

# - REVISTA ANHANGUERA -

ISSN 1519-423X | Ano 2021 v. 22 n. 2 jul/dez



**UNIGOIÁS**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS

Supervisão da Área de Pesquisa Científica

## 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.

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 de 2021, contamos com pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS), Universidade Católica de Pernambuco (ÚNICAP), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Entre as temáticas discutidas para a primeira edição, tem-se textos das áreas de Literatura, Ciência da Informação, Direito, Sociologia e Promoção de Saúde.

## CONSELHO EDITORIAL

## SUMÁRIO

### **SOBRE A HISTÓRIA DA TEORIA DA NARRATIVA E A AMÉRICA LATINA: UMA TEORIA**

Diego Perez

P. 1-21

### **A INFORMAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: MAPEAMENTO DO CONCEITO DE INFORMAÇÃO EM ALGUNS PERIÓDICOS BRASILEIROS**

Raiane da Silva Santos

P. 22-38

### **MORTE EM VENEZA: REFLEXÕES SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAIS SOB O VIÉS DA GERONTOLOGIA SOCIAL NA OBRA LITERÁRIA E FÍLMICA**

Cristiana Maria da Silva

Leandro Bernardo Guimarães

P. 39-53

### **(RE)PENSANDO A CENSURA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEA: ENTRE CONCEITOS E PROBLEMAS**

Leonardo Vinícius Sfordi da Silva

P. 54-69

### **A EFETIVIDADE DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAGISTRADO DO TRABALHO**

Cássia Barata de Moraes Santos

P. 70-86

### **A PERSPECTIVA DE KARL MARX SOBRE A QUESTÃO DO CAMPESINATO E A VIDA RURAL**

Lorrany dos Santos Ferreira

P. 87-97

### **REDE CUCA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE**

Luciana Ribeiro Gonz

P. 98-109

### **O LEÃO DAS PAIXÕES E O DIVÃ DA APATIA: UMA REVISÃO DAS TEORIAS DAS EMOÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE A ANTIGUIDADE GREGA**

Diego Abreu

P. 110-123

**SUPERANDO O ANDROCENTRISMO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO FEMINISMO COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Vitória Lima de Souza Lopes

Cassira Lourdes de Alcântara Dias Ramos Jubé

P. 124-152

**O CONCEITO DE LETRAMENTO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFVJM**

Maurício Teixeira Mendes

P. 153-165

## SOBRE A HISTÓRIA DA TEORIA DA NARRATIVA E A AMÉRICA LATINA: UMA TEORIA

Diego Perez<sup>1</sup>

**Resumo:** A narrativa, como afirma Brian Richardson, está em todos os lugares e os esforços para compreender como esse fenômeno tão caro à humanidade funciona e nos afeta está em alta: nas mais diversas áreas do saber, em artigos, monografias, dissertações ou teses, na política, nos congressos, nas salas de aula, nos jornais, ou nas ruas mundo afora. Todo esse esforço, que ganhou um impulso considerável a partir da década de 1990, tem sido analisado por especialistas da teoria da narrativa como a consolidação de uma história que se legitima com a narratologia estruturalista na década de 1960 e, apesar de um tropeço entre o fim da década de 1970 e começo da década de 1980, se torna ainda mais potente com a entrada do século XXI. Em outras palavras, o que se observa é a sedimentação da *master narrative* – conceito de Richardson (2000) – da teoria da narrativa no ocidente. Contudo, um ponto cego dessa história é a forma como a América Latina tanto não parece ter cedido pensadores ao campo em mais de 50 anos de existência da área – como observado em manuais e vademécums – como raramente é notada nas versões apreensíveis dessa *master narrative* escritas por pesquisadores europeus e norte-americanos. Nesse sentido, o seguinte trabalho, enquanto resultado parcial de uma pesquisa de doutorado em andamento, se debruça a investigar os motivos que teriam levado a tal ausência pouco verossímil de latino-americanos na história dessa vertente teórica e seus desdobramentos na produção da história da crítica local e ocidental.

**Palavras-chave:** Ángel Rama; história da crítica; narratologia clássica; delírio; *master narrative*.

## ON THE HISTORY OF NARRATIVE THEORY AND LATIN AMERICA: A THEORY

**Abstract:** Narrative, as Brian Richardson states, is everywhere, and the efforts to understand how this phenomenon so dear to humanity works is on the rise: in the most diverse areas of knowledge, in articles, monographs, dissertations or theses, in politics, at congresses, in classrooms, in newspapers, or on the streets around the world. All this effort, which gained considerable momentum since the 1990s, has been analyzed by specialists in narrative theory as the consolidation of a history that legitimizes itself with structuralist narratology in the 1960s and, despite a stumbling block between the end of the 1970s and the beginning of the 1980s, it becomes even more potent with the entrance of the 21st century. In other words, what is observed is the sedimentation of the *master*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Editor-chefe da revista on-line *ano II: ensaio*. E-mail: [diego.tasloi@gmail.com](mailto:diego.tasloi@gmail.com). Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8240601D8>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6800-3687>.

*narrative* - Richardson's concept (2000) - of narrative theory in the West. However, a blind spot in this history is the way in which Latin America does not seem to have yielded thinkers to the field in more than 50 years of the area's existence - as observed in manuals and handbooks - as it is rarely noticed in the apprehensible versions of this written master narrative by European and North American researchers. In this sense, the following work, which is a partial result of a doctoral research in progress, focuses on investigating the reasons that would have led to such an unlikely absence of Latin Americans to the field and its consequences in the production of the history of criticism, local and western.

**Keyword:** Ángel Rama; history of criticism; classic narratology; delirium; master narrative.

## INTRODUÇÃO

O estudo da narrativa parece estar em alta.

Em Economia, Política, História, Biologia ou Comunicação, em artigos, monografias, dissertações ou teses, na política, nos congressos, nas salas de aula, nos jornais, ou nas ruas mundo afora. Digite narrativa ou história (nas mais diversas línguas) no Youtube junto com a palavra TEDx e se depare com dezenas de vídeos com milhares visualizações onde escritores, comediantes, antropólogos, jornalistas, comunicadores e tantos outros profissionais e especialistas discorrem sobre a importância e o poder da narrativa no mundo. Não surpreende que o termo “disputa de narrativas” tem se constituído como um dos grandes chavões desta primeira metade do século XXI: para o leigo ou para o especialista, compreender um pouco mais sobre a narrativa parece ter se tornado um sinônimo de se compreender um pouco melhor a vida.

Essa tendência de alta nos estudos que têm a narrativa como objeto privilegiado não veio do nada e, por certo, tem sido acompanhada por olhos atentos nas últimas duas décadas como foi o caso, por exemplo, da revista americana *Style* que se dispôs, na propícia virada de século, a editar um número inteiro para avaliar o tópico em questão: “Now, narrative is everywhere” dirá o editor convidado Brian Richardson logo na primeira frase do primeiro texto daquela edição de 2000, “Recent Concepts of Narrative and the Narratives of Narrative Theory” (2000), vislumbrando, desde então, o alvorecer onipresente dos estudos da narrativa:

Now, narrative is everywhere. The study of narrative continues to grow more nuanced, capacious, and extensive as it is applied to an ever greater range of fields and disciplines, appearing more prominently in areas from philosophy and law to studies of performance art and hypertexts. Nor is there any end in sight: the most important new movement in religious studies is narrative theology, and there is even a new kind of psychological treatment called

“narrative therapy.” Cognitive science offers experimental evidence for a claim that only recently was the hyperbolic boast of a practitioner of the nouveau roman: that narrative is the basic vehicle of human knowledge” (RICHARDSON, 2000, p. 168 GRIFO NOSSO).

“It is no exaggeration to say that the last ten years have seen a renaissance in narrative theory and analysis” (RICHARDSON, 2000, p. 168), ainda diria Richardson sobre o assunto. E de fato, como alguns estudos da primeira década do século XXI pareciam comprovar, os estudos da narrativa realmente se expandiram para todos os campos do saber. Nesse sentido, o próprio Richardson, juntamente com a pesquisadora austríaca Monika Fludernik, fariam, naquela mesma edição da *Style* uma espécie de mapeamento de tendências metodológicas - sob o título de “Bibliography or Recent Works on Narrative” (2000) - que já contava com ao menos 25 abordagens distintas dispostas em 9 grandes grupos. Outro importante trabalho que aferiu essa “renascença” dos estudos da narrativa foi o de Ansgar Nünning, “Narratology or Narratologies? Taking Stock of Recent Developments, Critique and Modest Proposals for Future Usages of the Term” (2005), inserido em *What is narratology?* (2005). Nele, 5 anos após a supracitada edição da *Style*, o pesquisador alemão mapeou ao menos 35 “novas narratologias” emergentes (que distribuiu em 8 grupos) naquele começo do século XXI, contando assim 10 enfoques a mais que seus antecessores. Um levantamento atual, se é que um trabalho hercúleo como esse poderia ser realizável, talvez expandiria exponencialmente esse número.

O que me deixa bastante curioso ao ler estes panoramas é que, ao que tudo indica, tal expansão ímpar dos estudos da narrativa nas últimas décadas não ter se entranhado de forma tão clara pela América Latina. De modo ilustrativo, em ambos os mapeamentos acima citados - o de Richardson e Flunernik, bem como o de Nünning -, cada qual com centenas de trabalhos citados, apenas dois nomes latino-americanos são referenciados: Matías Martínez, chileno com trajetória acadêmica alemã<sup>2</sup>, e o também chileno, este erradicado nos Estados Unidos, Félix Martínez Bonati, investigador de base estruturalista e que, ainda que fosse um dos editores daquela *Style* de 2000 (o único latino) o mesmo não aparece na relação de Brian e Monika<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Seu livro *Introducción a la narratología: Hacia un modelo analítico-descriptivo de la narración ficcional*, publicado juntamente com Michael Scheffel em 2011 na Argentina é provavelmente o único material que pude encontrar do autor em espanhol e, mesmo assim, em tradução de terceiro.

<sup>3</sup> Em entrevista exclusiva Brian de fato lamenta o fato de não citar Bonati: “The absence that I do feel badly about is Chilean Félix Martínez Bonati, whose work I had cited in my first monograph a few years earlier.”

Essa situação, que já resulta preocupante num escopo limitado de trabalhos preliminares, se torna ainda mais alarmante a medida em que se adentra o assunto. Assim, se olhamos para materiais de referências internacionais sobre o assunto, como vademécums ou manuais de teoria da narrativa como o americano *A Companion to Narrative Theory* (2005), o alemão *The handbook of narratology* (2009) ou o britânico *A Cambridge Companion to Narrative Theory* (2018), o que veremos, como tímidas exceções<sup>4</sup>, será a ausência patente de latino-americanos entre os teóricos da narrativa.

Por outro lado, se os nomes latino-americanos são escassos em publicações fora da América Latina, dentro da mesma pode mostrar um terreno tão árido quanto, a começar pelo fato de que “teoria da narrativa” ou “estudos narrativos” não parecem fazer parte do léxico terminológico latino-americano, ao menos quando relacionado ao campo literário. Quanto ao conceito “narratologia”, este (quando) faz aparições em materiais de referência segue sendo em sua acepção exclusivamente estruturalista das décadas de 1960 e 1970 e, mesmo nesta seara, nomes de contribuintes latino-americanos são raros.

Mas afinal, se *narrative everywhere*, como disse Richardson, porque ela não parece estar também na América Latina? Seria possível que nós, latino-americanos, não faríamos parte da história da teoria da narrativa? O que diz a história da teoria da narrativa?

### **A MASTER NARRATIVE DA TEORIA DA NARRATIVA**

Pois bem, a teoria da narrativa, em toda sua complexidade e nuances, não é exatamente uma área de grande longevidade: possui, segundo os que se debruçaram sob o tema até o momento, exatos 55 anos no momento em que escrevo essas palavras (janeiro de 2021). A acuidade dessa relação histórica se dá por um evento inaugural, isto é, com a publicação da revista francesa *Communications* de número 8, no preciso ano de 1966. Tal publicação, como tem se interpretado, marca o nascimento da narratologia francesa e, por consequência, passa a dividir a história da teoria da narrativa em um antes e um depois. Esse depois, como ilustra muito bem Brian Richardson, se delineia da seguinte maneira:

---

<sup>4</sup> Nomes como os de Matías Martínez e Félix Martínez Bonati aparecem também nesses materiais ao lado de alguns outros como o do americano-cubano José Esteban Muñoz e do uruguaio Gonzalo Frasca, todos de forma muito singela. *A Cambridge Companion to Narrative Theory* ainda demonstra uma “melhora” ao considerar como tema de interesse a literatura e cultura *chicana* produzida nos Estados Unidos, mas, para além da contribuição desses americanos de ascendência latina, não há muito o que dizer.



In America, a single, rarely questioned master narrative of modern critical theory has dominated literary studies for some time. It is an extremely familiar account; one of its versions runs as follows: at the beginning of the twentieth century, criticism was dominated by philological studies, historical and biographical speculation, and an impressionistic humanism. These were supplanted by various types of formalist approaches, one important strand of which culminated in the structuralist promise of a comprehensive, rigorous, linguistically grounded, objective, disinterested science of literature. Beginning in the late sixties, a number of poststructuralist theories challenged this orthodoxy and soon overthrew it, setting in its place a new series of issues, questions, methods, and valorizations that seriously addressed ideological issues, established the positionality of the reader, examined historical contexts, and affirmed the inherent impossibility of disinterestedness in such endeavors. Just as formalism had rightly succeeded the facile yet barren impressionism of earlier humanistic critics, the ideologically sophisticated and politically engaged schools that succeeded the formalists swept away the mania for structure, spurious objectivity, pretentious system building, false claims of organicism, and scientific excess (RICHARDSON, 2000, p. 170-171).

Sobre essa *master narrative*, que não é corrente apenas nos Estados Unidos como também percorre por toda a comunidade internacional da teoria da narrativa, Richardson ainda dirá que ela é “(...) so well entrenched that it is rarely questioned or indeed even noticed, and occasionally attempts are even made to map it (however clumsily) onto the very different history of narrative theory” (RICHARDSON, 2000, p. 171), o que parece ser o caso.

De forma exemplar, a obra *A Companion to Narrative Theory* nos apresenta um prólogo chamado “Histories of Narrative Theory”, incumbido à três autores distintos, em que as suas duas primeiras partes - “Histories of Narrative Theory (I): A Genealogy of Early Developments” (2005), escrita por David Herman, e “Histories of Narrative Theory (II): From Structuralism to the Present” (2005), escrita por Monika Fludernik - demonstram exatamente essa mesma *master narrative* de que fala Richardson: há uma história pregressa na qual diferentes grupos formalistas e imanentistas dão precedentes para a formação do campo na primeira metade do século XX; o cúmulo desses movimentos se dá com a chegada da narratologia francesa na década de 1960; a queda metodológica dessa mesma narratologia ocorre por volta dos anos 1980; e, por fim, por volta da virada do milênio, há a “renascença” dos estudos da narrativa numa proliferação de enfoques possíveis que serão denominados “narratologias pós-clássicas”, cunhando assim, por consequência, a narratologia francesa da década de 1960 como “clássica”. Com efeito, o trabalho de Fludernik, ao detalhar o surgimento, queda e renascimento da área, arrisca, inclusive, um título para a *master narrative*, “The rise and rise of narrative”:

The history of narratology has recently been cast in two different plots. The first plot, entitled “The rise and fall of narratology”, consists in a story that starts with early beginnings in Todorov, Barthes, and Greimas; finds its climax in Gérard Genette (with a few adjacent peaks taken up by F. K. Stanzel, Mieke Bal, Seymour Chatman, Gerald Prince and Susan Lanser); and thereafter plunges to a decline, thus suitably bracketing the discipline between the “death of the author” and the “death of narratology.” (...) The second, alternative plot, now dominant, sees classical narratology as a stage in the much more encompassing development of narrative theory. It bears the title “The rise and rise of narrative” (cf. Cobley’s “The Rise and Rise of the Novel”). In this competing plot, the adolescence of narratology was followed by a reorientation and diversification of narrative theories, producing a series of subdisciplines that arose in reaction to post-structuralism and the paradigm shift to cultural studies (FLUDENIK, 2005, p. 36-37).

História semelhante pode ser observada na entrada “Narratology” (2009) escrita por Jan Meister ao vade-mécum *The handbook of narratology* de modo que a subseção “History of the Concept and its Study” apresenta a seguinte linha temporal para o campo: precursores e teorias “pré-estruturalistas”<sup>5</sup>; estruturalismo francês considerado de 1966 até 1980; narratologia pós-estruturalista entre 1980 e 1990; e, finalmente, as narratologias pós-clássicas do período de 1990 até o presente. Com a adição da fase da narratologia pós-estruturalista (que nada mais é do que uma subdivisão do próprio estruturalismo), essa versão da história, como uma roda a mais a sedimentar a senda principal desse ambiente um tanto quanto inexplorado que é a história da teoria da narrativa, não parece se diferenciar em demasiada das de Fludernik ou de Richardson.

O livro *The Cambridge Companion to Narrative Theory*, por outro lado, parece considerar, num primeiro momento, novas possibilidades históricas sob o tema. Segundo exposto na Introdução do volume pelo seu editor Matthew Garret, um dos pilares da construção do vademécum é a relação entre a teoria da narrativa e a História: “Concerned above all, and in diverse ways, with the conjunction of history and narrative forms, this volume too is of its moment” (GARRETT, 2018, p. 8). E de fato, se nos aprofundamos em tais textos, é perceptível que “For some of us, that nexus – of form and history – is the constant goal or object of narrative theory, and it has been part of the tradition from the beginning (GARRETT, 2018, p. 7), principalmente se consideramos a sua Parte I denominada “Foundations”.

---

<sup>5</sup> A saber: Platão e Artístóteles; o chamado paradigma normativo (teorias do romance do século XVII até princípios de XX); reintrodução do paradigma formal com Spielhagen e Friedemann; a disputa Aarne-Thompson versus Propp; formalistas russos; e demais teorias da narrativa “pré-estruturalistas” como Henry James, Lubbock, Pouillon e Friedman.

Tido como o texto mais representativo da programática do livro pelo próprio Garrett, “Narrative Theory’s *Longue Durée*” (2018), de Kent Puckett, realmente surpreende ao em sua abordagem ao tentar compreender a história da teoria da narrativa - a partir do conceito de *longue durée* proposto pelo historiador Fernand Braudel - não necessariamente descolada do seu suposto evento principal (o cúmulo da narratologia francesa na década de 1960) mas sim numa perspectiva em que esse evento é *compreendido* dentro de uma escala histórica muito maior que começaria ainda em Aristóteles:

I want to make the case that, seen not as a merely technical distinction between narrative levels but rather as a broadly philosophical effort to understand why events come to mean what they do, narrative theory is an important expression of an older and deeper but ultimately still contingent endeavor to understand the nature and the production of social values – a contested and often political endeavor that reaches back at least to Aristotle and could include figures such as St. Augustine, Geoffrey Chaucer, Miguel de Cervantes, Jane Austen, Hegel, George Eliot, Marx, Nietzsche, Freud, Henry James, Max Weber, Hannah Arendt, and others (PUCKETT, 2018, p. 14).

Não obstante, num olhar mais atento ao texto de Puckett, podemos perceber que o trabalho do professor da Universidade da Califórnia comete uma série de erros e mal entendidos - principalmente ligados à sua percepção que a metodologia braudeliiana traria consigo (por algum bizarro motivo que ainda me escapa) uma forma completamente nova de se entender a história da teoria da narrativa - que fazem com que a tese inicial de Richardson, quer dizer, de que a *master narrative* dificilmente é contestada, como cabal mesmo depois de 18 anos de sua concepção. Assim, entre uma curiosa afirmação como “We could then turn to another, later figure less often associated with but no less important to the development of narrative theory, the philosopher Georg Wilhelm Friedrich Hegel” (PUCKETT, 2018, p. 19 GRIFO NOSSO)<sup>6</sup> e a sua “inovadora” percepção da *Poética* de Aristóteles como “(...) a narrative theory *avant la lettre*” (PUCKETT, 2018, p. 18)<sup>7</sup>, o que Puckett efetivamente faz em seu artigo ao não se opor a *master narrative* mas tentar incorporá-la numa narrativa ainda maior, é fruto de uma confusão aparentemente simples: a *master narrative* da teoria da narrativa é, como não

<sup>6</sup> A curiosidade de uma afirmação como essa se dá pela vastamente conhecida associação de Hegel com a teoria do romance através da sua cunhagem do gênero romanesco, em seu *Curso de Estética*, como “a épica burguesa”, conceptualização essa que, infelizmente, perdura até hoje em manuais de literatura.

<sup>7</sup> Tal afirmação não parece inteirar-se que o trabalho de Aristóteles foi uma referência básica em obras como o *Discurso da Narrativa* (1989) de Genette, obra essa que estabeleceu a *lingua franca* da narratologia.

deixou de evidenciar Richardson, a história *moderna* da teoria da narrativa e que de forma alguma essa história desconsidera a existência de precursores e antecedentes<sup>8</sup>, em outras palavras, o que Puckett entendia como “novidade” é a distinção que alguns teóricos como Ansgar Nünning (2005) já faziam entre teoria da narrativa (*lato sensu*) e narratologia (*stricto sensu*).

O equívoco de Puckett ao deixar a sua a leitura histórica totalmente dependente da *master narrative*, não obstante, não é invisível ao editor do *Companion*, Matthew Garrett, contudo, ao contrário do que poderíamos supor, tal forma de leitura é considerada por ele como uma virtude do trabalho de Puckett e não um problema:

The volume’s program is announced in Part I in Kent Puckett’s treatment of key figures in what might be called the prehistory of narrative theory but which we prefer to consider simply part of its history understood at the scale of the long duration. Aristotle, Hegel, Marx, Nietzsche, and Freud, among others, are taken by Puckett to be preeminently concerned with the relationship between story and discourse – between, that is, what stories tell and how they are told. One virtue of this opening chapter is that it suitably miniaturizes the achievements of narrative theory since its proper emergence in the 1960s, even if this is the period of codification and cross-disciplinary formation. But another, positive virtue is at least as important: namely, a generous opening of the house of narrative theory, a letting-in of air and history, so that students and scholars alike can approach reading and writing about narratives with amore capacious and dialectical imagination than the oxygen-depleting terms “narratology” and “narrative theory” too often invite. (GARRETT, 2018, p. 2-3 GRIFFO NOSSO).

Com efeito, não há de se dizer que o texto de Puckett não tenha pontos positivos ao apresentar uma proposta metodológica distinta (falaremos sobre isso mais a baixo) da usual genealogia foucaultiana de seus antecessores Fludernik (2005) e Herman (2005), mas o que se nota de uma forma geral no *The Cambridge Companion to Narrative Theory* é uma reprodução – talvez disfarçada – da *master narrative*. Não surpreende, assim, que a presença de Barthes e Genette, por meio de seus respectivos *S/Z* e *Discurso da narrativa*, “(...) are cited more than any other texts in this volume” (GARRETT, 2018, p. 3).

Se, como você já deve imaginar, a obra de nenhum latino-americano é considerada a listar na principal versão histórica internacional e exterior da teoria da narrativa, no próprio contexto da América Latina a questão não parece muito melhor.

---

<sup>8</sup> Para uma base de comparação, nenhuma das duas versões dessa história anteriormente citadas aqui cometem esse equívoco.

## A MASTER NARRATIVE E A AMÉRICA LATINA

Nesta seara, em um vistasso simples sobre o tema, é possível observar que o que nós reproduzimos majoritariamente ainda hoje em nossas (escassas) produções a esse respeito não é o *plot* “The rise and rise of narrative”, como diria Fludernik, mas o ultrapassado *plot* “The rise and fall of narratology” como visto, por exemplo, no texto “Estruturalismo” (1998) de Ivan Teixeira para a revista CULT em 1998 (publicado apenas 2 anos antes do texto de Richardson para a *Style* em que exaltava o “renascimento” da área) no qual o professor da USP compreende “estruturalismo” e “narratologia” como a mesma coisa:

O estruturalismo representou a maior revolução metodológica nas ciências humanas nos últimos cinquenta anos, sendo certo que hoje se encontra em relativo descrédito, embora algumas de suas postulações se tenham incorporado definitivamente ao próprio modo de ser do pensamento contemporâneo (TEIXEIRA, 1998, p. 34).

Decerto, até o momento, um dos pouquíssimos trabalhos de escopo histórico acerca da teoria da narrativa dentro do contexto latino-americano que ultrapassa o *plot* “The rise and fall of narratology” é o artigo “Da análise estrutural da narrativa (1996) à narratologia, de Wolf Schmid (2014). Um breve histórico (também da terra *brasilis*)” (2017), de Günter Pressler e a sua elucidação sobre o tema não parece das mais animadoras.

