alterações no meio social dos alunos, da escola e da comunidade escolar e são consideradas pré-requisitos para o progresso do desenvolvimento e para o exercício da cidadania (FORTES 2013, p.13)

Na pré-escola a criança começa a apresentar sinais de dificuldades tanto na escrita como na leitura, na pré-escola o educador consegue desenvolver a capacidade cognitiva da criança considerada normal ou disléxica. Segundo Varella (2013), é de extrema importância estabelecer o diagnóstico precoce para evitar que sejam atribuídos aos portadores do transtorno rótulos depreciativos, com reflexos negativos sobre sua autoestima e em seu projeto de vida.

De acordo com Varella (2013), é de suma importância o desempenho do disléxico na pré-escola, pois a criança já cresce sabendo lidar com a situação, adquirindo maneiras de como melhorar na aprendizagem, sendo acompanhada por um especialista na área, para que, lá na frente, a criança não passe por maiores dificuldades.

No primeiro ano, o aluno disléxico costuma ter bom desempenho em todas as matérias (Matemática, Ciências, História, Geografia, entre outros), menos em Português (leituras, redações, cópias, ditados). Em anos mais adiantados, também poderá ter baixo aproveitamento em Matemática, devido às dificuldades de compreensão do enunciado dos problemas e consequente prejuízo do raciocínio que a resolução dos mesmos requer. (SANTOS, 1986, p.8).

As crianças com dislexia apresentam mais dificuldade do que as demais crianças e, às vezes, isso faz com que um professor desentendido do assunto comece a achar que a criança é 'preguiçosa' ou tem certo tipo de 'déficit de atenção', mas na verdade a criança possui o distúrbio da dislexia. Por isso, é importante perceber a dislexia já no início dos estudos, para que a criança com dificuldade obtenha um maior apoio no desenvolvimento da sua aprendizagem.

As repercussões da dislexia são consideráveis tanto no âmbito escolar como no comportamento da criança, podendo gerar perturbações. A criança disléxica é geralmente deprimida pelo repetido esforço na tentativa de vencer as dificuldades e, muitas vezes, se mostra agressiva ou angustiada, precisando de atenção e cuidados.

Segundo Socorro Bernardes, psicopedagoga, psicanalista clínica e professora na área de atendimento educacional especializado, existem algumas estratégias para melhorar a qualidade da memória visual:

- Criar imagens visuais: como pedir à criança que feche os olhos e imagine um brinquedo, por exemplo: uma bola;
- Realizar conexões ou associações: associar letras a imagens, exemplo C com casa, D com dado, ou cores com imagens, vermelho com coração, verde com limão, marrom com urso (explicar que nem todos os ursos são marrons), etc.;
- Dar as instruções de várias maneiras: dar as instruções tanto de forma oral quanto utilizando imagens, sons, ou até mesmo fazendo um pequeno teatro, é bastante divertido;
- Apresentar ilustrações com letras: mostre as ilustrações à criança e peça que ela a memorize e depois as reproduza no papel. A quantidade de letras pode ir aumentando de acordo com a idade da criança.

Como vimos, as crianças com dislexia apresentam dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. As escolas e os educadores precisam adequar os seus métodos, com o objetivo de facilitar a vida escolar do

dislético. A dislexia é um grave problema escolar e os profissionais da educação precisam se conscientizar e orientar a família da criança. O aprendizado da leitura e da escrita são objetos fundamentais e funcionam como uma mola propulsora para o alcance da aprendizagem de todas as matérias. Um aluno com dificuldades de leitura e de escrita levará esta dificuldade para todas as matérias, o que provocará nele um desânimo e a diminuição da autoestima.

Segundo Alves (2014): "Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo, pássaros engaiolados são pássaros sob controle; escolas que são asas amam os pássaros em voo, elas existem para dar aos pássaros coragem para voar; o voo não pode ser ensinado, só pode ser encorajado!".

É pensando assim que entendemos que o professor é uma peça fundamental para encorajar e estimular o aluno dislético na sua aprendizagem, para que ele possa "voar" na busca do conhecimento.

O professor deve buscar maneiras para auxiliar o aluno com dislexia, ter conhecimento sobre esse distúrbio de aprendizagem e paciência para trabalhar com esse aluno. A criança dislética precisa ter uma aprendizagem diferenciada das outras, o professor deve ajudar a criança a ter um ambiente escolar no qual consiga aprender a ler, escrever, entre outras habilidades, apesar de suas dificuldades.

Segundo Oliveira (1997), muitos professores, preocupados com o ensino das primeiras letras e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, por vezes, os encaminham para clínicas especializadas que os rotulam como doentes, incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola.

Se o professor não dominar técnicas de como trabalhar com a criança dislética, acaba por agravar ainda mais o quadro da vida escolar dessa criança. Portanto, é necessário que o professor e a escola trabalhem em parceria com os pais, para que o aluno dislético se sinta motivado e aumente a sua autoconfiança.

O professor deve sempre valorizar o que o aluno faz, mesmo que esteja errado. Isto ajuda o aluno a superar o trauma e a seguir em frente. O educador deve estimar todo o esforço do aluno, respeitando o seu ritmo, sabendo que o dislético precisa de mais tempo para pensar, para entender as coisas que têm que ser feitas. O maior sentimento, além do 'amor' que o professor precisa ter é a 'força de vontade', pois só assim conseguirá ajudar o aluno com dislexia.

Segundo Cogan (2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem sucedidos na escola se usufruírem de diferentes formas de ensino, por este motivo, os docentes devem proceder as alterações no currículo, ou seja, devem lembrar-se que a criança é capaz de aprender, mas de uma forma diferente, promovendo uma visão positiva da leitura, dado que, neste domínio, a frustração sentida pela maior parte dos alunos com dislexia conduz a uma motivação muito reduzida para aprender a ler.

De acordo com Cogan (2002), entende-se que neste sentido deve-se reconhecer que uma criança com dislexia pode demorar mais tempo a aprender e, por consequência, demora mais tempo na realização das tarefas;

que necessita de instruções mais claras, precisas e de um ritmo mais lento ou repetitivo, valorizando as capacidades da criança e procurando ensiná-la, apoiando e reforçando os seus pontos fortes.

Com tudo isso, o professor poderá minimizar as dificuldades de aprendizagem causadas pela dislexia, respeitando os limites dessa criança; sempre conversando com os outros alunos sobre a dislexia, para que não haja preconceito e o aluno disléxico não se sinta discriminado dentro do ambiente escolar.

Deve haver uma boa relação entre o professor e o aluno, com muita atenção, compreensão para que a criança se sinta como os demais colegas. Para que o aluno com dislexia consiga um bom desenvolvimento na aprendizagem, o professor deve buscar meios diferenciados para a condução deste processo, tais como: computador, arte, música, esportes, entre outros, que ajudam na aprendizagem do aluno disléxico.

O professor não deve insistir em exercícios de fixação repetitivos, pois isso não ajudará a melhorar as dificuldades do disléxico. Os acertos devem ser valorizados pelo professor, na hora da explicação o professor deve usar linguagem direta e clara para melhor compreensão do aluno e verificar se ele entendeu.

Os alunos com dislexia são inseguros no ambiente escolar, com isso é necessário que o professor, juntamente com a escola, prepare o ambiente para amenizar as dificuldades de aprendizagem desses alunos para que a inclusão seja efetivada.

É importante compreender que tudo demora mais para a criança com dislexia: escrever, ler, seguir direções, estudar. Ela tem de se empenhar mais do que seus colegas. Mesmo se usar todas as estratégias de cópia disponíveis, ainda vai demorar mais que a maioria das outras crianças para terminar a lição. Uma tarefa simples como procurar um número na agenda de telefones, pode tornar complicada para uma criança ou adulto com dislexia. O disléxico não é pouco inteligente. O cérebro dele está trabalhando mais que o seu ele só está levando mais tempo para obter as respostas. (FRANK 2010, p.1)

O primeiro passo a ser feito é a preparação dos profissionais da educação, que necessitam de capacitação e de conhecimento a respeito do problema, para que possam receber as crianças disléxicas e evitar maiores transtornos. As crianças disléxicas necessitam de um ambiente escolar compreensivo, onde recebam apoio e ajuda para superar as dificuldades no processo da leitura e escrita, com tratamento especializado e diferenciado. Segundo Diniz (2007)

Todos os educadores, sejam pais ou professores, devem ter como base ética o compromisso de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, buscando novas formas de aprendizagem e novos programas e processos de ensino que possam colaborar para a inclusão dessa criança no mundo das letras, ajudando-a a sobreviver dentro deste único modelo de escola que existe. (DINIZ; 2007)

Diante disso, e por ser o professor quem deve buscar formas para facilitar a vida do disléxico dentro da sala de aula, como por exemplo: passar para o aluno o resumo do programa a ser estudado; propor trabalhos em grupo; trabalhar com dramatizações, teatros; permitir ao aluno o uso de tabuadas, calculadoras e dicionários; dar tempo para que ele tire suas dúvidas; ler enunciados e ver se estão entendendo o que está sendo pedido; orientar o aluno na organização das suas atividades; diversificar os recursos usados em sala de aula, como:

slides, vídeos, projetor, além de usar de forma organizada o quadro-negro; evitar orientações orais e escritas ao mesmo tempo; avisar ao aluno, com antecedência, quando for trabalhar leitura; não pressioná-lo e nem amedrontá-lo dizendo que vai repetir o ano; não insistir para que o aluno leia em voz alta em sala de aula; propor estratégias lúdicas que favoreçam a aprendizagem; oferecer tarefas que ele se sinta útil; e, principalmente.

É na aprendizagem da leitura e escrita que o distúrbio é percebido, sendo necessário que profissionais especializados, como fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos orientem adequadamente a escola e a família, no sentido de buscar o equilíbrio emocional da criança. Esse equilíbrio permitirá um melhor resultado no tratamento com o profissional, que ajudará a criança no seu desenvolvimento escolar, a família no auxílio à criança, e à escola na melhor maneira de ajudar o aluno no seu dia a dia. É por isso que é importante que o professor, ao perceber no aluno alguma dificuldade, comunique e oriente a família.

### **Narrativas das dificuldades de uma aluna disléxica**

Segue a narrativa da aluna Isadora de Oliveira Souza, que acredita que exposto a sua vivência poderá ajudar a outros alunos disléxicos e, também, aos educadores, alertando para a necessidade de geração de novas possibilidades no processo ensino e aprendizagem.

*O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2002b, p. 76)*

Eu, Isadora de Oliveira Souza, 26 anos, tenho dislexia. Sou aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Uni-Anhanguera. Entrei na escola com um ano e oito meses. Sempre tive muita dificuldade na escola, em todas as matérias. Ficava sempre de dependência. Reprovei um ano. Lembro que tinha habilidades com arte, gostava de desenhar, pintar, de teatro, de participar dos folclores na escola, mas, na hora de ler, escrever e entender o que estava lendo, era difícil.

Quando lia o primeiro parágrafo e começava o segundo já não lembrava ou não sabia o que tinha lido no primeiro, ainda hoje não entendo. Via as letras dançando no quadro e tinha dificuldades de ler. Falava para minha mãe e ela me levava no oftalmologista e ele dizia que eu tinha a visão perfeita.

Sempre tive muita dificuldade em escrever, troco muito as letras. Tinha e tenho dificuldade com matemática, decifrar enunciados de problemas e tabuada. Sempre precisei da minha mãe para estudar, ela sempre leu e me explicou tudo o que eu lia, me ajudava nos trabalhos escolares e, com a ajuda dela, fui conseguindo seguir em frente.

Por ter dificuldades, eu me sentia menos inteligente que meus colegas, muitas vezes me sentia burra mesmo. “Eu nunca faltava à aula, mesmo doente, lutava para ir à aula, pois se sendo uma aluna frequente já tinha dificuldades, se faltasse, no outro dia seria pior”.

Os adultos são importantes para a vida de uma criança disléxica – especialmente seus pais e professores – desempenham um papel fundamental na determinação de seu perfil futuro” (SHAYWITZ, 2006, p.139)

Os professores me achavam desinteressada, mas sempre fiz todas as minhas tarefas, não faltava à aula, estudava em casa com minha mãe e parece que nada adiantava. Sempre tentei fazer minha parte e não entendia porque não conseguia, me perguntava porque todos entendiam e eu não, pensava mesmo que era burrice.

Lopes (2010), afirma:

as situações de dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas e avaliadas o mais rápido possível na escola, para iniciar o quanto antes a intervenção. É fundamental que o avaliador seja de confiança, promovendo a aceitação do estudante, dos pais e professores. Os instrumentos devem possuir características que permitam uma avaliação eficaz do problema e forneçam pistas para a intervenção, lembrando que não é possível avaliar dificuldades em competências que ainda não foram ensinadas, devendo ser focalizada nas áreas deficitárias e nos processos envolvidos. (LOPES; 2010)

Sempre tive uma boa relação com os professores e principalmente com os colegas. Eu me escondia atrás das coisas que conseguia fazer, gostava de brincar, procurava ser amável com todos e fazendo tudo para compensar a dificuldade que tinha e tenho.

Minha mãe procurou vários profissionais, fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, neurologista e professores particulares, mas ninguém nos ajudava. Sempre ficava para recuperação e até o 2º grau ninguém soube nos ajudar, eu nunca quis falar e proibia minha mãe de falar sobre as minhas dificuldades e contar que estávamos procurando ajuda, pois achava que seria pior, que aí mesmo é que me achariam “burra”.

Também se faz importante organizar um sistema de apoio: os pais, os professores e alguns amigos que possam ajudá-lo a resolver as situações do dia a dia. Estar perto de pessoas que possam auxiliá-lo é sempre bom, pois isso pode lhe dar mais segurança. E, como toda relação envolve dar e receber, a criança precisa saber agradecer àqueles que a ajudam e a oferecer ajuda sempre que puder. Afinal de contas, a dificuldade do disléxico está em ler e escrever. Ele pode ajudar às outras pessoas em muitas outras situações. “[...] Incentive seu filho a se ver como uma pessoa que tem algo a dizer e a quem as pessoas respeitam. Discuta as decisões importantes com ele” (SHAYWITZ, 2006, p. 243).

Muitas vezes, eu chegava em casa e chorava muito, pois não sabia o que fazer para melhorar, cheguei a ter depressão.

Depois de ter mudado de escola várias vezes, por orientação de uma fonoaudióloga que me acompanhava - pois ela achava que eu não estava me adaptando ao método da escola - nada mudava. Então minha mãe resolveu me transferir para uma escola pública, achando que a particular talvez fosse muito pesada e, assim, eu não seria desestimulada e não me sentiria desanimada.

Nesta época uma amiga da minha mãe indicou uma psicóloga que, enfim, nos ajudou. Essa psicóloga, juntamente com uma neurologista e um psiquiatra, fizeram uns testes e diagnosticaram a dislexia e eu e minha mãe ficamos três anos sendo acompanhadas por eles, foi quando melhorou um pouco a minha autoestima.

Nunca tive uma aula diferenciada, adequada para o meu problema, sempre fui ajudada pela minha mãe e hoje vejo a importância de a escola ter métodos mais voltados para a inclusão da criança disléxica e a necessidade de um diagnóstico ainda na pré-escola, pois é um distúrbio que não tem cicatrizes externas, mas profundas dores internas.

A maior recomendação que eu poderia fazer a educadores e terapeutas que trabalham com crianças e jovens disléxicos é: aceitação! Aceitem o que uma criança pode fazer bem e não a inferiorizem pelo que ela não é capaz de realizar, cada um de nós têm suas próprias capacidades e dificuldades.

*Se uma criança não é capaz de operacionalizar cálculos matemáticos, e daí? Compre-lhe uma calculadora e ela há de sentir-se muito melhor consigo mesma do que com o rótulo de 'burra' para o resto de sua vida (LUCZYNSKI, 2002, p 3)*

Resolvi relatar, neste trabalho, acreditando que se guardar a minha vivência com certeza não conseguirei ajudar outra pessoa que está passando pelo que passei, e que relatando o meu caso poderei ajudar e mostrar para aqueles que estão desanimados que vale a pena lutar, eu consegui e você também conseguirá”.

### **Vivência da família no desenvolvimento da aprendizagem do caso estudado**

A mãe da aluna Isadora, Eliacy, se dispôs a narrar sua experiência como mãe de uma aluna disléxica. Ela reconhece que não foi fácil esta decisão, mas acredita que com esse relato poderá ajudar educadores e pais de alunos disléxicos, mostrando que é possível vencer, “Muitas vezes fui desanimada, mas sempre optei em não desistir”.

A mãe começa expondo sua intenção com este relato

*Faço este relato na certeza que estou contribuindo com as crianças disléxicas que estão passando dificuldades em escolas. Meu objetivo é alertar os alunos do curso de pedagogia a olhar com cuidado e carinho para cada aluno “diferente” que venha frequentar a sua sala de aula, que vocês possam ajudar esta criança e orientar sua família na busca de ajuda. (ELIACY, 2016)*

De acordo com a mãe, com um ano e oito meses Isadora entrou para o maternal, uma criança ativa, alegre, falante, que sempre se relacionou muito bem com os colegas e professores e gostava muito da escola. Quando iniciou a alfabetização, Isadora começou a apresentar dificuldades, trocava as letras, tinha dificuldades em formar palavras. A mãe conta que tentava ensiná-la, mas parece que tudo que ela ensinava complicava ainda mais a “cabecinha” dela. A professora dizia que a mãe é que estava confundindo Isadora, que parasse de ensiná-la, a mãe então tentou, mas via que as dificuldades se acumulavam.

*Procurei um neurologista para fazer um teste para ver se ela tinha algum problema neurológico e o diagnóstico foi negativo. Então, continuei tentando ajudá-la e sempre ia à escola conversar com a professora e nada adiantava, os professores queriam que eu entendesse que era falta de interesse da Isadora, mas eu conhecia minha filha e sabia que existia algo mais, e continuava buscando ajuda. (ELIACY, 2016)*

Segundo a mãe, ela procurou também uma psicopedagoga e durante meses nada adiantou. Por ela trocar muito as letras e pela dificuldade de ler e escrever, foi orientada pela psicopedagoga a procurar uma fonoaudióloga e, durante uns quatro anos, esta fonoaudióloga tentou nos ajudar.

A primeira orientação da fonoaudióloga foi mudar a Isadora de escola, pois o método não se adequava à sua filha, e assim mudou várias vezes de escola.

E ainda no decorrer do tratamento ela passou a ajudar a Isadora nas tarefas escolares três vezes por semana, e nada mudava, a mãe via que a filha estava ficando triste, calada. Muitas vezes a mãe achava que a filha tinha mesmo falta de interesse, pois, diante de tantos profissionais, só a mãe via que tinha alguma coisa errada. Muitas vezes, a mãe pensava que ela própria não queria ver a realidade e quando conversava com a Isadora sobre as dificuldades na escola percebia que ela não respondia e só olhava. Segundo a mãe, aquele olhar doía por dentro.

Foi aí que resolvi procurar uma psicóloga e contei tudo que tinha acontecido até aquele momento e também do incômodo que eu sentia de ver a Isadora calada diante dos meus questionamentos. A psicóloga me orientou a comprar um diário e conversar como se fosse uma confidente dela e registrasse tudo no diário. Foi ótimo para fazer a Isadora voltar a falar o que estava sentindo, mas nada de mudança na escola, continuava com muita dificuldade com a leitura, escrita e matemática. Ela não conseguia entender o enunciado de um exercício, eu sempre tinha que ler e explicar, e assim fomos seguindo. Na oitava série transferi a Isadora para uma escola pública, entendendo que poderia facilitar a vida dela e a minha, pois a escola pública é mais fraca". (ELIACY, 2016)

Na escola pública, assim como na particular, nada mudou, diz a mãe. O estudo poderia ser mais 'fraco', mas nenhum acompanhamento especial, nenhuma observação por parte dos professores ou direção da escola. Muitas vezes, depois que a Isadora entrava em sala de aula, a mãe ia até a secretaria conversar com a diretora ou coordenadora e explicava que a filha tinha dificuldade de aprendizagem e que não se importava se ela repetisse o ano, só não queria que Isadora fosse taxada de burra ou desinteressada, pois não queria que a filha desanimasse.

A criança com dislexia precisa de uma pessoa persistentemente encorajadora, alguém que lhe dê apoio e o defenda inflexivelmente; que atue como um incentivador quando as coisas não estão indo bem; que seja seu amigo e confidente quando lhe façam chacota e o deixem envergonhado; um defensor que, por ações e comentários, expresse otimismo para o futuro. Talvez o mais importante de tudo seja o fato de o leitor precisar de alguém que não apenas acredite nele, mas que traduza tal sentimento em ações positivas, compreendendo a natureza do problema de leitura e que, depois, trabalhe de maneira incansável para garantir que o leitor receba o auxílio e o apoio que precisa. A experiência me tem demonstrado que se uma criança receber esse auxílio, terá sucesso (SHAYWITZ, 2006, p.139)

E quando a filha estava iniciando o segundo grau, por meio de uma amiga de trabalho, a mãe foi apresentada para uma psicóloga que a ajudou a entender tudo. A psicóloga, juntamente com um psiquiatra e uma neurologista, fizeram várias sessões junto com a Isadora e outras com a mãe. E assim, diagnosticaram que Isadora

era disléxica. Nesta época, Isadora estava com uma depressão profunda e as duas passaram a ser tratadas e orientadas por eles, e as coisas foram clareando e a menina terminou o segundo grau.