Assim, em seu trabalho voltado ao cenário nacional, o pesquisador alemão afirma, de forma bastante categórica, que o histórico desta vertente passou “(...) sem um sinal de debate no Brasil” (PRESSLER, 2017, p. 104). Para chegar a essa afirmação Pressler percorre, com bastante acidez, por publicações como *A criação literária* de Massaud Moisés<sup>9</sup>, *A narrativa trivial* de Flávio Kothe<sup>10</sup>, *Análise Crítica da Narrativa* de Luiz Gonzaga Motta<sup>11</sup> e a “Narratologia e Meta-Historiografia” (2010) de Alexandre Abreu<sup>12</sup>, todas, para Pressler, sem o devido rigor científico necessário para esse gênero de publicação:

<sup>9</sup> Que julga, a um primeiro momento, “clarificador”, mas que logo suas reedições “devem chegar, finalmente, ao limite, seu limite epistemológico, pois usar a literatura crítica ultrapassada, que tem um valor bastante informativo e descritivo, não é mais considerável” (PRESSLER, 2017, p. 106).

<sup>10</sup> Segundo Pressler, o problema da obra é que “se preocupa com o discurso ideológico e não “narratológico” (PRESSLER, 2017, p. 106).

<sup>11</sup> “Tem mais falácia do que rigor de investigação científica” (PRESSLER, 2017, p. 107).

<sup>12</sup> Pressler dirá que o dito trabalho se presta a “uma análise do romance *A Gloriosa Família*, de Carlos M. Pestana de Santos, aplicando suas leituras teóricas de forma mecânica” (PRESSLER, 2017, p. 107).

Como ressaltamos, não se trata, nos texto [sic] referidos, de uma linguagem científica ou uma abordagem científica que deve ser comprovadamente entendida como uma linguagem lógica. Parecem mais narrativas do que textos críticos. Luiz Motta “se filia à narratologia”, mas a Narratologia não é um clube, é uma teoria praticada e não recontada; deve prevalecer o modo dissertativo (PRESSLER, 2017, p. 108).

Esse cenário de terra arrasada que nos pinta o pesquisador alemão, contudo, parece ser fruto de uma miopia histórico-metodológica que o faz cometer equívocos ainda maiores do que os apresentados por Kent Puckett, a começar pelo fato que Pressler não parece se dar conta que se Luiz Motta não preenche com seu trabalho “A grande lacuna de estudos narratológicos *stricto sensu*, no Brasil” (PRESSLER, 2017, p. 108) é porque, para ele, esse modelo *stricto sensu* de narratologia, quer dizer, o que hoje convencionamos chamar de narratologia clássica, não mais se apresenta como um modelo viável de metodologia. Tal posicionamento por Motta se mostra muito claramente em seu artigo “Análise pragmática da narrativa: teoria da narrativa como teoria da ação comunicativa” para a publicação portuguesa *Narrativa e Media: gêneros, figuras e contextos* (2017). Diz Motta:

Esse modelo de análise imanentista, inspirado no estruturalismo – episteme hegemônica na segunda metade do século passado – revelou-se por si mesmo insuficiente para compreender a dinâmica das narrativas na sociedade moderna. O esgotamento da narratologia estruturalista suscitou a necessidade de instrumentos capazes de capturar a *comunicação narrativa*. Esses instrumentos já estavam se consolidando bem antes do advento das mídias digitais. A dinâmica das novas modalidades apenas tornou o modelo imanentista ainda mais obsoleto (MOTTA, p. 44 GRIFO NOSSO).

Ou seja, ainda que Pressler compreenda uma *master narrative* que sustente o *plot* “The rise and rise of narrative”<sup>13</sup> - visto que, além de citar referências contemporâneas a esse respeito, também dá a entender uma linhagem histórica da teoria da narrativa com quase 100 anos<sup>14</sup> de existência -, o que estranhamente o pesquisador alemão faz em sua

<sup>13</sup> Pressler tem uma biografia acadêmica atrelada ao Brasil visto que é doutor pela USP e atualmente é professor da Universidade Federal do Pará. Não obstante, sabendo da passagem do pesquisador pelo ICN - Internacional Center of Narratology da Universidade de Hamburgo -, isto é, o mesmo que organiza a série “Narratologia” que inclui os aqui já citados *What is narratology?* (2005) e *The handbook of narratology* (2009), fica patente o seu conhecimento da *master narrative* como história “padrão” da teoria da narrativa.

<sup>14</sup> A saber: “(...) desde o início do século 20 (K. Friedemann, H. James, G. Lukács, V. Slovskij, P. Lubbock, E. M. Forster, V. Propp, N. Friedman, F. K. Stanzel, E. Lämmert), passando pelos Estruturalistas (R. Barthes, J. Greimas, U. Eco, G. Genette), desembocou em trabalhos de S. Chatman, M. Bal, J. Lotman, S. Rimmon-Kenan, G. Prince, C. Reis/A. C. Lopes, D. Herman, A. e V. Nünning, J. Pier, J. Ch. Meister, W. Schmid, M. Fludernik” (PRESSLER, 2017, p. 104).



relação é reforçar o *plot* da morte da narratologia *strictu sensu*, tal qual como qualquer outro pesquisador brasileiro que já tenha falado vagamente sobre o assunto. Mas os equívocos de Pressler não param por aqui.

Mesmo que tenhamos em vista apenas uma narratologia *strictu sensu* – quer dizer, diretamente relacionada ao estruturalismo francês - na história da produção acadêmica brasileira, Pressler igualmente falha em seu trabalho quando demonstra o seu desconhecimento (ou proposital apagamento) histórico dos estudos estruturalistas nas universidades brasileiras ocorridos principalmente na década de 1970 e que gerou um grande debate público conhecido como a “querela estruturalista” no qual, como explica Regina Faria em seu artigo “A polêmica do Estruturalismo ou ‘Quem tem medo da teoria?’” (2008), participaram nomes inescapáveis da intelectualidade brasileira como Luiz Costa Lima, Affonso Romano de Sant’Anna, Silviano Santiago, Ana Cristina Cesar e José Guilherme Merquior:

A polêmica do estruturalismo, ocorrida na segunda metade da década de 70 do século XX, faz parte da memória do Rio de Janeiro, na medida em que lança uma luz no circuito intelectual da cidade e nas personagens que o compunham na época. Escritores, professores, alunos de Letras – PUC-Rio e UFRJ – são os interlocutores do debate (FARIA, 2008, p. 1).

Se consideramos, assim, três premissas básicas, *i. e.* 1) o fato de que a ausência de uma etiqueta como “narratologia” ou “teoria da narrativa” não faz com que uma obra teórica que tenha como objeto a narrativa não seja considerada uma “narratologia” ou uma “teoria da narrativa”<sup>15</sup>; 2) de que mesmo com a abertura metodológica do campo em questão, a partir dos anos de 1980 com a chegada das ditas narratologias pós-clássicas, não somos considerados à integrar a *master narrative* e; 3) de uma forma ainda mais problemática, obras que sim poderiam se encaixar em uma classificação *stricto sensu* de narratologia - como, por exemplo, as dos chilenos Martínez e Bonati bem como dos envolvidos na “querela estruturalista” aqui citados – produzidas por latino-americanos são invisíveis para essa narrativa mestra, chegamos a seguinte e fatal questão: qual a razão desse descompasso entre a história da teoria da narrativa e a América Latina?

---

<sup>15</sup> Se isso não foi um impedimento para considerar obras hoje consideradas canônicas como *O discurso da narrativa* de Gérard Genette ou *S/Z* de Roland Barthes (que em momento algum se utilizam desses termos para descreverem o que fazem), me parece razoável dizer que o mesmo não deveria ser um impedimento para obras latino-americanas.

## UMA POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Dada a complexidade do tema, presumo que uma resposta inicial razoável para essa pergunta seria a de que não existe apenas uma razão, mas várias, cada qual relacionada a um fator político, ideológico, estético, cultural ou social (ou mesmo à infinitas combinações desses fatores) que são tão complexas quanto essa própria questão. Não obstante, acredito ser interessante de elencar ao menos duas, dentre as tantas possíveis, aqui: uma externa e uma interna à realidade latino-americana.

A começar pela externa, é possível dizer que a *master narrative*, em sua limitação em considerar eventos fora de sua rota principal, sofre de uma unidade paradoxal. Sob essa problemática, Brian Richardson dirá, em “Recent Concepts”, que:

The actual evolution and development of narrative theory cannot begin to be grafted onto the master narrative of critical theory as told by the poststructuralists. Indeed, the story of modern narrative theory does not fit well into the frame of any narrative history. There are far too many story strands, loose ends, abrupt turns, and unmotivated reappearances of forgotten figures and theoretical approaches to fit easily within any one narrative structure. The history of modern narrative theory is more accurately depicted as a cluster of contiguous histories rather than a single, comprehensive narrative (RICHARDSON, 2000, p. 172).

Brian Richardson não está sozinho nessa crítica. Outro a relativizar a *master narrative* é Brian McHale na terceira parte do Prólogo de *A Companion to Narrative Theory* com o seu texto “Ghosts and Monsters: On the (Im)Possibility of Narrating the History of Narrative Theory” (2005). Ao se utilizar da figura errática de Mikhail Bakhtin – pesquisador que não se encaixa bem em nenhuma tradição que compõe a *master narrative* – como pretexto de sua argumentação, McHale irá se perguntar: “What kind of history might a history of narrative theory be?” (MCHALE, 2005, p. 61)

Segundo o pesquisador americano havia, naquele momento, dois ângulos possíveis para se elaborar tal tipo de história: a primeira, identificada como “história das ideias” investigaria o sistema de ideias que veio a formar a teoria da narrativa, “(...) identifying the sources of its basic concepts and terms, tracing their refinements and complications at the hands of later theorists, and juxtaposing different states of the system” (MCHALE, 2005, p. 61); já a segunda abordagem chamada *genealógica*, proposta por Nietzsche e relida por Foucault, se preocuparia não apenas com as unidades de ideias e seus *pedigrees*, mas também “(...) with who knew whom, who taught whom, who published what and when (and who was prevented from publishing), who read what,



when, and under what circumstances, who brought the word from Moscow to Prague and what happened to it when it got there, and so on” (MCHALE, 2005, p. 61). McHale então faz o seu caso de que a ideia que essas duas abordagens poderiam ser conciliáveis, como apresentadas nos textos Herman e Monika que também escreviam o prólogo de *A Companion to Narrative Theory*, era impossível dada a tensão existente entre as duas:

This tension runs right through these histories, indeed (as I shall argue below) right through our discipline, where it is replicated at every level, under various terms. It is reflected in the current tension within the field between, on the one hand, its “classically” structuralist *narratological* tendencies and its *contextualist* tendencies (see Chatman 1990), broadly construed to include feminist narratology and other historicist varieties. Of all the terms that one might use to capture this tension, the most canonical of all are the ones with which I have titled the present section: *structure versus history* (MCHALE, 2003, p. 64).

Nessa relação, na qual “Seeking to contain its narratological Other, historicism represses narratology, just as, vice versa, narratology represses history” (MCHALE, 2005, p. 65), toda teoria da narrativa seria, para McHale, uma construção monstruosa e, conseqüentemente, toda história da teoria da narrativa seria apenas um relato de como esse monstro foi costurado com um pouco de cada coisa, quer dizer, “a retelling of *Frankenstein*” (MCHALE, 2005, p. 68).

Por certo, a ousadia da afirmação de McHale parece ser tanta que os próprios editores da publicação a qual o seu texto se insere fazem um *mea culpa* ao leitor, relativizando tal proposição:

McHale questions the work of Herman and Fludernik by using the insights of narrative theory to question the task we assigned to them. Specifically, McHale defines two different kinds of history – what he calls “history of ideas” and “institutional history” – and argues that the friction between them makes a true history of narrative theory an impossibility. In even more provocative terms, McHale suggests that there is an irreconcilable opposition between narrative theory that privileges “structure” (the Scylla of classical narratology) and narrative theory that privileges “history” (the Charybdis of narrative turnings). Though the necessity of sequence dictates that McHale’s essay be last in the prologue, that does not mean that you should take his word as final. Our own position is that the prologue is a provocation that opens up more questions than it settles (PHELAN; RABINOWITZ, 2005, p. 3 GRIFO NOSSO).

Esse *mea culpa*, contudo, de forma alguma tira a força do argumento de McHale que, como vimos, encontraria respaldo também na crítica de Richardson à *master narrative*.

Quanto a razão interna para esse fenômeno de apagamento da América Latina da história da teoria da narrativa, suporto a hipótese que, em um determinado e crucial momento tanto para a institucionalização da teoria da narrativa enquanto disciplina como para a formação indenitária da América Latina, nós mesmos, latino-americanos, não quisemos fazer parte dessa *master narrative*, mas sim, a partir da polêmica discussão *do lugar da cultura*, preferimos traçar uma outra, *delirante* história intelectual.

Sob essa perspectiva, que Saer desenvolve tanto em sua obra crítico-reflexiva – *La narración-objeto* (1999) e *El concepto de ficción* (1997) – como no seu projeto ficcional - expresso na sua trilogia de romances históricos *A Ocasión* (2005), *El Entenado* (2013) e *Las Nubes* (2006)<sup>16</sup> –, a história da formação da identidade Argentina e, conseqüentemente, da América Latina é compreendida no sentido que, em “(...) sus orígenes latinos el verbo delirar significa *salirse del surco o de la huella*” (SAER, 2006, p. 1). *Mutatis mutandis*, considero - e o que sustento em meu doutorando em andamento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- que a história da teoria da narrativa latino-americana também segue esse preceito de sair do seu surco principal.

É preciso apontar, não obstante, que essa saída da rota não se dá por um fator *inerente* à condição latino-americana, mas como fruto de um projeto cultural e ideológico. Por esse motivo, tal história constitui-se de uma disputa de forças para o controle dessa narrativa delirante pelos seus atores principais e secundários que tem como pano de fundo um agitado contexto histórico-cultural no qual a formação do *boom* latino-americano, a mudança de paradigma político provocada pela revolução cubana (1953-1959), a proliferação das ditaduras militares quase generalizada na América Latina da segunda metade do século XX e, conseqüentemente, o êxodo intelectual para países como os Estados Unidos e França tem um papel tão fundamental quanto os personagens dessa história.

De forma exemplar, esse projeto de história *delirante* da qual me refiro pode ser visto de forma cristalina em uma obra propositiva como a Roberto Fernández Retamar, *Para una teoría de literatura hispanoamericana* (1995):

(...) sin duda la teoría del *nouveau roman* francesa [a narratologia clássica] no puede dar razón de la nueva novela hispanoamericana [a literatura do *boom*],

<sup>16</sup> Romance histórico não corresponde exatamente ao resultado final desses romances visto que Saer, ao colocar em prática o seu conceito na sua linguagem, *delira* sobre o gênero. Mais sobre essa relação pode ser lida em meu trabalho “ARGENTINA, UM DELÍRIO. POR JUAN JOSÉ SAER” (2020) disponível nos anais do XI Congresso brasileiro de hispanistas.

ni ofrecer instrumentos críticos apropiados para su enfoque; así como la teoría del verso de otra lengua no puede ser trasladada mecánicamente a las realizaciones de la actual poesía hispanoamericana. Hay, además, en cuanto a las especificidades de la literatura hispanoamericana, un caso particular: el de la literatura cubana, que en la medida en que es fiel al carácter socialista de la sociedad que estamos construyendo, lleva a señalar sus vínculos con otras literaturas de países socialistas (RETAMAR, 1995 p.72-73).

O fragmento acima – retirado do texto “A propósito del círculo de praga y del estudio de nuestra literatura” originalmente publicado em 1972 – carrega em si vários elementos exemplares do projeto latino-americanista para a teoria da narrativa: a recusa da narratologia clássica e, conseqüentemente, a nossa participação na *master narrative*; a percepção de um contexto histórico que tanto abarcava a concepção de uma narrativa latino-americana que chegava a sua fase madura<sup>17</sup> como um contexto político marcado pela revolução cubana; e, finalmente, o apelo à construção de *uma* teoria *própria* e “apropriada”. Essa concepção seria ainda reafirmada por Retamar em seu texto homônimo ao livro, “Para uma teoria de literatura hispanoamericana” [1977], lançado alguns anos depois de “A propósito”:

Las teorías de la literatura hispanoamericana, pues, no podrían forjarse trasladándole e imponiéndole en bloque criterios que fueron forjados en relación con otras literaturas, las literaturas metropolitanas. Tales criterios, como sabemos, han sido propuestos - e introyectados por nosotros - como de validez universal. Pero también sabemos que ello, en conjunto, es falso, y no representa sino otra manifestación del colonialismo cultural que hemos sufrido, y no hemos dejado enteramente de sufrir, como secuela del colonialismo político y económico. Frente a esa seudouniversalidad, tenemos que proclamar la simple y necesaria verdad de que *una teoría de la literatura es la teoría de una literatura* (RETAMAR, 1995, p. 82 grifo do autor).

A definição de Retamar é decisiva para a interpretação dessa história delirante. Veja: a paradoxal conceptualização do intelectual cubano, isto é, que ao mesmo tempo contesta a universalização da *master narrative* e condensa essa teoria literária latino-americana sob o numeral *uma* é um desejo - ou projeto – que, com efeito, fora

---

<sup>17</sup> Quanto a isso, em seu artigo homônimo à compilação de ensaios, Retamar seria ainda mais claro: “Parece evidente que a estas alturas ya no es posible suscribirla frase citada de Mariátegui: "no prevé más esta teoría de la literatura. Pero no nos hace falta, por el momento, un sistema más amplio". (...) Pero ahora que en Hispanoamérica (la cual está entrando en su madurez) ese poema, esa novela le han sido dados con calidad y originalidad, es impostergable que la labor del crítico sea cumplida a plenitud” (RETAMAR, 1995, p. 86-87).

compartilhado com toda uma geração de intelectuais utópicos que atuaram principalmente na década de 1970 por uma unificação da América Latina<sup>18</sup>.

Tal geração de 70 se via como perpetuadora de uma tradição latino-americanista que vinha se construindo por toda a América Latina desde o século XIX com o cubano José Martí e o peruano José Carlos Mariátegui, passando já no século XX pelo pensamento de intelectuais como o do dominicano Pedro Henriquez Ureña ou do venezuelano Mariano Picón Salas que buscavam numa “síntese harmoniosa”, “mescla” ou “mestiçagem” uma forma de se integrar a própria América Latina. Nesse sentido, Roseli Barros Cunha irá dizer que:

Podemos dizer que, por trás desses conceitos, manifestava-se nos quatro críticos a forte necessidade de defender e promover a integração do continente americano, fosse esta entendida entre os países de fala hispânica, no caso de Henríquez Ureña e Picón Salas, fosse concebida com o acréscimo do Brasil e, portanto, mediante o emprego do termo América Latina, por Rama e Ribeiro. Talvez se possa inferir que todo desejo de “harmonia”, “conciliação”, “mescla”, “transculturização”, “síntese” seja uma forma de sustentar a unidade almejada (CUNHA, 2007, p. 87).

Exemplarmente, a obra *Transculturación narrativa en América Latina* (2008), do uruguaio Ángel Rama - possivelmente o maior latino-americanista de seu tempo – aborda precisamente a confluência desses dois momentos: tanto da teoria da narrativa que chegava à América Latina como da ideologia latino-americanista integracionista que vigorava então.

Publicada originalmente em 1982 *Transculturación narrativa* é, na verdade, uma espécie de compilação de trabalhos de Rama no qual o intelectual uruguaio expõe a sua reflexão sobre o processo de transcultura narrativa que se apresenta como um modo em que certos elementos da cultura tradicional latino-americana resistiriam aos impactos modernizadores advindos de uma ou várias culturas externas e, com isso, se renovariam em uma terceira via, unificada. Tal processo, no qual o papel de “transcultores narrativos” como José Arguedas, Juan Rulfo, Guimarães Rosa, Roa Bastos ou Gabriel García Marquez é, como descreve Hugo Pardo:

Proceso, a su vez, definido en base a la interacción de cuatro operaciones esenciales (pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones), las cuales, en la vi-sión de Rama, acababan por rearticular globalmente la cultura

<sup>18</sup> Importante situar que apesar de Retamar se referir a essa teoria ao mundo hispano-americano, coisa que excluiria o Brasil de sua avaliação, seus pares geracionais se esforçariam para uma ampliação desse conceito como muito bem foi o caso de Ángel Rama.

tradicional, produciéndose para ello la intensificación de alguno de sus elementos. Tal como asevera Rama en su análisis, esta “plasticidad cultural”, “capacidad selectiva” o “tarea selectiva sobre la tradición” se fundamenta sobre dos comprobaciones. Por una parte, el registro de que “la cultura presente de la comunidad latinoamericana (que es un producto largamente transculturado y en permanente evolución) está compuesta de valores idiosincráticos, los que pueden reconocerse actuando desde fechas remotas” (PARDO, 2016, p. 83)

Tal abordagem de Rama se baseia em uma série de conceitos-chave que têm como elemento principal a transculturação proposta antropólogo cubano Fernando Ortiz no seu trabalho *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar* em 1940 que seria uma forma particular de se analisar as particularidades da cultura cubana, diferenciando-se, nessa maneira, das distintas abordagens semelhantes que se tinha naquele momento sobre “aculturação”:

En 1940 el cubano Fernando Ortiz propuso sustituirlo por el término "transculturación", encareciendo la importancia del proceso que designa, del que dijo que era "cardinal y elementalmente indispensable para comprender la historia de Cuba y, por análogas razones, la de toda América en general". Fernando Ortiz lo razonó del siguiente modo: "Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse neoculturación."20 (RAMA, 2008, p. 39).

Roseli Cunha irá notar nessa apropriação e remodelagem do conceito de Ortiz por parte de Rama, isto é, da transculturação para a transculturação narrativa, um movimento precisamente dessa síntese entre o local e o universal numa unidade própria da literatura latino-americana de forma que “Em *Transculturación narrativa en América Latina*, Ángel Rama tratará de um tema recorrente relacionado à América Latina: sua almejada unidade” (CUNHA, 2007, p. 81). Durante aquele momento de 1970, não obstante, o que se apresentava a essa primeira geração de críticos universitários, por assim dizer, que buscavam uma renovação em seus métodos impressionistas para uma reflexão mais profunda, era exatamente a narratologia clássica que, como sabemos, teórico prezada precisamente pelo oposto dessa singularidade buscada por uma vertente da *intelligetzia* latino-americanista já que, como dirá e Jaime Francisco Agüero Negrete em *La Historia de la Teoría Literaria del s. xx* (2006):

El Estructuralismo atiende a generalidades y no a los detalles particulares. Toda obra es sólo vista como manifestación de una estructura abstracta mucho más general, de la cual ella es meramente una de las realizaciones posibles. Es decir: la obra individual sólo es vista como ejemplo de las leyes generales de una estructura (AGÜERO NEGRETE, 2005, p. 177).

O *delírio*, nesse sentido, para além da sua imperatividade num projeto literário latino-americanista, também deveria ser adotado como uma postura intelectual a divergir desse universalismo estrutural que não consideraria as peculiaridades tão alabadas pelos pesquisadores latino-americanos. Mas é preciso notar que esse desvio, assim como a literatura que Rama preza em seu estudo, também passará por um processo de transculturação. Nesse sentido, o impacto modernizador externo desses anos de 1960 e 1970, isto é, a narratologia clássica e o estruturalismo enquanto fenômeno nas ciências humanas, será, de alguma maneira, absorvido por Rama em seu estudo que, sem dúvidas, privilegia a estrutura narrativa como um dos três pilares de sua análise junto a língua e cosmovisão. Nesse sentido, como aponta, Hugo Pardo em seu texto “Transculturación narrativa: utopia programática modernizante” (2016), que:

Dentro de la incidencia de la antropología cultural sobre la crítica literaria latinoamericana, *transculturación narrativa* constituye su producción más elaborada. Aunque en ella también puede apreciarse cierto grado de incidencia de la reflexión cultural de la escuela de Frankfurt y resabios del estructuralismo. Este último sobre todo a nivel de análisis textual (PARDO, 2016, p. 82-83).

Ao falar do impacto cientificista do estruturalismo sobre a crítica latino-americana Claudia Gilman irá citar a Rama como um caso exemplar de forma que “la trayectoria de Ángel Rama, quien recién em 1970 recomendaba la lectura de los formalistas rusos que, soterrados durante cuarenta años, han emergido en las ancas del estructuralismo y conquistado fama universal como semilla de una revolución metodológica” (GILMAN, 2003, p. 309). Mas esse impacto deveria estar sobreposto de um outro, ainda mais importante para Rama, isto é, o seu projeto de unificação cultural:

Proponerse este análisis ahora, conlleva un matiz polémico. Reaccionando contra un torpe contenidismo que hizo de las obras literarias meros documentos sociológicos, cuando no proclamas políticas, un sector de la crítica ha hecho una reconversión autista igualmente perniciosa que, so pretexto de examinar la literatura en sus peculiares modulaciones, la recortó de su contexto cultural, decidió ignorar la terca búsqueda de representatividad que signa a nuestro desarrollo histórico, concluyendo por desentenderse de la comunicación que conlleva todo texto literario. Restablecer las obras literarias dentro de las operaciones culturales que cumplen las sociedades americanas, reconociendo sus audaces construcciones significativas y el ingente esfuerzo por manejar



auténticamente los lenguajes simbólicos desarrollados por los hombres americanos, es un modo de reforzar estos vertebrales conceptos de independencia, originalidad, representatividad. Las obras literarias no están fuera de las culturas sino que las coronan y en la medida en que estas culturas son invenciones seculares y multitudinarias hacen del escritor un productor que trabaja con las obras de innumerables hombres. Un compilador, hubiera dicho Roa Bastos. El genial tejedor, en el vasto taller histórico de la sociedad americana (RAMA, 2008, p. 24).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma avaliação preliminar de um trabalho em curso, poderíamos dizer que o delírio de Rama se dá, nesse sentido, de modo que a história da teoria da narrativa, então, precisava ser necessariamente uma história adjacente aos estudos culturais devido ao projeto de América Latina ao qual se deseja alcançar. Isto é, nesse cenário, a teoria da narrativa poderia, de alguma forma, existir no contexto latino-americano sob a condição de que sua programática servisse à outra, à ideologia latino-americanista. Nesse sentido, na nomenclatura “teoria da narrativa latino-americana”, o termo mais importante seria, precisamente, “latino-americana”.

Obviamente, para se chegar a considerações mais complexas e condizentes ao que proponho expor aqui seria necessário um trabalho muito mais extenso sobre esse grande recorrido histórico da crítica e teoria latino-americana o que, de fato, venho fazendo com a tese em desenvolvimento. Não obstante, acredito que o delírio que a história da teoria da narrativa na América Latina, enquanto projeto político-cultural, realiza definitivamente participou no nosso apagamento ou esquecimento da *master narrative* que vigora no restante do Ocidente ainda que isso não seja necessariamente bom ou ruim. Afinal, a saída pelo desvio, enquanto recurso canônico da estética universal, se caracteriza precisamente pela sua ambiguidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÜERO NEGRETE, Jaime. **La historia de la Teoría Literaria del s. XX**. Tesis (Magíster en Literatura) - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago de Chile, p. 291, 2006.

CUNHA, Roseli. **Transculturação narrativa: seu percurso na obra crítica de Ángel Rama**. São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

FARIA, Regina. A polêmica do Estruturalismo ou “Quem tem medo de teoria?”. In: **Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências**. São Paulo, 2008, n.p.

FLUDERNIK, Monika; RICHARDSON, Brian. Bibliography or Recent Works on Narrative. **Style**, vol. 34, n. 2, p. 319-328, 2000.

GARRETT, Matthew (ed.). **The Cambridge Companion to Narrative Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

GILMAN, Claudia. **Entre la pluma y el fusil: Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.

HÜHN, Peter *et al.* (eds.). **The handbook of narratology**. New York: Walter de Gruyter, 2009.

KINDT, Tom; MÜLLER, Hans-Harald (eds.). **What is Narratology?** New York: Walter de Gruyter, 2003.

MOTTA, Luiz. Análise pragmática da narrativa: teoria da narrativa como teoria da ação comunicativa. In: PEIXINHO, Ana Teresa; ARAÚJO, Bruno (eds.). **Narrativa e Media: gêneros, figuras e contextos**. Coimbra: Coimbra University Press, 2017, p. 43-69.

PARDO, Hugo. Transculturación narrativa: utopía programática modernizante. **Acta Literaria**, 52, 2016, p. 81-101.

PEREZ, Diego. Argentina, um delírio. Por Juan José Saer. In: **XI Congresso brasileiro de hispanistas**, 11, 2020, Campina Grande, **Anais...**, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72700>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

PHELAN, James; RABINOWITZ, Peter (Eds.). **A companion to Narrative Theory**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

PRESSLER, Günter. “Da Análise estrutural da narrativa (1996) à narratologia, de Wolf Schmid (2014). Um breve histórico (também da terra brasilis)”. **Nova Revista Amazônica**, ano V, v. 3, set. 2017. Disponível em: [www.encurtador.com.br/fqAW0](http://www.encurtador.com.br/fqAW0). Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

RAMA, Ángel. **Transculturación narrativa en América Latina**. 2ª ed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

RETAMAR, Roberto Fernández. **Para una teoría de la literatura hispanoamericana**. Primera edición completa. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995.

RICHARDSON, Brian. Recent Concepts of Narrative and the Narratives of Narrative Theory. **Style**, vol. 34, n. 2, p. 168-175, 2000.



SAER, Juan José. **Las Nubes**. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

TEIXEIRA, Ivan. Estruturalismo. **Cult**: Revista Brasileira de Literatura, (15), out. 1998, p. 34-37.

*Recebido: 19 de abril de 2021*

*Aceito: 27 de maio de 2021*

## A INFORMAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: MAPEAMENTO DO CONCEITO DE INFORMAÇÃO EM ALGUNS PERIÓDICOS BRASILEIROS

Raiane da Silva Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo analisar os conceitos de informação utilizados nos principais periódicos da área de Ciência da Informação através da análise dos artigos veiculados nos periódicos Perspectivas em Ciência da Informação (PCI) e Informação & Sociedade: estudos (I&S), nos anos de 2019 e 2020. Do tipo exploratório descritiva, de natureza quali-quantitativa, utiliza da leitura documental como técnica de coleta de dados. Foram selecionados 153 artigos, dos quais 80 apresentavam o termo informação no campo de título e/ou palavras-chave. Destes, 11 conceituaram a informação em seus textos. Concluiu-se que o termo informação é um assunto bastante tratado nos artigos, porém, sua conceituação é pouco discutida. Constatou-se também que Buckland e Le Coadic são os autores mais citados nos periódicos pesquisados, contudo, não há um referencial teórico definido para as pesquisas no tema, uma vez que se verificou uma grande dispersão de autores nos artigos avaliados.

**Palavras-chave:** Conceito de informação. Ciência da Informação. Mapeamento de conceito.

## INFORMATION IN INFORMATION SCIENCE: MAPPING THE INFORMATION CONCEPT IN SOME BRAZILIAN JOURNALS

**Abstract:** This study aims to analyze the information concepts used in the main journals in the area of Information Science through the analysis of articles published in the journals Perspectives in Information Science (PCI) and Information & Society: studies (I&S), in the years from 2019 and 2020. The exploratory descriptive type, of a qualitative and quantitative nature, uses documentary reading as a data collection technique. 153 articles were selected, of which 80 presented the term information in the title and / or keywords field. Of these, 11 conceptualized information in their texts. It was concluded that the term information is a subject widely addressed in the articles, however, its conceptualization is little discussed. It was also found that Buckland and Le Coadic are the authors most cited in the researched journals, however, there is no defined theoretical framework for research on the topic, since there was a large dispersion of authors in the evaluated articles.

**Keywords:** Concept of information. Information Science. Concept mapping.

<sup>1</sup> Graduada em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, Campus de Marília/SP. E-mail: [raiane.santos@unesp.br](mailto:raiane.santos@unesp.br) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9724695636817663> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5412-7846>

## INTRODUÇÃO

Para que a cultura de um grupo social seja compartilhada, também é necessário que uma mesma base teórica seja partilhada, o que significa que há a necessidade de se desenvolver conceitos para compreender o funcionamento do mundo (SMITH, 1991).

Este entendimento resume a importância dos conceitos para a nossa sobrevivência. Conforme acredita Nébias (1999, p. 133) “vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com “óculos conceituais” inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos”.

Apesar de a informação ser um componente inerente as atividades humanas, definir seu conceito parece ser algo complexo. De acordo com Messias (2005, p. 9) “a palavra extrapolou a barreira do técnico/científico e atualmente vigora livremente nos discursos do senso comum”.

A Ciência da Informação (CI), cujos princípios prima pela investigação do comportamento da informação, necessita da definição de um conceito concreto e coerente do termo informação para o seu domínio, uma vez que este é seu objeto de estudo. Acerca disso, Yovits (1975, *apud* MESSIAS, 2005), afirma que conceituar informação para a Ciência da Informação é uma necessidade que se justifica devido ao fato de que uma ciência só se constitui verdadeiramente através da definição adequada dos conceitos básicos.

Atualmente, o termo informação vem sendo constantemente utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento, como na Administração, Ciência da Computação, Ciência da Informação, Comunicação, Economia, etc., devido ao seu destacado papel para a sociedade contemporânea, que reconheceu a informação como um recurso estratégico, econômico e político a ser gerenciado após a explosão informacional vivenciada nos períodos pós-guerra.

Neste cenário, esta pesquisa pretende responder a seguinte questão: qual ou quais os conceitos de informação estão sendo mais utilizados nos principais periódicos da área de CI?

Assim, este estudo tem por objetivo analisar os conceitos de informação utilizados nos principais periódicos da área de Ciência da Informação através da análise dos artigos

veiculados nos periódicos *Perspectivas em Ciência da Informação (PCI)* e *Informação & Sociedade: estudos (I&S)*, nos anos de 2019 e 2020.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte maneira: após esta breve introdução, a seção dois apresenta reflexões sobre conceitos de informação na área de CI; a seção três descreve os procedimentos metodológicos; a seção quatro apresenta e discute os resultados obtidos; e a seção cinco aborda as considerações finais.

## **REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE INFORMAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Diante da complexidade que envolve o termo e a diversidade de contexto em que a informação está inserida, inevitavelmente, diversos conceitos foram surgindo para o objeto informação. Na Ciência da Informação, um dos conceitos clássicos foi estabelecido por Belkin (1978), que a define como tudo que é capaz de transformar a estrutura, ou seja, a informação é capaz de modificar a estrutura mental do sujeito, agregando conhecimento a si e, conseqüentemente, transformando seu meio social.

Shannon e Weaver (1949) criaram a Teoria matemática da informação, que se volta mais para a transmissão de sinais. Esta teoria considera que todas as informações devem ser compostas por seis elementos: a) fonte geradora; b) um codificador; c) uma mensagem; d) um canal; e) um decodificador; f) e um receptor. Os autores acreditam que a informação atua na redução de incertezas, visto que, ao se obter informação, os indivíduos estão sanando as suas dúvidas (SÁ, 2019).

Na compreensão de Le Coadic (1996) a informação é o resultado de um processo de comunicação que pode ser originada por meio do conhecimento registrado, seja escrita ou transmitida de forma oral ou audiovisual.

Já Buckland (1991) acredita que a informação pode ser observada de formas distintas e, assim, a enquadra em três categorias: a) a informação como processo; b) a informação como conhecimento; c) a informação como coisa.

Como “processo”, a informação compreende o ato de informar com o sentido de comunicar algo. No segundo caso, a informação em forma de “conhecimento comunicado”, diz respeito àquilo que gera conhecimentos e diminui incertezas. Por último, a informação como “coisa” se refere a algo em forma de objeto, documento ou dado que tenha a função de comunicar, informar ou divulgar o conhecimento. (BUCKLAND, 1991).

Capurro e Hjørland (2003) enxergam o contexto social da informação apontando para a necessidade de se considerar os indivíduos como autores principais do processo de recuperação da informação e, desta forma, o contexto em que estão inseridos, a cultura, os conhecimentos prévios, destacando para a subjetividade da informação por requerer a interpretação de quem a recebe.

Diante de tantos conceitos distintos, Silva e Gomes (2015), no artigo intitulado “Conceitos de informação na Ciência da informação: percepções analíticas, proposições e categorizações”, se preocuparam em formular um conceito de informação correlacionado com os conceitos já estabelecidos na área de Ciência da Informação. Após levantar e discutir diversos conceitos disponíveis na literatura, os autores definiram o que consideraram como ‘conceito semanticamente geral da informação’:

A informação é uma produção fenomenicamente social que tem por finalidade dinamizar a inter-comunicação humana e promover exposições e descobertas para construção do conhecimento através de interações entre sujeito/autor e sujeito/usuário por meio de dados (plano físico e histórico social dos sujeitos da informação), mensagens (no plano abstrativo) e atividades documentais (plano material), que favorecem predicativos hermenêuticos aos sujeitos da informação e resultam na apreensão e apropriação pelo sujeito/usuário efetivando um caráter de compreensão (SILVA; GOMES, 2015, p. 150).

Após percorridos alguns conceitos de informação na Ciência da Informação, embora de forma breve, este trabalho apresenta, na próxima seção, os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos traçados.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é do tipo exploratória descritiva que tem como característica “a seleção de amostras aleatórias ou não aleatórias de grandes ou pequenas populações sujeitas à pesquisa, visando obter conhecimentos empíricos atualizados” (VALENTIM, 2020, p. 29). Sua natureza é quali-quantitativa que, segundo Knechtel (2014, p. 106), objetiva “interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

Quanto ao universo da pesquisa, a amostra foi selecionada a partir dos artigos publicados nos periódicos “Perspectivas em Ciência da Informação (PCI)” e “Informação

& sociedade: estudos (I&S)”. Com o intuito de justificar a escolha do *corpus* desta pesquisa, apresenta-se a seguir uma breve descrição de cada uma das revistas científicas.

O periódico PCI é uma revista científica da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com periodicidade quadrimestral. Seu conceito Qualis, certificado pela Capes, na área de Comunicação e Informação é A2 (quadriênio 2021-2024) (PCI, 2020; BRASIL, 2020).

Trata-se de um periódico muito importante para a área da Ciência da Informação, bastante reconhecido no meio, com início em 1996, em substituição à Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG (publicada de 1972 a 1995), cujo objetivo é divulgar artigos científicos, relatos de pesquisas, estudos teóricos, revisões de literatura, textos didáticos, relatos de experiências, traduções e resenhas nas áreas de Ciência da Informação, Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e áreas afins (PCI, 2020).

Seguindo o movimento de Acesso Aberto, este periódico tem como política o acesso livre, oferecendo ao seu público o acesso imediato ao conhecimento científico, de forma gratuita, pois acredita na democratização mundial do conhecimento (PCI, 2020).

Quanto ao processo de avaliação por pares, o periódico PCI (2020) informa que a avaliação é realizada tendo como base alguns critérios:

- a) estrutura formal do trabalho: correção, clareza e coerência de linguagem; adequação e qualidade das tabelas, gráficos e ilustrações
- b) estrutura conceitual do trabalho: abrangência e pertinência do conteúdo em relação à área; clareza e articulação dos conceitos e de ideais; atualização dos conceitos; originalidade; e
- c) outros aspectos que julgar relevante.

Quanto ao periódico I&S, refere-se a uma revista científica da Universidade Federal da Paraíba – UFPA, com periodicidade quadrimestral, e também avaliada com o conceito A2, pelo Qualis da Capes, no quadriênio 2021-2024.

Seu objetivo é divulgar trabalhos que representam contribuição para o desenvolvimento de novos conhecimentos entre pesquisadores, docentes, discentes e profissionais em ciência da informação, biblioteconomia e áreas afins, independente de sua vinculação profissional e local de origem, além de publicar, sistematicamente, os resumos das dissertações aprovadas no PPGCI/UFPB (I&S, 2020).

Desta forma, os periódicos descritos acima foram selecionados para esta pesquisa devido ao elevado nível dos conceitos atribuídos pela Capes, o que sugere uma alta qualidade dos artigos nelas publicados.

Foram definidos os períodos de 2019 e 2020 como o intervalo das publicações devido ao propósito deste estudo referente ao levantamento dos conceitos mais recentemente utilizados nos artigos. Cabe ressaltar que somente os artigos completos publicados nos periódicos já mencionados fizeram parte desta pesquisa, excluindo-se, portanto, as resenhas, resumos, relatos de experiências, etc.

Desta forma, o primeiro critério de seleção atribuído foi o período escolhido das publicações (2019 e 2020). Assim, a amostra inicial foi composta por 153 (cento e cinquenta e três artigos), sendo 113 (cento e treze) publicados no periódico PCI e 40 (quarenta) no periódico I&S.

Posteriormente, o critério de seleção utilizado para analisar os artigos foi identificar o termo “informação” nos campos de título e palavras-chave. Assim, a quantidade de artigos selecionados passou a ser de 80 (oitenta): 61 (sessenta e um) publicados no periódico PCI; e 19 (dezenove) no periódico I&S.

Partindo desta amostra, foi utilizada como técnica de coleta de dados a leitura documentária em todas as seções do artigo a fim de se identificar a utilização dos “conceitos de informação”, bem como dos autores citados no conceito. A seção seguinte apresenta os dados obtidos a partir desta análise.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme mencionado na seção anterior, foram selecionados – previamente – todos os artigos completos publicados nos anos de 2019 e 2020 nos periódicos PCI e I&S, resultando em 153 (cento e cinquenta e três) artigos.

A revista PCI publicou 57 (cinquenta e sete) artigos completos em 2019 e 56 (cinquenta e seis) em 2020, ou seja, um total de 113 (cento e treze) trabalhos, distribuídos em cinco volumes a cada ano, conforme dados abaixo:

- a) volume 24, número especial: 12 (doze) artigos - jan. mar. 2019;
- b) volume 24, número 1: 12 (doze) artigos - jan./mar. 2019;
- c) volume 24, número 2: 11 (onze) artigos - abr./jun. 2019;

- d) volume 24, número 3: 11 (onze) artigos - jul./set. 2019;
- e) volume 24, número 4: 11 (onze) artigos - out./dez. 2019;
- f) volume 25, número especial: 14 (quatorze) artigos - jan./mar. 2020;
- g) volume 25, número 1: 11 (onze) artigos - jan./mar. 2020;
- h) volume 25, número 2: 10 (dez) artigos - abr./jun. 2020;
- i) volume 25, número 3: 10 (dez) artigos - jul./set. 2020;
- j) volume 25, número 4: 11 (onze) artigos - out./dez. 2020.

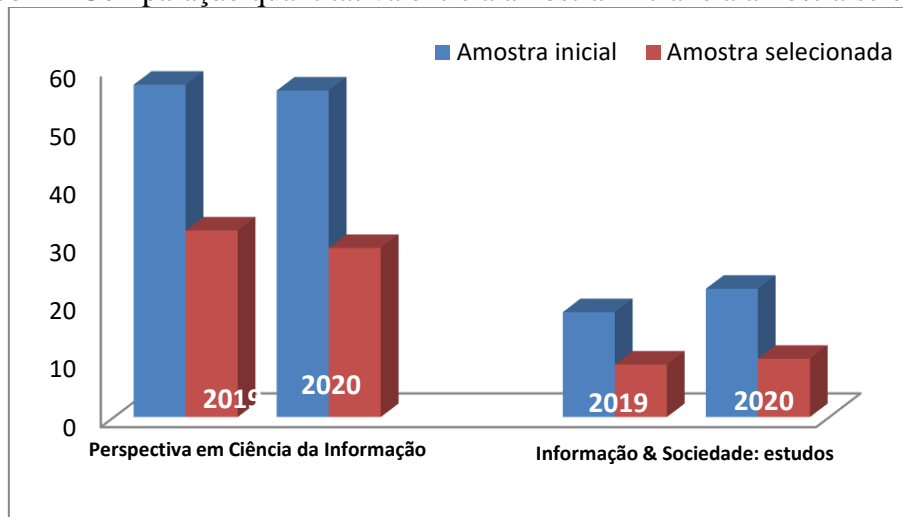
Já, o periódico I&S publicou um total de quarenta artigos completos: dezoito em 2019 e vinte e dois em 2020.

- a) volume 29, número 1: 3 (três) artigos - jan./mar. 2019;
- b) volume 29, número 2: 4 (quatro) artigos - abr./jun. 2019;
- c) volume 29, número 3: 4 (quatro) artigos - jul./set. 2019;
- d) volume 29, número 4: 7 (sete) artigos - out./dez. 2019;
- e) volume 30, número 1: 4 (quatro) artigos - jan./mar. 2020;
- f) volume 30, número 2: 3 (três) artigos - abr./jun. 2020;
- g) volume 30, número 3: 10 (dez) artigos - jul./set. 2020;
- h) volume 30, número 4: 5 (cinco) artigos - out./dez. 2020.

Após a busca pela palavra “informação” nos campos de título e palavras-chave, 80 (oitenta) artigos foram selecionados para a leitura documentária: sessenta e um foram selecionados a partir do periódico PCI – 32 (trinta e dois) de 2019 e 29 (vinte e nove) em 2020; e 19 (dezenove) a partir do periódico I&S – 9 (nove) publicados em 2019 e 10 (dez) publicados em 2020. O gráfico um ilustra a comparação entre a amostra inicial e a amostra selecionada após a aplicação do critério de seleção acima descrito:



Gráfico 1 – Comparação quantitativa entre a amostra inicial e a amostra selecionada

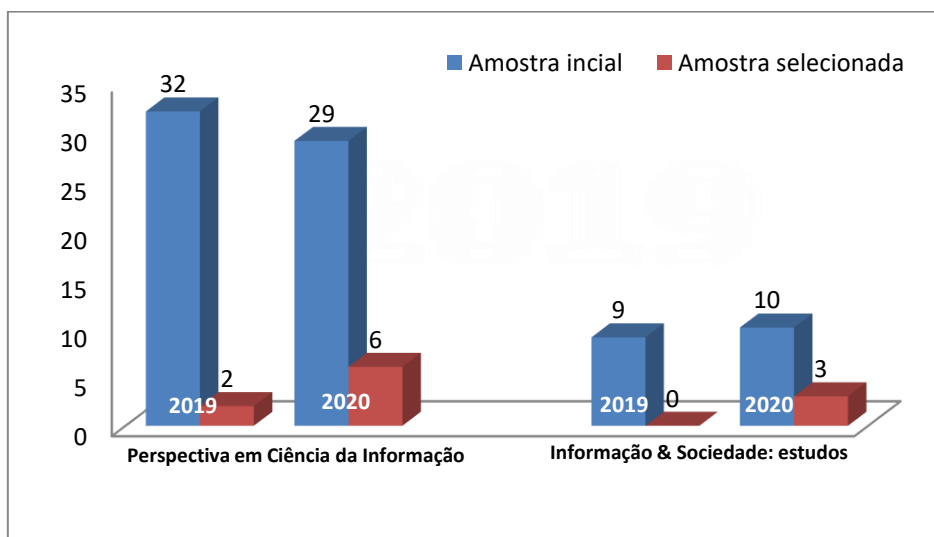


Fonte: Elaboração do autor.

Com o gráfico acima, é possível inferir que mais da metade (52%) das publicações (artigos completos) dos periódicos PCI e I&S, nos anos de 2019 e 2020, tratam do assunto “informação”, uma vez que retrata as obras selecionadas após a busca pelo termo “informação” nos campos de título e palavras-chaves dos artigos.

Mais especificamente, para analisar o “conceito de informação” presente nos trabalhos, após selecionar os artigos por meio da presença do termo informação nos campos de título e palavras-chave, foi feita a leitura documentária nos trabalhos de forma a identificar a presença dos conceitos no texto. Assim, dos 80 (oitenta) artigos selecionados, onde aparecia o termo informação nos campos já descritos, apenas 11 (onze) – 8 (oito) do periódico PCI e 3 (três) do periódico I&S - apresentam a citação do conceito de informação (gráfico dois).

Gráfico 2 – Comparação quantitativa entre os artigos que tratam do assunto “informação” e os artigos que apresentam o “conceito de informação”

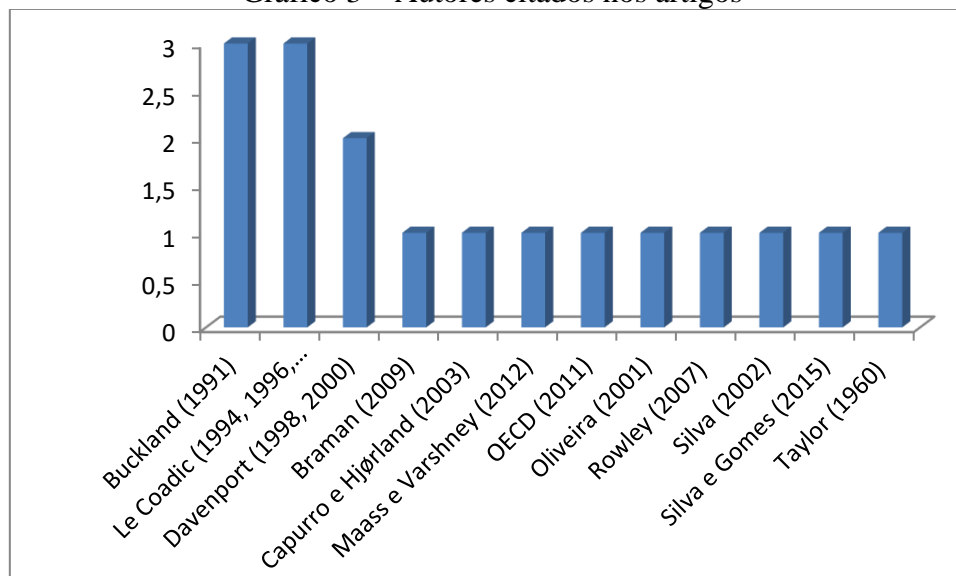


Fonte: Elaboração do autor.

Com os dados quantitativos elencados no gráfico dois, é possível perceber que, apesar dos artigos apresentarem a informação como um dos assuntos, não há uma preocupação em conceituar o termo, uma vez que em apenas 13,75% dos trabalhos (onze artigos) foram encontradas a apresentação desses conceitos. Além disso, foi perceptível também que, em 2019, o periódico I&S não trouxe nenhum artigo que conceituasse “informação”.