Quando a filha terminou o segundo grau, a mãe tentou convencê-la a fazer uma graduação de dois anos e meio. Ela iniciou, mas desistiu, pois queria cursar uma faculdade igual à que a maioria das pessoas faz, e não uma de dois anos, senão ela se acharia incapaz. Foi quando escolheu cursar pedagogia. Segundo a mãe, foi muito bom para Isadora, principalmente os estágios. A mãe percebeu que a filha se identificou com alguns alunos que tinham dificuldades, procurou ajudá-los e, principalmente, tratou-os com respeito. A mãe finaliza dizendo:

“Fico muito feliz por vê-la chegando ao final do Curso de Pedagogia e eu confesso que não foi fácil para nenhuma de nós, mas também sei que ela não vai parar aqui e que eu tenho que continuar com ela enquanto for possível”. (ELIACY, 2016)

### Conclusões

Durante a pesquisa, observamos que existem vários tipos de dislexia e que o processo de aprendizagem da criança disléxica não é simples. Ela tem grande dificuldade em assimilar o que é ensinado pelo professor, é muito dispersa, tem tendência em confundir ou trocar letras e na alfabetização é mais lenta.

Na escola, os professores, quando não têm compreensão do que vem a ser a dislexia e não conseguem identificar os alunos que têm esse distúrbio, acabam por discriminar os alunos achando que são desleixados, preguiçosos, imaturos e isso atrapalha o desenvolvimento deles.

Aprender a ler, para a maioria das crianças, é simples e fácil. Mas o disléxico necessita de acompanhamento especializado. Ao perceber que a criança apresenta sintomas da dislexia, o educador deve chamar a família e orientá-la a procurar um profissional especializado e, juntamente com a família, acompanhar o desenvolvimento dessa criança.

A dislexia normalmente é percebida na pré-escola e é justamente nessa fase que se faz necessário começar o trabalho dos educadores e familiares, pois o diagnóstico precoce é, sem dúvida, muito importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem de leitura e da escrita, e evitará a exposição da criança, e que recebam rótulos inapropriados.

É importante saber que os efeitos da dislexia vão além do corpo e da inteligência, afetam sentimentos. Ao sofrer constantes discriminações, as crianças disléxicas perdem a confiança em si próprias, o que gera uma baixa autoestima, e o professor é muito importante na mediação dos conflitos no processo educativo, elas precisam ser acolhidas pela escola.

O professor deve buscar maneiras para auxiliá-los, ter conhecimento sobre esse distúrbio de aprendizagem e paciência para trabalhar com esses alunos. A criança disléxica precisa ter uma aprendizagem diferenciada das outras, o professor deve ajudá-la a ter uma vida escolar na qual ela consiga ler e escrever,

apesar de todas as dificuldades que enfrenta. Em primeiro lugar, o professor deve aceitar a inclusão para poder ajudar a criança com dislexia, adotar programas de estudos especializados para cada criança, passar para as crianças, que não possuem o distúrbio, o que vem a ser a dislexia, para que não haja preconceito em sala de aula. Sempre elogiar a criança disléxica pelos seus talentos e atitudes, não a colocando em situação de fracasso.

Percebemos, por meio dos relatos autobiográficos e pesquisas, que as escolas não estão preparadas para a inclusão da criança disléxica, que o educador precisa conhecer mais sobre a dislexia, sobre as dificuldades do disléxico. E, para tanto, os professores necessitam de capacitação para trabalhar e transformar as escolas em inclusivas, para que possam atender bem às crianças disléxicas.

Ainda não há pesquisa o suficiente sobre o assunto, e muitas crianças disléxicas estão frequentando escolas não preparadas para recebê-las. Muitas vezes essas crianças desistem por se sentirem burras, e foi na tentativa de ajudar as crianças com dislexia que a aluna Isadora e sua mãe resolveram narrar o que viveram, mostrando as dificuldades de uma criança disléxica que estuda em escola despreparada.

A escolha desse tema se deu, principalmente, pela intenção de melhor compreender as pessoas com dificuldades. E assim, como futuras professoras, melhorar o aprendizado dos alunos, auxiliando-os na superação das dificuldades, de modo a desenvolver as suas potencialidades e, inclusive, no auxílio dos alunos disléxicos perante a leitura e a escrita. No estudo realizado, podemos perceber que quanto maior for o número de professores que conhecem a dislexia, mais alunos terão sucesso no seu processo de aprendizagem e menos disléxicos serão rotulados e humilhados.

## Referências Bibliográficas

ABREU; Sônia Isabel Alves de, **Dislexia Aprender a Aprender**. Dissertação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa 2012

ALVES, Rubem; **Escolas Gaiolas e Escolas Asas**; Trilhando a Autonomia: ser é conviver 2014, Disponível em <<http://www.tautonomia.com/2014/08/escolas-gaiolas-e-escolas-asas-rubem.html>> Acessado: 22/09/2016

BATISTA, Cristiano José Guimarães; **DISLEXIA: O Desafio do Educador nos Dias de Hoje**; vol. 02 Maceió Junho de 2014; Disponível em <<http://docslide.com.br/education/dislexia-desafio-do-educador-nos-dias-de-hoje.html>> Acessado: 10/09/2016

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores** ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

DOMIENSE, Maria do Céu de Souza; **DISLEXIA: Um jeito de ser e de aprender de maneira diferente**; UAB/UNB, Brasília 2011; Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3359/1/2011\\_MariadoCeudeSouzaDomiense.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3359/1/2011_MariadoCeudeSouzaDomiense.pdf)> Acessado: 30/10/2016.

ESQUIVEL, Viviane Silva. **Estratégias Pedagógicas Para Alunos Disléxicos. Tcc** Curso de Pedagogia da Faculdade Cândido Rondon de Campo Verde. Acessado: 18/08/2016

FONSECA, V. da. Introdução Livro: **As dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas.1995.

FORTES, Rogério da Costa. **Perspectivas inclusivas no Programa Mais Educação: um estudo de caso.** Programa de Pós-Graduação da UFRS. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_22\\_10\\_2014\\_13\\_51\\_29\\_idinscrit\\_o\\_1795\\_cc9e2f7a95913e8b32ec4f001a69377b.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_22_10_2014_13_51_29_idinscrit_o_1795_cc9e2f7a95913e8b32ec4f001a69377b.pdf) Acesso em: 05/09/2016.

FRANK, Robert. **A Vida Secreta Da Criança Com Dislexia**. São Paulo: M. Books Do Brasil, 2003.

FONSECA, Joao José. **Metodologia Científica**. UECE – Universidade Estadual do Ceará.2002.

FRANK 2003, **Dislexia- Histórico, caracterização e proposições atuais**; São Paulo 2006/ 2014; Disponível em < <http://www.clinicaceap.com.br/index.php/artigos-mainmenu-124/71-dislexia> > Acessado: 14/08/2016

GONÇALVES, Divina Lucia Souza; NAVARRO, Elaine Cristina; Revista eletrônica interdisciplinar – **como Trabalhar com criança disléxica** Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/116> > Acessado: 23/10/2016

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. PENSADORES & EDUCAÇÃO.

LIMA, Ricardo Franco; SALGADO, Cintia Alves; CIASCA, Sylvia Maria; **Atualidade na Dislexia do Desenvolvimento**; revista: *Psique no portal Ciência & Vida* 2008; Disponível em: <<http://psiquecienciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/38/artigo127924-3.asp>> Acessado: 14/08/2016

LIMA, Joselma; DOURADO, Queila; ROCHA; Severina; **Atividades Psicomotoras no Contexto Escolar**; Disponível em: <<http://www.profala.com/artpsicomotricidade4.htm>> Acessado: 26/09/2016

MENEZES; Rosilaine de Paula, apud LUCZYNSKI, 2002; **Intervenção Psicopedagógica com Uma Aluna Disléxica**; Porto Alegre 2007; Disponível Em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2008-05-05T124415Z-1233/Publico/400735.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2008-05-05T124415Z-1233/Publico/400735.pdf) > Acessado: 07/10/2016

MORAIS, Antonio Manoel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 12. ed. São Paulo: EDICON, 2006.

MUSZKAT, M; RIZZUTTI, Sueli. **O professor e a dislexia**. São Paulo. *Cortex*, 2012 - (Coleção educação & Saúde: v. 8)

NICO, M. A. SOUZA, J. C. **Tradução e adaptação do "Annals of Dyslexia"** volume 53, 2003. Disponível em: <http://www.profala.com/artdislexial4.htm> Acessado: 10/10/2016.

PETRONILO, Ana Paula da Silva; **Dificuldade de Aprendizagem na Leitura e Escrita**; Universidade Federal de Brasília, 2007; Disponível em: <http://docplayer.com.br/6222123-Universidade-de-brasilia-ana-paula-da-silva-petronilo-dificuldade-de-aprendizagem-na-leitura-e-na-escrita.html> Acessado: 29/09/2016.

PINHEIRO, A. M. V. (1995, maio/agosto). **Dificuldades específicas de leitura: a identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação.**

PINTO (2010); Disponível em: <<http://faculdefamesp.com.br/novosite/wp-content/uploads/2011/12/artigo6.pdf>>

Acessado: 13/08/2016

PIMENTA, Daniela Cristina G. **Dislexia: Um Estudo Sobre a Percepção de Professores do Ensino Fundamental**. CEPAE/Universidade Federal de Uberlândia; Disponível em: <[www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminaro/trabalhos/288\\_1\\_1.pdf](http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminaro/trabalhos/288_1_1.pdf)>. Acessado: 25/08/2016

RODRIGUES, Elizabete; **A Escola e o Professor, oferecendo uma educação conforme as características do aprendente**; Out de 2010 Disponível em: <<http://neuropsicopedagogiaemfoco.blogspot.com.br/2010/10/escola-e-o-professor-oferecendo-uma.html>> Acessado: 01/10/2016

SANTOS, Eclair de Oliveira Silva ET. AL.; **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**; Nov. de 2008; Disponível em: <<http://cemcriancaesperanca.blogspot.com.br/2012/11/dificuldades-de-aprendizagem.html>> Acessado: 25/08/2016

SANTOS, M.A. **Aspectos Neurológicos da Dislexia**. Faculdade de Ciências Humanas ESUDA. 2003. Disponível em <http://www.esuda.com.br/biblioteca/monografia/ml008.pdf>. Acessado: 05/10/2016

SANTOS, Cacilda Cuba dos. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier, 1986.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, Sally. **Os adultos são importantes para a vida de uma criança disléxica – especialmente seus pais e professores – desempenham um papel fundamental na determinação de seu perfil futuro”** 2006. Disponível em : <<https://www.passeidireto.com/arquivo/20457016/dissertacaodislexia/13>> Acessado: 06/10/2016

SHAYWITZ, Sally. **Dislexia: Distúrbio ligado a leitura e escrita**. Disponível em: <<http://psicopedagogainaci.blogspot.com.br/>> Acessado: 18/10/2016.

SOCORRO Bernardes - **Psicopedagoga, Psicanalista Clínica**; disponível em: <http://2.gravatar.com/avatar/e978f2d8666bce879b5de75133dbaa25?s=200&mm&r=g> class='avatar avatar-100 photo' height='100' width='100'/> - acessado em 24 de outubro de 2016

TEIXEIRA, S. R. O. **Dislexia na educação infantil: intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras**. 2ed. Rio de Janeiro; Wak Editora, 2014

*Recebida: 20/05/2020 | Aceita: 05/06/2020*

**OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EMPoderAMENTO SOCIAL<sup>1</sup>**

**SOCIAL MOVEMENTS FOR THE FIGHT FOR EARTH AND THE EDUCATION OF THE FIELD AS SOCIAL EMPOWERMENT**

Laís Melo de Andrade<sup>2</sup>

65

**RESUMO:** Este artigo tem-se como objetivo central discutir e refletir o esboço de uma breve realidade dos movimentos sociais no Brasil, adentrando na categoria dos movimentos de luta pela terra junto ao sistema educacional do campo pautado na Constituição Federal de 1988 e no Decreto Lei 7.352/10. Nesta consoante serão apresentados três tópicos que falarão sobre a face da questão social vivida pelos que traçam sua trajetória dentro dos movimentos sociais no Brasil, em especial do MST (Movimento Sem Terra), no primeiro tópico será apresentado “Os movimentos sociais e seus determinantes”, em seguida “Movimentos de luta pela terra e sua concepção” concluindo com “ A educação do campo”. Foi realizada uma pesquisa com procedimentos metodológicos consistiram em revisão bibliográfica, do tipo exploratória com o método de abordagem dedutivo, contendo técnicas de pesquisa para a documentação direta e indireta. Apresentam-se as expressões da questão social voltada às lutas e dificuldades enfrentadas pelos militantes a respeito dos movimentos e educação por uma melhoria da qualidade de vida das pessoas rurais.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Legislação. Movimentos Sociais.

**ABSTRACT:** This article has as main objective to discuss and reflect the outline of a brief reality of social movements in Brazil, entering the category of movements for struggle for land along the educational system of the countryside based on the Federal Constitution of 1988 and Decree Law 7,352 / 10. In this consonant, three topics will be presented that will talk about the face of the social issue experienced by those who trace their trajectory within social movements in Brazil, especially the MST (Landless Movement), in the first topic will be presented “Social movements and their determinants”, then “Movements of struggle for land and its conception” concluding with “The education of the field”. Research with methodological procedures was carried out, consisting of bibliographic review, exploratory with the deductive approach method, containing research techniques for direct and indirect documentation. The expressions of the social issue related to the struggles and difficulties faced by militants regarding movements and education for improving the quality of life of rural people are presented.

**Keywords:** Rural education. Legislation. Social movements.

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Evento: IV Encontro do Coletivo Paulo Freire; Inst. promotora: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

<sup>2</sup> Bacharela em Serviço Social pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) /Itabuna-BA. Especialista em Saúde, Seguridade e Políticas Públicas pelo Centro Universitário FG/ Guanambi (UNIFG); Especialista em Gestão Cultural pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Ilhéus- Bahia; Especializanda em Gestão em Organizações do Terceiro Setor e Projetos Sociais pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Mídia (UESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0291294105619537>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4012-6305>. E-mail: [ass.laismelo@gmail.com](mailto:ass.laismelo@gmail.com)

## Introdução

Os movimentos sociais surgem a partir de um bem maior, e é formado por grupos cujas expressões e os interesses são coletivos como resistência e luta pela inclusão social, mudanças em algo ou alguma coisa. São ações que se exterioriza como demandas sociais em uma determinada classe social, e esses comportamentos buscam sensibilização na consciência dos demais indivíduos.

Incluso a este esclarecimento, o trabalho levanta a seguinte problemática: Qual a finalidade dos movimentos sociais de luta pela terra, e como esses movimentos garantem uma educação de base do campo?

Nesta indagação observa-se a busca de subsídios dentro do contexto dos movimentos sociais e educação do campo, garantida pelo decreto-lei<sup>3</sup> nº 7,352, onde a escola do campo é situada na área rural ou área urbana, atendendo a essas populações.

Portanto, tem-se como objetivo apresentar a real dimensão dos movimentos sociais e as relações existentes desta, para com a educação ruralista, e os elementos que interconectam. Esta pesquisa justifica-se por meio dos movimentos sociais de luta pela terra dando início a educação do campo que vai se constituindo como uma arma para reivindicação do próprio processo educativo vivido pelos integrantes.

## Metodologia

Esta pesquisa foi construída sob uma discussão do tema vigente abordando os movimentos sociais e a educação no campo, pautada na história, nas relações sociais e leis que encaminham essa estrutura.

A discussão sobre os movimentos e educação será argumentada com levantamento bibliográfico através de livros, revistas virtuais, periódicos nacionais, internacionais e sites oficiais. Que conforme Medeiros<sup>4</sup> (2014, p.39) "a pesquisa bibliográfica é um caminho para pesquisas científicas, ou seja, a desmitificação de algo não comprobatório".

Com o levantamento de dados utilizaram-se documentos como leis federais, ligada a questão da educação, especialmente o Decreto-lei nº 7,352 de 4 de novembro de 2010 a Constituição Federal<sup>5</sup> de 1988, dentre outras compondo fundamentos necessários à consecução deste estudo.

Esta pesquisa é conduzida como estudo documental, exploratório com característica flexível, criativa, formal e informal, conduzida ao nível qualitativo dinamizado e com caráter social.

<sup>3</sup> BRASIL. Decreto Lei 7.352/10. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>.

<sup>4</sup> MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. João Bosco Medeiros. – 12. ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

<sup>5</sup> BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

## Os movimentos sociais e seus determinantes

Os movimentos sociais são oriundos das expressões da questão social em que determinada situação se encontra como, por exemplo, uma insatisfação popular em uma atividade que o governo labora, ou a luta para a implantação de alguma política pública, em ambos os casos exigem uma consciência coletiva amadurecida quanto às definições no que diz respeito às mobilizações.

Os movimentos sociais se exteriorizam através das manifestações como ocupações, passeatas, provocando uma mobilização social e assim despertando uma consciência grupal para o bem comum de todos. Pertinente a isso, trazem uma dialética que debate com o sistema as formas em que o Estado ou sociedade se apresenta mediante as diversas situações apresentadas.

Segundo Houtart<sup>6</sup> (2007):

A história da humanidade caracteriza-se por uma multiplicidade de sujeitos coletivos, portadores de valores de justiça, de igualdade, de direitos e protagonistas de protestos e lutas. Recordemos por exemplo, a revolta dos escravos, as resistências contra as invasões na África e Ásia, as lutas camponesas da Idade Média na Europa, as numerosas resistências dos povos nativos da América, os movimentos religiosos de protesto social no Brasil, Sudão e China.

É preciso se reconhecer dentro das questões aferidas no coletivo, ou seja, se construir como um sujeito que requer conceber um vínculo dentro dos movimentos e articular-se interiormente nos mecanismos de funcionamento para entender suas lógicas e critérios.

Quanto a origem dos movimentos sociais, entende-se a sua existência nos períodos mais remotos da humanidade em que a mesma com o caráter dialético se opõem a algo, e isso é de extrema importância para a laboração da sociedade vigente, quanto à formação de leis e bem-estar.

No Brasil os movimentos sociais, tiveram efervescência na década de 1960 a 1980, em especial a década de 60 e 70 foi marcada pela ditadura militar, foi o ponto mais alto dos movimentos no país, já nos anos 80, época muito importante que finaliza a ditadura, e surgimento da redemocratização, e a Constituição Federal em 1988.

Os anos 90 tem-se o impeachment, as novas configurações do neoliberalismo, a globalização, transformações econômicas como a mudança de moeda do país. Na era 2000 tem a abrangência de políticas públicas, participação social a redistribuição de renda, os movimentos sociais são mais frequentes e mais visíveis à população.

<sup>6</sup> HOUTART, François - **Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico**. *En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007.

## Movimentos de luta pela terra e sua concepção

Na luta pela terra faz-se entender que as mobilizações surgem a partir da tomada da territorialização que se entende como conquista e construção de territórios e na luta pela permanência nela manifestada, a educação do campo é imprescindível para a continuação dos movimentos, gerando empoderamento social as demais populações esquecidas pelo Estado.

Conforme Mitidiero<sup>7</sup> (2004), os movimentos sociais de campo:

São definidos e ganham uma identidade atualmente por realizarem ocupações de terras e organizarem acampamentos, diferente das organizações e instituições (sindicatos, federações etc.) que estavam historicamente preocupadas com outras dimensões dos problemas do trabalhador rural. A maioria das vezes estes movimentos nascem a partir de práticas combativas como a da ocupação de terras por famílias miseráveis, explicitando a face trágica que a estrutura fundiária brasileira proporcionou. A ocupação e/ou a organização dos acampamentos definem os movimentos neste contexto. Isto não quer dizer que outras organizações não se utilizem da tática da ocupação nas suas estratégias de luta.

O Brasil é um país com grande extensão agrícola, que tem suas origens fincadas no manuseio da terra, entretanto, a história dos movimentos de luta rural, exclusivamente no final da década de 70, em pleno governo ditatorial, ressurgem ocupações.

Contudo, o site do MST<sup>8</sup> (Movimento Sem Terra):

Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático.

Essas ocupações do campo permitiram um fortalecimento dos movimentos e simultaneamente, tornou-se a principal expressão do grupo, que com o passar do tempo foi aumentando gradativamente a quantidade de pessoas que participavam dos movimentos. O Rio Grande do Sul foi uma dessas demonstrações no ano de 1981 com mais de 15 mil trabalhadores rurais.

No decorrer dos anos os trabalhadores rurais vão protagonizando lutas pela democracia da terra e da sociedade mais justa. O Movimento Sem Terra é fundado no Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná em 1984 com objetivos de lutar pela terra, reforma agrária e mudanças sociais no país.

<sup>7</sup> MITIDIERO, Marco A., Júnior. **A Luta Pela Terra no Campo Brasileiro: uma Análise de Dados (1990/2001)**. Revista Cadernos do Logepa - vol. 3, n. 2, 2004, João Pessoa, PB, DGEOD/CCEN/UFPB.

<sup>8</sup> MOVIMENTOS SEM TERRA. **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/inicio>>.

Os movimentos sindicais ressurgem paulatinamente nos Estados, para o fortalecimento das ligas camponesas. Entre a década de 70 e 80 a igreja começa a apoiar as lutas de campo, e o que era inverso se modifica. Conforme Mitidiero Jr.<sup>9</sup> (2008):

Esse movimento possibilitou que a Igreja partisse do centro para a margem, possibilitou ainda à Igreja ser presença nas comunidades trabalhadas, deixando de lado a tradicional distância entre a instituição religiosa e o seu rebanho.