Os autores utilizados para a citação dos conceitos de informação foram: Braman (2009); Buckland (1991); Capurro e Hjørland (2003); Davenport (1998); Davenport (2000); Le Coadic (1994); Le Coadic (1996); Le Coadic (2004); Maass e Varshney (2012); OECD (2011); Oliveira (2001); Rowley (2007); Silva (2002); Silva e Gomes (2015); e Taylor (1960). O gráfico três ilustra os autores citados nos trabalhos.

Gráfico 3 – Autores citados nos artigos



Fonte: Elaboração do autor.

Com os dados contidos no gráfico três, pôde-se verificar que os autores que figuraram em mais de um trabalho publicados nos periódicos PCI e I&S, nos anos de 2019 e 2020 foram: Buckland (três artigos); Le Coadic (três artigos); e Davenport (dois artigos). No entanto, observou-se também que houve variação nas obras dos autores citados. O autor Le Coadic, por exemplo, foi citado em três trabalhos por meio de três obras diferentes (1994, 1996 e 2006); Davenport, foi citado em dois artigos com duas obras diferentes (1998 e 2000). Já Buckland, também foi citado em três trabalhos, porém, todas às vezes com sua obra de 1991. Para maior compreensão, cabe aqui referenciar as obras mencionadas acima:

a) obras citadas de Le Coadic:

- 1994: LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1994.
- 1996: LE COADIC, Yves François. *A Ciência da Informação*. Tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.
- 2006: LE COADIC, Yves-François. *A Ciência da Informação*. 2. ed. Brasília: Briquet Lemos Livros, 2004.

b) obras citadas de Buckland:

- 1991: BUCKLAND, Michael. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 42, n. 5, p. 351–360, 1991.

c) obras citadas de Davenport:

- 1998: DAVENPORT, T. *Ecologia da informação*: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.

- 2000: DAVENPORT, T. *Ecologia da informação*. São Paulo: Futura, 2000.

É possível observar também que Buckland e Le Coadic, juntos, assumem mais da metade (54%) das citações nos trabalhos publicados nos periódicos PCI e I&S, nestes dois últimos anos.

Apesar de estes autores terem figurado mais, o que demonstra a importância conquistada na área, verificou-se também uma grande dispersão dos autores citados, ao observar que 9 (nove) outros autores foram citados, cada um em um artigo, tendo seus conceitos de informação mencionados no trabalho.

Em sequência, as citações dos conceitos de informação presentes nos textos dos trabalhos foram levantadas por meio da leitura documentária, sintetizadas e transcritas para o quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Síntese das citações do conceito informação nos trabalhos publicados no periódico PCI e I&

Periódico: Perspectivas em Ciência da Informação – 2019 e 2020				
Título do artigo	Autor (es)	Autor citado	Trecho citado	ano
Caminhos da ciência da informação: da library and information science às i-schools.	OLIVEIRA, M.; SILVA, Z. C. G.	Le Coadic (1994)	Informação é um conhecimento inscrito (gravado) sob a forma escrita (impressa ou numérica), oral ou audiovisual. Ela comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico, onda sonora, etc. Essa inscrição é feita graças a um sistema de signos (a linguagem)	2020
Organização e representação do conhecimento e da informação na web: teorias e técnicas.	LIMA, G. Â. de.	Le Coadic (2004)	Informação é um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita (impressa ou digital) oral ou audiovisual em um suporte... É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico (LE COADIC, 2004, p. 4).	2020

Mapeamento de processos sob a perspectiva da ciência da Informação	AGANE TTE, E. C.	Buckland (1991)	Para o presente artigo, utiliza-se da definição de Buckland (1991) que define a informação como “coisa”, de forma explícita, concreta como dados, textos e símbolos, o que viabiliza sua descrição.	2020
Competência em informação e suas raízes teóricoepistemológicas da Ciência da Informação: em foco, a fenomenologia	DE LUCCA D. M.; VITORINO, E. V.	Buckland (1991)	Buckland (1991), na década de 1990, revelou três abordagens da informação: informação enquanto processo, informação enquanto conhecimento e informação enquanto coisa, que não são antagônicas, e, inclusive, podem ser complementares entre si. A primeira abordagem diz respeito ao ato de informar: a informação é, nessa concepção, a alteração do estado de conhecimento. A informação enquanto conhecimento, por sua vez, representa o resultado do processo em questão: descrito por Buckland (1991, p. 351, tradução nossa) como “a redução da incerteza”. Essas duas primeiras aproximações referem-se à informação enquanto elemento intangível: não é possível, dessa forma, mensurar, gerir ou tocar. A informação como coisa, no entanto, é indicada como um atributo tangível: pode ser representada por dados e documentos ou qualquer suporte físico, e, dessa forma, pode ser mensurada, preservando ainda sua capacidade informativa.	2020
Informação como elemento crucial para governança por Resultados.	SILVA, E. M. da.	Braman (2009) e OECD (2011).	A autora distinguiu seis definições de informação de uso corrente no processo de formulação de políticas: a informação como recurso, mercadoria, percepção de padrão e força constitutiva da sociedade, agente e repositório de possibilidades (BRAMAN, 2009). Informação como um recurso é algo tratado como uma entidade – pessoa, organização, comunidade – que serve como input para o processo de tomada de decisão (BRAMAN, 2009). É um tipo de informação geralmente quantitativa que serve, por exemplo, para informar o número de usuários atendidos por serviços públicos, tais como: educação, saúde ou segurança. Sob o	2020

			ponto de vista econômico e contábil, a informação enquanto recurso é vista como um ativo intangível que não tem uma forma de realização física ou financeira. A gama de ativos intangíveis é consideravelmente ampla (OECD, 2011). Informação como mercadoria é algo que pode ser comprado ou vendido (BRAMAN, 2009). Sob o ponto de vista econômico, a informação e o seu fluxo podem ser vistos como investimentos ou despesas.	
Las limitaciones de la Ley de Acceso a la Información en Brasil: reflexiones teóricas en el ámbito de la Ciencia de la Información.	BORGE S, E. V. E.; MARTÍ NEZÁVI LA, D.; MELLO, M. R. G. de.	Capurro e Hjørland (2003)	La información es un concepto complejo, y, en el campo de la Ciencia de la Información, se hace necesario destacar que “la cuestión importante no es solo qué significado le damos al término en la CI, sino también cómo se relaciona con otros términos básicos como documentos, textos y conocimiento”	2020
Estudos sobre “Gestão da Informação e do Conhecimento” e “Trabalho” no PPGCI: origens, trajetória e perspectivas Futuras.	NASSIF, M. E.; DE PAULA C. P. A.; CRIVEL LARI, H. M. T.	Taylor (1960) e Davenport (1998)	[...] a informação é um recurso organizacional que deve ser gerenciado para dar subsídios à tomada de decisão (TAYLOR, 1960). A informação amplia a perspectiva do que se discutia sobre informação, como sendo quase sinônimo de tecnologia de informação, para, realmente mostrá-la como um fator que necessita ser gerenciado em todas as esferas organizacionais (DAVENPORT, 1998).	2019
Proposta de um construto para gestão da informação no ciclo de vida dos agentes.	SILVA, S. E. <i>et al.</i>	Davenport (2000), Oliveira (2001), Maass e Varshney (2012).	[...] a informação pode ser concebida como um conjunto de dados capaz de apresentar um determinado significado sobre algum fenômeno (DAVENPORT, 2000; OLIVEIRA, 2001; MAASS; VARSHNEY, 2012).	2019
<b>Periódico: Informação e Sociedade: Estudos – 2019 e 2020</b>				
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Autor citado</b>	<b>Trecho citado</b>	<b>ano</b>
Repositórios digitais confiáveis:	SOUZA, L.G. S.; AGANE	Le Coadic (1996)	Trabalharemos, neste artigo, com o conceito de informação abordado por Le Coadic (1996), onde o mesmo define	2020

uma revisão da literatura nacional e internacional publicada em periódicos científicos	TTE, E. C.		informação como um conhecimento inscrito (gravado) sob a forma escrita (impressa ou numérica).	
A promoção da experiência dos utilizadores com um estímulo à aprendizagem em museus: um estudo exploratório	PACHECO, A. P.; FREITAS, M. C. V. de; SILVA, C. G. da.	Buckland (1991), Silva e Gomes (2015) e Rowley, (2007)	Adotamos, portanto, um posicionamento, que entende que o conceito de informação não deve ser visto de forma isolada, mas antes em relação aos conceitos de dado, mensagem e conhecimento (SILVA; GOMES, 2015, p. 154; BUCKLAND, 1991, 2006, p. 337).  [...] a informação é o resultado de dados processados com uma finalidade, que os dota de significado (ROWLEY, 2007, p. 170-171).	2020
Promovendo o diálogo entre ciência da Informação e audiodescrição : a urgência da preservação digital e de políticas de salvaguarda	CONCEIÇÃO, T. N.; SILVA, R. R. G. da.	Silva (2002)	O conceito de informação compreendido como um processo cíclico e contínuo também está respaldado pela teoria segundo a qual a informação “[...] é entendida como processo que promove a ampliação da consciência acerca da possibilidade de conhecer e agir num determinado contexto social” (SILVA, 2002, p.1).  A partir dessa abordagem conceitual, portanto, a informação é aqui compreendida como um processo de expansão da consciência que, por intermédio dos conteúdos informacionais, constitutivos do processo chamado informação, leva o indivíduo a um estágio de “consciência informacional”, ou seja, “uma consciência da possibilidade do conhecimento e da ação informada” (SILVA, 2002, p. 44).	2020

Fonte: Elaboração da autora.

Por meio da síntese acima apresentada, compreende-se que os conceitos citados nos artigos publicados nos últimos dois anos, nos periódicos PCI e I&S, em sua maioria, foram conceituados há mais de 20 anos.

A citação do conceito de Taylor é a mais antiga dentre os trabalhos analisados, datando de 1960. É importante observar que tal conceito surge concomitantemente com os primeiros conceitos de “Ciência da Informação” e que entendiam a informação como “coisa”, ou seja, dando a ideia de algo dotado de objetividade.

Conforme já mencionado, Buckland foi citado sempre com a mesma obra “Informação como coisa”, publicada em 1991. Assim, é possível notar o quanto o trabalho traz um conceito importante de informação para a área de Ciência da Informação.

Le Coadic também trata de um conceito de informação muito apropriado para a área de CI, através de seu livro “A ciência da Informação”, que foi publicado em francês (“La science de l’information”), pela primeira vez, em 1994.

Entretanto, ao analisar a síntese no quadro um, observa-se que as citações possuem traços em comum, que consideram a informação em seu aspecto objetivo - quando a definem como coisa, dado ou algo - e em seu aspecto subjetivo - quando se refere ao conhecimento gerado - utilizando um conceito ou outro a depender do enfoque dado ao trabalho realizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, foi possível concluir que o termo informação é um assunto bastante tratado nos artigos publicados nos periódicos da área de Ciência da Informação, contudo, sua conceituação é pouco discutida.

É possível constatar também que, embora dois autores (Buckland e Le Coadic) foram mais recorrentes ao buscar conceituar o termo informação, não há, atualmente, um referencial teórico definido para as pesquisas no tema, havendo uma grande dispersão de autores.

É importante salientar que o presente trabalho utilizou da leitura documentária para levantar os conceitos de informação presentes nas produções científicas recuperadas, no entanto, novos estudos serão necessários para avaliar, de forma qualitativa, a relevância dos conceitos utilizados.



## REFERÊNCIAS

- BELKIN, Nicholas. Information concepts for information science. **Journal of Documentation**, Bingley, v. 34, n. 1, p. 55-85, 1978. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb026653/full/html>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Plataforma Sucupira. **Qualis periódicos**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/istaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BUCKLAND, Michael Keeble. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science**, Hoboken, v. 42, n. 5, p. 351–360, 1991. Disponível em: <http://ppggoc.eci.ufmg.br/downloads/bibliografia/Buckland1991.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CAPURRO, Rafael; HJØRLAND, Birger. The concept of information. **Annual Review of Information Science and Technology**, Medford, v. 27, n. 8, p. p. 343-411, 2003. Disponível em: <http://www.capurro.de/infoconcept.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- INFORMAÇÃO & SOCIEDADE: ESTUDOS. Campina Grande: UFPB, 1991- . 2019-2020. ISSN 0104-0146.
- KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LE COADIC, Yves-François. **A Ciência da Informação**. Tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.
- MESSIAS, Lucilene Cordeiro da Silva. **Informação: um estudo exploratório do conceito em periódicos científicos brasileiros da área de Ciência da Informação**. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2005. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias\\_lcs\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.
- NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000100011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011). Acesso em: 10 jan. 2021.
- PERSPECTIVA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Belo Horizonte: UFMG, 1972- . 2019-2020. ISSN 1413-9936.

SÁ, Alzira Tude. Uma abordagem matemática da informação: a teoria de Shannon e Weaver: possíveis leituras. **Logeion**: filosofia da informação, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 48-70, 2018. DOI: 10.21728/logeion.2018v5n1.p48-70. Acesso em: 10 jan. 2021.

SHANNON, Claude; WEAVER, Warren. **The mathematical theory of communication**. Illinois: The University of Illinois Press, 1949. Disponível em: [https://monoskop.org/images/b/be/Shannon\\_Claude\\_E\\_Weaver\\_Warren\\_The\\_Mathematical\\_Theory\\_of\\_Communication\\_1963.pdf](https://monoskop.org/images/b/be/Shannon_Claude_E_Weaver_Warren_The_Mathematical_Theory_of_Communication_1963.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Jonathas Carvalho; GOMES, Henriette Ferreira. Conceitos de informação na Ciência da informação: percepções analíticas, proposições e categorizações. **Informação & Sociedade**: estudos. João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 145-157, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/145>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VALENTIM, Marta Lígia Pompim. **Conhecimento e metodologia científica**. Marília: Unesp, 2020. [Slides da disciplina “Métodos de Pesquisa Aplicados à Ciência da Informação” ministrado pela Profa. Dra. Marta Lígia Pompim Valentin].

*Recebido: 18 de abril de 2021*

*Aceito: 05 de maio de 2021*

## **MORTE EM VENEZA: REFLEXÕES SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAIS SOB O VIÉS DA GERONTOLOGIA SOCIAL NA OBRA LITERÁRIA E FÍLMICA**

Cristiana Maria da Silva<sup>1</sup>  
 Leandro Bernardo Guimarães<sup>2</sup>

**Resumo:** A crítica e a teoria literárias, ancoradas, por vezes, em uma visão conservadora, tendem a julgar a transposição de linguagem do texto escrito para o filme, buscando neste a representação fidedigna daquele, ignorando a riqueza semiótica dessa intersecção entre cinema e literatura. Portanto, este artigo aborda o texto literário *Morte em Veneza* (1971), de Thomas Mann, em diálogo com sua versão fílmica homônima, dirigida por Luchino Visconti, sem que haja uma hierarquização entre essas obras. Levando-se em conta os procedimentos estruturais mobilizados na articulação intersemiótica entre literatura e cinema, objetiva-se, também, refletir sobre os aspectos sócio-político-culturais que permeiam esses objetos artísticos. Subsidiados, principalmente, pelos estudos culturais, pretende-se analisar a configuração das personagens sob o viés da Gerontologia Social, área do conhecimento contemporânea que estuda o processo de envelhecimento em suas múltiplas dimensões.

**Palavras-chave:** Cinema; Literatura; Homoerotismo; Literatura; Sexualidade.

### **DEATH IN VENICE: SOCIO-POLITICAL-CULTURAL THOUGHTS UNDER THE BIAS OF SOCIAL GERONTOLOGY IN LITERARY AND FILM WORK**

**Abstract:** Literary criticism and theory, anchored sometimes in a conservative view, tend to make judgments on the language transposition of the written text to the film, looking

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil. Título: Os Sons das Vogais da Língua Inglesa. Orientador: Alley Cândido Júnior. 2001 – 2005. Especialização em Gestão e Organização da Escola. (Carga Horária: 390h) pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR, Brasil. Título: A importância da avaliação no processo ensino aprendizagem. 2007 – 2008. Especialização em Especialização em Gestão da Educação Pública. (Carga Horária: 522h) pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Brasil. Título: Evasão na Educação de Jovens e Adultos. 2012 – 2013. Professora efetiva da rede estadual de ensino á 21 anos, experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional com formação continuada em diversas vertentes na educação. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica e Professora Regente do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro. E-MAIL: [crismariaprof@gmail.com](mailto:crismariaprof@gmail.com). Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2302328974876841>, ID:230232897487684.

<sup>2</sup> Mestre em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, graduou-se no Bacharelado em Estudos Literários e na Licenciatura em Língua Portuguesa nessa mesma instituição de ensino. Atua no ensino de Língua Portuguesa no Colégio Agostiniano Nossa Senhora de Fátima e produz conteúdo para sites nacionais, como o site Brasil Escola. E-mail: [leandro.bguimaraes@hotmail.com](mailto:leandro.bguimaraes@hotmail.com) do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0753298455017406>, ID Lattes: 0753298455017406

for the film's reliable representation, ignoring the semiotic richness of this intersection between cinema and literature. Therefore, this article addresses the literary text *Death in Venice* (1971), by Thomas Mann, in dialogue with its homonymous film version, directed by Luchino Visconti, without a prioritization between these works. Taking into account the structural procedures mobilized in the intersemiotic articulation between literature and cinema, it also aims to reflect on the socio-political-cultural aspects that permeate these artistic objects. Subsidized mainly by cultural studies, it is intended to analyze the configuration of the characters under the bias of Social Gerontology, an area of contemporary knowledge that studies the aging process in its multiple dimensions.

**Keywords:** Cinema; Literature; Homoeroticism; Literature; Sexuality.

## INTRODUÇÃO

Trata-se de algo corriqueiro, não só em meios acadêmicos, mas, sobretudo, no plano da recepção não acadêmica, afirmações negativas em torno de adaptações fílmicas de obras literárias: é comum, por exemplo, cobrar do diretor de cinema uma transposição literal, fidedigna, rechaçando, portanto, qualquer cena, ação, personagem que não esteja de acordo com o texto escrito, principalmente quando este é um texto canônico. Essa postura, ainda em voga, vem perdendo terreno, porque, conforme pondera Ismail Xavier, na contemporaneidade “há uma atenção especial voltada para os deslocamentos inevitáveis que ocorrem na cultura, mesmo quando se quer repetir, e passou-se a privilegiar a ideia de “diálogo” para pensar a criação das obras, adaptações ou não” (XAVIER, 2003, p. 61). Essa concepção dialógica entre semioses diferentes, quando relacionada aos aspectos socioculturais que permeiam os contextos de produção e de recepção, potencializam positivamente a leitura dos objetos artísticos, seja fílmico ou literário.

Nesse sentido, deslocando a ideia de fidelidade ao original para uma compreensão que perceba, valore e aprecie a obra cinematográfica como artefato independente, construto do diálogo interpretativo que o diretor possa estabelecer com o texto literário, é importante refletir sobre os processos de transposição do livro *Morte em Veneza*, de Thomas Mann, para sua versão fílmica, dirigida por Luchino Visconti, sem que haja uma hierarquização entre essas artes.

Além da análise intrínseca à mudança de semiose, é fundamental refletirmos sobre as implicações culturais subjacentes ao enredo das obras que perpassam não só as

configurações das subjetividades das personagens, mas estabelece relação com o tempo contemporâneo. Diante desse diálogo entre o tempo narrado, o tempo da narrativa e a contemporaneidade, propomos pensar a manifestação da velhice, do amor, da sexualidade e da morte nas referidas obras, tendo como suporte os conceitos pensados pela Gerontologia Social acerca do processo de envelhecimento. Essa área do conhecimento propõe analisar “os impactos das condições socioculturais e ambientais no processo de envelhecimento” (Fernández-Ballesteros citado por Paúl e Fonseca, 2005, p.25). Nesse contexto, que elementos sócio-histórico-culturais podem ser levados em consideração para compreendermos os sentidos de *Morte e Veneza*, de Thomas Mann e sua respectiva versão audiovisual, dirigida por Luchino Visconti?

### **MORTE EM VENEZA: UM OLHAR SOBRE A OBRA DE THOMAS MANN**

A obra *Morte em Veneza*, do alemão Thomas Mann, publicada em 1912, apresenta-nos a história de Gustav Aschenbach, importante escritor e professor alemão, cujo reconhecimento se estende por toda a Europa. Já viúvo, pai de uma filha casada, Aschenbach, em um de seus passeios por Munique “procura o ar livre, na esperança de que ar e movimento o restabelecessem e o auxiliassem a passar uma noite benéfica” (MANN, 1971, p.51), pois os trabalhos matutinos parecem o exaurir, demandando muita energia criativa.

Após caminhar pelo parque da cidade, já se sentindo cansado, ficou à espera do bonde em frente ao cemitério, se distraíndo com esse cenário fúnebre. Sua atenção é deslocada, porém, para um homem que avista na entrada do cemitério. Essa figura, assemelhando-se a um viajante, parece-lhe de alguém “corajoso ou mesmo selvagem” (p. 52), o que lhe desperta “uma espécie de vago desassossego, um desejo juvenil e sedento para a distância” (1971, p. 52). Aschenbach, movido por esse estado de espírito, sente-se lançado a empreender viagem para além das fronteiras alemãs.

Antes, porém, da narrativa se deter no relato de sua viagem, o narrador contextualiza sumariamente o passado do protagonista, comentando sobre sua infância, adolescência, chegando à sua fase adulta, mostrando que a disciplina para os estudos e o pendor para as artes sempre fora cultivadas por ele desde muito cedo.

Após essa analepse, a narração retorna ao ponto em que Aschenbach decide partir para sua casa de campo, mas uma inquietação interior levou-o a embarcar em um navio com destino a Veneza. Nessa cidade, hospedando-se em um luxuoso hotel a beira mar, o protagonista apaixonou-se, à primeira vista, por um hóspede polonês chamado Tadzio. Esse adolescente, de “rosto pálido e graciosamente fechado, circundado por cabelos cacheados, louros cor de mel, com o nariz reto, a boca suave [...]”, (1971, p. 69), provocou os impulsos homoeróticos de Aschenbach.

Ao contrário do teor idealista que permeia as análises literárias tradicionais que percebem um encantamento platônico nesse interesse entre o velho escritor alemão e o jovem polonês, na medida em que o primeiro veria no segundo a materialização do ideal de beleza e juventude, o olhar contemporâneo, ancorado, principalmente nos Estudos Culturais, percebe na obra a materialização de um desejo carnal regendo os sentimentos do protagonista.

A contemporaneidade possibilita-nos entendermos essa obra não como uma alegoria que reflete sobre os conceitos universais de beleza, juventude, morte, mas também, sobre a sexualidade na velhice. Berger e Luckmann (2003, p. 73) afirmam a este respeito que

Toda a cultura tem uma configuração sexual distinta, com os seus próprios padrões especializados de conduta sexual e os seus pressupostos ‘antropológicos’ na área sexual. A relatividade empírica dessas configurações, sua imensa variedade e exuberante inventividade indicam que são produtos das formações socioculturais próprias do homem e não de uma natureza humana biologicamente fixa.

Sendo, portanto, a sexualidade uma construção, configurada aos moldes do contexto sócio-político-cultural, podemos perceber na configuração da personagem Aschenbach um sujeito que se sente impulsionado a vivenciar – na velhice – sua sexualidade, diferentemente de como a experienciara no passado. Afetado pela juventude e beleza de Tadzio, passa a observá-lo constantemente, seguindo os seus passos não só no espaço do hotel, mas também pelas vielas de Veneza. A narrativa literária, porém, envolta pela moralidade da época, não concretiza o encontro entre esses personagens; nem ao menos dialogam.

No entanto, a pulsão homoerótica está presente, determinando as ações de Aschenbach. Ele, inclusive, procura se rejuvenescer no salão de beleza, pitando os

cabelos embranquecidos, aparando a barba, sendo maquiado. Esses procedimentos estéticos, ironicamente, ocorrerão em um ponto da narrativa próximo ao *clímax*.

O protagonista, mesmo temeroso do surto de cólera que se espalha pela cidade, continua em Veneza, esperançoso por travar contato com o jovem polonês. O trágico é que Veneza, contraditoriamente bela e insalubre, impõe-lhe um destino fatal. Contaminado pela cólera, o famoso escritor morre subitamente, observando, na praia privativa do hotel, seu objeto de desejo, o belo Tazio.

## A OBRA DE THOMAS MANN NA PERSPECTIVA DA FILMOGRAFIA

Quando transposto para outra semiose, o diretor aproxima-se bastante do texto clássico, mas parece revestir-lhe de um teor menos sublimado. Principalmente em relação ao personagem Tazio. No filme ele aparenta não ser tão ingênuo e alheio às investidas do velho Aschenbach. Pelo contrário, seus olhares, gestos sugerem sua participação no jogo sedutor entre ambos. Talvez ele visse no famoso músico, na medida em que na obra fílmica Aschenbach não é retratado como escritor, um capital cultural/intelectual interessante. Poderia estar se sentindo envaidecido por se perceber objeto de desejo de alguém respeitado e conhecido em toda a Europa.

Produzido e dirigido por Luchino Visconti, *A Morte em Veneza* é baseado na novela homônima de Thomas Mann. Se em outros filmes como *O Leopardo* (1963) e *O Estrangeiro* (1967), Luchino Visconti trabalhou de perto com a perspectiva do texto literário, já em *Morte em Veneza* (1971), sua relação muda e ele escolhe omitir, modificar e/ou adicionar elementos que não constavam na narrativa alemã.

O ator Dirk Bogarde dá vida ao velho e cansado compositor, Gustav Von Aschenbach. Sua *performance* é propositalmente repleta de gestos comedidos: um caminhar preciso, os sorrisos contidos, as mãos que cobrem o rosto embaraçado, e finalmente, a fragilidade que marca a submissão do compositor alemão diante de sua paixão pelo jovem polonês. São os gestos que simbolizam o homem velho desejando alcançar não um ideal de beleza, mas a própria beleza carnal.



O filme, diferentemente do texto em prosa, inicia-se no momento em que Gustav Von Aschenbach está chegando à cidade de Veneza. Trata-se de uma significativa escolha, pois ao eleger determinadas cenas em detrimento de outras, a obra fílmica reivindica sua autonomia em relação à semiose de Thomas Mann. As mudanças que Luchino Visconti deram destaque à densidade psicológica, enriquecendo o enredo clássico.

Outra mudança diz respeito ao fato de que Gustav Von Aschenbach não é retratado como escritor, mas como músico. Essa modificação do diretor italiano mostra sua intenção de aludir a um dos fatores que influenciaram a literatura de Thomas Mann naquele período: a morte de Gustav Mahler em Viena, em 1911, amigo íntimo do escritor alemão. A música desse compositor, o *adagietto* da 5ª sinfonia, está presente na trilha sonora ao longo da sequência cinematográfica.

Luchino Visconti supriu a narração dos dilemas internos de Gustav Von Aschenbach que na novela se manifestam nos primeiros capítulos. A sequência com as considerações iniciais presentes no texto em prosa não daria conta da complexidade psicológica do personagem, sendo ao mesmo tempo quase incompatível com a dinâmica própria do cinema. Por isso, o filme já começa com o músico chegando à cidade de Veneza, e as alusões mais diretas à primeira parte do livro se fazem em forma de *flashbacks*, como por exemplo, na cena em que Gustav conversa com um colega músico, inexistente no enredo do livro.

Pode-se afirmar também que o diretor e sua equipe intensificam a carga homoerótica que permeia a relação entre o velho compositor e o jovem polonês. Provavelmente essa escolha seria uma espécie de tensão inevitável, pois as descrições apaixonadas que o narrador faz do jovem Tadzio no livro teriam que ser traduzidas em imagens. As poucas trocas de olhares entre os dois assumem um caráter mais carnal no cinema, perdendo um pouco da sublimação presente na literatura de Thomas Mann; consequência do contexto sócio-político-cultural em que a história está sendo narrada.

Ainda no vapor, ao se aproximar de Veneza, o compositor alemão trava contato – ainda que bastante indesejável da parte dele – com um janota, um homem como ele, também velho, mas que tenta disfarçar de modo bastante grotesco os sinais de sua verdadeira idade. Este parece bastante embriagado, causando incômodo em Gustav Von Aschenbach que tem de passar por ele uma vez mais no desembarque em Veneza. No

suporte fílmico essa cena ganha um realce especial, na medida em que constituirá um *leitmotiv* que será evidenciado no final do filme.

O velho janota, tentando dissimular a própria idade com cosméticos para desfrutar da companhia de homens mais jovens, causa repulsa no músico. No entanto, quando o próprio Aschenbach está entregue à paixão pelo jovem polonês, esse *pathos* atinge o grau máximo e ele engendra uma tentativa desesperada de chamar a atenção de seu amado: pinta o cabelo, passa maquiagem no rosto e, assim como o velho do vapor, tenta esconder as marcas de sua decadência. O domínio total da paixão, que suprime totalmente o poder que antes era destinada à razão, acaba fazendo-o vítima daquilo que ele tanto desprezava.

Tadzio é vivido por Bjorn Andressen. O belo adolescente polonês, ao longo do filme, parece corresponder aos olhares de Aschebach, dando a impressão de que está ciente do jogo de sedução, contrariando a versão escrita, na qual é retratado de modo a parecer ingênuo, alheio às investidas do quinquagenário. A câmera de Luchino Visconti centra-se no jovem Tadzio quase tanto quanto em Aschenbach, detalhe que dá ao filme ênfase à atração homoerótica, detalhe que não se apresenta de modo tão evidente na novela de Thomas Mann. Tanto a trilha sonora quanto a fotografia enfatizam a atração sexual entre os dois protagonistas, confirmada na precisão dos gestos e expressões dos personagens.

Há várias sequências que revelam a escolha do diretor pela tensão entre a juventude e a velhice, a decadência e a beleza. O filme se aproxima da obra em prosa, ao mesmo tempo em que estabelece sua própria percepção – leitura – do texto clássico, construindo, sequência por sequência, sua identidade cinematográfica.

Quando Aschenbach encontra, pela primeira vez, o jovem Tadzio fica evidente a pulsão erótica problematizada no filme. A cena em que o maestro encontra o adolescente em seu primeiro jantar no salão do hotel escapa da mera transposição da escrita de Thomas Mann para a tela. Na sequência, ouvem-se ruídos no ambiente, mas nenhum diálogo perceptível ou que não seja passageiro. A câmera se desloca num *travelling* (representando o ponto de vista do personagem de Dirk Bogarde), observa cada um dos grupos ali reunidos, alcança a figura de Tadzio, passa por ele, mas como uma atração irresistível, volta e se fixa nele. O artista, um homem velho e cansado, encontrou uma

nova fonte de vida, de beleza e de atração física. Nesse momento ele cava a sua perdição. Gustav Aschenbach sente que não pode escapar do fato de que está apaixonado pelo jovem estrangeiro.

É importante frisar o destaque que Luchino Visconti dá ao tema da velhice vista como uma forma de decadência grotesca. Junto a esse tema, há toda uma gama de questões sociais que se mostram como problemáticas. Primeiramente, a postura erudita que desaba cena após cena, a partir do momento em que os dois se encontram pela primeira vez. Há também a fraqueza de um discurso de sobriedade e recatamento de classe social e, principalmente, um problema que se reflete diretamente na vida do solitário compositor, a atração sexual e o desejo na velhice. Todas essas problemáticas são potencializadas na versão semiótica do diretor italiano.

Luchino Visconti dá ênfase também ao fato de que Aschenbach não apenas sabe dos perigos de uma contaminação advinda da cólera asiática através do vento mediterrâneo, mas, principalmente, ao contrário da novela de Thomas Mann, deixa explícito que está se deixando ficar naquele ambiente irrespirável por conta de seu amor arrebatador pelo jovem. O seu fascínio sexual leva-o à destruição em ambas as obras, mas no filme, esse mote é bastante explicitado. O resultado de todos os esforços, a busca pelo rejuvenescimento de um modo artificial, converte-o, enfim, numa figura fantasmagórica, tornando-o uma caricatura, da figura respeitável de equilíbrio e força que fora um dia.

O percurso de Gustav Von Aschenbach na praia de Veneza, somado aos *flashbacks* que rememoram as discussões filosóficas com um amigo (que mais representam os embates de sua consciência) e as lembranças da filha morta e da esposa, conferem uma dimensão completa do seu fracasso como artista e como homem. Como artista, perdera a função; como apreciador, não poderia admirar o objeto de fascínio. Não havia nada mais a fazer nesse mundo, melhor deixar-se ir, o que culmina numa das cenas finais mais intensas e melancólicas da história do cinema. E que corrobora *Morte em Veneza* como uma experiência sensorial suprema.

*Morte em Veneza* (1971) se ajusta à sinfonia de Gustav Mahler com precisão. Durante todo o filme, o problema do desejo na velhice, do amor entre um homem mais velho e um belo adolescente são temas tratados de forma poética e profunda. Trata-se de uma análise psicológica de extremo requinte, na qual o estilo de Luchino Visconti escapa

da ideia de que a obra cinematográfica deve ser fiel à obra literária. Na transposição de semioses, em sua leitura, o diretor italiano exprime o caráter de adaptação e não de reprodução da novela de Thomas Mann, sem se preocupar que seu pragmatismo seja fiel ou infiel ao texto original. Nesse sentido, segundo o estudioso Ismail Xavier:

A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito. Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos. (...) O lema deve ser “ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor”, valendo as comparações entre livro e filme mais como um esforço para tornar mais claras as escolhas de quem leu o texto e o assume como ponto de partida, não de chegada (XAVIER, 2003, p.62).

A atualização das pautas propostas por Ismail Xavier nos parece pertinente se pensarmos no método de diretores como Luchino Visconti que, como neste filme, busca omitir e alterar partes da obra de Thomas Mann; as primeiras dezesseis páginas, por exemplo, são omitidas. Isso porque, provavelmente, não acredita que o monólogo interior dessas páginas iniciais teria a mesma forma de precisão dentro dos parâmetros que são próprios da linguagem fílmica. Utilizando o recurso do *flashback*, Luchino Visconti incorpora novos elementos na narrativa para explicar a motivação atrás da atração sexual de Aschenbach. Ao contrário do livro, entretanto, o filme não delimita a presença de Tazio dentro do campo de interesses criativos de Gustav Von Aschenbach. O modo como eles são identificados com os valores postos a serviço da visão de Luchino Visconti, sugere um relacionamento visceral e menos ambíguo entre os dois.

A paixão de Aschenbach pelo jovem polonês significou para ele um paradoxo no qual seu corpo senil o impede de ter a vitalidade juvenil, mas, por outro lado ele vive o despertar de uma paixão que o enche de forças e motivação. Grande parte das pessoas quando ficam idosas sente dificuldades em relação à sexualidade.

Tais dificuldades são frutos das diferentes maneiras como as pessoas encaram a velhice. Muitas a veem como um período de incapacitações ou de enfretamento das diferentes doenças comuns nessa idade. Martins e Rodrigues (2004) ao discutirem o assunto afirmam que existem vários estereótipos relacionados a esse grupo etário:

[...] os mitos e os estereótipos relativos aos idosos estão muitas vezes associados ao desconhecimento do processo de envelhecimento, e podem influenciar a forma como os indivíduos interagem com a pessoa idosa (MARTINS e RODRIGUES, 2004, p. 30).

Ressalta-se que o próprio idoso atribui a si mesmo esses estereótipos. Na contra mão daqueles que pensam assim, existem outros que assumem a idade e procuram fazer dela seu melhor momento, inclusive em relação à sexualidade.

No conto “Ruído de Passos”, Clarice Lispector (1988) retrata a forma como uma mulher idosa encara sua sexualidade não como uma consequência da vida, mas como uma “vergonha”. Já na primeira linha do conto a autora deixa evidente a idade da personagem “Tinha oitenta anos de idade. Chamava-se dona Cândida Raposo”.

O fato de dona Cândida sentir vergonha do desejo sexual que nunca morrera, revela seu autoconceito quanto à sexualidade na velhice:

Pois foi com dona Cândida Raposo que o desejo de prazer não passava. Teve enfim a grande coragem de ir a um ginecologista. E perguntou-lhe envergonhada, de cabeça baixa:

- Quando é que passa?
- Passa o quê, minha senhora?
- A coisa.
- Que coisa?
- A coisa repetiu. O desejo de prazer, disse enfim.
- Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca (LISPECTOR, 1988, p.55).

Essa auto avaliação sinaliza o que a maioria dos idosos sente quando chega à determinada idade, sendo que muitos se privam de sentir prazer, mesmo quando são impelidos a senti-lo de uma maneira ou de outra.

O que acontece com dona Cândida pode ser resultado dos estereótipos postos pela sociedade sobre a mulher idosa. Simone Beauvoir afirma que “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1970, n.p.), o que faz da sociedade a determinante da condição feminina, ou seja, a sociedade é quem determina o papel de mulher conforme os preceitos patriarcais.

Ao procurar o ginecologista dona Cândida acha um absurdo que seu desejo sexual não esteja acompanhando a morte lenta e gradual do corpo. O próprio processo de envelhecimento lhe causa angústia. Essa angústia, guardada as devidas proporções, será experienciada por Aschenbach.

O olhar que esse personagem apresenta em relação ao velho janota que tenta dissimular a própria idade com cosméticos para desfrutar da companhia de homens mais jovens, causando-lhe repulsa, exemplifica sua percepção negativa em relação ao processo de envelhecimento que foge ao padrão comedido, recatado. Não aceita os disfarces usados pelo outro para se parecer mais jovem. Contudo, ele próprio se verá numa situação semelhante ao encontrar o jovem Tadzio. A aversão que ele sentia em relação ao processo de rejuvenescimento do velho embriagado não será empecilho para que ele próprio tente maneiras de se parecer mais jovem, a fim de impressionar seu objeto de desejo.

Nesse sentido é importante recorrer a Bataille (1998), o qual afirma que o erotismo é um dos aspectos da vida interior do homem. Nisso muitas pessoas se enganam uma vez que ele procura fora de si um objeto de desejo. No entanto esse objeto se refere à interioridade do desejo. Isso porque de acordo com esse estudioso, a escolha de um objeto depende sempre dos gostos pessoais do indivíduo. Nota-se nas duas semioses de *Morte em Veneza* que Aschenbach foi movido para além de seus próprios preconceitos, pois, nem mesmo a ameaça de uma doença que poderia culminar em sua morte o afastou de seu intento homoerótico: “A atmosfera da cidade, este leve cheiro pútrido de mar e lama, do qual se sentira tão impelido a fugir, respirou-o agora em fôlegos profundos, dolorosamente afetuosos” (MANN, 1971, p. 78).

Em vários momentos das narrativas – fílmica e textual - nota-se que a velhice é metaforizada nos espaços em que os personagens circulam. A decadência do corpo advinda da força do tempo é perceptível na própria cidade de Veneza que é descrita em seus aspectos grotescos, insalubres, fétidos, contrastando com o charme de sua arquitetura imponente.

Essas questões problematizadas nas obras vão ao encontro dos conflitos vividos, ainda na contemporaneidade, pelas pessoas idosas. Além dos problemas físicos relacionados à debilidade da saúde, permeiam a realidade deles questões sociais, como o abandono por parte de seus familiares; questões psicológicas, como a perda da autoestima; questões políticas, como a ausência de políticas públicas específicas para essa fase. A essas questões tão recorrentes, soma-se a dificuldade de vivenciar, sem o peso da tradição conservadora, o que é inerente ao ser humano: a sexualidade.

Fábio Tibur (2015), citando John Lechte (2006) ressalta que

O erotismo, como violação da descontinuidade, não deixa de ser uma fonte de angústia para o homem, pois implica na transgressão de tabus e proibições que a cultural ocidental ao longo dos séculos foi construindo em torno da sexualidade humana, o que resulta em lamentável equívoco, uma vez que o erotismo deve ser encarado como uma abertura para a alteridade humana, uma vez que seria ele sua própria fundação (TIBUR, 2015, n.p.).

Nesse sentido, a paixão que surge repentinamente na vida de Aschenbach o coloca numa situação em que o discurso tradicional de que o idoso é impotente e improdutivo e que por isso a sexualidade seria vista como uma última opção se opõe ao próprio desejo. Ressalta-se que não se trata de uma paixão por uma mulher, mas por uma pessoa do mesmo sexo e com incompatibilidade de idade, algo considerado absurdo para a época vivida pelos personagens e até para a moralidade cristã atual.

Seguindo esse raciocínio, Fábio (2015, n.p.) lembra que

A manutenção dessa “ciência sexual”, legitimada por um discurso produzido e alicerçado em tabus e outros interditos, tem embaraçado, senão impedido o homem de viver sua sexualidade com liberdade e plenitude. A “coisa” quando proibida impõe ao homem um saber e não um prazer, impedindo-o de novas descobertas e outros fascínios; não se vive uma *ars* erótica, mas a prática de uma sexualidade mecânica, alicerçada em repressão, culpa e outros horrores (TIBUR, 2015, n.p.).

Acerca dessas colocações é importante ressaltar que ao mesmo tempo em que o motor que move Aschenbach é a paixão por Tadzio, esse sentimento também o envolve em dor e sofrimento de vários matizes. O primeiro seria o pesar por não gozar da mesma idade e também porque seu tempo está se esgotando, na medida em que na Europa do início do século XX a expectativa de vida era menor que no presente, e o segundo seria a não aceitação de sua condição senil, pois, ele se propõe a disfarçar sua idade para chamar a atenção do jovem.

Isso fica claro também na última cena, quando Aschenbach agoniza sentado numa cadeira admirando Tadzio, numa certeza que seria a última vez. Percebe-se nesse momento o sofrimento de uma pessoa que está prestes a morrer e que nada mais tem a fazer senão render-se ao próprio fim.

No século XIX, em razão do fenômeno constante do envelhecimento populacional, cada vez mais é dado destaque ao modo como se envelhece. Nesse sentido, a Gerontologia, área do conhecimento que procura estudar os processos biológicos,



sociais e psicológicos associados ao processo do envelhecimento tem se expandido no mundo e nas universidades brasileiras. Uma das vertentes desse estudo é a Gerontologia Social, cuja finalidade é estudar os impactos dos fatores sócio-político-culturais sobre o processo de envelhecimento.

À luz da gerontologia social, podemos pensar os dilemas enfrentados pelo personagem Aschenbach – expressos no amor e no desejo sexual por alguém do mesmo sexo e bem mais jovem que ele – como questões inerentes à subjetividade humana, independentemente da idade, do gênero, da classe social, podendo ser vivenciadas sem o peso da moralidade histórica cultural e social. Nem Aschenbach, nem qualquer outra pessoa idosa, com a compreensão que se tem hoje sobre a sexualidade e o processo de envelhecimento, podem ser privados ou se privar de seus desejos, condição indispensável para a qualidade de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos culturais, na contemporaneidade, contribuem para lançar luz e reflexão sobre clássicos da literatura universal como *Morte em Veneza* e seu homônimo fílmico, deixando de lado visões estereotipadas e tradicionais sobre a velhice. De uma perspectiva retrógrada de “a quem é permitido” para uma que perceba a naturalidade da sexualidade, há um caminho a ser construído constantemente e perpassa o estudo dos artefatos culturais do passado e do presente.

Nesse sentido, é de suma importância o diálogo entre literatura e cinema sem hierarquia entre essas duas semioses. O cinema potencializa e enriquece a literatura, ampliando as reflexões estéticas, políticas, culturais e sociais subjacentes ao enredo das obras envolvidas. Além disso, os Estudos Culturais que subsidiam esse diálogo contribuem para repensarmos os paradigmas do passado e os desafios da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BATAILLE, George Albert Maurice Victor. **O erotismo**. São Paulo: L&PM, 1987.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento** (23ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2003.

BEAUVOIR, Simone Lucie Ernestine Marie Bertrhand de. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

GONÇALVES, Lucia Hisako Takase. **“O campo da gerontologia e seus desafios”**. Revista Saúde.Com, 2007. Disponível em: <  
<http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n1a02.pdf>>. Acessado em 15 de abr. 2016.

LEITE, Ana Paula Matias. **Representações Sociais de estudantes de Gerontologia Social acerca da Sexualidade na Velhice**. Dissertação de mestrado. Instituto de Serviço Social do Porto. Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <  
[comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6500](http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6500)> Acesso em 16 abr. 2016.

LISPECTOR, Clarice Chaya Pink Hasovna. “Ruído de passos”. In: \_\_\_\_\_. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANN, Thomas Paul. **Morte em Veneza e Tonio Kroger**. Trad. DELING, Maria. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

PAÚL, Thomas Mann. e FONSECA, Antônio Manuel. **Envelhecer em Portugal**. Lisboa: Climepsi Editores, 2005.

TIBUR, Fábio. **“A eternidade do proibido: sexualidade e erotismo no conto ‘Ruído de Passos’, de Clarice Lispector”**. Disponível em <  
<https://litteradenutata.wordpress.com/2015/06/02/a-eternidade-do-probido-sexualidade-e-erotismo-no-conto-ruído-de-passos-de-clarice-lispector>> Acesso em 15 abr. 2016.

*Recebido: 15 de janeiro de 2021*

*Aceito: 20 de abril de 2021*

## (RE)PENSANDO A CENSURA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEA: ENTRE CONCEITOS E PROBLEMAS

Leonardo Vinícius Sfordi da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Atualmente, nas primeiras décadas do século XXI, a partir da hegemonia e ascensão de pensamentos, discursos e políticas conservadoras, a inserção de determinados livros e textos literários destinados ao público infantil e a juvenil vem sofrendo ataques e questionamentos sobre sua relevância e serventia e, em casos mais extremos, até censura explícita nas mais variadas instituições sociais, como nos bancos escolares, no ambiente familiar e na formulação de políticas públicas. Assim, este artigo tem como *corpus* de análise a censura da literatura infantil e juvenil contemporânea e apresenta como objetivo explicitar e problematizar os mais diversos discursos e as ações cerceadoras que recaem sob essa literatura com o intuito de desvalidar essa postura política e ideológica, bem como tem a intenção de discutir os preceitos basilares da arte literária, principalmente focado na autonomia polissêmica e estética do texto literário em confronto à produção de sentidos subjetivos, os quais dão base à censura contemporânea. Dito isso, esta pesquisa é de cunho qualitativo, pautada em uma revisão bibliográfica dos principais teóricos que discutem a relevância e as características do texto literário, com o enfoque aos estudos de Antonio Candido (1989), Hans Robert Jauss (1994) e Umberto Eco (2003), e dos teóricos sobre a literatura infantil e juvenil, como Ana Maria Machado (1983).

**Palavras-chave:** Plurissignificação. Discurso. Arte. Ideologia.

## (RE) THINKING CENSORSHIP IN CONTEMPORARY CHILDREN AND YOUTH LITERATURE: BETWEEN CONCEPTS AND PROBLEMS

**Abstract:** Nowadays, in the first decades of the 21st century, from the hegemony and rise of conservative thoughts, discourses and policies, the certain books and literary texts aimed at children and young people insertion has been suffering attacks and questions about its relevance and usefulness, and in more extreme cases, even explicit censorship in the most varied social institutions, such as in school, in the family environment and in the public policies formulation. Therefore, this article has as *corpus* of analysis the contemporary children's and youth literature censorship and aims to explain and problematize various discourses and the restrictive actions that fall under this literature in order to devalue this political and ideological stance, as well as intends to discuss the literary art basic precepts, mainly focused on the literary text polysemic and aesthetic

<sup>1</sup> Doutorando em estudos da linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo programa de pós-graduação em Letras (PLE-UEM). Especialista em Metodologia do ensino de língua portuguesa e em Psicologia educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2018); graduado em Letras: Português/Inglês (UEM) e em História e Pedagogia (UNICESUMAR). Atualmente, é professor do quadro próprio do magistério da prefeitura de Mandaguçu-PR. E-mail: leonardo\_sfordi90@hotmail.com. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0461341749975080> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7830-9663>

autonomy in comparison to the subjective meanings production, which give basis to contemporary censorship. Thus, this is a qualitative research, based on a bibliographic review of the main theorists who discuss the literary text relevance and characteristics, with a focus on the studies of Antonio Candido (1989), Hans Robert Jauss (1994) and Umberto Eco (2003), and theorists on children's and youth literature, such as Ana Maria Machado (1983).

**Keywords:** Plurisignification. Speech. Art. Ideology.

## INTRODUÇÃO

A censura, com ênfase na esfera artística, é utilizada como forma de discurso radical para cimentar a manutenção e a consolidação de uma ideologia social, política e cultural; cercear os múltiplos discursos e interpretações é uma das maneiras de silenciar os diversos segmentos culturais e identitários e de consolidar a ideologia dominante. O cerceamento à liberdade de expressão, principalmente na arte e na literatura, não é um fenômeno anômalo e contemporâneo; os elementos artísticos e literários se encontram questionados em todos os campos e instituições de relações sociais, seja nas mídias, na família e, principalmente, no ambiente escolar.

A literatura infantil e juvenil, com muita frequência, tem sido vista com preconceito por grande parte do público leitor, pois é entendida como um material literário em que a função pedagógica há de prevalecer em detrimento da Estética; conseqüentemente, a função formadora da literatura, conforme pontua Candido (1989), perde espaço para a pedagogia escolar. Por essa razão, essa literatura é frequentemente encarada como uma ferramenta lúdica de aprendizado pedagógico e não por seu valor estético, como é a literatura destinada aos adultos.

Este estudo, entretanto, compreende a literatura destinada às crianças e aos adolescentes com qualidade artística tão relevante e elaborada quanto à literatura destinada aos outros públicos, pois todos os recursos artísticos-literários que são empregados na literatura adulta também podem ser utilizados para o público jovem. De acordo com Nelly Novais Coelho (2000, p. 27), a “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível imaginação[...]”.

Como visto pelos múltiplos casos de perseguições a conteúdos literários e as diversas censuras, a literatura ainda hoje enfrenta violentas contestações quanto a sua

relevância nos mais diversos locais, instituições e contextos em que está inserida. Por essa razão, esse artigo se fundamenta na premissa de que é cada vez mais relevante debater a importância dessa arte, suas funções e contribuições para o Homem, bem como o funcionamento da censura na literatura e os problemas acarretados à formação do leitor.