A Constituição Federal de 1988 no que diz respeito aos artigos 184 a 191, falam sobre a política agrícola e fundiária e da reforma agrária garantindo à desapropriação de terras que não cumpram função social, permitindo uso delas condizentes às leis adequando aos recursos naturais, preservação e conservação do meio ambiente, sem exploração que favoreça proprietários e dos trabalhadores.

Na década de 90 ocorre o, 2º Congresso Nacional do MST, em Brasília com a participação de 5 mil pessoas de 19 estados do Brasil, fazendo surgir o lema ocupar, resistir e produzir. E no ano de 1993 aprova-se a Lei da Reforma Agrária 8.629, prevista hoje na constituição.

No primeiro governo do então presidente Fernando Henrique (1994/1998), houve massacres em que o país pode testemunhar o tamanho descaso com os assentados de Corumbiara no estado de Rondônia, e Eldorado dos Carajás no Pará, nesta época também ocorreu um grande aumento do êxodo rural para a cidade.

Nos anos 2000 o movimento de luta pela terra estava atuando praticamente em todos os estados brasileiros, segundo o MST, com 350 mil famílias assentadas, com direito a escola, a associações de cunho produtivo e comercial, com cooperativas de agricultura familiar e agroindustrialização. Nos dias atuais os sem-terra, apresenta uma nova proposta para a sociedade, um programa agrário com base de fundo na produção agrícola a matriz agroecológica.

## A educação do campo

A educação do campo se origina das necessidades em que a sociedade campestre afirma no acesso às informações e a erradicação da desigualdade social comparada à cidade, pois, ao longo da história protagoniza o descaso equilibrado a realidade social do território, alarmando os altos índices de analfabetismo.

No Brasil a partir dos anos de 1930, período em que houve um crescimento súbito da industrialização, transformações econômicas e políticas, o país vai assumindo a vertente urbanizadora e, ao mesmo tempo, tentando garantir o homem no campo, criando propostas para sua permanência nesse local.

<sup>9</sup> MITIDIERO Jr. Marco Antônio. **A ação territorial de uma Igreja Radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba.** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2008.

O Ruralismo Pedagógico foi um dos meios criados para fixar os trabalhadores assegurando uma educação voltada para área agrícola, tornando-o parte do lugar, a escola tinha como finalidade suprir a falta de cultura, porém, com os anos essa pedagogia tornou-se obsoleta.

Entre os anos 50 e 70 a luta era contra exclusão da população à escolarização e junto a última década tinha a Igreja com suas pastorais lutando para redemocratização da sociedade brasileira. Nas próximas décadas a preocupação se amplia aos assentamentos e acampamentos dos trabalhadores rurais sem terra que não tinha contato com a educação para crianças e jovens.

Com o percorrer dos anos as escolas foram desenvolvendo uma pedagogia específica para o campo e o setor agrário, de acordo com Martins<sup>10</sup> (2013) define-se a educação como:

A educação é vista como necessária para produzir e socializar ideias que orientem e possibilitem a ação política, para promover a ruptura com a ordem social dominante, ou ainda, como ferramenta necessária para a construção da contra hegemonia.

Logo a educação do campo tem como objetivo educar e trazer a centralidade da realidade do campo elencado a educação e a reforma agrária. O setor da educação do MST conta com 1,500 escolas públicas nos assentamentos de todo país e mais 150 mil crianças e cerca de 3,500 professores.

Posiciona Martins (2013), quanto à política educacional voltada para o campo como:

Observa-se, portanto, o caráter de classe presente na educação do campo e que faz dela umas das estratégias políticas fundamentais num projeto de mudança social. Nessa perspectiva, os sujeitos do campo, na maioria das vezes, rotulados como passivos e atrasados pela história oficial brasileira, são vistos como sujeitos históricos com capacidade de intervenção social. São considerados como capazes de ir contra ao projeto dominante que afirma o campo apenas como espaço de produtividade e no qual a eficiência está ligada ao modelo de agricultura capitalista que, no Brasil, atualmente, combina latifúndio e agronegócio.

A educação segundo o decreto-lei nº 7.352, fala sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Quanto à disposição de políticas sociais aplicadas na educação, à valorização da identidade cultural e social rural, frente ao desenvolvimento que estão previstos nos princípios da educação do campo no art. 2º:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social,

<sup>10</sup> MARTINS, Suely. **Movimentos sociais e educação do campo: a experiência dos jovens do mst no Paraná**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 209-231, mar. / jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-8.pdf>>.

economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Portanto, as leis que vigoram a educação rural, asseguram em pleno gozo suas atividades, defendendo a redução e erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, fomentando a educação básica na modalidade de jovens e adultos meio a qualificação social e profissional nas localidades onde vivem.

### Considerações

Os movimentos sociais se formaram no fundamento e articulação dos grupos por uma série de reivindicações que se constituíram ao longo do tempo na temática da terra, a utilização da bandeira de luta para a reforma agrária gerando a melhoria das condições de trabalho, educação e no combate ao processo de substituição do homem pela máquina no meio agropecuário, e sim adequando-o e tecnificando aos meios de produção.

A classe trabalhadora do campo sofreu com a marginalização na educação, desde a falta de políticas sociais, voltada para esse público ao mecanismo político causador de graves problemas sociais que pregava a permanência do homem no campo, na era da industrialização acabou se adaptando e agregando a importância da educação.

Nos dias hodiernos a educação é compilada as leis trazendo a dimensão de sua relevância aos ruralistas, conforme é citado durante o texto acima, apresentando as reflexões históricas e atuais dos movimentos sociais de luta pela terra.

O resultado obtido neste artigo toma requisitos da objetividade à importância dos movimentos sociais e quanto o país avançou significativamente em termos educacionais acerca da visão de mundo.

### Referências

ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de; AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Plano nacional de educação e o decreto nº 7.352/ 2010: Metas e estratégias para educação (profissional) do campo.** Anais do III Colóquio Nacional |

Eixo Temático I - Políticas em educação profissional. ISSN: 2358-1190 Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-26.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acesso em: 25 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 25 de maio de 2018.

HOUTART, François - **Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico**. *Em publicação A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007, disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.20.doc>, acessado em: 10 de maio de 2018.

MARTINS, Suely. **Movimentos sociais e educação do campo: a experiência dos jovens do mst no Paraná**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 209-231, mar. / jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-8.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. João Bosco Medeiros. - 12. ed. - São Paulo: Atlas, 2014.

MITIDIERO Jr. Marco Antônio. **A Luta Pela Terra no Campo Brasileiro: uma Análise de Dados (1990/2001)**. Revista Cadernos do Logepa- vol. 3, n. 2, 2004, João Pessoa, PB, DGEOD/CCEN/UFPB. Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/ppgg/contents/producao-docente/marco-antonio-mitidiero-junior/cadernos-logepa.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2018.

MITIDIERO Jr. Marco Antônio. **A ação territorial de uma Igreja Radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2008. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../8/8136/.../MARCO\\_ANTONIO\\_MITIDIERO\\_JUNIOR.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../8/8136/.../MARCO_ANTONIO_MITIDIERO_JUNIOR.pdf) Acesso em: 10 de maio de 2018.

*MOVIMENTOS SEM TERRA. Nossa História*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/inicio>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

SOUZA, Emerson Bellini L. de. **Os movimentos sociais e a educação do/no campo: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Emerson%20Bellini%20Lefcadito%20de%20Souza.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2018.

Recebido: 27/02/2020 | Aceito: 15/05/2020

## DA CRIAÇÃO DE VARAS AGRÁRIAS ESPECIALIZADAS E ITINERANTES: INSTRUMENTO GARANTIDOR DO ACESSO À JUSTIÇA COMO DIREITO FUNDAMENTAL ÀS POPULAÇÕES CAMPESINAS?

### ABOUT THE CREATION OF SPECIALIZED AND ITINERANT AGRARIAN JUSTICIAL OFFICES: GUARANTEE FOR ACCESS TO JUSTICE AS A FUNDAMENTAL RIGHT TO RURAL POPULATION?

Isabelle Maria Campos Vasconcelos Chehab<sup>1</sup>

Victor Hugo de Santana Agapito<sup>2</sup>

73

**Resumo:** A Constituição Federal de 1988 reconheceu muitos direitos e garantias como fundamentais, entre eles, o acesso à justiça. A despeito disso, muitos cidadãos são privados do acesso à assistência judiciária, seja por fatores sociais, econômicos ou meramente formais, como é o caso das populações campestres em estado de vulnerabilidade. O presente artigo assume como objetivo geral fazer uma análise crítica acerca da conjuntura social em que se encontram as populações mais vulneráveis do campo e das dificuldades decorrentes da ausência de uma justiça agrária - e especializada - que atenda às suas demandas, trazendo à tona, sob esse prisma, um debate sobre quais medidas efetivas podem ser tomadas para garantir a efetividade do direito fundamental à prestação jurisdicional. Nesses termos, foi realizada uma pesquisa exploratória, uma vez que levou a cabo uma investigação precisa do problema, por meio de uma abordagem indireta. O método principal utilizado é o indutivo. Ainda, aclara-se que, a partir de uma abordagem qualitativa, adentrou-se no contexto do objeto estudado, traçando um panorama de relação entre as propostas discutidas e sua efetividade na solução do problema jurídico apresentado.

**Palavras-chaves:** Justiça; Justiça Agrária especializada; Acesso à justiça; Campesinato

**Abstract:** The 1988 Federal Constitution recognized many rights and guarantees as fundamental, including the access to justice. Despite this, many citizens are deprived of this access to legal aid, whether due to social, economic or merely formal factors, as the case of vulnerable rural populations. The present article assumes as a general objective to elaborate a critical analysis about the social situation in which the most vulnerable rural populations find themselves and the difficulties arising from the absence of an agrarian - and specialized - justice that meets their demands, bringing to the fore, under this prism, a debate about what effective instruments can be taken to guarantee the effectiveness of the fundamental right to judicial provision. In these terms, an exploratory research was carried out, through an accurate investigation of the problem and an indirect approach. The main method used is inductive. Still, it is important to clarify that, from a qualitative approach, we entered the context of the object studied, tracing a panorama of the relationship between the proposals discussed and their effectiveness - in order to solve this problem.

**Keywords:** Justice; Specialized Agrarian Justice; Access to justice; Peasantry

#### Introdução

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitos direitos e garantias fundamentais foram ratificados, entre eles, o direito ao acesso à justiça. Firmado no dispositivo do seu art. 5º, a partir do inciso XXXIV (BRASIL, 1988), o acesso à justiça não constitui unicamente pleitear perante o Estado a proteção de direitos, mas

<sup>1</sup> Pós-doutoranda e Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás (PPGDA/UFG). Bolsista PNPd/CAPES. Doutora e Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Membro da Comissão da Mulher Advogada da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Goiás (CMA/OAB-GO). Advogada. E-mail: ivchehab@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás (PPGDA/UFG). Advogado. E-mail: victorklavier@hotmail.com.

também a garantia de processo justo e célere, a fim de concretizar a devida prestação jurisdicional. Vale ressaltar que, para além do seu caráter fundamental no ordenamento jurídico brasileiro, o acesso à justiça é também reconhecido como direito humano, uma vez que já havia sido registrado como tal pela Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, pelo Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1966, e no âmbito regional pela redação do artigo 8º da Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos de São José da Costa Rica (OEA, 1969).

Entretanto, mesmo gozando de todo um respaldo normativo, ainda hoje, muito cidadãos são privados do acesso à assistência judiciária: seja por fatores sociais, econômicos, ou meramente formais. Essa é, pois, uma triste, mas indelével, realidade das populações camponesas brasileiras, especialmente as que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade extrema: vítimas da falta de garantia de diversos outros direitos tão fundamentais quanto à justiça, pelo resultado de um arduo e truculento processo de colonização exploratória e formação latifundiária no Brasil, as quais se encontram na base de uma estrutura de poder pautada na manutenção da desigualdade social e na opressão das classes menos favorecidas.

Diante dessa situação, o Poder Judiciário ainda enfrenta uma problemática bastante pertinente: será que a Justiça abrange, num âmbito amplamente satisfatório, os interesses dos cidadãos? Percebe-se que, em linhas gerais, tal resposta é negativa, devido, principalmente, à falta de mecanismos no judiciário brasileiro não só de especialidade - capacitados a tratar de assuntos exclusivamente e objetivamente sobre questões agrárias- mas também de recursos que façam com que a justiça, especializada, alcance esses cidadãos que, na maioria das vezes, não possuem as mínimas condições de se deslocarem até os seus espaços físicos, uma vez que, quando não se deparam com o fator geográfico, por exemplo, diante de tamanha burocratização do poder judiciário, se encontram mergulhados no acanhado de adentrarem as imponentes escadarias de mármore dos tribunais brasileiros.

A partir de uma análise prévia dos aspectos em torno da questão central, que é a inefetividade do acesso à justiça enquanto direito fundamental pela população do campo, em decorrência do estado cristalizado de desigualdade e violência sociais em que essas populações se encontram; e da ausência de mecanismos práticos por parte do próprio poder judiciário, a fim de resguardar esse direito, fica muito evidente a necessidade de se pensar em ferramentas que busquem saná-la. Eis que então, com base no artigo 126 da Constituição Federal de 1988, a criação de varas agrárias especializadas e itinerantes se mostra, num primeiro momento, uma saída plausível para o impasse, o que pode se configurar da seguinte forma:

Primeiramente, há de se pensar numa justiça que atenda às demandas específicas das populações do campo, dentro das suas particularidades, tanto materiais quanto formais, o que já é previsto no *caput* do artigo

126 da Constituição Federal, uma vez que, dentro do contexto atual, o que se percebe é que questões de direito agrário geralmente caem, residualmente, dentro da justiça cível, trabalhista ou em varas federais, onde os magistrados, na grande maioria dos casos, estão inaptos a dirimir estes conflitos, pois não gozam do preparo e da experiência necessária para prestar uma jurisdição adequada.

Ademais, no mesmo artigo 126, mas agora no seu parágrafo único, já se menciona a possibilidade da mobilização do juiz fora do seu gabinete, fazendo-se presente nos locais dos litígios, para garantir a devida prestação jurisdicional, estando, pois, justamente nesse dispositivo uma ferramenta decisiva, no intuito de que o acesso à justiça não seja suprimido ou negado - em decorrência de fatores sociais.

Contudo, é importante ressaltar que a prestação judicial não se limita apenas ao juiz que se despe da formalidade da toga e vai até o campo debaixo de sol e poeira garantir dignidade àquelas pessoas, é preciso lembrar que o direito à justiça também engloba a designação de delegacias, promotorias e defensoria pública especializadas, entre outros órgãos, que cheguem a esses núcleos, promovendo justiça, cidadania e inclusão social, conforme adiante será explicitado.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada de maneira exploratória, uma vez que se deu a partir de uma investigação precisa do problema, com o levantamento da hipótese central da justiça agrária especializada e itinerante, enquanto instrumento garantidor do direito fundamental à assistência judiciária, por meio de uma abordagem indireta, já que a maior parte da produção se realizará pela pesquisa bibliográfica e documental, sendo farta a quantidade de material publicado sobre o assunto, como doutrinas jurídicas e periódicos impressos e virtuais.

O método principal utilizado é o indutivo, visto que para se compreender a necessidade da criação de varas agrárias especializadas e itinerantes no Brasil, como instrumento de garantia do direito fundamental à prestação jurisdicional, é necessário, primeiramente, trazer à tona uma discussão acerca do contexto social em que as populações do campo vivem e os obstáculos enfrentados por elas no almejo à assistência judiciária. Ademais, explicita-se que, a partir de uma abordagem quantitativa, foi possível adentrar no contexto do objeto estudado, traçando um panorama de relação entre as propostas discutidas e sua efetividade na solução do problema jurídico apresentado.

## Da concepção de acesso à justiça e sua abrangência

Antes de delinear a discussão propriamente dita, é importante, primeiramente, que se tenha em mente uma ideia clara do que vem a ser Justiça e, conseqüentemente, o que significa do seu acesso. Para que isso aconteça de maneira mais efetiva e se aproxime ao máximo da realidade das populações camponesas, é necessária uma abordagem analítica que rompa com os limites do formalismo jurídico e seja sensível o suficiente para perceber as particularidades e o contexto onde essas pessoas se encontram. Sendo assim, uma concepção de Justiça e do seu acesso à luz de uma teoria crítica se torna mais que viável, uma vez que, se despindo da capa do positivismo, vai ao encontro dos nuances e das particularidades do seu objeto de análise, nos termos dissertados por Antônio Carlos Wolkmer:

Um instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. Trata-se de uma proposta que não parte de abstrações, de um *a priori* dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais. (WOLKMER, 1995. p. 5)

Registradas tais considerações sobre o porquê da escolha da abordagem, e como ela importa diretamente nas finalidades da presente pesquisa, já é possível se pensar sobre o acesso à justiça *per se*, a fim de verificar as interações teóricas entre ela e a justiça no campo.

Num momento inicial, é relevante expor uma concepção de Justiça que atenda à dimensão da discussão proposta, e tendo isso em vista, muito adequado é o posicionamento de Norberto Bobbio, que no seu Dicionário Político enseja que se trata de um fim social, da mesma forma que a igualdade ou a liberdade, ou a democracia ou o bem-estar. Entretanto, diferentemente dos demais, a justiça é um conceito normativo, de tal modo que não é uma coisa, muito menos uma coisa visível, a justiça é um adjetivo. (BOBBIO, 2010) Dessa forma, para Bobbio, a melhor saída é considerar a justiça como noção ética fundamental e não determinada.

Posto isso, constata-se que o acesso à Justiça é também um direito humano fundamental, construção definitivamente integrada ao patrimônio comum da humanidade (SARLET), e isso pode ser observado pela maneira que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) garante, nos seus artigos 8º e 10º, o direito à justiça, por intermédio da assistência jurisdicional, equitativa e imparcial, bem como seu uso a fim da garantia de outros direitos fundamentais, valor que foi inteiramente ratificado na Constituição Federal (1988), no seu artigo 5º, XXXV, que estabelece que: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. Assim, “o acesso à justiça pode, portanto, ser encarado como o requisito fundamental – o mais básico dos direitos humanos – de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretenda garantir, e não apenas proclamar os direitos de

todos" (GARTH, CAPPELETTI), sistema esse que deve se consagrar dentro de um Estado Democrático de Direito, como o vigente no Brasil, a saber:

Concilia Estado Democrático e Estado de Direito, mas não consiste apenas na reunião formal dos elementos desses dois tipos de Estado. Revela, em verdade, um conceito novo que incorpora os princípios daqueles dois conceitos, mas os supera na medida em que agrega um componente revolucionário de transformação do *status quo* (SILVA, 1988. p. 1).

Tal pode ser concretizado por meio da promoção de uma justiça distributiva que, salvo nos casos excepcionais, "não consiste em partilhar, ainda que proporcionalmente, uma realidade homogênea e quantificada, como uma soma de dinheiro, uma terra, atos ou serviços, constituindo uma massa". Mas "dar a cada um sua parte do bem comum, assegurar a todos os membros da comunidade o conjunto de 'condições sociais' que lhes permitam ter uma vida plenamente humana" (MONTORO, 1999).

Tendo essas questões bem estipuladas e também esclarecidas, é indispensável examinar as raízes da questão, sobretudo no que emerge dos trabalhos de Garth e Cappeletti, para assim, posteriormente, adentrarmos na questão do ordenamento jurídico brasileiro e seus paradigmas aplicados à realidade do objeto que agora é estudado.

A atenção que se dá ao acesso à justiça como movimento jurídico-filosófico constitui atualmente um dos principais pontos de transformação do próprio pensamento do direito, que ficou por muito tempo ainda preso à ideia de um direito positivo neutralizante e, por isso, distanciou o Estado de uma perspectiva real e palpável de democracia e do verdadeiro sentido de justiça coadunante com a realidade social. Nesses termos, infere-se que não há como pensar, e promover, o direito hoje sem antes conceber uma ordem jurídica que, além de adequada, seja eficaz e de fato justa, isso porque, como também ensina Garth e Cappeletti (GARTH, CAPPELETTI, 1988), é do acesso à justiça que se derivam todos os outros direitos fundamentais: não há como se pensar num novo direito sem antes passarmos pela discussão desse ponto.

Destarte, o estudo do acesso à justiça enseja a compreensão não só do direito positivo, mas também dos problemas sociais que muitas das vezes permeiam as situações em que esse direito é colocado em cheque. Não é mais concebível que o enfoque do jurista, nesses casos, seja meramente dogmático-formalista. Mauro Cappelletti, por exemplo, estabelece que o dogmatismo jurídico, e somente ele, é uma forma degenerativa do positivismo jurídico, que acaba por conduzir a uma simplificação irrealística do próprio direito à sua face normativa, contra o método que propõe uma abordagem crítica do Direito, deixando de lado outros valores ainda muito importantes, relacionados aos sujeitos, instituições, procedimentos e responsabilidades das próprias partes e juízes. (GARTH, CAPPELETTI, 1988). Isso porque a atenção dos juízes que, antes pairava somente ao direito normativo, atualmente tem sentido apenas se também direcionada à realidade social em que essa norma

vigora, voltando-se à efetividade dos direitos, principalmente no que tange aos direitos constitucionais fundamentais.

Por conseguinte, uma concepção democrática do Direito traz uma necessidade de união entre teoria e prática. Além do mais, a própria ciência jurídica vem sendo progressivamente concebida como uma ciência prática, sempre voltada aos casos concretos e de forma que abranja a dogmática jurídica, tanto nas suas faces analítica e empírica como também a normativa. Assim, a hermenêutica obsoleta, que tinha a interpretação não valorativa da lei como norte da aplicação do Direito, é superada por uma nova hermenêutica, constitucional, que se apresenta por meio da concretização dos preceitos constitucionais fundamentais sobre os quais “a aplicabilidade imediata e a eficácia irradiante vinculatória geral são um dos seus traços característicos”. (BONAVIDES, 2006)

Nesses termos, um ponto importante a ser ressaltado é que toda essa mudança de paradigma encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, e termina por exigir, também, novos modelos explicativos de enquadramento metodológico que levem em conta não só o que o Direito é, mas também o que ele deve ser. Seguindo essa linha de raciocínio, propõe-se um modelo explicativo, que toma em conta dois aspectos principais: o primeiro deles é a dimensão da teoria dos direitos e garantias constitucionais positivadas no ordenamento jurídico; a outra já diz respeito à dimensão da proteção e os mecanismos de efetivação desses direitos, de forma que se estenda, desde os direitos individuais até os coletivos (ALMEIDA 2008). Em consonância com essa ideia, Norberto Bobbio também reitera que não adianta somente reconhecer direitos ou declará-los formalmente. O mais importante é que se defina como efetivá-los, evitando que sejam violados continuamente (BOBBIO, 1992).

Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 demonstra grande preocupação quanto à proteção e efetivação dos direitos ao consagrar o acesso amplo e irrestrito à justiça no seu artigo 5º, bem como ao determinar a aplicabilidade imediata dos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como foi o caso, por exemplo, da previsão legal da criação de uma Justiça Agrária Especializada, para atender a demanda de conflitos no campo, considerando, inclusive, a possibilidade do seu caráter itinerante, quando houver a necessidade do deslocamento do próprio juízo até os locais dos conflitos, para que, assim, a devida prestação jurisdicional seja concretizada.

### **A justiça agrária no Brasil: uma discussão atual**

A questão do acesso à justiça pelas populações camponesas já vem sendo discutida desde muito tempo no Brasil. Com o advento do artigo 126 da Constituição Federal (1988), propondo a criação da Justiça Agrária

Especializada, um debate mais acalorado emergiu, por meio do qual grandes nomes do direito passaram a apresentar pontos negativos e positivos para sua implementação. Rui Barbosa *apud* Alvarenga (1995), por exemplo, enseja a necessidade de "criação de uma justiça chã e quase gratuita, à mão de cada colono, com um regímen imburável, improtelável, inchicanável. Toda a formalística, em pendência entre o colono e o patrão, importa em delonga, em incerteza, em prejuízo, em desalento".

Em contrapartida, há também quem não concorde com a instituição da justiça agrária especializada, como é o caso de Jacy de Assis, Messias Junqueira e Miguel Reale, apesar de minoritária, protagonizam os seguintes argumentos: "o primeiro lança mão de dois argumentos: "é onerosa e difícil e que não apresentará os necessários resultados." o segundo limitou a sua discordância a um argumento singelo: "não estamos ainda amadurecidos"" (MARQUES, 2009, p. 13)

Enquanto isso, Miguel Reale se admira dos que pensam que a estrutura de uma justiça agrária especializada, de discutível utilidade, possa ser feita de improviso, como se se tratasse de "montar um palco na praça pública para representação de um drama campestre". (MARQUES, 2009). E em sequência, Benedito Ferreira Marques se posiciona também quando afirma que:

Em verdade, não padece dúvida de que os problemas do campo se avolumam a cada hora, seja entre os que se situam na terra, seja na regularização de títulos dominicais, seja nos desdobramentos dos contratos agrários, seja nas questões de vizinhança, enfim, nas diferentes reações emergentes das atividades agrárias. E para solucionar tantas questões, a Justiça Comum – ou mesmo qualquer Vara Especial da Justiça Federal – não consegue esvaziar as prateleiras abarrotadas de processos que ocupam os cartórios e escrivatinhas (MARQUES, 2009, p. 13).

Nessa senda, Gursen de Miranda ressaltou em palestra proferida no X Seminário Nacional de Direito Agrário, o seguinte:

É indubitável que o conhecimento especializado da matéria, permite melhor apreciação das questões suscitadas, maior segurança nas decisões e a criação de uma jurisprudência uniforme que impulse o desenvolvimento do direito agrário; no aspecto processual significa a substituição de vícios procedimentais nocivos, derivados de uma idiosincrasia individualista, por uma atitude inspirada nos valores sociais, de acordo com o "modo de ser" do processo agrário. (MIRANDA, 2002, p. 5)

Dessa forma, mesmo ainda havendo algumas controvérsias, há uma corrente majoritária em torno da necessidade da criação de Varas Agrárias especializadas. Eis que, então, o debate se aprofunda um pouco mais, pois é preciso saber de que maneira se dará a criação desses mecanismos. E a partir disso, muitos outros teóricos do assunto já apresentaram modelos de estrutura judiciária que, segundo sua própria visão, sanariam o problema do acesso à justiça pelas populações do campo. Dessa forma, sugere Vitor Barbosa Lenza sobre uma Justiça Agrária e Penal:

Nos Juizados Agrários (JA), serão resolvidas as questões agrárias limitadas a uma alçada de 40 salários mínimos e as questões penais agrárias referentes às contravenções penais, crimes culposos ou crimes dolosos a que a Lei comine pena máxima de até dois anos de detenção e até um ano de reclusão. (LENZA, 1995, p. 6-7)

Por fim, de maneira um pouco mais cética, o professor Paulo Torminn Borges se manifestou:

Isto de Varas especializadas ou entrâncias especiais, com competência exclusiva para questões agrárias, é engodo. Não resolve nem ajuda. Por essa razão, o que temos atualmente em se tratando da instituição da Justiça Agrária no Brasil é somente isso varas especializadas ou entrâncias especiais dentro da estrutura judiciária existente. Portanto, as causas oriundas das relações jurídico-agrárias são processadas e julgadas no âmbito da justiça estadual, exceto aquelas em que estiverem envolvidos interesses da União, ou ainda, as que são resolvidas no âmbito administrativo que, apesar de prestar considerável auxílio nesse contexto, não é o suficiente, dado ser limitada em sua competência e não fazer coisa julgada. (BORGES, 1996, p. 204)

Contudo, ainda, defende a criação de uma Justiça Agrária autônoma, como a Justiça do Trabalho, relativamente à formação especializada dos magistrados, que seriam capazes de apreciar as peculiaridades das questões agrárias, conforme as linhas abaixo:

O civilista trata as partes como iguais e leva em altíssima consideração sua manifestação de vontade. O agrarista recorre a estes subsídios, mas terá em vista que o débil econômico merece tratamento especial, e terá em conta igualmente, que a terra é objeto nobre, a ser tratado com carinho, a fim de ficarem preservados os recursos naturais renováveis, para provimento contínuo da geração presente, e indefinidamente, das gerações futuras. [...] É lógico que não basta ser agrarista para ser um bom juiz nos conflitos deste setor, mas é necessário, basicamente que tenha ele mentalidade de agrarista. (BORGES, 1996, p. 161-162)

### **A justiça especializada e itinerante: uma solução?**

Por hora, constata-se que doze Estados brasileiros já implementaram vinte e quatro Varas de Justiça Agrária especializadas, distribuídas da seguinte forma: os Estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Mato Grosso já têm instaladas em suas respectivas Seções Judiciárias, Varas Agrárias Federais. Nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina foram criadas varas federais para apreciar questão agrária, ambiental e residual. Os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia e Santa Catarina e Paraná, já se reestruturaram, criando as Varas Agrárias Estaduais. Promotorias Agrárias Estaduais foram criadas em Rio Branco (AC), União dos Palmares (AL), Belo Horizonte (MG), Redenção, Marabá, Castanhal, Santarém e Altamira, no Pará, Recife (PE), Curitiba (PR), Natal (RN), Porto Velho (RO), Canoinhas (SC), Aracaju (SE). Complementando o aparato estatal, foram implantadas Defensorias Públicas Agrárias Estaduais em Maceió (AL), Belo Horizonte (MG), além dos municípios de Marabá, Redenção, Castanhal, Altamira e Santarém, todos no estado do Pará. (PIETROBOM, JUSTINIANO, 2009).

Uma experiência pioneira que aconteceu em Santa Catarina, descrita pelo Jornal dos Magistrados da Associação dos Magistrados Brasileiros, por intermédio de entrevista concedida pelo juiz Jânio de Sousa Machado, de Florianópolis, traz a seguinte narrativa:

O balanço para mim é altamente positivo, porque com uma estrutura enxuta e desburocratizada, atendemos ao princípio constitucional da eficiência com o menor ônus para o erário público e com resultados satisfatórios. Porque conseguimos encontrar solução para conflitos agrários sem o uso da força. O conflito agrário é tratado aqui como um conflito social e não policial. (PIETROBOM, JUSTINIANO, 2009).

Destarte, infere-se uma possibilidade de levar justiça às populações vulneráveis do campo, uma vez que, devido às suas condições peculiares de vida, se encontram mais tolhidas dos seus direitos fundamentais, como também bem observa Boaventura de Sousa Santos: “a distância dos cidadãos em relação à administração da justiça é tanto maior quanto mais baixo é o estado social a que pertencem e que essa distância tem como suas causas próximas não apenas fatores econômicos, mas também fatores sociais e culturais, ainda que uns e outros possam estar mais ou menos remotamente relacionados com as desigualdades econômicas” (SANTOS, p. 170, 1999).

Em outro sentido, a implementação da justiça itinerante em outras searas do judiciário já é assunto consolidado dentro da comunidade jurídica. Tanto que, como sustenta Azkoul, “a Justiça Itinerante é um sistema [...] originário do Brasil” (2006), mas mesmo assim muito pouco pensada como aparato viável dentro da Justiça Agrária Especializada. Um exemplo bem-sucedido do uso da Justiça Itinerante, como ferramenta de promoção da justiça, é o Projeto *Justiça e Comunidade*, do Tribunal de Justiça do Pará, por meio do qual o judiciário vai às ruas e à floresta prestar assistência judiciária célere e eficiente dirimindo conflitos simples, que assolam o cotidiano de populações carentes. O projeto visa facilitar o acesso à Justiça pela comunidade rural e ribeirinha de Santarém, por meio do:

Mapeamento das localidades que necessitam da presença do Poder Judiciário e de ações de cidadania, objetivando, além da tutela jurisdicional, serviços essenciais aos cidadãos, como expedição de certidões de nascimento, casamento, documentos de identidade, carteiras profissionais, entre outros. [...] Para a realização das atividades, o Programa contou com o apoio dos seguintes parceiros: Tribunal de Justiça do Estado do Pará, sociedade civil, Prefeitura de Santarém, Defensoria Pública, Ministério Público, SENAC e algumas faculdades de Direito em Santarém. [...] A instalação do programa Justiça e Comunidade ocorre em escolas municipais e estaduais, e na falta delas, em barracões montados pela própria equipe. Quando se trata de comunidades ribeirinhas, o deslocamento se faz por meio de barcos. Nas comunidades rurais, o acesso é realizado por ônibus. [...] A estrutura montada é formada por computadores e impressoras que pertencem ao patrimônio do Poder Judiciário do Pará e que são deslocados juntamente com a equipe. (FGV, 2006)

Mais um caso louvável que merece destaque é o projeto *Justiça sobre as Águas*, do Tribunal de Justiça da Amazônia, por intermédio do qual os serviços judiciais são levados às populações ribeirinhas, a bordo da

embarcação “Catuiara”, que na língua Nheengatu significa “o bom juiz”. Esse trabalho leva, além da própria prestação jurisdicional, conforme matéria publicada no site do STF, a “cidadania para as pessoas que vivem isoladas geograficamente que não constam das estatísticas, que nascem e morrem sem que um dia o Estado tenha sido, ao menos, informado da existência delas”. Na mesma matéria, há também mais informações acerca do projeto:

O traçado do Catuiara segue o modelo das embarcações típicas da região. A sua função de juizado especial, no entanto, foi inspirada em um barco da Justiça do Amapá. Desenvolvido para funcionar como um pequeno tribunal, abriga, em seus 27 metros de comprimento, salas de espera, de audiência, de expedição de documentos, gabinetes do juiz e do promotor, cozinha, refeitório e seis camarotes, sendo duas suítes - tudo com ar-condicionado, vale dizer. [...] A bordo, leva, além do juiz e do promotor, três conciliadores, um técnico judiciário, para lidar com a burocracia, funcionários da secretaria de segurança, para expedir carteiras de identidade, e do cartório de registro civil. Em seu primeiro dia de trabalho (19/4), o Catuiara deixou Manaus rumo à comunidade Julião, na qual moram 95 famílias, totalizando 400 pessoas em média. Entre o vilarejo e a capital, não há ligação por terra. O rio é que funciona como estrada. Os 32 quilômetros que os separam, em linha reta, foram percorridos em pouco mais de uma hora. Enquanto o barco deslizava pelo Rio Negro, a comunidade, que existe há cerca de 30 anos, preparava-se para ver um juiz pela primeira vez. (STF, 2004)

Diante disso, fica clara a relativa viabilidade da justiça itinerante como uma ferramenta importante à garantia da prestação jurisdicional às populações vulneráveis. Assim, mais do que cabível como um aparato adicional à Justiça Agrária Especializada, quando se trata da garantia do acesso à justiça pelas comunidades camponesas. Igualmente, pode ser notado, por exemplo, na menção que a Lei dos Juizados Especiais faz à justiça móvel no seu artigo 95. Lá, se estipula a criação de “juizados especiais itinerante, que deverão dirimir, prioritariamente, os conflitos existentes nas áreas rurais (sublinhado próprio) ou nos locais de menor concentração populacional” (BRASIL, 1995). Ou seja, mesmo que dentro da sua seara material de jurisdição, aqui, por exemplo, o legislador já percebeu que a justiça móvel seria uma boa saída para solucionar o déficit de jurisdição presente no campo.

Acontece que, mesmo diante de tantas evidências, muito pouco é debatido sobre a conjunção desses dois aspectos dentro da Justiça Agrária, geralmente tanto os doutrinadores quanto os juristas só se preocupam com a especialidade em termos de matéria, não dando a devida atenção às formas, mas ainda assim existem referências, como sinaliza:

Esses juizes serão conhecidos e destacados pelo uso de indumentárias simples e adaptadas ao meio rústico (juiz calça jeans), o qual, ao deslocar-se ao local de conflitos, e caso não consiga melhor comodidade de instalações, poderá abrir o toldo na camioneta do juizado e realizar a audiência até debaixo de uma árvore. (sublinhado próprio) (LENZA, 1995. p. 7).

Tal fala goza de relevância dentro da discussão proposta, especialmente porque é uma das poucas (quase única) menções ao caráter itinerante que a justiça agrária especializada pode assumir. Inclusive, é muito pertinente a ilustração que fez, do chamado “juiz de calça jeans”: uma figura que, além de parecer muito mais acessível aos jurisdicionados em questão, também se faz uma ferramenta útil à efetivação do acesso à justiça pelos mais vulnerabilizados do campo. Dessa maneira, Lenza traz a ferramenta judiciária à realidade do campo da maneira mais prática e objetiva que isso poderia acontecer.

Contudo, ainda que sejam instituídas varas agrárias especializadas e itinerantes, deve-se tomar cuidado quanto aos resultados reais que isso pode trazer. Isso porque a questão agrária no Brasil possui raízes muito mais profundas do que meras deficiências institucionais. A própria formação da configuração fundiária do Brasil revela muito sobre uma estrutura cristalizada e hostil, que tende a ser costumeiramente violenta com os menos favorecidos.

Dessa forma, destaca-se a opinião de Maranhão e Carvalho, que aduz que um juiz agrário deve ser dotado de honradez, prudência, coração e educação (MARANHÃO, CARVALHO, 1993). Ressaltando como é indispensável que seja um juiz que, além de deter um conhecimento infundável sobre a realidade agrária do país, seja também sensível à realidade e às particularidades da vida no campo, como conclui que “porque a vida do Direito é, antes de tudo, a vida dos fatos”.

Por fim, em tom de fechamento, mas não conclusão da discussão, é fundamental trazer o posicionamento do professor Ismael Marinho Falcão, que indica pontos relevantes, muitas vezes deixados de lado, a saber:

As convulsões sociais no campo decorrentes da prática nefasta do capitalismo neoliberal que prioriza políticas internacionais de endividamento público em detrimento do soerguimento moral e humano dos seus cidadãos, têm demonstrado à sociedade que o Brasil necessita, urgentemente, de uma Justiça Agrária que venha implantar entre nós o verdadeiro conceito de justiça social, para que se aplaine a tensão social no campo e se dê tratamento equânime e justo às questões agrárias, com implantação imediata de programas sérios de reforma agrária, para redistribuir as terras nacionais, entregando-as nas mãos de quem tem vocação para produzir, fazendo com que a terra, como bem de produção, alcance sua função social, promovendo social e economicamente o homem que a trabalha e nela vive. O sistema brasileiro de propriedade particular já não convém mais aos dias presentes, sobretudo diante do avanço notável das demais ciências, porque as cidades estão inchando, crescendo excessivamente, e a população citadina cada vez mais necessita de gêneros de primeira necessidade que o campo não tem condições de lhes dar, [...] Nenhuma Nação sobrevive sem uma agricultura forte, verdade irrefutável. O Brasil que, pela fertilidade de seu solo e pela extensão dos seus domínios, tem tudo para ser uma das mais respeitáveis potências mundiais, mendiga de poderosos e de vizinhos graças à incompetência dos seus governantes, e os miseráveis se juntam para promoção dos quase inaudíveis gritos da terra, que certamente ecoarão infinito afora sem que nenhum governante possa recolher tais gritos. [...] O Poder Judiciário se ressentido de uma justiça agrária que venha atender às necessidades de solução das tensões sociais no campo, mas o Poder Central diz não ser possível criá-la porque não há recursos, enquanto isso o

constituente de 1988 abriu uma janela na Carta Nacional para que fossem criadas varas especializadas sem que haja, no seio dos operadores do direito, especializações que levem os profissionais a se aprimorarem no estudo do Direito Agrário a fim de, conscientizados para os pormenores desse novo ramos da ciência do direito, bem solucionarem as questões que lhe forem postas. Por outro lado, no seio do Judiciário, a insensibilidade de seus juizes, quase sempre recrutados dentre jovens bacharéis recém-saídos dos bancos universitários, sem qualquer preparado para os embates da vida, sem prática forense, sem conhecimento do dia a dia do exercício profissional, sem uma reciclagem obrigatória para que se mantenham permanentemente atualizados, é que vão, como deuses-todo-poderosos, cheios de empáfia e mandonismo, deitar interpretação e dizer o direito, direito que conhecem superficialmente porque não o viveram. Se a Nação vive um regime democrático, democráticos têm que ser os Poderes que a integram, e um Poder que se tranca, que se fecha, que se cala diante dos ataques e críticas que lhe fazem, por este só comportamento, não revela o espírito democrático da instituição, como instituição do Estado. (FALCÃO, 2000)

## Conclusão

À guisa de conclusão, há mais o que se questionar do que o que se atestar: é um consenso que a concentração de terras, a desigualdade e a violência estrutural estão marcadas na história da formação fundiária do país. Esses aspectos, que vão além da seara econômica, mas que acabam por permear inclusive o âmbito social, são responsáveis diretos pela falta de acesso à justiça por populações mais vulneráveis do campo.

A Constituição Federal de 1988, sensível a esses nuances e no anseio de promover a cidadania, firmou, então, no seu artigo 226, sobre a criação de varas agrárias especializadas, para dirimir as questões e conflitos inerentes das atividades agrárias. Ademais, possibilita a mobilidade do juiz ao local dos conflitos para que, a partir do contato direto com a realidade sobre a qual jurisdiciona, consiga promover uma justiça mais equitativa e real, atendendo, em concreto, às demandas dessas pessoas e concorra para a efetividade do princípio da dignidade da pessoa humana.

Entretanto, a questão maior em torno da qual pende essa discussão acaba por não ser somente a instituição de uma justiça especializada sobre os assuntos do campo, mas, sim, a concepção agrarista do juiz que atuará nessa seara. É isso que é facilmente explicado, uma vez que não adianta somente instituir varas agrárias, se os magistrados destinados a nelas atuarem não forem capazes de entender a realidade acerca da qual versarão suas decisões. Ademais, deve-se dizer que tal problema não é exclusivo da justiça agrária, mas de um contexto amplo, no qual se verifica a dificuldade de acessibilidade ao judiciário pelos menos favorecidos, isso porque o corporativismo, a instrumentalidade e a burocracia em torno do Direito e da Justiça acabam por distanciar os menos favorecidos de uma prestação jurisdicional adequada e efetiva.

E assim se deixa um questionamento final, para que tal discussão não se cesse: como podem ser estipulados critérios (razoáveis) para que esses juizes ajam com uma mentalidade agrarista? Como dismantelar

uma estrutura cristalizada que tem no seu cerne o fomento à desigualdade e à violência estrutural contra as classes menos favorecidas da sociedade?