## DESENVOLVIMENTO

A literatura, como assinala Umberto Eco (2003), distingue-se dos outros textos por sua propriedade artística, não objetiva, e pelo seu teor de gratuidade; conseqüentemente, a dinâmica de leitura vai ser expressa de maneira divergente do material não-literário, uma vez que esse leitor literário almeja “deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo sem que ninguém nos obrigue a fazer” (ECO, 2003, p. 9).

A defesa da literatura é importante para possibilitar aos leitores a compreensão da importância dessa arte que ronda seu cotidiano e que entrem em contato com as mais diversificadas manifestações artísticas. Para tal fim, Antonio Candido concebe a literatura como componente basilar dos direitos humanos a toda população, pois “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 1989, p. 112). À vista disso, ela é atuante em todas as comunidades e presente no cotidiano das pessoas em inúmeros momentos, como nos devaneios, estados de vigília. Ao entrar em contato com outras artes:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] durante o sono há a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito. (CANDIDO, 1989, p. 174)

Como discute Candido (1989), a fabulação e a imaginação são ações presentes durante a leitura do texto literário e isso se dá, dentre outras interações, pelas lacunas a serem preenchidas pelo leitor e as possibilidades polissêmicas que a propriedade literária comporta. O leitor é um construtor ativo do texto e isso é importante, pois é a partir dele que a significação ocorre e dá materialidade à literatura.

O poder de emancipação que a literatura agrega é sinônimo de liberdade de ideias, diálogo e acesso aos universos alternativos (e formas de encará-lo e senti-lo) que essa arte pode proporcionar a seu público. Desse modo, a função humanizadora ocorre nas diversas

possibilidades e contextos fornecidos pela literatura que o leitor nunca poderia ter acesso em sua vida real e cotidiana; portanto, o texto literário não é visto em sua amplitude e essência quando está à mercê de práticas autoritárias e monológicas preconizadas pela censura. Logo,

As pessoas que não leem, ou que são leitores mínimos, não só tendem a ser rígidas em suas ideias e ações, como também guiam suas vidas e suas ações pelo que lhes é transmitido diretamente. Em troca, o hábito de leitura tende a formar pessoas abertas ao mundo, voltadas para o futuro, capazes de valorizar o planejamento e aceitar os princípios científicos e tecnológicos emergentes, com a consequente incerteza que eles implicam. (ALLIENDE; CONDEMARIM, 2005, p. 17).

Por sua vez, o conceito de censura está ligado a não divulgação de uma informação à população ou ao grande público; na literatura, segue a mesma premissa ao não expor a pluralidade de ideais e estar a serviço da ideologia conservadora. Entretanto, a censura não é fato tão descomplicado de ser analisado, pois o material literário está permeado por mecanismos e peculiaridades que interferem desde a produção pelo autor até a recepção do leitor, como o mercado editorial, os conceitos de moralidade e maturidade, dentre outros.

O mercado editorial é um dos fatores que exerce grande controle na produção literária contemporânea e normatização da arte. O lançamento de novos livros está, em sua grande parte, submetido às expectativas de mercado literário das editoras; logo, conteúdos que não agradam ao grande público frequentemente são rejeitados e acabam sendo engavetados. Sobre o exposto, para María Teresa Andruetto, os recortes e as seleções editoriais também recaem negativamente sobre as editoras ao não renovarem e aumentarem o público leitor, uma vez que a “pressão para obter rendimentos imediatos têm um efeito perverso que atua contra os interesses do próprio círculo editorial, já que não contribui para criar novos e bons leitores” (ANDRUETTO, 2012, p. 62).

Em nosso contexto capitalista, o mercado editorial — principalmente no que tange às produções literárias infantis e juvenis — determina e modela a produção dos novos materiais, acarretando a não expansão do horizonte de expectativas do leitor. Por outro lado, quando há uma obra com viés diferenciado, que rompe o cliché literário e entra em choque com o horizonte do leitor, a crítica em massa e a censura, em alguns casos, tornam-se recorrentes. Assim,

A censura acabou, mas o processo do que ela representa, em termos sutis, permanece vivo - elimina-se o que incomoda, o que faz pensar, o que perturba, o que tem sentido crítico. E com isso, transforma-se o que deveria ser alimento do espírito em mera goma de mascar, sem nenhum aporte nutritivo. Não há mais uma lista de proibições. O veto se transformou num *spotlight* sobre os

livros permitidos, aqueles que não têm o que toda obra de arte tem: um compromisso com a cultura de resistência, com a defesa da memória, com a reflexão sobre valor (MACHADO, 1999, p. 76).

A produção literária não está vinculada apenas aos gostos individuais, mas, como Escarpit (1974) teoriza, também está à mercê das instituições sociais e da lógica de mercado. Por essa razão, a censura nem sempre ocorre após as publicações e as múltiplas percepções de leitura do material literário, ela pode ser *a priori*, ou seja, ocorrer a partir da preferência mercadológica que descarta inúmeros títulos a serem publicados ou, até mesmo, pelo autor que durante sua produção, na tentativa de se manter no mercado, modela suas obras às demandas e comente a autocensura.

A censura literária impacta os três elementos da tríade autor-obra-público. Em relação ao escritor, a censura (I) apaga seu trabalho ao não o divulgar nas instituições e mídias de massas; (II) cerceia o seu direito à liberdade de expressão e criação artística literária; (III) influencia a autocensura, ao exercer pressão para mudança de seu viés artístico (e, logo, ideológico) com o intuito de adequação aos padrões e não romper com o *status quo*.

No que tange à obra infantil e juvenil, a censura (I) rechaça, na contemporaneidade, novas compreensões e interpretações de seu conteúdo artístico; (II) contribui para a manutenção do cliché literário, na produção dos mesmos temas e estilos artísticos (arte de agregação); (III) nega a possibilidade diacrônica que a obra tem de transcender sua gênese e impactar diferentes gerações e contextos.

Em relação ao público, com ênfase ao infantil e juvenil, os cerceamentos influem (I) na infração dos direitos de liberdade ao acesso à informação; (II) na dificuldade de expansão do seu horizonte de expectativas, ao não ter contato com a diversidade de materiais; (III) no não respeito aos novos conteúdos cotidianos próprios das novas gerações; (IV) na interferência ao desenvolvimento humanizado da criança e do adolescente, ao negá-los o direito à fruição artística.; (V) na impossibilidade de acessar e de se conectar a novos cenários fictícios e sublimar momentaneamente a realidade, atribuição própria das artes em geral.

A censura não aceita produções que rompam diretamente com o já estabelecido pelo cânone e trabalhos artísticos que renovem o campo literário. Pautado nos conceitos apresentados anteriormente, por Antonio Candido (1980), é possível inferir que os cerceamentos recaem principalmente sobre os elementos da arte de segregação presentes em um livro, os quais têm o objetivo de renovar o sistema simbólico e romper com o



padrão literário já vigente. Em contrapartida, os censuradores tendem a aceitar como adequado os elementos da arte "parafrástica" — classificada como arte de agregação por Candido (1980) —, pois são popularizadas e já enraizadas na formação do grande público, logo, atendem às expectativas dos pais e/ou da instituição cerceadora.

Exemplos disso são os atuais materiais infantis e juvenis censurados que apresentam novos assuntos e tramas relevantes à presente conjuntura desse público. Como o livro *OMO-OBA: histórias de princesas* (2009) que rompe com a perspectiva da religiosidade cristã e inclui princesas independentes de origem africana; o livro *Aparelho sexual e cia.* (2007), que vem de encontro às novas perspectivas ligadas à puberdade e à queda do tabu sexual; além das outras produções literárias mostradas que abordam e discutem temáticas inclusivas.

Compreender a evolução do entendimento de texto é essencial para começar a problematizar a construção da censura sobre o material literário, dado que as queixas cerceadoras são embasadas na problemática do sentido. Essas justificativas que se tornam elemento de censura, todavia, não estão interiorizadas na estrutura do texto, mas ao complexo de relações históricas e culturais que fazem com que o leitor (res)signifique e produza interpretações múltiplas e, conseqüentemente, vinculadas às ideias pessoais.

É possível compreender a censura estabelecendo um paralelo com os pensamentos estruturalistas — que entendem o material literário como um sistema fechado, no qual apenas uma significação é encarada como verdadeira, ou seja, que o sentido do texto literário já vem completo no material e o leitor é apenas um receptor desse conteúdo —, pois a censura é justificada por trazer uma leitura sem a possibilidade de questionamento. Portanto, segundo o viés estruturalista, se uma literatura é considerada subversiva, ela deve ser mantida fora do alcance das crianças e dos adolescentes, porque, de forma homóloga, eles só são capazes de encarar o livro sobre esse mesmo pressuposto.

A censura vista pela hermenêutica e pelas teorias de entendimento do texto com enfoque no leitor pode ser considerada uma prática que se liga às concepções antigas e rígidas de compreensão textual e, assim como os postulados das correntes textualistas, também tem a característica de ser “anti-humanista”, dado que impede a individualidade e as possibilidades de compreensão e significações plurais.

À vista disso, o caráter ambíguo da literatura é vetado e, assim, os cerceamentos fazem com que a literatura perca sua principal propriedade ao ocasionar que o texto literário não se diferencie dos conteúdos com linguagem denotativa. Em resumo, no que

tange à corporificação do texto literário, a heterogeneidade é mais abrangente do que o material não-artístico, pois as múltiplas leituras, as metáforas, as ambiguidades impressas na riqueza da sua linguagem, constituem a própria estrutura dessa arte, que tem o intuito de permitir diferentes olhares e interpretações.

Exemplificando como a significação do texto literário extrapola a rigidez do signo, há o caso de *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga, o qual foi apontado como capaz de insuflar e subverter os jovens leitores<sup>2</sup>. A censura ocorreu justamente pelo fato de o material apresentar fluidez de significação ao divergir do *status quo* e dos padrões tradicionais esperados na conduta dos personagens da obra, os quais têm seus desejos e sua subjetividade em divergência à concepção padrão, conforme a tabela a seguir. Em vista disso, é perceptível como a censura é uma forma de manutenção do estado de ordem vigente.

Tabela 1– Quadro síntese da fluidez do signo linguístico nos personagens do livro *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga.

Nome do personagem	Significado ortodoxo do signo	Transgressão da rigidez do signo
<b>Menina (Raquel)</b>	Menina: não pode liderar as brincadeiras, sem muitas liberdades de escolhas; Criança: Discurso infantilizado, sem consciência do seu entorno; Escritor é uma profissão masculina.	Escritora, almeja liberdade de escolhas para brincar e realizar outras atividades que não são consideradas para meninas e não se identifica com o discurso pueril.
<b>Galo (Afonso)</b>	Galo macho que é dono das galinhas e realiza todas as decisões em seu local. Seu nome, ligado à sua função, era Rei.	Galo que gosta de sossego e se considera um “sujeito simples”. Escolheu o nome Afonso: “Posso não ter cara, mas tenho certeza que meu coração é um coração de Afonso (Bojunga, 2012, p. 41)
<b>Guarda-chuva</b>	Deveria ser grande para melhor exercer sua função prática.	Não desejava o título de adulta, pois gostava muito de brincadeiras.
<b>Galo de Briga (Terrível)</b>	Galo de briga, campeão invicto que não poderia aceitar a derrota, devendo sempre focar sua energia em vencer as brigas.	Tinha uma grande vontade de se apaixonar e ter liberdade. “os donos todos os dias treinava-o para brigar. Mas quanto mais treinavam o Terrível, mais ele se apaixonava. Porque ele era assim: gostava demais de curtir a vida” (Bojunga, 2012, p. 93)

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Bojunga (2012).

<sup>2</sup> Link da notícia disponível em: <<https://gazetadelimeira.com.br/local/2147490928>>.

Desse modo, é necessária uma nova perspectiva para o entendimento dos sentidos do texto literário para que uma interpretação única e tradicional não monopolize o entendimento da obra. As concepções da Estética da recepção, de Jauss (1994), auxiliam a desconstruir a ideia de que a censura é legítima ao se pautar nos princípios da importância do leitor, do horizonte de expectativa e dos ângulos de análise sincrônica e diacrônica da literatura.

Como discutido, o leitor é elemento primordial no processo de significação da materialidade literária, e, dessa forma, a censura tende a transferir das mãos do leitor e transportar para a obra a totalidade e a responsabilidade de significação. Em vista disso, este primeiro pressuposto diverge da fundamentação cerceadora, uma vez que, como o leitor é responsável pela aquisição de sentidos, é ilógica a tentativa de apagar uma obra pelo argumento de “salvar” as crianças e os jovens do conteúdo do texto a ser lido.

A proposição do horizonte de expectativas é outro conceito que problematiza os cerceamentos literários feitos na produção infantil e juvenil, pois é possível considerar que o elemento problemático e censurado em uma determinada obra apresenta essa característica devido ao horizonte de expectativas particular do leitor pró-censura, que não dialoga com o horizonte apontado na obra, proporcionando uma distância ainda maior. Portanto, é perceptível que o significado não está isolado no texto literário, mas depende do horizonte de expectativas dos leitores, ou seja, das suas questões históricas, sociais e culturais.

Com o deslocamento da autoridade do autor e do texto na produção de sentidos da obra literária, essas teorias comungam que o leitor é o eixo de significação literária; logo, não é possível pensar que um texto por si só subverta a moral vigente, uma vez que essas ideias são (re)significadas pelo leitor e seu horizonte de expectativas durante a recepção do texto.

A censura da literatura é pautada também por uma análise exclusivamente sincrônica, pois os materiais são condenados por divergirem de um contexto específico, que não pensa a diacronia e como aquela obra pôde ter sido vista de maneira diferente por outros contextos, épocas e locais de recepção. Em resumo, os censores julgam apenas a sua recepção individual e sincrônica da literatura, negligenciando outras leituras diacrônicas e de diversos leitores.

A partir do postulado, é possível depreender – como será mostrado – que muitos dos comentários ideologicamente enraizados voltados à proibição da leitura são

constituídos por pensamentos e reflexões equivocadas, dado que não levam os pressupostos da obra em conta, mas apenas o horizonte de expectativas específico de cada censor. Para mostrar essa relação, é preciso considerar os comentários de site de notícias e de debates políticos que expõem a correspondência entre censura e horizonte de expectativas do leitor, bem como as concepções de leitura e literatura impressas nesses discursos cerceadores.

Os três primeiros comentários abaixo foram retirados do site da notícia sobre a censura das quatro obras literárias infantis e juvenis pela prefeitura de Taubaté-SP, entre elas há o *ABC doido* (1999). O quarto comentário é sobre a polêmica da censura do livro *Os vingadores: a cruzada das crianças* (2016), na Bienal do livro no Rio de Janeiro- RJ; o quinto se refere a uma notícia acerca da censura do livro *O menino que espiava por dentro* (1983). Já o último, foi feito pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, em sua campanha eleitoral no ano de 2018, ainda sobre o livro *Aparelho sexual e cia* (2007).

#### Comentário 1:

“O problema nem é ter o diabo na cabeça o problema é quererem colocá-lo nas cabeças e todos sabem que a criança é um livro em branco e quem escreve nesse livro são os pais e os educadores”. (G1, GLOBO, 2014, on-line)

Nesse primeiro comentário podemos observar a interferência de pensamentos religiosos (cristãos) ao citar e antagonizar a figura do diabo e as perspectivas de educação e infância tradicionais adotadas pelo internauta favorável à censura. Nesse excerto, é possível visualizar a concepção de leitura, conforme pontua Maria Elena Martins (1982), denominada “decodificação mecanizada de signos”, a qual retoma os pressupostos estruturalistas ao propor a leitura como a transposição das ideias presentes no texto para o leitor, ou seja, é tirado do leitor (principalmente do infantil e juvenil) a postura do olhar crítico e questionador do texto. Além disso, também é visível a função pedagógica delegada à literatura, que objetiva ensinar valores aos seus leitores, crianças e jovens, os quais considera espaços vazios que precisam ser preenchidos com conteúdo educativos, religiosos e moralizadores.

#### Comentário 2:

“Só porque os livros são famosos não quer dizer que são bons. Falta profissionalismo desses governantes e vocação para o cargo. Não é só escolher a dedo, não ler, e jogar na cabeça das crianças essas porcarias. Jesus é meu caminho, graças a Deus. Quem não tem Ele na vida não será salvo. Cuidado, neo-ateusinhos da internet...”. (G1, GLOBO, 2014 on-line).

**Comentário 3:**

“Com certeza essas porcarias foram compradas com o dinheiro publico, é só procurar a verdade que tem a indicação do amigo do politico. Isso é uma VERGONHA.....A Secretaria de Educação tem que ser punida. Com secretario e tudo.....”. (G1, GLOBO, 2014, on-line).

No segundo comentário, o internauta pró-censura questiona a relação canônica e o sucesso do material em contraste com o atendimento do horizonte das crianças; o vetor religioso toma o foco. Já o escritor do comentário III, que também considera o material literário inadequado para a leitura nas salas de aula, parte do prisma político. A concepção de leitura abarcada nesses comentários também é entendida como “decodificação mecanizada dos signos”. Ao criticar o fato de “jogar na cabeça das crianças” essas ideias e propor punição a quem apresentou o material, os autores entendem esse público como passivo, leitores incapazes de produzir significações além das pressupostas no texto (e intencionadas pelo autor). A literatura, aqui, ainda é entendida com a função pragmática de transmissão de ensinamentos.

**Comentário 4:**

Quanto mais pudermos combater a campanha da mídia geral para destruição da família e valores morais, melhor! (TERRA, 2019, on-line)

Esse comentário foi emitido em uma notícia acerca da censura feita no livro *Os Vingadores: A cruzada das crianças* (2016), de Heinberg e Cheung, na Bienal do livro no Rio de Janeiro-RJ. Em relação à concepção de leitura, além da perspectiva de decodificação, há a ideia de leitura como “instrumento de poder”; é, em razão disso, que sua leitura e divulgação devem ser barradas, pois o texto influencia os jovens leitores e pode até modificar os valores morais vigentes. Logo, principalmente nesse comentário, é perceptível como até os próprios discursos pró-censura também reconhecem o livro como um objeto de relevância e valor, que abarca a possibilidade de modificação do leitor.

**Comentário 5:**

Sou mãe tb!Minha maior preocupação HOJE é educar meus filhos com. A SABEDORIA ESPIRITUAL pq diante do mundo onde valores estão invertidos, onde do certo é errado e o errado é certo, já não me preocupo muito com essa tal “sabedoria intelectual da sociedade “a sociedade está doente e os adolescentes e crianças tb! Veja que cada hora surge um jogo um desafio que levam crianças ao suicidio! Na minha época nada disso existia, estamos doentes! Sem Deus! Essa é a verdade! Diploma status currículos não me dizem nada! Minha maior preocupação é a ter a sabedoria espiritual! Prefiro ser

“ignorante “para este mundo! Muitas coisas estão subtendidas e é sim preciso ter muito cuidado! Mulher maravilha super homem são contos de heróis e não estimulam nem ensinam a serem como eles ao contrário eles são até de outro mundo! Não gosto dos livros da Disney mesmo, acho que existem temas mais relevantes a serem trabalhados com crianças dessa idade! (UOL, 2018, on-line)

O comentário sobre o livro *O menino que espiava por dentro*, de Ana Maria Machado (1983), revela a influência da religião em relação à instituição familiar e como esta, nesse excerto, justifica a censura do material. Quanto à concepção de leitura, além da visão de leitura como decodificação de signos, há a “função pragmática” da leitura, ou seja, a característica da gratuidade literária é desconsiderada em vista de, conforme o discurso apresentado, um pragmatismo que visa à educação e à sabedoria espiritual. A função pedagógica, assim como nos excertos anteriores, tem grande destaque, principalmente no trecho em que a internauta diz que há temas e livros mais relevantes para serem lidos.

#### Comentário 6:

É uma grana para os companheiros e fica pervertendo seu filho na sala de aula. Para que o filho de pobre, na escola pública, não aprenda nada e seja apenas um beneficiário do Bolsa Família. (G1, GLOBO, 2016, on-line)

Este último comentário foi proferido durante um debate político para pleitear o cargo de presidência da república. O candidato responsável, Jair Messias Bolsonaro, diz que o livro atende às ideologias políticas alinhadas à esquerda, referenciado pela palavra “companheiros”, e pondera que a finalidade é perverter as crianças; ainda, observa que sua inserção em sala de aula tenciona combater o senso crítico dos leitores. Este enunciador também parte do princípio monológico da leitura, ou seja, o significado é dado do texto ao leitor, abarcando a concepção de decodificação mecanizada. Aqui é enfatizado também o viés pragmático da leitura, uma vez que, conforme o autor do comentário, este material tem um intuito específico de “perverter” e de não agregar qualquer valor a seus leitores.

As motivações que levaram o político e outros internautas a realizar tais comentários não estão no material literário, ao contrário, é o conhecimento subjetivo que é introjetado na materialidade literária para adquirir tal significação; segundo Umberto Eco (2003, p. 12): “Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para qual a obra literária possa se fazer o que queira nelas, lendo aquilo que nossos mais



incontroláveis impulsos sugerem”. Diante disso, essas acusações de ideologia de gênero e perversão na obra se constituem como uma interpretação do objeto literário a partir do contexto no qual o censor e seu conhecimento de mundo estão inseridos.

A partir da análise dos discursos pró-censura apresentados e debatidos, é de grande relevância destacar que até mesmo as falas cerceadoras comungam que o livro é um objeto de valor, poder e status. Dessa forma, a censura ocorre, principalmente, em razão da concepção de que a leitura é uma mera decodificação mecanizada de signos e que o poder de influência nos leitores é extremo. A função pedagógica da literatura também foi dominante nos comentários, o que reduz a literatura a uma forma de ensinamentos moralizantes, os quais não levam em conta a propriedade estética dessa forma artística.

Conforme Umberto Eco (2003), a censura literária ganha maior destaque em um momento em que os leitores apresentam maior familiaridade e liberdade de compreensão do material literário, transmitindo seus impulsos, o que inclui ideologias políticas, religiosas, dentre outras. Contudo, o próprio teórico expõe que nem toda interpretação é validada para a significação da obra, pois há de considerar a verossimilhança, as relações contextuais e os pontos que são o cerne de entendimento da obra:

Os textos literários não somente dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida, mas, à diferença do mundo, assinalam com soberana autoridade aquilo que neles devem ser assumidos como relevantes e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres (ECO, 2003, p. 13)

É possível observar, por meio dos comentários discutidos, o horizonte de expectativas e concepções religiosas, políticas e ideológicas das pessoas favoráveis aos cerceamentos literários. Esses comentários em consonância à censura feita resultam dos horizontes de expectativas desses leitores, como proposto por Jauss (1994), ao agregar questões pessoais em confronto à materialidade literária.

A prática cotidiana de leitura e o contato com os diversos materiais literários proporcionam o aumento do horizonte de expectativa do leitor, aspectos que o levam a ter uma posição crítica frente ao material que está lendo. Dessa forma, quando uma obra literária é censurada, também se está cerceando a capacidade de criticidade e emancipação do leitor frente ao conteúdo literário, uma vez que ler é um ato essencialmente político: “E quanto mais consciência o sujeito tiver desse processo, mais independente será a sua



leitura, já que não tomará o que se afirmar no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto” (BRITTO, 2003, p. 84).

A perspectiva que adotamos neste trabalho, em oposição a dos cerceadores, é, conforme classifica Maria Elena Martins (1982), a de leitura como “formação global e integral do indivíduo”, com vistas à conquista da autonomia. Assim, quanto maior for o repertório de leitura, maior será a emancipação do leitor frente ao texto literário e sua abertura do horizonte de expectativas. O ato de ler permite que o leitor amplie também seus conhecimentos de mundo, o entendimento de seu exterior e proporciona alteração em sua vivência cotidiana. Logo, ler:

é uma absorção de todas as informações recebidas através de um texto em qualquer suporte e o processamento cognitivo de construção de significados para o leitor que o reconduz à leitura. Cada leitor tem sua própria maneira de interpretar a leitura e cada interpretação é única, independente da obra, do meio que é disseminada ou formato que é registrada. A leitura tem o poder de transformar o pensamento e mudar um indivíduo em vários aspectos da sua vida. Portanto a leitura é e sempre será o melhor meio de impulsionar o conhecimento (CASTRILLÓN, 2011, p. 44)

A literatura infantil e a juvenil também são de extrema importância para o desenvolvimento do público ao qual se destinam. Sua função extrapola o entretenimento e a fuga da realidade cotidiana, pois têm a possibilidade de desenvolver o novo homem crítico — a criança e o jovem —, questionador e com conhecimento de diversos contextos. Em razão disso, o contato com o texto literário infantil e juvenil ultrapassa a função utilitária e proporciona ao seu leitor a possibilidade dialética entre a obra e o seu contexto pessoal atual.

Como já mencionado, a literatura destinada às crianças e aos adolescentes tem seu teor artístico frequentemente ignorado e reduzido ao caráter pedagógico, é a partir desta função escolar que a censura do material literário encontra maior embasamento.