Talvez a solução seja, então, uma reforma estrutural que perpassasse pelo poder judiciário, mas não somente por ele, capaz de considerar a verdadeira justiça social, a distribuição da terra e a promoção da dignidade da pessoa humana, para além do campo formalista e das laudas processuais que foram criadas para não levar ninguém a lugar nenhum, senão fomentar uma estrutura de privilégios que já existe. Esse é, pois, um árduo e longo caminho, mas, sim, é possível de ser trilhado.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito material coletivo: superação da summa divisio direito público e direito privado por uma nova summa divisio constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

ALVARENGA, Octavio Mello. **Política e Direito Agroambiental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995. AZKOU, Marco Antônio. **Justiça Itinerante**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política vol 1**. Editora UNB, 2010

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 18. ed., rev., amp. e atual. São Paulo: Malheiros, 2006.

BORGES, Antônio Moura. **Curso Completo de Direito Agrário**. CL EDIJUR: Leme – SP, 2006

BORGES, Paulo Torminn. **Institutos básicos de direito agrário**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CAPPELLETTI, Mauro. GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

FALCÃO, Ismael Marinho. **A reforma do Poder Judiciário: aspectos sociais e jurídicos**. Disponível em: <<http://www.jus.com.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

LENZA, Vitor Barboza **Juizados Agrários**. Goiânia: AB, 1995.

MARANHÃO, Délio. CARVALHO, Luiz Inácio Barbosa. **Direito do trabalho**. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993. p.383.

MARQUES, Benedito Ferreira. **Direito Agrário Brasileiro**. 8. ed. rev. E ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Gursen de. **Justiça Agrária no Brasil. O caminho para a cidadania no campo e na cidade**. In: X Seminário Nacional de Direito Agrário. Brasília, 2002. Disponível: <http://www.abda.com.br/texto/GursendeMiranda2.pdf>

MONTORO, André Franco. **Introdução à Ciência do Direito**. 25 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999

PIETROBOM, Sílzia Alves Carvalho; JUSTINIANO, Maria Augusta Fernandes. **A criação de varas agrárias especializadas e do juizado itinerante:** instrumento de efetivação da função socioambiental do imóvel rural. In: R. Fac. Dir. UFG, V. 33, n. 2, p. 143-154, jul. / dez. 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Estado Democrático de Direito.** JA da Silva - Revista de direito administrativo, 1988. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/45920/44126>>

STF. Justiça sobre as águas do Amazonas. **Sessão de notícias do Site do Supremo Tribunal Federal.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=62599>

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico.** São Paulo, Nova Acadêmica, 1995.

*Recebido: 20/06/2020 | Aceito: 05/07/2020*

**CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES****CONTRIBUTIONS OF LITERACY LITERATURE TO READER TRAINING**Kayrolayne Perpétua Ladislau Faria<sup>1</sup>  
Renato de Oliveira Dering<sup>2</sup>

**Resumo:** O seguinte trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica, onde o enfoque é compreender sobre leitura, letramento, e o letramento literário. No qual foram buscados os seguintes autores Antunes (2003), Cosson (2014), Feire (2001), Kleiman (2001), Lakatos (2017), Martins (2012), Soares (2004,2015). Após um período de pesquisa bibliográfica pude analisar que o que se diz a respeito sobre leitura e o letramento, neste artigo vamos analisar quais são os conceitos e como são trabalhados a leitura e o letramento em sala de aula, e quais são os métodos que podemos usar para que haja efetivamente uma formação de leitores na educação básica. Partimos da seguinte hipótese de que o Letramento e o Letramento Literário são práticas metodológicas que auxiliam na autonomia dos alunos em sua trajetória escolar. Sabendo disso, elas propiciam uma organização na aquisição e domínio da capacidade de leitura. As possibilidades que a leitura e a leitura literária trazem são infinitas, contudo, devem ser bem pontuadas e trabalhadas, para que atinjam seu objetivo, principalmente na educação básica. As contribuições dos estudos do Letramento, nessa perspectiva, são essenciais visto que eles auxiliam na criticidade e na ampliação de saberes dos educandos. Usando o letramento literário para uma formação crítica, podemos fazer com que desde cedo as crianças possam entender como funciona a leitura, e o letramento é um auxílio para isso, fazendo com que o letramento literário incentive a leitura de livros de conteúdos científicos ou até mesmo de história. Que para nossa geração é algo comum, a leitura de livros e de textos com cunho crítico, pois vem ganhando certo espaço.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento. Alfabetização. Letramento Literário.

**Abstract:** The following work was done through bibliographic research, where the focus is to understand reading, literacy, and literary literacy. The following authors were searched Antunes (2003), Cosson (2014), Feire (2001), Kleiman (2001), Lakatos (2017), Martins (2012), Soares (2004,2015). After a period of bibliographic research I was able to analyze that what is said about reading and literacy, in this article we will analyze what are the concepts and how are reading and literacy worked in the classroom, and what are the methods we can use for effective reader training in basic education. We start from the following hypothesis that Literacy and Literary Literacy are methodological practices that help the autonomy of students in their school career. Knowing this, they enable an organization to acquire and master reading ability. The possibilities that reading and literary reading bring are infinite, however, they must be well punctuated and worked to achieve their goal, especially in basic education. The contributions of literacy studies, in this perspective, are essential since they help in the criticality and the expansion of knowledge of the students. Using literary literacy for critical training, we can make children understand how reading works early on, and literacy is an aid to that, making literary literacy encourage reading books of scientific content or even Of history. That for our generation is something common, the reading of books and texts with critical nature, because it has been gaining a certain space.

**Keywords:** Reading. Literacy Literacy. Literary Literacy.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1343133598155728>. E-mail: kayrolayne@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder pesquisador do grupo FORPROLL/CNPq/UFVJM. E-mail: professordering@gmail.com. Orcid: 0000-0002-0776-3436 E-mail: professordering@gmail.com

## Introdução

A falta de hábito de leituras é fator preocupante no processo de escolarização, que perpassa desde o ensino básico até o superior. No Brasil, essa preocupação parece ser ainda maior, seja pelo baixo índice de leitura ou pela própria forma como formação do jovem brasileiro é conduzido. Em reportagem de janeiro deste ano, do escritor e filósofo Davi Lago (2019), publicada no portal G1 Economia, por exemplo, o autor aponta que até 2016, o brasileiro não ultrapassava a marca de 3 livros por ano, tendo a escola com um dos menores influenciadores das motivações de leitura.

O fato é que a leitura parece não ser incentivada como hábito na educação básica ou tem-se uma tentativa falha, em muitos casos. Assim, o que se percebe é que esse incentivo, quando é realizado, ocorre somente pela escola e, muitas vezes, de forma obrigatória, seja porque está no Projeto Político Pedagógico ou demais projetos de leituras no decorrer do ano. O que se observa, portanto, é que essa leitura proposta acaba sendo para cumprir planejamentos, o que a torna mais desinteressante. “Quando se trata da utilização de livros literários, a situação segue semelhantemente à maneira de utilizá-los em sala de aula.” (DERING; FILETTI, 2013, p. 247)

A leitura de livros literários, portanto, parece ser ainda pior, visto que ela não é feita com foco em realmente incentivar a leitura e conhecimento, mas para o cumprimento de atividades e conteúdos programáticos. É preciso entender, a priori, que a primeira leitura da criança não são os livros propostos pela escola, mas outras diversas, que vão da leitura de cartazes até filmes.

Contudo, ao entrar na escola, a leitura, geralmente, volta-se para textos em livros didáticos e literários. Afunila-se, então, o que é leitura para as crianças: aquilo que a escola define. Deste modo, ainda que se pontue a necessidade de que algumas leituras sejam direcionadas, a exclusão de outras é não apenas um problema na educação básica, como se torna um entrave na formação de um leitor, pois, nessa vertente, priva-se as leituras por gosto, por uma definida como “melhor”.

É nesse momento que se discute, portanto, a importância do Letramento enquanto uma prática social da escrita e da leitura. Assim, quando falamos em Letramento, em primeira instância, referimo-nos à capacidade de ler e compreender o que se lê. Falamos da relação entre a cultura dos sujeitos e as demais culturas, bem como essas bagagens se dialogam em um processo de construção de conhecimentos.

Quando se há uma preocupação de compreender a prática social da leitura, preocupa-se também como será o desenvolvimento da criança nessa relação entre suas leituras e seus conhecimentos, bem como com os saberes que ainda irá adquirir e suas formas de interação. É nessa consoante que o presente trabalho busca trabalhar sobre o letramento, estabelecendo as relações da importância do letramento com a leitura de prazer, principalmente no que se refere à literatura. Observando tais apontamentos, o presente trabalho

pretende discutir como os estudos do Letramento e do Letramento Literário são importantes para a formação de leitores na Educação Básica.

### Primeiras reflexões sobre leitura

Por muito tempo na história da educação no Brasil – e socialmente aceito – o que se entendeu por leitura foi o simples ato de saber decodificar os símbolos linguísticos os quais nos foram apresentados. O processo de descobrimento da leitura, nessa perspectiva, sempre foi muito rígido, visto que se tratava de um processo de “decoração” do alfabeto, para depois juntar as letras e, assim, formar a leitura das palavras. Assim deu-se, em muitos espaços e por anos, a ideia de leitura, vinculada à alfabetização como codificação e decodificação. Por isso, é preciso compreender que: “O conhecimento é algo que se encontra num processo de construção permanente, não é algo pronto e acabado, mas nem sempre é entendido dessa forma.” (ANDRADE; SILVA; DERING, 2019, p. 73).

Compreendemos, portanto, que a alfabetização é um processo incessante na vida do sujeito, que se faz necessário por toda a vida. Contudo, “alfabetização em seu sentido próprio, específico: [é o] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SDARES, 2015, p. 15). Diz ainda que:

Em sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonema e grafema, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificamente morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SDARES, 2015, p. 17)

Contudo, a autora pontua que o processo de alfabetização é individual, mas que se volta para um meio social. Logo, por isso se faz necessário que a ação alfabetização seja constante, durante todo o processo de ensino da educação básica. Deste modo, ainda que possamos compreender, a primeiro momento, que esse processo tem um lado mecânico, que é a habilidade de codificar (escrever) e decodificar (ler), bem como a apresentação de grafemas (escrita) e fonemas (fala), a relação que o aluno estabelece entre eles e suas funções é que efetiva o letramento.

Logo, a leitura não pode se restringir a esse ato, visto que ela se relaciona com outros processos, em si: como o ato de ler e com o sujeito. “[...] a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2013, p. 12) Assim, toma-se, a priori, que ler é potencializar signos e não reproduzi-los. E, ao potencializar, estabelecer relações, visto que toda leitura é social. Logo, “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2013, p.15, grifo da autora).

Portanto, ao se pensar na leitura como um ato social, compreendemos também que o “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SDARES, 2004, p. 18). Assim, se observarmos como o ensino ocorre outro, percebe-se mudanças, mas vestígios desse tipo de leitura ainda hoje existem e reverberam nas aulas de leitura – quando há – e no ensino de Língua Portuguesa. Contudo:

Apesar de séculos de civilizações, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler e escrever se resume à decoreba de signos lingüísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 2006, p. 23).

É fato que reflexões, principalmente voltadas às leituras, apresentam-se nas salas de aula com um nível maior de dificuldade, uma vez que estamos acostumados com o ensino tradicional e técnico, em que o professor é detentor do conhecimento. Logo, “ele fala o que precisa ser falado”. Trata-se, ainda, de um ensino que se volta ao modelo bancário, já pontuado por Freire (2015, p. 80), em que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”, com ou sem contextualização dos sujeitos e seus locais de fala. Logo, o que pontuamos é que esse tipo de ensino ainda vigora em boa parte das salas de aula, todavia, ele se torna cada vez mais distante da realidade dos alunos, uma vez que os assuntos parecem não terem mais significados e as formas de repassá-los, menos ainda.

Portanto, partindo do pressuposto que é necessário ir avante frente ao simples ato de decodificar, tem-se, segundo Martins (2006), que a intenção da leitura é passar pela decodificação e dar abertura para compreender o ato de ler, pois a leitura vai muito além de palavras soltas, mas tem a ver com seu sentido e as potências desse sentido. Dialogando com Freire (2003), é preciso entender que a leitura não se restringe à leitura das palavras, mas está também relacionada à leitura de mundo. Assim:

Mas, é importante dizer, a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem um racionalista de calças curtas. “A curiosidade do menino, não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado pelos meus pais” (FREIRE, 2003, p. 15)

Nessa concepção de leitura, temos que conhecer e dialogar com nossos conhecimentos é um ato incessante, processo permanente de aprender (SDARES, 2015). Por isso é importante compreender que ler e escrever, no sentido mais restritivo, volta-se para a ideia de alfabetização, em que ler é decodificar o que está escrito, os códigos; letramento, por sua vez, visa a compreender o que foi decodificado, ampliando esse

conhecimento lido com os demais que o sujeito tem. Logo, “[...] é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2013, p. 29, grifo da autora)

Ocorre pois, que talvez, devido à cristalização de métodos que prezem a leitura pelo ato de decodificação, imbuídos na história do Brasil pela necessidade de mão-de-obra qualificada, criou-se o estigma de que “ler não é bom” ou é para “pessoas cultas”. Vale lembrar que:

[...] por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado, portanto trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. (MOSÉ, 2013, p. 49)

Assim, no nosso dia a dia, temos a dificuldade de compreender as concepções de leitura, pois, dentro de um modelo de ensino que ainda vigora no país em muitas escolas, há poucos momentos para leitura e esses momentos são dentro da aula de Língua Portuguesa, quase que exclusivamente. O que nos leva a refletir outro ponto: o ensino de língua materna no Brasil.

Kleiman (1992) diz que grande parte do motivo dos alunos não lerem ou não gostem de ler é o fato de como a língua materna é ensinada, pois a preocupação se torna tão grande a respeito das regras gramaticais, que se é cobrado nos vestibulares da vida, que deixa de fazer certo sentido, e isso é o que falta para que os alunos se sintam atraídos pela leitura.

Segundo Antunes (2003), o ensino da leitura ainda é sobre a decodificação da escrita, sem se preocupar com a aquisição das habilidades linguísticas, que nesse momento se tornam necessárias, com o entendimento da importância do grafema (escrita) e fonema (fala), para que haja uma leitura tranquila, onde, na verdade, fazemos da leitura “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não se coincide com o que se precisa ler fora dela” (ANTUNES, 2008, p. 28).

Logo, é exatamente nesse ponto que podemos perceber uma fissura entre leitura e leitores e, principalmente na função social que a leitura deveria exercer, visto que a escola necessita trazer a convivência do aluno e de suas leituras para a sala de aula, entender qual é o seu meio, onde ele vive e seus conhecimentos para, assim, trazer metodologias de leituras práticas e funcionais. Sobre o ensino de leitura, Kleiman (2013, p. 32) ainda pontua que “[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas”.

Observa-se, assim, que a leitura em ambiente escola ainda está engessada, fazendo muito o uso de livros clássicos, como Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Lima Barreto, João Cabral de Melo Neto e outros, que são ditos como leitura obrigatória, mas que incita vontade de ler por razões inúmeras, desde uma leitura que foge à realidade do aluno até mesmo pela didática do professor que não propicia esse contexto de aprendizagem. Em uma visão ainda pior, professores que não são leitores.

### **Tipos de leitura e leitura como prática social**

Um primeiro ponto de entender a leitura como uma prática social é que ela deve ser trabalhada em todas as etapas da educação, desde a fase inicial até o Ensino Superior, e, ainda, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Esse hábito forma e informa pessoas em diversos níveis e contextos sociais, criando um compartilhamento de saberes e diálogos, seja entre sujeitos-leitores ou livros.

Com uma educação que busque a prática social para que o sujeito compreenda o seu lugar de fala e as relações que ele estabelece, a leitura torna-se essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor, que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos” (KLEIMAN, 2013, p.71). Assim, permear a leitura em todos os níveis de educação é também reforçar a ampliação da bagagem sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Salienta-se que a leitura muda o modo de analisar a vida e o mundo, portanto, a partir do momento que entendemos que a escola não é o único local de obtenção de conhecimento, vemos e compreendemos que a leitura se potencializa ainda mais. Por assim ser:

Dado valor da leitura em nossa sociedade, não surpreende que ler tenha se constituído em vasto campo de saber que envolve desde o mapeamento de áreas do ver cérebro no momento físico da leitura até a condução de políticas públicas destinadas a promover o domínio da escrita, criando seções específicas em disciplinas[...] alimentam as teorias da leitura, escolhemos aquela que toma a leitura como um diálogo. (COSSON, 2014, p. 34)

Dialogando com essa perspectiva, é importante ressaltar que, segundo Martins (2012), existem três tipos de leituras, três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. E cada um desses níveis corresponde a um modo de aproximação a leitura, conforme a conexão com o tipo de texto a ser lido. Tal reflexão torna-se necessária para que possamos entender suas nuances.

A leitura sensorial é envolve os sentidos, olfato, tato, paladar, audição e visão. Esse tipo de leitura é a primeira, feita no início da vida, e que se leva para toda a vida. Muitas vezes esse tipo de leitura se relaciona com

as primeiras sensações que temos no início de nossas vidas. Pode-se pensar nessa leitura como as primeiras atribuições do sujeito no mundo, na descoberta dos signos e suas funções.

A leitura emocional é o tipo de leitura que dizemos que dá prazer ao ler, aquela que o leitor consegue imaginar todos os fatos que estão sendo narrados no texto, já que nosso cotidiano é rodeado de emoções, sejam elas felizes ou tristes, mas isso faz parte do nosso dia a dia. Neste ponto é que conseguimos compreender que a leitura de algum modo nos traz alegria. A leitura de emocional ou de prazer, apesar de ser deixada de lado, é importante para a formação de leitores, visto que pelo prazer ativa-se outros modos de leitura e, claro, o hábito.

Muitas vezes descobrimos gravadas, em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção. E sentimos que elas, com o passar do tempo, se tornaram referência de um período especial de nossas vidas, cheio de sonhos e de aspirações. (MARTINS, 2012, p. 50)

Enquanto isso, a leitura Racional, é uma leitura que normalmente é buscada se ler artigos e textos com embasamento científicos, algo mais intelectual, e “relacioná-la com nossas experiências emocionais e sensoriais diminui seu significado” (MARTINS, 2012, p. 62). Tem-se, segundo a autora que:

Importa pois, na leitura racional, salientar seu, caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca de realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se então um diálogo entre esse e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado. (MARTINS, 2012, p. 66)

De forma geral essas três leituras no final se fazem importante para compreender o que se foi lido de fato. Elas se relacionam cada um no seu modo de mostrar a leitura. Compreender que essas etapas são importantes em qualquer fase da vida, ajuda a entender como a leitura também faz parte do nosso convívio, e não somente em sala de aula, ou só na leitura de um livro de literatura qualquer. Elas trabalham em harmonia, e isso é um processo importante para o letramento, que é a compreensão do que se leu. Ocorre, no entanto, que esta última tem sido utilizada afastando o sujeito de sua racionalidade, principalmente na escola.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a leitura em sala de aula, em que “[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas” (KLEIMAN, 2013, p.32). Não apenas, como parece que “[...] os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas”. (MOSÉ, 2013, p. 49).

Logo, é preciso compreender que a leitura, quando não vinculada a sua função social perde seu sentido, isto é, afirmamos que “a capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na leitura”

(KLEIMAN, 2013b, p. 108) e, não apenas isso, “a leitura é um dos melhores meios para ir aprendendo às poucas novas palavras que vão ficando, a cada novo encontro, mais claras” (KLEIMAN, 2013b, p. 112). Assim, “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social que fomos criados” (KLEIMAN, 2013, p.13).

### Letramento e letramento literário

Muito ainda se é discutido sobre letramento literário, pois esse termo está sendo inserido com, gradativamente, na formação de professores e em diversos trabalhos acadêmicos, onde se faz evidências de que o letramento literário precisa entrar em sala de aula como uma grande ajuda para a aula, independente da disciplina, e para a formação de leitores de literatura. Por isso, é importante perceber que: “a literatura, como formação humana, cumpre seu papel quando se é lida e não quando exclui obras ou autores pelo estabelecimento do que seja cultura maior ou menor.” (DERING, MARTINS, SILVA, 2019, p. 303).

Cabe ressaltar ainda, que, segundo Soares (2004), tanto a palavra letramento quanto seu conceito é novo no Brasil, pois foi inserido no final do século XX. A palavra “letramento” se deu, primeiro, pela necessidade de configurar e nomear comportamentos na prática da leitura, quando se ultrapassa o ato só de decodificar. Kleiman (1995) mostra que o conceito de letramento começa a ser usado como prática na separação dos estudos sobre a alfabetização e destaca uma prática bem comum em sala de aula, que é a prática discursiva em um determinado grupo social, onde não se envolve, inteiramente, as atividades específicas de ler ou de escrever. Compreendendo assim o letramento é uma prática social que perpassa a escrita.

É importante entender que o letramento engloba o ato de ler e escrever, mas não se restringe apenas a essa relação, sendo “conjunto de habilidade, comportamento, conhecimento que compõe um longo e complexo *continuum*”, como já aponta Soares (2004 p. 48-49). Logo, com essa visão, compreende-se que ser letrado é possível para todos os que lhe interessa e lhe buscam, principalmente por ser ou não letrado não está vinculado à escolarização. Tem-se, portanto, que Letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19)

Se pensarmos no letramento na visão restrita do termo, não se torna fácil a compreensão, uma vez que “um indivíduo pode ser capaz de ler um bilhete, e não ser capaz de ler uma notícia, pode ser capaz de escrever o nome, mas não ser capaz de escrever um bilhete” (VIEIRA, 2015, p. 119). É preciso, portanto, compreender,

inicialmente que letramento vincula-se à capacidade de compreensão, abstração e práticas que envolvem a relação de conhecimento e seu uso e não com a escrita e leitura da escola.

É fundamental compreender que não existe somente uma maneira de ler, então não existe só uma forma de letramento. Ao entendermos que a leitura é um complemento ao ato de escrever e, mais do que isso, de se presenciar no mundo, entendemos que a interação entre saberes é fundamental para que haja o letramento. Logo, o letramento é parte inerente à formação social do sujeito.

As possibilidades que a leitura e a leitura literária trazem são infinitas, contudo, devem ser bem pontuadas e trabalhadas, para que atinjam seu objetivo, principalmente na educação básica. As contribuições dos estudos do Letramento, nessa perspectiva, são essenciais visto que eles auxiliam na criticidade e na ampliação de saberes dos educandos.

Silva, Dering e Tinoco (2018), pautados em Cosson (2014b), afirmam que o letramento literário está ligado às questões de envolvimento que a literatura provoca, por meio do “mundo das palavras”, isto é, as possibilidades. Por essa razão, Cosson (2014b) apresenta as ideias do Letramento Literário por uma proposta de projeto, em que o divide em sequência básica e expandida.

Segundo Cosson (2014b), a Sequência Básica perpassa alguns caminhos, são eles: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas visam a aproximação entre leitor e livro, uma vez que a motivação é o primeiro momento, em que se criam laços entre o sujeito e a obra em si. A introdução é o conhecimento do leitor de alguns elementos da obra a ser lida, em questões físicas do livro em si. A leitura já requer maior atenção a fatores textuais e a interpretação requer a leitura da multiplicidade de significados provenientes da leitura.

Ainda segundo o autor, a Sequência Expandida: “[...] tem como centro a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se aproprie de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário” (COSSON, 2014b, p. 120). Desse modo, o que se entende é o letramento literário se efetiva na: “[...] potencialização dos saberes propostos pela leitura e promoção de um sujeito autônomo e reflexivo.” (SILVA; DERING; TINOCO, 2018, p. 375)

Por assim ser, quando falamos que a literatura amplia os saberes e o saber ser crítico de cada sujeito, queremos dizer que a leitura possibilita observar um mundo que foge às regras da escolarização, enquanto conhecimento fixo, para se pensar em educação, no sentido amplo da palavra e enquanto um saber que não se finda. Logo, o letramento literário não apenas forma leitores, como também auxilia no aumento de sua bagagem de conhecimento, como também na criticidade do sujeito.

Usando o letramento literário para uma formação crítica, podemos fazer com que desde cedo as crianças possam entender a importância da leitura e como o letramento é um auxílio para a promoção de saberes.

## Considerações

A importância da leitura é discutida há muitos anos nos espaços escolares e acadêmicos, contudo, ela surge por meio da simples decodificação em sua prática, ainda que existam discussões sobre letramento e a potencialidade da leitura. Assim, o aluno vai para a escola apenas para ler o que lhe é imposto, sem que haja um motivo maior do que aquisição das habilidades linguísticas. Deste modo, o que se percebe é que esse tipo de leitura parece não lhe acrescentar algo verdadeiramente, pois se volta a algo mecânico sem usar novos métodos para que a leitura seja algo agradável e, de fato, motivadora.

A leitura, por assim ser, deve ser vista como um ato social, visto que quando o aluno adquire essa habilidade, ele se sente parte do meio onde ele vive, sendo capaz de transformá-lo. É preciso pensar que a leitura, por ser um ato social, como posto, é sempre um processo de aprendizagem. Logo, ela é potencializadora. Por assim, o letramento, um conceito ainda novo e cheio de discussões sobre ele, principalmente no Brasil, vem aplicar tal visão sobre as possibilidades da leitura. É importante entender que o letramento, de modo geral, engloba o ato de ler e escrever, mas não se restringe apenas a essa relação, visto que, como aponta Soares (2004) e, corroboramos, trata-se de um conjunto de diversos fatores que parte do sujeito e o auxiliam em seu desenvolvimento.

Entre esses pontos, chamamos a atenção, portanto, para as possibilidades que a leitura e a leitura literária trazem, que são infinitas. Contudo, ressaltamos que se não forem realizadas de maneira adequada podem não atingir seus objetivos, principalmente nos anos que conferem à educação básica. Deste modo, os estudos do Letramento são essenciais para a formação de leitores, visto que eles auxiliam na promoção da criticidade do sujeito e possibilita ampliar saberes.

Portanto, após os estudos realizados, pôde-se compreender melhor a importância do letramento e como o letramento literário como uma proposta eficaz para a formação de leitores e o estímulo à criatividade e criticidade dos sujeitos aprendizes na educação básica. O letramento, nessa perspectiva, é fundamental para que objetivos do processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.

## Referências

ANDRADE, Andressa Simões.; SILVA, Cristiane Marinho.; DERING, Renato de Oliveira. Educação e sociedade: relações entre capital cultural e financeiro no processo de aprendizagem. **Falange Miúda**, v. 4, n. 1, p. 67 - 87, 22 jun. 2019. Disponível em: <http://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/222> Acesso em: 01 jun 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 10 out 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. Contexto, 2014.

DERING, Renato de Oliveira; FILETTI, Elisandra. As novas mídias e as práticas educativas: literatura e cinema em ambiente escolar. **E-escrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU** Nilópolis, v.4, Número 2, Especial, 2013, pp. 246-257.

DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. "A formação do sujeito leitor pela experienciagem do ato de ler: breves considerações". In. Schütz, Jenerton Alan et al. **Pesquisas e escritas em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Ed. Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura, teoria e prática**, Pontes, São Paulo, 2013.

KLEIMAN, Ângela (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social a escrita**. Campinas. SP: Mercado das letras, 1995

LAGO, Davi. **Retraos da Leitura do Brasil**. GI - Economia. 06 jan 2019. Disponível em: <https://gl.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/06/retratos-da-leitura-no-brasil.ghtml> Acesso: 10 set 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**, São Paulo, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**, São Paulo, 2012.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. O.; TINOCO, Robson Coelho. Práticas de leitura. **Fólio - Revista de Letras**. v. 10, n. 2, fev. 2019. Disponível em: < <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riel/article/view/1149> > . Acesso em: 26 ago 2019.

SOARES, Magda. **Letramento um tema de três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**, São Paulo, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2004.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário: um caminho possível. **Revista Arredia**. Dourados, MS. Editora UFGD. v.4, n.7, jul/dez 2015.

*Recebida: 02/03/2020 | Aceita: 09/05/2020*

**PROBLEMAS AMBIENTAIS E FALHAS DE ENGENHARIA NA REGIÃO DO PARQUE FLAMBOYANT, GOIÂNIA-GO:  
UMA REFLEXÃO CORRELATIVA DAS LEGISLAÇÕES QUE ABORDAM CAUSAS AMBIENTAIS****ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND FAILURES OF ENGINEERING IN THE REGION OF PARQUE FLAMBOYANT,  
GOIÂNIA-GO: A CORRELATIVE REFLECTION OF LEGISLATIONS THAT ADDRESS ENVIRONMENTAL CAUSES**Nathalia Antunes Felício<sup>1</sup>Kelen Cristiane Noletto da Costa<sup>2</sup>

98

**RESUMO:** O Parque Flamboyant se caracteriza por ser uma área voltada ao lazer que abriga uma diversidade de públicos e atrativos. Em seu interior, existem vários elementos construídos para o bem-estar e comodidade de seu público e também vários componentes naturais pertencentes ao meio ambiente. Dentre os elementos naturais, existem dois lagos que formam um barramento, nascente, APPs, matas de galeria, região de brejo, além de um lençol freático raso. No início, se esperava que o barramento contendo os lagos fossem a maior ameaça ao meio ambiente, porém, no decorrer do estudo, percebeu-se que a situação não se limitava ao barramento e/ou os lagos. Em sua vizinhança, existem condomínios que abrigam altos edifícios; para a construção dos tais, várias imprudências ambientais foram realizadas, e estas imprudências degradaram, de forma significativa, o meio ambiente, causando redução dos corpos hídricos, comprometimento da nascente, desidratação da vegetação existente, dificuldades para regeneração das tais, além de assoreamento e redução da umidade do solo. Diante de tal situação, buscou-se encontrar leis e normativas que fornecessem aparatos para tal situação, visando à proteção e à preservação do meio ambiente existente, e além disso, visou-se à regeneração e à recuperação do meio já degradado. Tais legislações foram encontradas fornecendo os aparatos desejados, porém, com algumas incoerências, pois as legislações existentes não conseguem impedir o fluxo de degradações, que na realidade atual continuam a ocorrer; os reincidentes crimes e infrações ambientais continuam também, aparentando que as sanções, crimes e infrações não resultam em aprendizado ao infrator; e a regeneração ambiental, é bem lenta, fazendo com que o meio ambiente continue prejudicado. No estudo aqui realizado, o Parque Flamboyant segue em sua recuperação ambiental natural e lenta, onde os prejuízos ficaram, sem que uma solução cabível (regeneração e recuperação ambiental) o tirasse dessa triste realidade.

**Palavras-chave:** Degradação. Barramento. Meio ambiente. Regeneração.

**ABSTRACT:** The Flamboyant Park is characterized by being an area dedicated to leisure that houses a diversity of audiences and attractions. Inside, there are several elements built for the well-being and comfort of its audience and also several natural components belonging to the environment. Among the natural elements, there are two lakes that form a dam, spring, APPs, gallery forests, swamp region, in addition to a shallow water table. In the beginning, it was expected that the dam containing the lakes would be the greatest threat to the environment, however, during the study, it was realized that the situation was not limited to the dam and / or the lakes. In its neighborhood, there are condominiums that house tall buildings; for the construction of such, several environmental imprudences were carried out, and these imprudences significantly degraded the environment, causing reduction of water bodies, impairment of the spring, dehydration of the existing vegetation, difficulties in

<sup>1</sup> Graduada em Engenharia Civil pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. cursando Especialização em Estruturas de Concreto e Obras Especiais pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. cursando Especialização em Engenharia de Materiais pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). E-mail: [nathalia\\_antunes97@hotmail.com](mailto:nathalia_antunes97@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1580453626622381>

<sup>2</sup> Mestra em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Assistente no Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. E-mail: [kelenfisica@gmail.com](mailto:kelenfisica@gmail.com) e [kelen.noletto@anhanguera.edu.br](mailto:kelen.noletto@anhanguera.edu.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0277963112836816>

the regeneration of such, in addition to silting and reduction of soil moisture. In the face of such a situation, we sought to find laws and regulations that would provide apparatus for such a situation, aiming at the protection and preservation of the existing environment, and in addition, it aimed at the regeneration and recovery of the already degraded environment. Such laws were found to provide the desired apparatus, however, with some inconsistencies, as existing laws are unable to prevent the flow of degradations, which in the current reality continue to occur; repeated environmental crimes and infractions also continue, making it appear that sanctions, crimes and infractions do not result in learning from the offender; and environmental regeneration is very slow, causing the environment to continue to be harmed. In the study carried out here, Parque Flamboyant continues in its natural and slow environmental recovery, where the losses remained, without a suitable solution (environmental regeneration and recovery) taking it out of this sad reality.

**Keywords:** Degradation. Dam. Environment. Regeneration.

## Introdução

O Parque Flamboyant é uma unidade de conservação, de âmbito municipal. Em seu interior, possui dois lagos compondo um barramento, e outras variadas composições naturais ecológicas. A sua barragem pode ser caracterizada como uma barragem de terra de pequeno porte. As pequenas barragens de terra são empreendimentos que causam muitas interferências no meio ambiente. Devido a essa situação, para suas construções, é necessária uma série de procedimentos administrativos. Esses processos administrativos estão voltados para a dimensão e localização da obra. Entre eles, estão uma série de licenças ambientais voltadas para o projeto, a execução da obra e operação, e outorgas voltadas para o uso de recursos hídricos. Vale ressaltar que todas essas documentações são medidas para prever riscos e evitar acidentes relacionados a barragem, em que podem trazer grandes riscos ao meio ambiente e a população. Essas documentações são obtidas através do órgão ambiental e por meio do órgão gestor de recursos hídricos.

As pequenas barragens de terra, necessitam de inspeções e manutenções periódicas para que garantam a segurança e as boas condições de funcionamento, preservando então sua vida útil (ANA, 2016) e assegurando sempre a proteção geral e a preservação do meio ambiente, assim como os documentos acima citados, que possuem a intenção de reduzir os riscos de acidentes.

Quando se tratam de riscos, erros e acidentes, barragens de terra merecem uma atenção significativa. Catástrofes relacionadas a essas obras trazem grandiosos impactos e agravos. Muitos desses prejuízos são voltados ao meio ambiente, situação em que correção do problema e regeneração do afetado podem ser a longo prazo, isso quando não se tornam irreversíveis; diante de tal situação, nota-se preocupação, pois a barragem (que a primeira instancia de pensamento, deveria gerar o maior risco ao meio ambiente local) não está apresentando o risco esperado, entretanto outras situações correlacionadas a irregularidades nas

construções vizinhas são observadas no Parque, e as tais estão afetando de forma significativa o meio ambiente e seus recursos que deveriam estar preservados e protegidos.

Diante do exposto, a solução cabível foi procurar meios legislativos que protegessem e assegurassem os recursos naturais (entre eles estão a CF/1988, a as Leis 9.433/1997, 6.938/1981 e 9.605/1998), visando encontrar aparatos que solucionassem as degradações de forma a restituir o meio ambiente, para que o mesmo não saísse prejudicado de tal situação.

Utilizando legislações, pode-se observar seus procedimentos e soluções e, desse modo, comparar o desenvolvimento, proteção e regeneração ambiental, com as medidas legislativas cabíveis oferecidas pelas normativas. Diante disso, notou-se um meio ambiente bastante degradado, com lenta recuperação (diante de suas formas naturais de recuperação), porém com aparatos legislativos para sua proteção. Tal situação recai a uma certa incoerência, pois legislações que deveriam proteger para que degradações não acontecessem, permitem acontecer; logo, legislações que deveriam punir os infratores, visando que os mesmos não degradem mais, bem como devem reconsiderar e aumentar as penas reincidentes devido ao índice de infrações repetitivas; e legislações para garantir a regeneração ambiental e o reparo as degradações não conseguem 100% de resultado, pois os mesmos não dependem somente de suas normativas, e sim da renovação natural de seu ciclo ambiental. O objetivo do presente estudo foi aprofundar no caso acima relatado, visando encontrar nas legislações algum acalento em relação à conservação ambiental, e regeneração dos meios degradados.

### **Materiais e métodos**

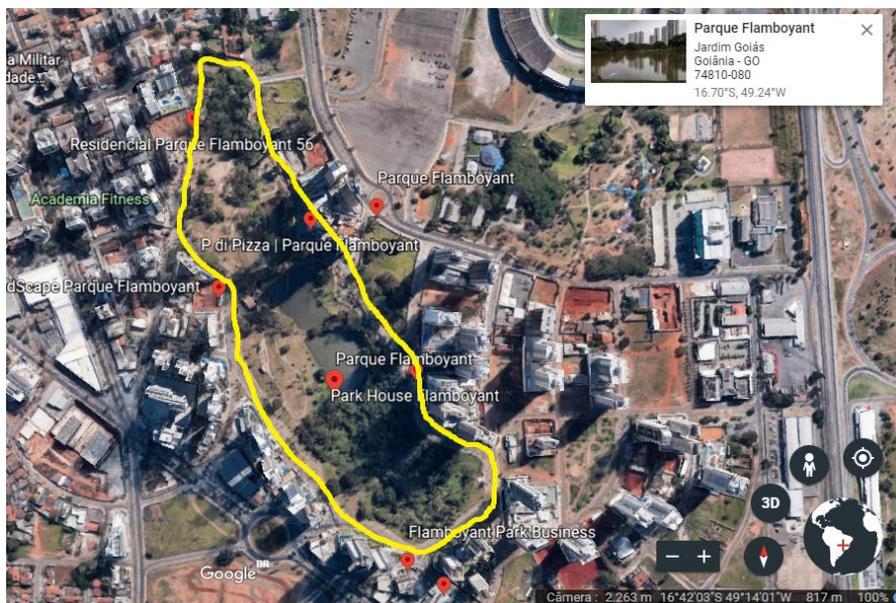
O estudo de caso teve por base análises visuais, visitas locais e averiguações dos impactos ambientais na região do Parque Flamboyant, que se localiza na região sul de Goiânia, no Setor Jardim Goiás, como representa a Figura 1, obtendo cerca de 130.000,00 m<sup>2</sup> de área de extensão como nos mostra a Figura 2.

Figura 1: Localidade do Parque Flamboyant e suas delimitações.



Fonte: Google Maps, 2019.

Figura 2: Imagem do Parque Flamboyant representando a delimitação de sua área.



Fonte: Google Earth, 2019.

Também foram utilizados para composição do estudo, a Constituição Federal de 1988 e algumas leis que serão ressaltadas logo a seguir e normativas que regem situações ambientais, sendo elas de caráter Federal, Estadual, e Municipal, todas voltadas para degradações e conservações ambientais. Dentre as Legislações utilizadas, pode-se citar a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.433/1997, a Lei nº 6.938/1981, o Decreto nº

99.274/1990, a Lei nº 9.605/1998, a Constituição do Estado de Goiás/1989, e a Lei de Orgânica do Município de Goiânia/1990.

## Resultados e discussão

O Parque Flamboyant é uma área arborizada pertencente ao patrimônio natural goianiense voltado ao lazer, servindo de palco para diversos eventos que atrai públicos diversificados. Contemplando em seu interior uma grande variedade de elementos, sendo eles construções, como pode-se citar o exemplo de sua sede, os playgrounds, como é representado na Figura 3; banheiros, bebedouros, dentre outros, e também vários aspectos naturais, como os lagos, vegetações, sua importante nascentes do córrego Sumidouro, APPs, matas ciliares, e sua riquíssima fauna, é uma área abundante e de suma importância não só para aquela localidade, mas também para toda região metropolitana de Goiânia, devido ao seu interligado ecossistema.

102

Figura 3. Playground do Parque Flamboyant



Fonte: Pastore, 2012.

A barragem em estudo é uma barragem de terra de pequeno porte e entre os elementos naturais existentes em seu parque existe a nascente supracitada no tópico anterior (nascente do Córrego Sumidouro, afluente do Córrego Botafogo), conforme mostra a Figura 4, áreas de vegetações nativas, regiões de brejo, e um pequeno lago (cerca de 2 mil m<sup>2</sup>). Entre esses elementos naturais, ocorreram degradações que causaram uma série de preocupações.

Figura 4. Aspecto da Nascente do Córrego Sumidouro.



Fonte: Pastore, 2012.

Entre as degradações, estão a descaracterização do solo, que comprometeu a nascente, trazendo assoreamento, e acumulando lixo na região dos lagos. Ocorreu também a ocupação das zonas de amortecimento pelos grandes e altos edifícios vizinhos representados na Figura 5. Estes dificultam a drenagem das águas para recompor o lençol freático, e prejudicam também o acesso da luz solar e dos ventos às áreas de vegetação devido à altura predial elevada assim como nos mostra a Figura 6, dificultando então o processo de fotossíntese.

Figura 5. Parque Flamboyant e edificações vizinhas.



Fonte: Pastore, 2012.

Figura 6: Altura dos edifícios vizinhos, em relação ao parque e sua vegetação.



Fonte: Google Earth, 2019.

Houve a redução do volume de água dos corpos hídricos e da umidade do solo (sendo mais intensos no período de seca) causados pelo rebaixamento do lençol freático e impermeabilização total do solo, realizados no momento das construções vizinhas. Essa redução do volume de água, se torna mais intensa no período de seca, como mostra a Figura 7.

Figura 7. Curso d'água com volume reduzido no mês de setembro.



Fonte: Pastore, 2012.

Com a finalidade de reabastecer os corpos hídricos, ocorreu a desidratação da vegetação, causada pela construção de caixas de drenagem, que teriam o objetivo de reabastecer os corpos hídricos e acabaram assim por reduzir o volume das águas destinadas para hidratar as vegetações. Deste modo, interligado à mesma questão (construção das caixas de drenagem), ocorreu o assoreamento causado pelo despejo das terras resultantes das construções das valas de infiltração, nas regiões da nascente, como representa a Figura 8.

Figura 8. Obras da vala de infiltração.



Fonte: Pastore, 2012.

Segundo a Agência Municipal do Meio Ambiente (AMMA), as áreas de preservação existentes no parque são, remanescentes de mata de galeria (vegetação que acompanha o curso d'água) e veredas dos Buritis, APP do córrego Sumidouro (nascente) (AMMA, 2007). Diante das várias degradações sofridas pelo Parque Flamboyant, onde o meio ambiente é o mais prejudicado em relação às práticas descritas no presente assunto, foi-se necessário um apanhado legislativo de âmbito Federal, Estadual e Municipal, ao intuito de averiguar possíveis leis e atos normativos que assegurassem à ecologia, correlacionando as degradações com a preservação ambiental.