A escola acaba, muitas vezes, por abafar a função humanizadora e a capacidade de emancipar o indivíduo quando esta disciplina escolar utiliza métodos avaliativos — fichas de leituras, resumos, provas, dentre outros — em que há o intuito de verificar, de maneira estrutural e objetiva, se o discente conseguiu entender o material. O trabalho com a literatura infantil e juvenil, cada vez mais forte nos currículos escolares, não condiz mais com a prática estruturalista, na qual os discentes devem decorar nomenclaturas, estilos de épocas, nomes de autores e diversas obras do cânone; é preciso utilizar a

literatura em sua função social e emancipatória. Em outras palavras, a literatura é necessária pela possibilidade de viabilizar uma formação cidadã, capaz de articular e mediar o conhecimento recebido durante a leitura, de formar alunos leitores e dar outras possibilidades de ver o mundo, de interpretá-lo e de articular os saberes.

Uma das falácias que sustenta a postura política favorável aos cerceamentos em sala de aula é que a criança não possui “maturidade”, ou seja, conhecimentos prévios e idade adequadas para a recepção de determinada obra. Para a teoria recepcional, entretanto, a boa literatura é aquela que choca com os horizontes de expectativas do leitor, contrastando com outros materiais já lidos e trazendo desconforto para, justamente, após se debruçar sobre o entendimento do livro, ampliar seu horizonte e aumentar os diversos contextos e possibilidades de leitura. Assim, se a integralidade da significação da obra só é efetivada pelo leitor durante sua prática literária, uma afirmação pró-censura que dissemina a inadequação de determinado material literário em sala de aula está equivocada, pois não leva em conta as múltiplas recepções direcionadas aos diversos contextos sociais, culturais e cotidianos em que possíveis leitores estariam inseridos.

Finalmente, a própria natureza da literatura determina que ela, seja destinada ao público infantil, juvenil ou adulto, não compactue com nenhuma prática de censura. Ao contrário, a atividade cerceadora ocorre, dentre os outros diversos motivos aqui elencados, pelo não entendimento das especificidades, das funções e dos benefícios que a arte literária proporciona ao Homem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, para a censura, o teor estético e artístico do material é ignorado, pois apenas os elementos temáticos são levados em consideração a partir de uma perspectiva tradicional e pragmática de leitura e literatura. Por essa razão, ressaltamos durante a análise das práticas de censura e dos materiais que a qualidade estética das obras deve ser substancialmente levada em consideração, caso contrário ignoramos a própria concepção de literatura e a essência do objeto artístico literário.

É imprescindível valorizar a capacidade leitora de crianças e jovens, já que eles não são recipientes vazios a serem preenchidos pelo texto literário; ao contrário, apresentam posições críticas frente à leitura. Por isso, é necessário não subestimar a

capacidade de ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores jovens, bem como sua capacidade de influência literária para a subversão da moral vigente.

A leitura crítica se configura, então, como o principal contragolpe à censura do texto literário, e há de ser ponderada para além da mera projeção de convicções pessoais, uma vez que o texto literário se constitui pelo caráter estético, gratuito e polissêmico. Ainda assim, no decorrer da leitura, conforme Ana Maria Machado (1999), não há a necessidade de concordar com tudo o que é lido no, mas é importante estar aberto à variedade temática e linguística, uma vez que quanto maior a quantidade e a variedade de materiais lidos, mais crítica a leitura tende a se tornar e mais emancipado o leitor se tornará, evitando, com maior facilidade, os discursos intolerantes da censura.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIM, Mabel. **A leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. São Paulo: Artmed, 2002

ANDRUETTO, Maria Tereza. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Ilustrações Marie Louise Nery – 35. Ed., 22 reimpr. - Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**, 2003.

CASARIN, Rodrigo. Pais acusam livro de Ana Maria Machado de fazer apologia ao suicídio. **UOL**, 2018. Disponível em:  
<<https://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2018/09/07/pais-acusam-livro-de-ana-maria-machado-de-fazer-apologia-ao-suicidio/>>. Acesso em: 07, fev de 2021.

CAMARGO, Nair. Livro distribuído na rede municipal é alvo de polêmica. **Gazeta da Limeira**, Limeira-SP, 09 de ago. de 2019. Disponível em:  
<<https://gazetadelimeira.com.br/local/2147490928>>. Acesso em: 30 de março, 2021.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCARPIT, Robert. **Hacia una sociologia del hecho literário**. Madrid: Edicusa, 1974.

G1, GLOBO. **Pais dizem que livros didáticos fazem apologia ao diabo em Taubaté, SP**. Vale do Paraíba, 14 mar. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2014/03/pais-dizem-que-livros-didaticos-fazem-apologia-ao-diabo-em-taubate-sp.html>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

G1, GLOBO. **Livro de educação sexual alvo de boato foi comprado pelo MinC**. São Paulo, 21 de jan. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/livro-de-educacao-sexual-alvo-de-boato-foi-comprado-pelo-minc.html>>. Acesso em: 23 de fev de 2021.

HEINBERG, Allen; CHEUNG, Jim. **Vingadores: A Cruzada Das Crianças**. Editora: Salvat, 2016.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAGO, Ângela. **ABC doido**. 10. ed. Editora: Melhoramentos, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: Conversas sobre leitura e política**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. 159 p.

MACHADO, Ana Maria. **O menino que espiava pra dentro**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 9. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Kiussam. **OMO-OBA: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Depois de polêmica com Crivella, Bienal do Rio não vai recolher HQ com personagem gay. **Terra**, 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/diversao/depois-de-polemica-com-crivella-bienal-do-rio-nao-vai-recolher-hq-com-personagem-gay,2225672be40dbcca8b8b99ba8053692dwcjidvp5.html>>. Acesso em: 07 fev de 2021.

ZEP, Hélène Bruller. **Aparelho Sexual e Cia: um guia inusitado para crianças descoladas**. São Paulo, PB: Editora Companhia das Letras, 2007. 96p

*Recebido: 30 de março de 2021*

*Aceito: 20 de abril de 2021*

## A EFETIVIDADE DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAGISTRADO DO TRABALHO

Cássia Barata de Moraes Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** A participação de magistrados em cursos de formação continuada é requisito importante para fins de promoção na carreira e a educação na modalidade a distância é uma grande aliada na realização desse quesito. No entanto, não só qualificar os magistrados, mas garantir um procedimento de qualidade e efetivo na educação contínua desses profissionais são medidas que se impõem diante da leitura sistemática da Constituição da República. Desse modo, o objetivo da presente pesquisa foi analisar elementos teóricos e normativos que embasam a implantação ampla e eficiente da educação a distância no âmbito dos cursos de formação continuada na Justiça do Trabalho, estimulando a utilização mais frequente dessa modalidade de ensino, além de traçar características da postura esperada do destinatário da formação. Para tanto, o presente estudo foi desenvolvido no modelo de pesquisa dogmático e com utilização do método de raciocínio dedutivo, mediante revisão bibliográfica e documental referente ao tema em livros, artigos doutrinários e normativos em vigor. Com efeito, após análise do material bibliográfico eleito e das normas legisladas e regulamentares, conclui-se que a Justiça do Trabalho, ao utilizar a EAD nos cursos de formação continuada dos seus magistrados, e estando ciente da reciprocidade do compromisso institucional dos juízes, estarão juntos realizando o princípio constitucional da eficiência previsto no *caput* do art. 37 da Constituição da República. Por certo, um magistrado cumpridor das normas institucionais, bem qualificado e atualizado para o exercício das funções jurisdicionais concretiza vários outros fins sociais, garantindo aos cidadãos uma atuação jurisdicional qualificada.

**Palavras-chave:** Juízes do Trabalho. Formação continuada. Princípio da eficiência. Educação a distância.

## THE EFFECTIVENESS OF THE EFFICIENCY PRINCIPLE IN THE PERSPECTIVE OF DISTANCE EDUCATION IN CONTINUING TRAINING OF THE LABOR MAGISTRATE

**Abstract:** The participation of magistrates in continuing education courses is an important requirement for career promotion purposes and education in distance learning is a great ally in the realization of this question. However, not only qualifying the magistrates, but ensuring a quality and effective procedure in the continuing education of these professionals are measures that are necessary in view of the systematic reading of the Constitution of the Republic. In this way, the objective of this research was to analyze theoretical and normative elements that support the wide and efficient implementation of

<sup>1</sup> Juíza do Trabalho Substituta do TRT6. Mestra em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Instrutora da Escola Judicial do TRT6. Pós-Graduada em Metodologia para Educação a Distância. Especialista em Direito e Processo do Trabalho. Membro da Academia Pernambucana de Direito do Trabalho – APDT. E-mail: cbmsbarata@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8850799532187992> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1609-967X>

distance education in the scope of continuing education courses in the Labor Court, stimulating the more frequent use of this teaching modality, in addition to tracing characteristics of the expected posture of the training recipient. To this end, the present study was developed in the dogmatic research model and using the deductive reasoning method, through bibliographic and documentary review on the subject in books, doctrinal and normative articles in force. Indeed, after analyzing the chosen bibliographic material and the laws and regulations, it is concluded that the Labor Justice, when using EAD in the continuing education courses of its magistrates, and being aware of the reciprocity of the institutional commitment of the judges, will be together realizing the constitutional principle of efficiency provided for in the caput of art. 37 of the Constitution of the Republic. Certainly, a magistrate who complies with institutional rules, well qualified and updated for the exercise of judicial functions, accomplishes several other social purposes, guaranteeing citizens a qualified judicial performance.

**Keywords:** Labor Judges. Ongoing training. Principle of efficiency. Distance education.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a efetividade do princípio da eficiência na formação continuada dos magistrados do trabalho de primeira instância na perspectiva da educação a distância - EAD, elegendo como órgão específico do Poder Judiciário<sup>2</sup>, para fins de aprofundamento da temática, os Juízes do Trabalho<sup>3</sup>.

E é na perspectiva da Justiça do Trabalho que são analisados os normativos legais e regulamentares da educação a distância, como forma de fomentar ainda mais o uso da EAD junto às Escolas Judiciais, dando maior credibilidade aos magistrados participantes e até mesmo na avaliação dos resultados desses cursos no momento da análise dos critérios de promoção por merecimento dos magistrados pelos Tribunais.

Além disso, o presente estudo se apresenta como um importante instrumento de conscientização aos magistrados destinatários dos cursos a distância em relação à relevância, seriedade e qualidade dos cursos, visto que as reflexões aqui apresentadas pretendem, conseqüentemente, proporcionar maior receptividade e adesão nos cursos ofertados em EAD.

Para tanto, alguns aspectos normativos da formação continuada dos magistrados serão analisados e apresentados com o intuito de traçar um perfil ideal do aluno-juiz na

<sup>2</sup> CRFB. Art. 92. São órgãos do Poder Judiciário: I - o Supremo Tribunal Federal; I-A o Conselho Nacional de Justiça; II - o Superior Tribunal de Justiça; II-A - o Tribunal Superior do Trabalho; III - os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais; IV - os Tribunais e Juízes do Trabalho; V - os Tribunais e Juízes Eleitorais; VI - os Tribunais e Juízes Militares; VII - os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

<sup>3</sup> CRFB. Art. 111. São órgãos da Justiça do Trabalho: I - o Tribunal Superior do Trabalho; II - os Tribunais Regionais do Trabalho; III - Juízes do Trabalho.



educação a distância, visto que o magistrado é o destinatário da formação e possui regras/deveres integrantes do próprio exercício da profissão. E será diante desse contexto que a importância dos cursos na modalidade a distância se destaca como pressuposto de eficiência tanto para a Administração Pública como para o próprio magistrado avaliado nos requisitos de promoção na carreira.

Na oportunidade, esta pesquisa destaca também o importante e relevante papel do professor-conteudista, do professor-tutor e equipe envolvida no processo de ensino-aprendizagem como instrumentos de efetivação do princípio da eficiência, visto que a alta qualificação dos alunos-juiz exige um papel diferenciado da atividade de tutoria.

Por fim, pontue-se que o presente trabalho tem como finalidade estimular a reflexão dos magistrados do trabalho e dos profissionais que atuam com cursos na modalidade EAD nas Escolas Judiciais, pois esta pesquisa reúne, de forma didática, vários institutos da EAD e suas implicações práticas, ofertando, conseqüentemente, medidas que servirão como pontos de melhoria na atuação eficiente da Administração Pública.

## **METODOLOGIA**

Este artigo teve como finalidade a realização de um estudo multidisciplinar com o objetivo de trazer mais eficiência à formação continuada dos magistrados trabalhistas na modalidade de ensino a distância.

Para alcançar os objetivos desejados, adotou-se a revisão bibliográfica, que consistiu na reunião de elementos doutrinários referentes ao tema e problema escolhido em livros, artigos doutrinários, normativos e regulamentos.

A partir da atuação multidisciplinar e sistematizada de conteúdos envolvendo matérias relacionadas à Educação e ao Direito Administrativo que a problematização foi desenvolvida até chegar ao resultado final. E na perspectiva da multidisciplinaridade a investigação apresentou o ápice de sua riqueza mediante reunião de informações que transcendem o protagonismo do papel do profissional que ainda atua com a visão do micro na formação continuada dos magistrados, passando-se a exigir uma atuação observando a ótica do macro, conclusão que se aplica também os participantes do processo de formação.

Registre-se que esta pesquisa foi desenvolvida no modelo de pesquisa dogmático e com utilização do método de raciocínio dedutivo.



## O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTRADO DO TRABALHO COMO CRITÉRIO DE PROMOÇÃO POR MERECIMENTO NA CARREIRA

A atualização continuada na formação profissional, além de ser uma exigência do próprio mercado de trabalho, traduz a efetivação de uma das faces do princípio da eficiência<sup>4</sup> na prestação dos serviços pela Administração Pública. E na atividade jurisdicional, a situação não poderia ser diferente, sendo inclusive um dos critérios para promoção dos magistrados na carreira.

A prestação jurisdicional eficiente exige atuação atualizada e qualificada do Juiz, não só nas disciplinas jurídicas, mas em várias áreas dos saberes diante das múltiplas atividades que lhe são confiadas, as quais vão desde a atuação jurisdicional propriamente dita até a gestão administrativa e de pessoal na unidade jurisdicional.

No Brasil, o critério geral e preponderante de ingresso na carreira da magistratura do trabalho<sup>5</sup> ocorre mediante concurso público de provas e títulos, exigindo-se três anos de atividade jurídica e observância da ordem de classificação.

Além do ingresso inicial no cargo de juiz do trabalho substituto, há as possibilidades de promoções dentro da carreira para os cargos de juiz titular, desembargador do trabalho e ministro do Tribunal Superior do Trabalho, observando-se, para tanto, os critérios de antiguidade e merecimento.

Na promoção por merecimento, a Constituição da República estabelece no art. 93, II, “c”<sup>6</sup>, que na aferição serão utilizados critérios objetivos de produtividade e presteza no

<sup>4</sup> A definição esperada da eficiência na perspectiva do presente estudo será desenvolvida mais adiante.

<sup>5</sup> Há hipóteses excepcionais de ingresso junto aos Tribunais Regionais e Tribunal Superior do Trabalho, previstas na Constituição da República. Trata-se do quinto constitucional previsto nos artigos 111-A e 115.

Art. 111-A. O Tribunal Superior do Trabalho compor-se-á de vinte e sete Ministros, escolhidos dentre brasileiros com mais de trinta e cinco anos e menos de sessenta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada, nomeados pelo Presidente da República após aprovação pela maioria absoluta do Senado Federal, sendo: I um quinto dentre advogados com mais de dez anos de efetiva atividade profissional e membros do Ministério Público do Trabalho com mais de dez anos de efetivo exercício, observado o disposto no art. 94; II os demais dentre juízes dos Tribunais Regionais do Trabalho, oriundos da magistratura da carreira, indicados pelo próprio Tribunal Superior. (BRASIL, 2004)

Art. 115. Os Tribunais Regionais do Trabalho compõem-se de, no mínimo, sete juízes, recrutados, quando possível, na respectiva região, e nomeados pelo Presidente da República dentre brasileiros com mais de trinta e cinco anos e menos de sessenta e cinco anos, sendo: I um quinto dentre advogados com mais de dez anos de efetiva atividade profissional e membros do Ministério Público do Trabalho com mais de dez anos de efetivo exercício, observado o disposto no art. 94; II os demais, mediante promoção de juízes do trabalho por antiguidade e merecimento, alternadamente (*sic*). (BRASIL, 2004).

<sup>6</sup> Art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios: II - promoção de entrância para entrância, alternadamente, por antiguidade e merecimento, atendidas as seguintes normas: a) é obrigatória a promoção do juiz que figure por três vezes consecutivas ou cinco alternadas em lista de merecimento; b) a promoção por merecimento pressupõe dois anos de exercício na respectiva entrância e integrar o juiz a primeira quinta parte da lista de antiguidade desta, salvo se não houver com tais requisitos quem aceite o

exercício da jurisdição e pela frequência e aproveitamento em cursos oficiais ou reconhecidos de aperfeiçoamento.

Nesse contexto, no ano de 2004, por meio da Emenda Constitucional 45, foi instituída pelo art. 111-A, §2º, I, da Constituição Federal, no âmbito da Justiça do Trabalho, a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho - ENAMAT, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira.

Como se observa, apesar da inclusão<sup>7</sup> do princípio da eficiência no *caput* do artigo 37<sup>8</sup> da Constituição da República ter ocorrido desde a Emenda Constitucional 19, de 1998, somente em 2004 com a Emenda Constitucional 45 é que diretrizes constitucionais uniformes de efetivação desse princípio vieram ser instituídas no âmbito da formação (inicial e continuada) e promoção dos magistrados do trabalho no Brasil.

E seguindo a previsão constitucional, os Tribunais Regionais do Trabalho também passaram a regulamentar os critérios de promoção por merecimento de acordo com as linhas gerais traçadas pelo Tribunal Superior do Trabalho, além de instituírem as Escolas Judiciais de formação e aperfeiçoamento dos seus magistrados.

Realizadas as considerações acima, pode-se dizer, em síntese, que a instituição das Escolas Judiciais nos Tribunais foi um marco importante para aumento da qualidade da prestação jurisdicional dos magistrados do trabalho em cumprimento a um viés do princípio da eficiência constitucional, passando-se a seguir à análise dos normativos

---

lugar vago; c) aferição do merecimento conforme o desempenho e pelos critérios objetivos de produtividade e presteza no exercício da jurisdição e pela frequência e aproveitamento em cursos oficiais ou reconhecidos de aperfeiçoamento; (BRASIL, 1988).

<sup>7</sup> Interessante pontuar o art. 80, especialmente do inciso II o §1º, da Lei Orgânica da Magistratura Nacional – LOMAN (Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979), que trata como um dos critérios na promoção por merecimento o aproveitamento em cursos de aperfeiçoamento.

Art. 80 - A lei regulará o processo de promoção, prescrevendo a observância dos critérios de antiguidade e de merecimento, alternadamente, e o da indicação dos candidatos à promoção por merecimento, em lista tríplice, sempre que possível.

§ 1º - Na Justiça dos Estados:

I - apurar-se-ão na entrância a antiguidade e o merecimento, este em lista tríplice, sendo obrigatória a promoção do Juiz que figurar pela quinta vez consecutiva em lista de merecimento; havendo empate na antiguidade, terá precedência o Juiz mais antigo na carreira;

II - para efeito da composição da lista tríplice, o merecimento será apurado na entrância e aferido com prevalência de critérios de ordem objetiva, na forma do Regulamento baixado pelo Tribunal de Justiça, tendo-se em conta a conduta do Juiz, sua operosidade no exercício do cargo, número de vezes que tenha figurado na lista, tanto para entrância a prover, como para as anteriores, bem como o aproveitamento em cursos de aperfeiçoamento; (BRASIL, 1979).

<sup>8</sup> CRFB. Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

direcionados às ações de formação dos magistrados do trabalho na perspectiva da educação a distância.

## **AS ESCOLAS DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – ENAMAT<sup>9</sup> foi instituída pela Resolução Administrativa nº 1140<sup>10</sup>, de 1º de junho de 2006 com o fim de promover a seleção, formação e o aperfeiçoamento dos magistrados do trabalho. Além da ENAMAT, os Tribunais Regionais instituíram suas Escolas Judiciais atuando de forma conjunta sob a diretriz geral da Escola Nacional, compondo, assim, o Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho - SIFMT.

Após regular a instituição da Escola Nacional e das Escolas junto aos Tribunais Regionais, vários normativos foram elaborados e publicados, sendo a Resolução nº 06/2010, de 01 de julho de 2010, que estabeleceu as diretrizes da Educação a Distância no Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho – SIFMT (ENAMAT, 2006), documento normativo de importante interesse para o presente estudo.

Nesse momento, é interessante registrar o que é a educação a distância, na perspectiva dos ensinamentos do professor MORAN (2002, p. 01), é o ensino baseado no uso de tecnologias em que a aprendizagem ocorre com professores e alunos afastados no tempo e no espaço. Importante pontuar que diante do avanço tecnológico, as aulas podem ser realizadas em tempo real.

É oportuno destacar que a educação na modalidade a distancia tem trazido resultados positivos, principalmente para os destinatários/magistrados que encontram na distância um grande obstáculo. E na Justiça do Trabalho, cuja abrangência regional envolve, em regra, a área mínima de um território dos Estados da Federação, a distância é um ponto desfavorável a ser considerado no planejamento da formação continuada, pois

---

<sup>9</sup> Na oportunidade, alguns objetivos da ENAMAT, especificados na própria Resolução que a instituiu, foram eleitos para fins de registro no presente trabalho e com base nos seus objetivos específicos: a) fomentar pesquisas e publicações em Direito do Trabalho, Processo do Trabalho, Formação Profissional e outras áreas relacionadas às competências necessárias ao exercício da profissão, visando ao aperfeiçoamento da prestação jurisdicional; b) definir a política de ensino profissional para Magistrados, nas modalidades presencial e a distância, e regulamentar os aspectos administrativos, tecnológicos e pedagógicos de sua execução no âmbito das Escolas Regionais; c) e coordenar o Sistema Integrado de Formação de Magistrados do Trabalho, integrado pelas Escolas Judiciais dos Tribunais Regionais do Trabalho, para assegurar a sistematicidade e a organicidade da qualificação profissional do Magistrado. (TST, 2006)

<sup>10</sup> TST. Resolução Administrativa nº 1140, de 01 de junho de 2006. Institui a Escola Nacional da Magistratura do Trabalho.

nem sempre é possível ao magistrado se deslocar da sua jurisdição até os centros de formações. Além disso, o deslocamento enseja custo com o pagamento de diárias para o Poder Público, isso sem falar da menor quantidade de oferta de cursos de formação para as localidades mais distantes, gerando desigualdades entre os juízes que participam dos processos de promoção.

Importante registrar que o incentivo e a promoção da educação a distância pelo Poder Público são legitimados pelo art. 80<sup>11</sup> da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com efeito, por meio da Resolução nº 06/2010, a ENAMAT reconhece que a educação a distância possibilita a ampliação da política de formação da magistratura de modo sistêmico e integrado. Afirma, ainda, que a educação a distância oportuniza condições para suprir a necessidade constante da busca da excelência na prestação jurisdicional, mediante aquisição das competências necessárias ao desempenho das atividades desenvolvidas pelo magistrado em prol da sociedade.

A ENAMAT também registra que a EAD é mais uma opção pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, destacando algumas características dessa modalidade de ensino como a autoaprendizagem, democratização do saber e a mediação de recursos didáticos tecnológicos na aprendizagem. Ainda pontua a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação para a EAD como forma de ampliar a oferta de cursos aos alunos-juízes.

Acrescente-se que a Resolução nº 06/2010 da ENAMAT apresenta em documento anexo um conjunto de ações a serem observadas na utilização da EAD na Justiça do Trabalho. Da leitura desse documento, observa-se que a ENAMAT reconhece que as transformações sociais e tecnológicas são fatores determinantes e favoráveis à mudança do modelo de ensino-aprendizagem, sendo a instituição da EAD nos programas de aperfeiçoamento de magistrados, uma quebra de paradigma necessária, atualizando-se, assim, os referenciais da Instituição.

Além disso, a Instituição pontua o perfil diferenciado do aluno destinatário do aprendizado, o juiz do trabalho, visto que os magistrados passam por um concurso público que exige disciplina e maior didática na organização dos estudos, pressupondo que os aprovados tenham maior capacidade de adequação às características da EAD, visto que a

---

<sup>11</sup> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

autossuficiência técnica profissional peculiar à disciplina de estudos para a aprovação no concurso favorece a autoaprendizagem característica da EAD.

Nesse contexto, o conjunto de ações elaborado pela ENAMAT, no Anexo da Resolução nº 06/2010, destaca a peculiaridade e desafios da formação continuada do juiz-aluno, visto que se trata de profissional altamente qualificado na sua área de atuação. Destaca ainda que a formação continuada, apenas nas disciplinas básicas que serviram para a aprovação no concurso público, já não atende as demandas sociais, pois a interdisciplinaridade já é uma realidade da formação continuada nas Escolas Judiciais, considerando os múltiplos papéis atribuídos aos magistrados no seu dia a dia profissional e diante da implantação no Poder Judiciário da política de soluções alternativas de conflitos, procedimento que requer um conhecimento mais amplo do magistrado em relação a disciplinas como negociação, psicologia, sociologia etc.