O meio ambiente é um bem de alto valor, que possui uma série de normas para proteger e preservar seus atributos, possuindo entre as legislações, a Constituição Federal (CF), sendo ela considerada como "*lex legum*" – *lei das leis* – seguidas das demais Leis Federais, bem como a importante Constituição Estadual, Lei Orgânica do Município de Goiânia, além dos demais decretos e atos normativos, sendo todos esses citados acima, correlacionados com as questões ambientais.

Baseando-se na CF/88, nota-se que é atribuição não só da União, mas também dos Estados, Municípios e Distrito Federal, zelar e preservar o patrimônio público, cabendo também a estes, preservar o meio ambiente, além de legislar a respeito do mesmo (com exceção dos Municípios, que não competem legislar sobre tal assunto)

assim como relata o Artigo 23, nos incisos I, VI, e VII, e Artigo 24, nos incisos VI, e VII da Constituição Federal de 1988. Aos municípios, cabe proporcionar a preservação do patrimônio histórico-cultural, baseando-se nas legislações, e fiscalizações federais e estaduais, sendo a fiscalização efetivada pelo Poder Legislativo Municipal, conforme dito no Artigo 30, incisos XI, e Artigo 31, referentes a mesma Constituição (BRASIL, 1988).

Diante da Lei maior, as questões ambientais devem ser defendidas pelo Poder Público, na qualidade de direito a todos se tratando de um meio ambiente em equilíbrio ecologicamente, assim como retrata a legislação a seguir:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I - Preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

[...]

III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

[...]

VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados. [...] (BRASIL, 1988)

Para melhor administrar as questões ambientais, foram destinados aos estados a incumbência de estabelecer unidades de conservação, e através destas proteger de forma mais atenuada as vegetações, preservar a diversidade biológica, proporcionar regeneração de ambientes danificados, e proteger as espécies em extinção e aos estados e municípios, cabe proteger, mananciais e nascentes, assim como as vegetações marginais aos cursos d'água, como retrata a Constituição Estadual, no Artigo 128, incisos I, II, III, e Artigo 130, incisos II, §1º e §2 (BRASIL, 1988)º.

Para que a preservação ambiental fosse realizada de forma precisa, foram criados instrumentos, entre eles, estão a Política Nacional de Recursos Hídricos, e a Política Nacional de Meio Ambiente. Sendo essas legalizadas respectivamente pela Lei 9.433 de 8 de janeiro de 1997, e Lei 6.938 de 31 de agosto de 1981.

Sendo a água recurso de propriedade pública, a Política Nacional de Recursos Hídricos objetiva incitar e viabilizar a captação, a preservação e o aproveitamento das tais, integrando seu uso com a preservação ambiental e também o uso do solo. Este instrumento legislativo estabelece infrações e penalidades, voltados a casos em que o uso dos recursos hídricos, obras, ou serviços prejudiquem o meio ambiente causando degradações, como demonstrado a seguir pela Lei 9.433/1997 (BRASIL, 1997):

Art. 49. Constitui infração das normas de utilização de recursos hídricos superficiais ou subterrâneos:

[...]

II - Iniciar a implantação ou implantar empreendimento relacionado com a derivação ou a utilização de recursos hídricos, superficiais ou subterrâneos, que implique alterações no regime, quantidade ou qualidade dos mesmos, sem autorização dos órgãos ou entidades competentes;

[...]

Art. 50. Por infração de qualquer disposição legal ou regulamentar referentes à execução de obras e serviços hidráulicos, derivação ou utilização de recursos hídricos de domínio ou administração da União, ou pelo não atendimento das solicitações feitas, o infrator, a critério da autoridade competente, ficará sujeito às seguintes penalidades, independentemente de sua ordem de enumeração:

I - Advertência por escrito, na qual serão estabelecidos prazos para correção das irregularidades;

II - Multa, simples ou diária, proporcional à gravidade da infração, de R\$ 100,00 (cem reais) a R\$ 10.000,00 (dez mil reais);

III - Embargo provisório, por prazo determinado, para execução de serviços e obras necessárias ao efetivo cumprimento das condições de outorga ou para o cumprimento de normas referentes ao uso, controle, conservação e proteção dos recursos hídricos;

IV - Embargo definitivo, com revogação da outorga, se for o caso, para repor incontinenti, no seu antigo estado, os recursos hídricos, leitos e margens, nos termos dos [arts. 58 e 59 do Código de Águas](#) ou tamponar os poços de extração de água subterrânea.

§ 1º Sempre que da infração cometida resultar prejuízo a serviço público de abastecimento de água, riscos à saúde ou à vida, perecimento de bens ou animais, ou prejuízos de qualquer natureza a terceiros, a multa a ser aplicada nunca será inferior à metade do valor máximo cominado em abstrato.

§ 2º No caso dos incisos III e IV, independentemente da pena de multa, serão cobradas do infrator as despesas em que incorrer a Administração para tornar efetivas as medidas previstas nos citados incisos, na forma dos [arts. 36, 53, 56 e 58 do Código de Águas](#), sem prejuízo de responder pela indenização dos danos a que der causa.

§ 3º Da aplicação das sanções previstas neste título caberá recurso à autoridade administrativa competente, nos termos do regulamento.

§ 4º Em caso de reincidência, a multa será aplicada em dobro. (BRASIL, 1997).

Já a Política Nacional de Meio Ambiente, a partir do mesmo objetivo (proteção e preservação), visa-se à qualidade, melhoria e recuperação do meio ambiente (áreas degradadas), e objetiva proteger o meio ambiente como um objeto de altíssimo valor, com a segurança e fiscalização devida a cada área necessária, além de promover a educação ambiental aos níveis de ensino visando estimular o envolvimento do cidadão na proteção do meio ambiente. Entre seus objetivos estão a garantia de segurança nacional em relação aos cuidados com o equilíbrio ecológico, racionalização do uso do solo, subsolo, da água e do ar, imposição ao degradador o encargo de reestabelecer e/ou ressarcir os danos causados, sejam eles ambientais e/ou econômicos (BRASIL, 1981).

Ainda diante da mesma Lei, a Política Nacional do Meio Ambiente transcreve a respeito dos transgressores e suas penalidades, como retrata a citação a seguir:

Art. 14 - Sem prejuízo das penalidades definidas pela legislação federal, estadual e municipal, o não cumprimento das medidas necessárias à preservação ou correção dos inconvenientes e danos causados pela degradação da qualidade ambiental sujeitará os transgressores:

I - à multa simples ou diária, nos valores correspondentes, no mínimo, a 10 (dez) e, no máximo, a 1.000 (mil) Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional - ORTNs, agravada em casos de reincidência específica, conforme dispuser o regulamento, vedada a sua cobrança pela União se já tiver sido aplicada pelo Estado, Distrito Federal, Territórios ou pelos Municípios;

II - à perda ou restrição de incentivos e benefícios fiscais concedidos pelo Poder Público;

III - à perda ou suspensão de participação em linhas de financiamento em estabelecimentos oficiais de crédito;

IV - à suspensão de sua atividade.

§ 1º Sem obstar a aplicação das penalidades previstas neste artigo, é o poluidor obrigado, independentemente da existência de culpa, a indenizar ou reparar os danos causados ao meio ambiente e a terceiros, afetados por sua atividade. O Ministério Público da União e dos Estados terá legitimidade para propor ação de responsabilidade civil e criminal, por danos causados ao meio ambiente.

§ 2º No caso de omissão da autoridade estadual ou municipal, caberá ao Secretário do Meio Ambiente a aplicação das penalidades pecuniárias prevista neste artigo. [...] (BRASIL, 1981)

Através do Decreto 99.274/1990, afirma-se que, num raio de dez quilômetros da área de conservação, qualquer prática que seja capaz de danificar a biota, ficará subordinada as normas editadas pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), órgão criado com objetivo de ser instrumento da Política Nacional do Meio Ambiente. Ainda através deste, algumas penalidades são impostas, entre elas estão as citadas a seguir (BRASIL, 1990):

Art. 33. Constitui infração, para os efeitos deste decreto, toda ação ou omissão que importe na inobservância de preceitos nele estabelecidos ou na desobediência às determinações de caráter normativo dos órgãos ou das autoridades administrativas competentes.

Art. 34. Serão impostas multas diárias de 61,70 a 6.170 Bônus do Tesouro Nacional (BTN), proporcionalmente à degradação ambiental causada, nas seguintes infrações:

[...]

IV - Exercer atividades potencialmente degradadoras do meio ambiente, sem a licença ambiental legalmente exigível ou em desacordo com a mesma;

[...]

VIII - Causar degradação ambiental mediante assoreamento de coleções d'água ou erosão acelerada, nas Unidades de Conservação;

[...]

XI - Causar danos ambientais, de qualquer natureza, que provoquem destruição ou outros efeitos desfavoráveis à biota nativa ou às plantas cultivadas e criações de animais; [...] (BRASIL, 1990).

Por assim ser, por meio da Legislação Federal, Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, algumas sanções penais e administrativas, foram dispostas para os crimes ambientais visando a proteção da flora, entre eles estão os descritos a seguir:

Art. 38. Destruir ou danificar floresta considerada de preservação permanente, mesmo que em formação, ou utilizá-la com infringência das normas de proteção:

Pena - detenção, de um a três anos, ou multa, ou ambas as penas cumulativamente.

Parágrafo único. Se o crime for culposo, a pena será reduzida à metade.

[...]

Art. 40. Causar dano direto ou indireto às Unidades de Conservação e às áreas de que trata o [art. 27 do Decreto nº 99.274, de 6 de junho de 1990](#), independentemente de sua localização:

Pena - reclusão, de um a cinco anos.

§ 1º Entende-se por Unidades de Conservação de Proteção Integral as Estações Ecológicas, as Reservas Biológicas, os Parques Nacionais, os Monumentos Naturais e os Refúgios de Vida Silvestre. [\(Redação dada pela Lei nº 9.985, de 2000\)](#)

§ 2º A ocorrência de dano afetando espécies ameaçadas de extinção no interior das Unidades de Conservação de Proteção Integral será considerada circunstância agravante para a fixação da pena.  
[\(Redação dada pela Lei nº 9.985, de 2000\)](#)

§ 3º Se o crime for culposo, a pena será reduzida à metade.

[...]

Art. 48. Impedir ou dificultar a regeneração natural de florestas e demais formas de vegetação:

Pena - detenção, de seis meses a um ano, e multa.

[...]

Art. 50. Destruir ou danificar florestas nativas ou plantadas ou vegetação fixadora de dunas, protetora de mangues, objeto de especial preservação:

Pena - detenção, de três meses a um ano, e multa.

[...]

Art. 53. Nos crimes previstos nesta Seção, a pena é aumentada de um sexto a um terço se:

I - Do fato resulta a diminuição de águas naturais, a erosão do solo ou a modificação do regime climático; [...]" (BRASIL, 1998).

As questões acima relatadas são mediante as legislações federais e estaduais; logo, ao observar as legislações municipais, temos a princípio a Lei orgânica municipal, que é considerada a lei maior, sendo ela a principal lei no âmbito municipal. A Lei orgânica do município de Goiânia traz normas e regimentos que dispõem sobre suas estruturas e organização. Entre essas normas, são abrangidas também questões ambientais, "assegurando que as questões econômicas não tragam prejuízos ao meio ambiente", ou seja, presa que crescimento e otimização das vias monetárias e lucros, que é um dos principais lastros para o desenvolvimento político e social, de modo a estar em alianças com a sustentabilidade, não agredindo assim a natureza e suas importantes biomas, que são fundamentais para garantir a boa saúde, funcionamento dos centros urbanos e qualidade de vida cidadã.

Assim, destaca-se o artigo 147, inciso V da Lei Orgânica deste município, que discorre sobre esse assunto de suma importância, seguindo os parâmetros impostos pelas legislações estaduais e federais que são, de acordo com a hierarquia das normas, superiores às municipais (teoria da pirâmide hierárquica das normas de Hans Kelsen – filósofo que contribuiu com o desenvolvimento das teorias constitucionalistas).

De acordo com a Lei Orgânica de Goiânia, cabe ao município, a instituição dos meios para sustento de seus parques, bosques e áreas de preservação permanente (considerando que as áreas marginais aos cursos d'água e nascentes, assim como suas margens também são consideradas áreas de preservação permanente), como citado nos Artigos 198º e 199º de sua Lei orgânica (GOIÂNIA, 1990). Por meio da mesma legislação, outras incumbências também são dadas ao município, como as citadas a seguir:

Art. 201 - Para promover, de forma eficaz, a preservação do meio ambiente, cumpre ao Município:

I - Promover a regeneração de áreas degradadas de interesse ecológico, objetivando especialmente a proteção de terrenos erosivos e de recursos hídricos, bem como a conservação de índices mínimos de cobertura vegetal;

II - Estimular, mediante incentivos fiscais, a criação e a manutenção de unidades privadas de preservação;

III - Exigir a utilização de práticas conservacionistas que assegurem a potencialidade produtiva do solo e coibir o uso de queimadas como técnica de manejo agrícola ou com outras finalidades ecologicamente inadequadas;

IV - Estabelecer, sempre que necessário, áreas sujeitas a restrições de uso. (GOIÂNIA, 1990)

Como já ressaltado no presente estudo, a Constituição Federal, afirma que são competências da União, dos Estados dos Municípios e Distrito Federal, a proteção e preservação do meio ambiente (CF/ 1980, Artigo 23, incisos III, VI E VII). Portanto, destacamos também que a AMMA, é um órgão integrante do SISNAMA (que se caracteriza por ser um instrumento da Política Nacional de Meio ambiente) (BRASIL, 1981).

Diante da correlação das afirmações acima descritas, concluímos que a AMMA (órgão caracterizado por manter, proteger, recuperar, manejar, fiscalizar, e monitorar todos os recursos que compõem o Patrimônio Ambiental do Município, como descrito no Regimento Interno da AMMA, Art. 5º, incisos I), seja um órgão com atribuição para respectivas fiscalizações no Parque Flamboyant, devido a este ser um patrimônio municipal, assim como todo o seu meio ambiente.

Sendo o Parque Flamboyant localizado da região Sul de Goiânia, caracterizado como um Patrimônio Municipal com áreas de preservação permanente, córrego sumidouro (juntamente com uma nascente), vegetações nativas, regiões de brejo, remanescentes de Mata de Galeria e veredas de Buritis, e um pequeno lago como requisitos ambientais, consideramos incumbência municipal a proteção do ecossistema presente em suas circunscrições.

Reconsiderando as degradações ambientais já citadas no presente estudo, sendo entre elas, a descaracterização do solo, comprometimento da nascente, assoreamento, ocupação da zona de amortecimento, dificuldade para realizar a drenagem das águas para recompor o lençol freático, dificuldade do processo de fotossíntese causado pelos altos edifícios vizinhos dificultando então o desenvolvimento e regeneração das vegetações, redução do volume de corpos hídricos e da umidade do solo, desidratação da vegetação; observa-se então que algumas dos prejuízos ambientais aqui citados se enquadram em crimes e infrações ambientais.

## Conclusões

Por meio deste estudo, pode ser concluído que o Brasil é um país repleto de legislações para prevenir acidentes ambientais, evitar degradações, incentivar e estimular a preservação, entre outras questões que servem de aparato para um meio ambiente equilibrado e conservado. No entanto, é possível, sem muito esforço,

concluir que mesmo com toda as legislações a favor de um ambiente conservado, pode ser observado degradações ambientais que quase sempre são de complicadas regenerações e restituições ambientais.

Assim, discorrendo ao que foi relatado aqui, se nota um arcabouço jurídico repleto de inteligentes teorias e princípios, que, em sua totalidade, preveem e buscam aplicar sanções de multas e até aplicação de medidas cautelares em regimes de reclusão e detenção. Há, então, o que é conhecido no Direito Penal como “*anomia*”, que nas sábias palavras de Rogério Greco, este fenômeno poderá acontecer de duas formas: “em virtude da ausência de normas, ou, ainda, embora existindo essas normas, a sociedade não lhes dá o devido valor, continuando a praticar as condutas por elas proibidas como se tais normas não existissem, pois confiam na impunidade” (GRECO, 2018).

Desta forma, há muito o que concordar e trazer para as leis ambientais, visto que estas são recheadas de anomias, onde é mais fácil visar o lucro e otimizar os ganhos, que acreditar que sanções serão impostas pelo estado. Mas isto aqui citado não é culpa apenas da alta burocracia que acaba gerando esta denominada “insegurança jurídica”. Uma certa parcela de culpa está sem dúvidas no baixo investimento na educação e nas medidas sociais de conscientização. Conforme é atribuído à algumas pesquisas, o investimento na área básica de educação buscará a erradicação da ignorância intelectual, que em outras palavras, terá como alvo central o fim dos desconhecimentos que envolvem o quintal de todo ser vivo, o meio ambiente. Já as ações de mídias atingirão outro público alvos, que serão aqueles que não participam de vínculos estudantis. Assim, com as devidas ações, estaremos a alguns passos de melhorar a situação atual do nosso ecológico.

Por sua vez, o Parque Flamboyant é mais um dos tipos casos da pura realidade brasileira. Nele, nota-se um lendo e silencioso pedido de socorro, que ecoa entre os mais ativos e preocupados com a saúde ambiental, principalmente no período de secas, que, devido ao alto número de ações antijurídicas aqui citas que vem acontecendo em todo o país, bem como no mundo, tem passado a ser visto em um período maior de tempo em relação as épocas das águas.

Então, mesmo diante dos considerados crimes e infrações, punições e penalidades aos infratores, e uma série de documentos legislativos que se lastreiam na defesa majoritária do meio ambiente, as ações humanas de degradação continuam assolando nosso futuro, e sua recuperação segue lenta, ao nível natural de sua recomposição.

## Referências

AGÊNCIA MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE – GOIÂNIA. **Plano de Manejo do Parque Flamboyant**. Goiânia, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. [Decreto Federal (1990)]. **Decreto Federal nº 99.274 de 6 de junho de 1990**. Brasília, DF: Fernando Collor, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D99274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99274.htm) Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. [Lei Federal (1981)]. **Lei Federal nº 6.938 de 31 de agosto de 1981**. Brasília, DF: João Figueiredo, 1981. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L6938.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. [Lei Federal (1997)]. **Lei Federal nº 9.433 de 8 de janeiro de 1997**. Brasília, DF: Fernando Henrique Cardoso, 1997. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9433.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. [Lei Federal (1998)]. **Lei Federal nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998**. Brasília, DF: Fernando Henrique Cardoso, 1998. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9605.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

GOIÂNIA. [Lei Orgânica Municipal (1990)]. **Lei Orgânica do Município de Goiânia de 1990**. Goiânia, GO: Francisco Vale Júnior, [2010]. Disponível em [https://www.goiania.go.gov.br/download/legislacao/lei\\_organica\\_municipio\\_goiania.pdf](https://www.goiania.go.gov.br/download/legislacao/lei_organica_municipio_goiania.pdf). Acesso em: 01 nov. 2019.

GOIÁS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Goiás de 1989**. Brasília, DF, [1989]. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao\\_1988\\_compilada.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988_compilada.htm) Acesso em: 01 nov. 2019.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal**. 20ª Edição. Niterói-RJ: Ed. Impetus, 2018. 74 p.

PASTORE, Isabel Barêa. Relatório 4 – **Parque Flamboyant. Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Goiás – CAU/GO**, Goiânia, 2012.

*Recebido: 21/04/2020 | Aceito: 29/05/2020*

**A ARTE E A OBRA DE ARTE: ORIGEM E REPRESENTAÇÕES****ART AND THE WORK OF ART: ORIGIN AND REPRESENTATION****Kleber Adorno<sup>1</sup>**

114

**RESUMO:** Discorreremos neste artigo, brevemente, e sem o propósito de verticalizar, sobre a teoria de determinados pensadores a respeito da arte e a obra de arte. Na nossa abordagem sobre alguns escritos de Platão foi feita uma leitura sobre o sistema de classificação das artes e nos detivemos naquilo que ele definiu como cópia ou imitação que é o que são os objetos que pertencem ao mundo sensível, sendo que o belo em si mesmo, ou a beleza absoluta, habita, conforme ele designa, o mundo das ideias. Já em Heidegger trabalhamos a questão da origem da arte, e a sua concepção sobre a questão circular que envolve o artista, a arte e a obra de arte como se houvesse uma retroalimentação de um sobre o outro o que possibilita compreender a essência, a origem e a permanência da obra de arte. Em Hannah Arendt procuramos interpretar a definição sobre a inutilidade da arte como condição essencial para a sua imortalidade, e a sua importância como objeto de registro do espírito predominante em todas as eras. Finalmente, em Michel Foucault o ponto focal foi a questão da representação e concepção que a obra de arte muito longe de ser uma cópia ou uma imitação é a criação de um novo e singular objeto.

**Palavras-chave:** Estética, Cultura, Objeto artístico.

**ABSTRACT:** In this paper we intend to discuss in a brief and non exhaustive way different theories about art and the work of art. In our approach to some of Plato writings, we worked on the system of classification of the arts and focused on what he defined as copy or imitation, the objects that belong to the sensible world, since beauty itself or the absolute beauty, resides within the world of ideas. In Heidegger we discussed the question of the origins of art, and his understanding about the circular problem involving the artist, art and the work of art, and its constant feedback, which enable us to comprehend the essence, the origin and the permanence of the work of art. In Hanna Arendt we searched to interpret the definition of uselessness of art as an essential condition to its immortality and its relevance as a record of the predominant spirit in all eras. At last, in Michel Foucault the focus was the representation and conception of the work of art is the creation of a new and singular object, and not a copy or imitation.

**Keywords:** Aesthetics, Culture, Artistic object.

**Introdução**

Desde os primórdios da civilização a arte ocupou um papel significativo na história da humanidade, seja para encantar e comover as pessoas, seja para registrar e documentar fatos, acontecimentos ou coisas. Assim é que nos diversos períodos dessa trajetória, variadas correntes de pensamento construíram teorias a

---

<sup>1</sup> Kleber Adorno é graduado em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás e Doutorando pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). É docente do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS, tendo sido Coordenador do Curso de Direito, Pró-Reitor de Graduação e Pró-Reitor de Cultura. Atualmente é Secretário de Cultura de Goiânia. <http://lattes.cnpq.br/3919861849274379>

respeito do tema, e instituíram conceitos e sistemas sobre a natureza, origem, permanência, e até sobre a morte da arte.

Independentemente do contexto histórico no qual se fundaram as respectivas reflexões, pode-se constatar que há nelas uma unanimidade sobre o relevante papel da estética na vida dos seres humanos e do mundo.

Os resultados que podemos pressentir ao mergulhar no imenso e fantástico mar pluricolorido das ideias de alguns dos estudiosos que navegaram na questão, é que as mesmas são oceânicas e de imensa profundidade vertical.

Um estudo breve como o que se pretende fazer aqui não comporta perscrutar profundezas abissais ou trilhar senda que possa conduzir a novas descobertas.

A nossa navegação será, portanto, horizontal.

Vamos sobrenadar, procurando percorrer apenas a superfície breve e segura de certas nuances das convicções de alguns teóricos sobre a obra de arte como algo presente no mundo dos homens, e mesmo que nos aventuremos aqui, e ali, numa rápida e sazonal incursão em regiões mais submersas, não é esse o nosso propósito e nem é essa a natureza desse artigo.

Igualmente também não constitui o nosso escopo explorar afinidades ou incompatibilidades, pois a nossa pretensão não é a de evidenciar dicotomias ou teses dialeticamente opostas, e sim a de evidenciar a conformação multicolorida que envolve a questão da arte, inclusive, na sua teorização.

É de se destacar, que além dos variados juízos que os sistemas teóricos estabeleceram, há que se levar em conta também as múltiplas linguagens artísticas, que geraram interpretações diversas a respeito da questão por parte daqueles que ao longo do tempo se debruçaram sobre o assunto.

Haverá também alguns momentos que nossa jornada abandonará a imersão na superfície e voejará por sobre ela, muito aquém do horizonte que hospeda o princípio e o fim do multicolorido arco-íris, para oferecer uma visão panorâmica da pequena, porém importante, lonjura que postulamos desvelar.

É, pois, circunscrito à superfície eleita - o tema e a forma de sua abordagem e a distância e direção planejadas, um olhar horizontal com alguma verticalidade - que iremos discorrer sobre a Estética com enfoque na questão artística, sob o ponto de vista de alguns autores, cujas reflexões se constituem em importantes legados para as gerações que os sucederam.

Primeiramente, é bom destacar, e apenas para referenciar, a diversidade dos pontos de vista, onde alguns deles classificaram a expressão material do ato de criar como aquilo que resulta de um processo de cópia e imitação e não de uma singularidade criativa do indivíduo.

Outros consideraram a arte como o processo de instituição de uma nova realidade, ou uma criação ou recriação de algo diferente daquilo que já fora criado.

Para aqueles, o homem quando cria uma obra de arte ele apenas copia e é um mero imitador, já para estes, quando a arte é concebida significa que o homem não é um imitador e sim possuidor da capacidade humana de recriar ou gerar algo novo.

Considerando outros vetores alguns sustentam que a obra de arte pertence exclusivamente ao mundo material, outros que ela é resultante de um relacionamento entre o mundo do espírito e o da matéria.

Analisando a questão sob o ponto de vista do objetivo da criação da obra de arte e a da sua finalidade, uns afirmam que quando elas são consumidas, são excluídas desse conceito e se transformam em bens não duráveis perdendo, portanto a sua característica primordial.

Outros definem que quando são concebidas como bem de consumo não pertencem mais ao mundo da cultura e sim ao do entretenimento.

Já sob a hipótese de seu significado, há afirmações que a obra de arte é exatamente aquilo que se apresenta em sua estrutura conforme a linguagem artística de sua demonstração, como por exemplo, a pintura de um quadro onde se vê uma cadeira. Nessa perspectiva a cadeira pintada representa uma cadeira, em outra proposição é a imitação de uma imitação da cadeira e, finalmente em outra convicção, ela não é uma cadeira e nem uma imitação dela, mas sim uma coisa diversa com a qual a pintura no quadro se parece.

Finalizando a síntese, onde apenas se plasmou alguns remansos e ondulações na navegação que se fará quanto à sua durabilidade, conceitua-se a arte, em algumas reflexões, como de natureza imortal, e em outras, como finita.

## A ORIGEM DA OBRA DE ARTE

Após as considerações introdutórias vamos agora nos deter em algumas noções relativas ao tema, elaboradas por notáveis teóricos que ao conceituar a arte iluminaram obscuridades e facultaram a pesquisa em seus tons, formas e cores. Começamos com Heidegger, filósofo alemão (1889-1976) que vê a arte como essência manifesta da obra que a expressa, sendo que aquilo que nela é aparente e visível guarda em si algo invisível, e que só se deslumbra para premiar o esforço do olhar inquiridor.

Segundo essa concepção a obra de arte é a expressão material de algo que lhe precede, e apenas para comparar - malgrado a singeleza do paralelismo - é como se considerássemos a obra de arte como o corpo que tivesse como seu fundamento o espírito, que seria a arte em si.

Para detalhar melhor a compreensão desses dois elementos que compõem o seu discurso a respeito da origem da obra de arte Heidegger diz:

Origem significa aqui aquilo a partir do qual e através do qual uma coisa é o que é, e como é. Ao que uma coisa é como é chamamos a sua essência. A origem de algo é a proveniência da sua essência. A pergunta pela origem da obra de arte indaga a sua proveniência essencial ( HEIDEGGER, 2018, p. 9).

Há aqui, nessa afirmação, dois elementos que integram e explicam, segundo o conceito heideggeriano, a origem da obra de arte. A estes dois o filósofo acrescenta um terceiro elemento sem cujo conjunto completo não se pode explicitá-la que é o artista, ou seja, a arte, a obra de arte e o artista, juntos se completam para aclarar a sua origem.

Os três elementos arte, obra e artista, se unem no círculo, de modo que não há diferença de posições e todos se situam nele, pois se há artista, há obra e há a sua essência que é a arte, e nesse movimento circular é que se sustenta a coerência da sua origem pois "Não só o passo principal da obra para a arte é, enquanto passo da arte para a obra, um círculo, mas cada um dos passos que tentamos se move neste círculo". (HEIDEGGER, 2018, p. 10).

## BREVES NOTAS SOBRE A QUESTÃO DA ARTE EM PLATÃO

Inicialmente, de modo singelo, podemos afirmar, para compreender melhor a questão, que nessa teoria há uma divisão em dois mundos: o inteligível, que é o das Ideias ou das Formas, e o sensível, que é aquele mundo das coisas materialmente perceptíveis.

O mundo das Ideias ou das Formas é onde está a essência, o Absoluto, a beleza que se conjuga com a verdade. É esse o mundo em que o homem quando vai pelo simples amor ao que é belo, ascendendo, e por intermédio do amor, adota belos procedimentos e belos princípios, e por isso, pode conquistar a Beleza Absoluta.

Sobre o amor nos diz Platão:

Pois o que deve guiar os homens por toda a sua vida, ao menos aos que tem a intenção de viver bem, não é o parentesco, nem as honras, nem a riqueza, nem nenhuma outra coisa senão o amor. Nada é capaz de fazer tanto bem como o amor. (PLATÃO, 2015, p. 23).

Como o belo para ele está intimamente associado à questão da verdade, um e outra são essenciais para que o indivíduo e a cidade possam construir belas obras, o que, sem isso é impossível.

É é nessa condição quando o homem abandona o mundo das imagens que ele pode atingir o espaço em que se situa a essência das coisas e tem acesso à verdade real e não àquela que é percebida e que está sujeita a juízos de valor o que a torna uma mera aparência. Sobre a conexão entre beleza e verdade podemos ver que:

Ou não consideras que somente quando vir a beleza da maneira como ela pode ser vista, então lhe será possível engendrar não imagens da virtude, pois não está mais lidando com

uma imagem, mas sim as virtudes verdadeiras, porque está em contato com a verdade? (PLATÃO, 2015, p.64).

Ora, se o mundo inteligível é o hospedeiro da beleza absoluta e das coisas divinas o mundo sensível é onde moram os objetos, as aparências e a imitação. O que há nele é a cópia do que se apreende da verdade real das coisas, e é nesse local - o mundo sensível que a obra de arte é construída.

Já vimos anteriormente neste artigo, em Heidegger, os três elementos constitutivos da arte. Platão também elencou - bem antes de Heidegger, e de forma diferente, pois um tratou da origem e o outro da divisão - em sua teoria uma classificação trinária da arte.

É bom que se destaque, que se incorporava à época um rol bem maior - e diferente do de hoje, particularmente o do mundo ocidental - de atividades ao termo arte, e que às vezes não tinha nenhuma ligação com a questão estética, como a medicina, por exemplo.

Na divisão trina mencionada, Platão a concebeu repartida entre a categoria da imitação - a pintura é um exemplo - as que produzem objetos como a arquitetura, e aquelas ligadas às coisas reais como a caça.

Sobre essa interessante questão, trazemos à colação trecho de um artigo de Erinaldo Sales em cujo teor se lê:

Platão tentou classificar as artes de várias maneiras. A primeira delas leva em conta as diferentes artes relacionadas com as coisas reais, os usos que delas se utilizam, como a caça, ou ainda como as que produzem coisas, como a arquitetura. Essa divisão tripartite das artes foi bastante importante nos tempos antigos, classificando as artes que fazem uso da realidade, as que produzem uma nova realidade e as que imitam a realidade. Ainda assim, Platão desprezou as artes que fazem uso das coisas, dando maior importância para as outras duas categorias das artes, as que produzem e aquelas que imitam, ou seja, as 'artes produtivas' e as artes imitativas. (SALES, 2019, p.52).

Vamos, brevemente, nos ater mais à questão das artes imitativas porquanto esse é o foco que estamos elaborando.

Embora nesse período tenha se dado mais importância à poesia, para uma melhor compreensão vamos exemplificar a questão usando como exemplo a pintura por julgarmos mais apropriado, de vez que não vamos verticalizar nossa análise como já dito.

Na concepção platônica quando há um quadro onde se vê uma cama, aquilo não é considerado como uma mera imitação e sim uma imitação da imitação, sendo que a cama retratada já é uma imitação, pois antes de sua construção no mundo sensível ela já existia no mundo das ideias.

Finalizando a nossa curta interpretação das artes em Platão, asseveramos que em sua formulação, o belo pertence ao plano do absoluto, divino e imortal, e os objetos artísticos mesmo bem compostos, não representam a verdade, pois a verdade não está no universo sensível.

Sobre isso, Erinaldo Sales, no artigo já citado afirma:

Para Platão, os objetos incorporavam uma proporção, uma beleza, uma união. Ele buscou então entender esses critérios. O belo estaria no plano do ideal, mais propriamente a ideia do belo em si, que era colocada como absoluto e eterno, não dependendo de outros objetos, ou seja, da materialidade, sendo assim o belo era a própria ideia da perfeição, pois estava plenamente completa, restando ao mundo sensível apenas a imitação ou a cópia dessa beleza perfeita (SALES, 2019, p.57).

O pensamento de Platão a respeito da política, das ciências, da filosofia e da arte, influenciou vários pensadores subsequentes ao período clássico, e até hoje influencia, sendo um filósofo que ao constituir uma cidade ideal, apartou-a do mundo objetivo onde os seres vivos lutam e vivem.

## A ARTE HUMANA IMORTAL

Vamos agora refletir sobre alguns aspectos importantes de Hannah Arendt de quem Heidegger foi preceptor.

Para ela a arte e a obra de arte são imortais, testemunham a história e são capazes de ultrapassar o tempo de vida dos humanos quando são inúteis.

A questão da inutilidade para ela é traduzida como algo que não foi produzido para o consumo e sim para o uso e são capazes de testemunhar a história já que elas não são feitas para os homens e sim para o mundo.

A arte é decorrente do pensamento que é um exclusivo atributo humano, e a humanidade, no seu entendimento precisa da ajuda do artista que é o homo faber, ou seja, aquele que é capaz de traduzir a sua capacidade de pensar em algo concreto que promova o encantamento, ou que, na sua originalidade e singularidade, se conecte com a verdade de outros seres e provoque neles, sensações e percepções que só podem ser vivenciadas por intermédio do uso da obra de arte.

A obra de arte, portanto, na sua teoria, não é uma cópia ou imitação, e sim algo permanente e imortal, instituído no mundo através de mãos mortais. Sobre isso ela preleciona:

É como se a estabilidade mundana se tornasse transparente na permanência da arte, de sorte que certo pressentimento de imortalidade - não a imortalidade da alma ou da vida - mas de algo imortal alcançado por mãos mortais - tornou-se tangivelmente presente para fulgurar e ser visto, soar e ser escutado, falar e ser lido. (ARENDE, 2020, p. 209).

Daí se deduz que para ela a obra de arte é permanente e se transporta no mundo através das eras e a sua durabilidade como já dito transcende ao tempo de vida dos mortais.

Devido à sua inutilidade, a arte, que não pode ser consumida - pois não foi concebida para isso - tem o destino de ser usada para demonstrar aos homens comuns, coisas muitas vezes imperceptíveis que escaparam à sua compreensão e entendimento. Assim é que nessa vocação de permanência ela vai, ao longo da história, transportando beleza, encantamento, e tornando visíveis coisas, fatos e pessoas, que se não fosse por intermédio da arte permaneceriam reclusas na obscuridade e presas no desconhecimento.

No seu conceito Arendt se preocupa muito menos com as subjetividades daqueles que produziram a obra de arte e mais com o que dela resultou. Na sua voz ela dita:

Nossa atenção recai sobre a cultura, ou melhor, sobre o que acontece à cultura sob as díspares condições da sociedade e da sociedade de massas, e portanto o nosso interesse pelo artista não concerne tanto ao seu individualismo subjetivo, como ao fato de ser ele, afinal, o autêntico produtor daqueles objetos que toda civilização deixa atrás de si como a quintessência e o testemunho duradouro do espírito que a animou (ARENDO, 2016, p. 252).

Como vimos, ela se referiu à sociedade e a sociedade de massas que é aquela que está habituada apenas aos hábitos de consumo e que na maior parte das vezes não usufrui aquilo que possui um espírito mais duradouro. Essa, entretanto, não é a questão desse artigo, pois o que queremos destacar é a importância que ela confere à arte, que na sua teoria, eterniza e testemunha a vida da civilização.

A arte se transformar em bem de consumo perde a sua condição de imortalidade, deixa de ser arte e abandona a sua característica fundamental de pertencimento ao mundo e passa a ser propriedade das pessoas, pois ela não pode ter o destino de conferir status ou posição social e sim de iluminar o mundo.

Tendo como fonte principal do seu nascimento ou da sua origem o pensamento do artista ela garante a sua durabilidade e permanência para além das coisas comuns que subsistirão por tempo determinado em virtude de que não se edificaram para o uso mas para o consumo.

Aliás, na obra de arte subsume-se que a visão do artista, por intermédio da sua criação inspirada na capacidade de imaginar, permite o acesso a certas percepções do mundo e das coisas, o que sem ela jamais, ou dificilmente, seriam percebidas.

Sobre isso Leite leciona que:

(...) em seus exercícios de pensamento, Arendt preferiria a companhia de criadores de produções artísticas como Homero e Virgílio, Shakespeare e Dante, Goethe e Rilke, Ibsen ou Strindberg Haendel e Rembrandt, à de especialistas nas ciências humanas e sociais. Afinal, para ela, as obras desses autores, tinham a capacidade de explorar e iluminar poeticamente a realidade do mundo humano, tornando acessível aos outros homens e mulheres aquilo que, por ser parte integrante dessa realidade não conseguiam enxergar. (LEITE, 2019, p. 549).

Dito isso fica evidente que a sensibilidade do artista consegue captar e transferir para a sua criação, mormente os que foram citados, aquilo que para outros homens era inacessível e que passa a ser visível para eles a partir da obra de arte.

Daí subsume-se que certas coisas, concretas ou não, por inexistirem nas sensações humanas e não fazerem parte da sua realidade, só passam a ter vida e existência real a partir da relação com a arte, que provoca o despertar para a concretude de algo, às vezes preexistente, porém oculto e desconhecido.

Finalmente cabe destacar que essa poderosa pensadora contemporânea, ao lado de suas profundas reflexões sobre a arte, também se ocupou de forma vertical, com filosofia e a política.

## A ARTE COMO RECRIAÇÃO

Se para Platão a arte se constituía numa cópia sem valor, pois apenas copiava algo que já fora imitado, para Foucault, a partir do século XVII, ocorre uma mudança radical nesse conceito de semelhança que até então traduzia o real como algo que era apartado da sua representação, e também nas palavras e nas coisas que ocupavam distintos espaços e significações.

Para Foucault, se na episteme clássica a palavra estava presa ao real, na moderna ela se libertou, pois saiu do terreno objetivo e passou a qualificar o discurso como capaz de significar múltiplas formas. Assim é que ele afirma que a literatura, como a conhecemos hoje, nasceu nessa época sendo a obra Dom Quixote a primeira das obras modernas:

Dom Quixote é a primeira das obras modernas, pois que aí se vê a razão cruel das identidades e das diferenças desdenhar infinitamente dos signos e das similitudes: pois que aí a linguagem rompe seu velho parentesco com as coisas, para entrar nessa soberania solitária donde só reaparecerá, em seu ser absoluto, tornada literatura. (FOUCAULT, 2016, p.67).

Ou seja, a palavra se libertou dos signos e das similitudes para ir habitar os espaços da criação deixando de ser aquilo que reproduzia aquela coisa que parecia ser, para significar uma outra coisa, pois deixava de ser uma mera reprodução para ser algo novo que fora criado.

Assim, por exemplo, uma cama numa pintura, não pode ser uma cópia de uma cama, ou uma imitação dela, pois não se pode dormir nela, e sim, um novo objeto que resulta da capacidade do homem de criar.

Aliás, para Michel Foucault, uma obra de arte não pode ser reprodução ou simples aparência, pois há nela vários elementos diferentes que se incorporam ao modelo que a transformam num outro objeto distinto e singular e quando ele diferencia a semelhança - que segue um padrão e um modelo, portanto representação de algo - da similitude, diz:

Assemelhar significa uma referência primeira que prescreve e classifica. O similar se desenvolve em séries que não tem começo e nem fim, que é possível percorrer num sentido ou em outro, que não obedecem nenhuma hierarquia, mas se propagam de pequenas diferenças em pequenas diferenças. A semelhança serve à representação, que reina sobre ela; a similitude serve à repetição, que corre através dela (FOUCAULT, 2014, p.58).

Para Foucault é a palavra que constrói o objeto e não o contrário, pois é ela que o define, designa e nomina e quando, na sua interpretação, a palavra se livrou do objeto e passou a ter múltiplos significados ela se ligou ao sujeito, o que possibilitou a capacidade de criar um novo real e não aquela apenas de representar o objeto por ela designado na sua aparência.

Para finalizar as breves considerações sobre alguns de seus conceitos, é bom enfatizar alguns exemplos em que se pode compreender melhor e ressaltar o divórcio havido entre a representação e o real. No seu entendimento quando se contempla a pintura de uma casa, aquilo não pode ser considerado como uma casa pois não se pode habitá-la, e nem quando se observa o pranto de uma mulher em um quadro, aquilo não é uma legítima expressão de tristeza, pois as emoções são impossíveis de serem retratadas.

## CONCLUSÃO

Espero ter contribuído como disse na introdução, com essa ténue navegação, feita nas margens de revoltas incursões realizadas pelos filósofos que nos atrevemos a selecionar para esse modesto vislumbre em seus textos .

A nossa intenção, ao escolher pensadores do período clássico ao contemporâneo, não foi a de analisar e interpretar nenhum tópico de nenhum deles com a pretensão de tentar esgotar o seu significado, mas sim a de, quem sabe, contribuir com o despertamento da curiosidade - sobre as suas reflexões e as suas obras - daqueles que ainda não tiveram o privilégio de conhecê-las e usufruí-las.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 13ª edição, Ed. Forense Universitária, , RJ, 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 8ª ed., Ed. Perspectiva, SP, 2016.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 10ª ed., Martins Fontes, SP, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. Edições 70, Portugal, 2018.

LEITE, Thiago de Castro. O domínio da arte no pensamento de Hannah Arent. **Revista Philia- Filosofia ,Literatura & Arte**, vol 1, n.2, 2019, p.549.

PLATÃO, **O Banquete**. Ed. Martin Claret, SP, 2015.

SALES, Erinaldo. O sistema das artes em Platão e Aristóteles. **Revista Estética e Semiótica**, v. 9, n. 1, 2019. p. 52.

*Recebido: 30/06/2020 | Aceito: 15/07/2020*



**UNIGOIÁS**  
Centro Universitário de Goiás