Oportuno registra a passagem da delimitação do cenário profissional do magistrado apresentado pela ENAMAT no anexo da Resolução nº 06/2010:

O Juiz é sujeito de aprendizado especializado constante ao longo de toda a carreira, com mais ênfase na fase de formação inicial, e, embora domine os conhecimentos jurídico-dogmáticos básicos aferidos no concurso, deve desenvolver as competências próprias para o exercício da judicatura laboral, identificadas nos seus processos de trabalho característicos (relacionamento com operadores, mídia e sociedade, gestão processual, de materiais e pessoas, técnicas de conciliação judicial, etc.) e transitar por saberes usualmente desconhecidos da formação jurídica tradicional (BRASIL, 2010).

Já no último ponto de delimitação do cenário profissional do magistrado do trabalho, é interessante pontuar que a ENAMAT destaca um aspecto relevante para o presente estudo, a eficiência da educação a distância no processo de formação, enfatizando a democratização, a economicidade da metodologia e a utilização das tecnologias a favor do aprendizado.

Nessa linha, observa-se que a consolidação da EAD no âmbito das Escolas Judiciais foi mais uma valiosa decisão pedagógica de realização e adequação às demandas da formação de excelência dos juízes do trabalho, sendo medida de eficiência na efetivação dos princípios constitucionais.

## **O PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA E A POSTURA DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS JUDICIAIS**

Convergente com o que já se registrou acima, o princípio da eficiência ganhou status de princípio constitucional a partir da Emenda Constitucional nº 19/1998, quando passou a figurar no *caput* do art. 37 da Constituição Federal.

O princípio da eficiência possui vários vieses, mas para a finalidade do presente estudo enfoca-se no melhor aproveitamento do aluno-juiz nos cursos oficiais ofertados na modalidade educação a distância. Esse princípio é bem desenvolvido no artigo ‘Administração Judiciária Moderna – Eficiência e Motivação’, de Adriana Prado Lima (2011), destacando uma passagem específica importante que é exigência dos cidadãos em torno do Poder Judiciário, conforme transcrição a seguir.

Entre os maiores desafios atuais do Judiciário está o de encontrar a melhor forma de enfrentar um número cada vez maior e mais complexo de demandas, para atender de forma satisfatória um número também cada vez maior de cidadãos mais exigentes, conscientes de seus direitos, críticos em relação ao desempenho da justiça e da atuação do governo (LIMA, 2011).

Nessa conjuntura de atuação eficiente, sabe-se que respostas para demandas complexas precisam de uma formação continuada de qualidade e atualização constante. E para atender essa exigência da sociedade, nada melhor que juízes preparados nos mais diversos aspectos da formação profissional, o que inclui atualização jurídica regular, multidisciplinariedade e humanidade.

No entanto, o excesso de demanda sob a responsabilidade do juiz muitas vezes atrapalha o processo de formação desses profissionais, visto que além das atividades relacionadas à profissão o magistrado do trabalho possui responsabilidades com sua saúde, família, amigos, comunidade etc.

Nesse cenário, é importante que o aproveitamento eficiente dos cursos de formação continuada tenha doses extras de motivação a ser ofertada pela própria instituição responsável, não sendo suficiente a concessão do certificado como motivo maior. E quanto aos critérios para promoções por merecimento, o certificado por si só pode não ajudar o aluno-juiz, pois há outros critérios na promoção que resultam da aplicação prática do aprendizado teórico.

Diante dessa perspectiva, destaca a Juíza Titular do Trabalho da 54ª Vara do Trabalho de São Paulo, Adriana Prado Lima: “Não se pode perder de vista que não basta estabelecer metas, planejar e desenhar processos voltados para a obtenção de maior eficiência se a força de trabalho não estiver envolvida e interessada nestes resultados” (LIMA, 2011. p.34).



Com efeito, o comprometimento do magistrado com os cursos ofertados na modalidade EAD deve se ater ao nível de interesse condizente com a realização das diretrizes do princípio constitucional da eficiência. E mais adiante, a Magistrada pontua uma diferenciação importante que o magistrado deve fazer quando o assunto é eficiência:

Não se pode confundir eficiência com moralidade e razoabilidade, também previstos na Constituição Federal e descritos como princípios da Administração Pública. A moralidade está relacionada diretamente à boa-fé, à lealdade e à probidade administrativa, conforme arts. 37, § 4º, e 85, V da Constituição. Tais dispositivos determinam punições ao agente público que não servir a Administração (LIMA, 2011. p. 35).

Como se percebe, o viés do princípio da eficiência proposto para o presente trabalho é justamente aquele decorrente do engajamento dos participantes na construção do conhecimento, do melhor rendimento, do comprometimento com a aprendizagem e maior empenho possível do aluno no processo de colaboração do ensino-aprendizagem. No entanto, além da postura do aluno-juiz no processo de aprendizagem, a participação das Escolas Judiciais é determinante na realização do princípio da eficiência na perspectiva aqui proposta.

E quais pontos podem ser destacados para as Escolas Judiciais manterem o ensino a distância eficiente, atrativo, com autoridade na formação e na linha das diretrizes traçadas pela Resolução nº 06/2010 da ENAMAT?

De acordo com Kearsley (2011), pode-se dizer que um curso a distância para ser atrativo envolve a escolha de um bom tema, uma boa diagramação, utilização de recursos tecnológicos fáceis, atividades interativas<sup>12</sup>, fóruns de discussões, possibilidade de conexão entre os participantes etc. Nesse sentido, Kearsley (2001, p. 07) destaca:

Sabemos que o aprendizado é mais eficiente quando envolve múltiplos canais sensoriais (visuais, de cor, de movimento, voz, toque e olfato). Também sabemos que as pessoas apresentam diferentes preferências sensoriais (chamadas estilos cognitivos). A tecnologia multimídia (que está presente na Web) pode proporcionar certos tipos de experiências multissensoriais de aprendizagem.

Diante disso, torna-se importante que os gestores de EAD estejam atentos às temáticas mais atuais, à atualização normativa e à exploração de novas competências, realizem pesquisas de opinião para identificar temas que possam ser objeto de estudo etc.

<sup>12</sup> Para Greg Kearsley (2011, p. 07), muitas das atividades on-line envolvem algum tipo de aventura ou descoberta em termos de formato de aprendizagem.



Ademais, tem-se que a produção do material acadêmico que, segundo Kearsley (2011), é um ponto relevante para atrair o interesse do público-alvo. Além disso, a clareza, a transparência na seleção dos conteúdos e a didática da apresentação são características importantes quando se trata de cursos ofertados em EAD. Para tanto, é fundamental que o conteudista<sup>13</sup> na EAD tenha, além do conhecimento acadêmico, o domínio constante das novas tecnologias, que pode ser auxiliado por um profissional do setor de tecnologia da informação.

Nesse contexto, há a peculiaridade da atuação múltipla docente encontrada no ensino a distância, conhecida como polidocência, termo utilizado por Mill<sup>14</sup> (2010, p. 15) para definir as práticas que envolvem a educação a distância na perspectiva da multiplicidade de participantes, tais como: coordenação, professor conteudista, tutor virtual, tutor presencial, equipe de assessoria tecnológica, equipe de diagramação etc.

E pontuando a importância do conteudista na EAD, os pesquisadores da Universidade de Brasília destacam:

Assim como o avanço tecnológico exige o acompanhamento das novidades para melhorar cada vez mais as ferramentas disponíveis ao aluno, o trabalho do conteudista também deve se pautar por uma atenção acurada e continuada para com sua própria formação e aperfeiçoamento. É lógico que existem aqueles conteudistas que conseguem elaborar um bom texto, que permite possibilidades infinitas de trabalho aos membros da equipe de produção. Mas talvez mesmo esses bons conteudistas o sejam mais por um pendor, um dom, um talento, do que por uma consciência crítica sobre a EAD. O importante é que se abram caminhos para a instauração e ampliação desse debate sobre EAD e conteúdos, EAD e conteudistas. Por isso é que hoje já não basta ser um professor de sucesso no modelo presencial, não basta ter escrito inúmeros livros técnicos ou científicos, não basta somente dominar o conteúdo. Assim, aqueles que desejam integrar-se ao seu tempo educacional por meio da EAD devem procurar conhecer essa modalidade, sabendo que ali existem competências diferenciadas, que não fazem dela nem melhor nem pior do que a educação dita presencial. Ela é outra coisa, é uma outra dimensão educacional. E que ninguém duvide ou se espante: a EAD é uma realidade que veio para ficar (CORDEIRO, ROSA e FREITAS, 2006, p. 09).

<sup>13</sup> CORDEIRO, ROSA e FREITAS (2006, p. 04), o conteudista é o profissional que possui domínio sobre determinado assunto. Geralmente professor e especialista, mestre ou doutor, com experiência em disciplinas afetas aos objetos de estudo do conteúdo. A este profissional é encomendado um texto que reflita seu saber, mas que também expresse as necessidades do projeto de EAD ao qual está atendendo.

<sup>14</sup> Para Mill, com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente. A docência, que no ensino presencial é constituída por apenas um trabalhador, ganha desdobramentos no trabalho docente virtual. Na EaD, as atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual denominamos de polidocência.

O Ministério da Educação considera conteudista o docente que executa as seguintes atribuições:

a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007. p. 20).

Outro elemento de grande importância na EAD para as Escolas Judiciais é o tutor, profissional que deve ter formação específica de qualidade e orientada para o trabalho no ambiente virtual. O papel do tutor na educação a distância requer um perfil de profissional engajado e motivador, não basta dominar o conteúdo formal do curso, o bom tutor interage com o grupo, tem postura flexível, é conectado e aberto para as discussões e informações trazidas pelo grupo. Para tanto, as Escolas Judiciais devem se preocupar com a formação inicial e continuada dos profissionais que possam fazer parte dos seus quadros acadêmicos.

De acordo com o documento expedido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, denominado Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância, do MEC, que pode ser utilizado como parâmetro na EAD Institucional, o papel do Tutor se explica nas seguintes passagens:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial. (...) Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões: · capacitação no domínio específico do conteúdo; · capacitação em mídias de comunicação; e · capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (BRASIL, 2007, p.21).

E para auxiliar o tutor e alunos, importante ter uma equipe de apoio administrativo<sup>15</sup>, que deve estar atenta às demandas do tutor e dos alunos; pontuar os pontos positivos e negativos das atividades propostas no decorrer do curso; enviar *feedback* para o tutor; acompanhar a frequência dos participantes; pontuar as atividades de interação e motivação do tutor com o grupo, passando para a Coordenação do Curso os registros de atividades que podem ser consolidadas como boas-práticas a serem repassadas aos demais tutores dos quadros, bem como reanalisar os pontos negativos, caso verificados, para tomada de novas posturas mediante diálogo com tutor.

Além do mais, cabe a equipe de apoio acompanhar as atividades avaliativas e manter um canal de comunicação acessível com o tutor na solução imediata para os incidentes que possam surgir no decorrer da tutoria.

Oportuno pontuar que dentro da equipe de apoio, ou até mesmo de forma autônoma, há os profissionais da tecnologia da informação, que atuam na fase de formatação do curso até a fase de conclusão, visto que as atividades interativas, abertura e fechamento de fórum avaliativo etc. podem demandar atuação desses profissionais.

Realizadas tais considerações, chega-se a outro ponto desejado do presente estudo, o perfil ideal do aluno-juiz na educação a distância.

De logo, pode-se dizer que os Magistrados do Trabalho devem obediência a uma Lei específica, denominada Lei Orgânica da Magistratura Nacional – LOMAN e ao Código de Ética da Magistratura. E de acordo com o disposto no inciso VIII do art. 35 da LOMAN, o magistrado tem o dever de ‘manter conduta irrepreensível na vida pública e particular’.

Já o Código de Ética da Magistratura estabelece alguns dispositivos normativos que orientam a conduta do aluno-juiz no decorrer da realização de cursos oficiais em EAD realizados pelas Escolas Judiciais ou Instituições conveniadas (CNJ, 2008).

Relevante para o presente estudo pontuar alguns desses dispositivos, a começar pelo art. 29<sup>16</sup> do Código de Ética, que estabelece como paradigma para a prestação eficiente da atividade jurisdicional a capacitação continuada dos magistrados, declarando,

---

<sup>15</sup> O corpo técnico-administrativo tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica (BRASIL, 2007, p. 22).

<sup>16</sup> Art. 29. A exigência de conhecimento e de capacitação permanente dos magistrados tem como fundamento o direito dos jurisdicionados e da sociedade em geral à obtenção de um serviço de qualidade na administração de Justiça (CNJ, 2008).

inclusive, ser um direito do jurisdicionado e da sociedade. E os artigos 30<sup>17</sup> e 31<sup>18</sup> complementam estabelecendo que a formação do magistrado deve observar alguns aspectos como qualidade, aplicabilidade prática, multidisciplinariedade, ética e humanidade (CNJ, 2008).

Diante das inúmeras atribuições e responsabilidades profissionais, a oferta de cursos na modalidade EAD para os magistrados se torna uma excelente ferramenta de contribuição para a capacitação desses profissionais em cumprimento a uma demanda da própria carreira.

Alguns aspectos interessantes são destacados a partir da leitura dos artigos 15<sup>19</sup> e 16<sup>20</sup> do Código de Ética da Magistratura, a conduta íntegra e proba do magistrado devem guiar os atos dentro e fora da atuação jurisdicional. Além disso, deve o juiz comporta-se de forma proba até mesmo na vida privada de modo a dignificar a função.

É evidente que a conduta ética é esperada de todo cidadão, mas do magistrado essa conduta é ainda mais rígida. E por que falar em ética na perspectiva da educação a distância?

Os cursos de formação continuada, seja na modalidade presencial ou a distância, fazem parte de um dos critérios de promoção na carreira por merecimento. Para tanto, o magistrado deve se atentar para o efetivo aprendizado teórico e colocá-los, sempre que possível, em prática, no intuito de pontuar os demais critérios exigidos pelos normativos que regulamentam as promoções por merecimento, agindo sempre de forma a ter maior rendimento e participação nos cursos, principalmente nos cursos em EAD em que se exige do aluno uma participação mais ativa e colaborativa, atitude esta destacada no art. 34 do Código de Ética, o qual diz que ‘o magistrado deve manter uma atitude de colaboração ativa em todas as atividades que conduzem à formação judicial’ (CNJ, 2008).

Aliado ao prisma da ética do aluno-juiz durante o processo de aprendizagem, o art. 35 do Código de Ética conclui bem esse enfoque ao estabelecer que ‘o magistrado

---

<sup>17</sup> Art. 30. O magistrado bem formado é o que conhece o Direito vigente e desenvolveu as capacidades técnicas e as atitudes éticas adequadas para aplicá-lo corretamente (CNJ, 2008).

<sup>18</sup> Art. 31. A obrigação de formação contínua dos magistrados estende-se tanto às matérias especificamente jurídicas quanto no que se refere aos conhecimentos e técnicas que possam favorecer o melhor cumprimento das funções judiciais (CNJ, 2008).

<sup>19</sup> Art. 15. A integridade de conduta do magistrado fora do âmbito estrito da atividade jurisdicional contribui para uma fundada confiança dos cidadãos na judicatura (CNJ, 2008).

<sup>20</sup> Art. 16. O magistrado deve comportar-se na vida privada de modo a dignificar a função, cõnscio de que o exercício da atividade jurisdicional impõe restrições e exigências pessoais distintas das acometidas aos cidadãos em geral (CNJ, 2008).

deve esforçar-se para contribuir com os seus conhecimentos teóricos e práticos ao melhor desenvolvimento do Direito e à administração da Justiça' (CNJ, 2008).

Nesse diapasão, pode-se dizer que o perfil desejado do aluno-juiz nos cursos de formação continuada na modalidade EAD requer a presença das seguintes características: participação ativa, colaboração, troca de conhecimento, compromisso, seriedade e frequência eficiente.

Desse modo, junto com a atuação integrada de todos os participantes envolvidos nos cursos na modalidade a distância, o princípio da eficiência nas ações formativas da Justiça do Trabalho terá sua efetivação plena.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização do princípio da eficiência esperada na formação continuada dos Juízes do Trabalho, na perspectiva da educação a distância, torna-se possível a partir da ação conjunta de todos os participantes do processo, desde a parte inicial da idealização, planejamento, criação, desenvolvimento, aplicação e avaliação dos cursos pelas Escolas Judiciais até a atuação colaborativa e responsável do aluno-juiz.

Diante disso, observa-se a existência de um conjunto de normas legisladas e regulamentares embasando e incentivando a formação profissional continuada de excelência dos magistrados, o que inclui a educação na modalidade a distância como uma importante ferramenta na concretização do princípio da eficiência.

A qualidade e resultado positivo do aprendizado teórico, aliada à prática jurisdicional, são esperados em igualdade de condições com os demais atos praticados no exercício da atuação profissional pelo magistrado, portanto, o investimento na modalidade de ensino a distância pelas Escolas Judiciais devem contar com os pressupostos do compromisso, eficiência e ética no processo de aprendizagem por parte dos magistrados.

Por outro lado, as Escolas Judiciais devem nortear suas ações com máximo de eficiência, destacando a boa escolha do professor-conteudista, da equipe de tecnologia da informação e do professor-tutor. Além disso, ponderar os aspectos positivos da modalidade de ensino a distância, que traduzem na democratização do aprendizado, economia para o Poder Judiciário, além de oferecer igualdade de oportunidades aos magistrados participantes dos processos de promoções por merecimento no item qualificação profissional continuada.

Desse modo, reunidas todas essas premissas o princípio constitucional da eficiência estará sendo realizado por todos os participantes do processo (Poder Público e Magistrados) e, conseqüentemente, ofertando à sociedade uma atuação em consonância com os ditames do Estado Democrático de Direito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979. Dispõe sobre a Lei orgânica da Magistratura Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp35.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp35.htm). Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Código de Ética da Magistratura**. Publicado no DJ, páginas 1 e 2, do dia 18 de setembro de 2008. Aprovado na 68ª Sessão Ordinária do Conselho Nacional de Justiça, do dia 06 de agosto de 2008, nos autos do Processo nº 200820000007337. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/codigo-de-etica-da-magistratura/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CORDEIRO, Bernadete MP; ROSA, Cynthia; FREITAS, Marilene de. Educação a Distância e o conteudista: uma relação dialógica. Artigo. IN: **Seminário Nacional em Educação a Distância: apoio ao aluno para sucesso da aprendizagem**, 2006.

ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS DO TRABALHO (Brasil). Resolução n. 6/ENAMAT, de 1º de julho de 2010. Estabelece as diretrizes da Educação a Distância no Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho – SIFMT. **Boletim Interno do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, DF, n. 27, p. 6-7, 9 jul. 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/7510>. Acesso em: 27 jan. 2020.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando**. Tradução: Mauro Campos Silva; Revisão Técnica: Renata Aquino Ribeiro. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LIMA, Adriana Prado. **Administração judiciária moderna: eficiência e motivação.** Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região, São Paulo, SP, n. 9, p. 33-41, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/78842>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MILL, Daniel. **Sobre tutoria virtual na educação a distância:** caracterizando o teletrabalho docente. Artigo. Collections: Área 3: La Universidad em la Sociedad del Conocimiento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12579/1472>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MORAN, José. **O que é educação a distância.** SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, outubro de, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/CLAUDIO1969MARCIO/o-que-educao-a-distncia-jos-moran>. Acesso em: 01 mai, 2020.

*Recebido: 14 de março de 2021*

*Aceito: 02 de maio de 2021*



## A PERSPECTIVA DE KARL MARX SOBRE A QUESTÃO DO CAMPESINATO E A VIDA RURAL

Lorrany dos Santos Ferreira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio é uma discussão sobre as questões que configuram em Karl Marx os aspectos sociais e econômicos do campesinato, bem como a vida rural diante do mundo moderno capitalista. Esse debate é muito importante na medida em que, devido a tantas mudanças na estrutura econômica, política e social, essa categoria tem apresentado certa incapacidade de se estabelecer no sistema subordinado ao capital. No entanto, Marx em sua análise e teoria histórica antecipou alguns desses questionamentos, pontos estes que serão elucidados aqui. É importante considerar que o autor não dedicou nenhum estudo a esse grupo social e, tampouco, análises sobre a diferenciação entre campo e cidade e rural e urbano. Porém, por meio do materialismo histórico dialético, Marx expõe as contradições de classe que fundamentam a sociedade moderna, bem como a questão da propriedade, a divisão e a técnica do trabalho. Além disso, os estudos de Marx, na medida em que anunciam o triunfo do capitalismo, são referenciais para análises acerca da transformação espacial e, também, para a crescente expansão da industrialização e urbanização. Diante disso, os estudos de Marx pressupõe uma (re)configuração social onde uma pequena parcela da sociedade (o caso dos camponeses) seria aruinada e teria seu modo de vida alterado.

**Palavras-chave:** campesinato, vida rural, capitalismo, marxismo.

### MARX'S PERSPECTIVE ON THE PEASANT QUESTION AND RURAL LIFE

**Abstract:** This essay is a discussion of the issues that shape Karl Marx the social and economic aspects of the peasantry, as well as rural life in the face of the modern capitalist world. This debate is very important in that, due to so many changes in the economic, political and social structure, this category has shown a certain inability to establish itself in the system subordinated to capital. However, Marx in his analysis and historical theory anticipated some of these questions, points that will be elucidated here. It is important to consider that the author did not dedicate any study to this social group, nor analyzes the differentiation between countryside and city and rural and urban. However, through dialectical historical materialism, Marx exposes the class contradictions that underlie modern society, as well as the question of property, division and the technique of work. In addition, Marx's studies, insofar as they announce the triumph of capitalism, are references for analyzes about spatial transformation and, also, for the growing expansion of industrialization and urbanization. In view of this, Marx's studies presuppose a social (re) configuration where a small portion of society (the case of peasants) would be ruined and their way of life would be altered.

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás - UFG; Especialista em História e Narrativas Audiovisuais pela UFG e Graduada em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atua na Educação como professora de Ciências Humanas. Dedicou-se aos estudos sobre ruralidade e urbanidade. Além disso, pesquisa sobre juventudes, mobilidades e identidades híbridas, especialmente, a relação entre campo-cidade e urbano-rural. Email: [ferreiralorrany@hotmail.com](mailto:ferreiralorrany@hotmail.com) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2205615465508526> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6883-9599>

**Keywords:** peasantry, rural life, capitalism, marxism.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é discutir como Karl Marx nos apresenta a questão do campo e a vida no meio rural. Para isso, é importante assinalar que o autor não construiu nenhum estudo específico a respeito da diferenciação entre o campo e a cidade, ele não escreveu sobre um conceito de espaço, seja ele rural ou urbano, porém suas análises da sociedade moderna envolvem essa questão. Sendo assim, essa perspectiva sobre a questão camponesa e a vida rural em Karl Marx é uma discussão pertinente ao presente ensaio.

Para demonstrar como suas análises nos fornecem uma concepção espacial, podemos recorrer a sua teoria sobre a história da humanidade, o chamado “materialismo histórico- dialético”. Seus estudos foram uma aguda percepção das contradições fundamentais da sociedade, o conflito de classes: de um lado, os proprietários, que se afirmavam ao mesmo tempo como não trabalhadores; de outro, os trabalhadores, que também eram não proprietários. Em outros termos, de um lado, o capital; de outro, o trabalho, ambos representados na classe burguesa dos empresários capitalistas, por um ângulo e, por outra face, no proletariado. Essa percepção da luta de classes foi um estopim do pensamento revolucionário que a sociedade se apresentava naquele momento, mas que era uma situação instável, temporária, e que podia transformar-se, pois a história contém em si as potencialidades de mudança.

Tendo isso em conta, algumas noções fundamentais do materialismo histórico-dialético estão expostas em *A ideologia Alemã* de Marx e Engels quando estabelecem fatos históricos, que serão apresentados aqui brevemente. O primeiro é que os homens são seres de carência, seres de necessidades a serem satisfeitas, e esse é o fundamento da sociabilidade humana, para resolvê-las têm de produzir as condições materiais, estabelecendo relações com a natureza, transformando-a, e também interagir com os outros homens.

O segundo fato é que, ao resolver suas necessidades de produzir, os homens criam novas necessidades que têm de ser satisfeitas, precisam criar os instrumentos de trabalho (natureza transformada), as formas de associação entre si para potencializar o esforço produtivo. A apropriação da terra, dos meios de trabalho são as relações de produção.

O terceiro fato histórico consiste em que a sociedade não pode parar de produzir e, conseqüentemente, de reproduzir tanto as condições necessárias à vida quanto os próprios homens. O quarto fato é a relação entre produção e procriação, ou seja, a relação entre trabalho e família. Trata-se, portanto, de relações que são ao mesmo tempo naturais e sociais, pois a natureza é apropriada e historicizada. E, por último, o quinto fato histórico é a produção da consciência, o desenvolvimento do pensamento, a organização e a decomposição dos elementos intelectuais. Nesse ponto, para Marx e Engels trata-se de uma relação dialética: a existência condiciona a consciência. Em resumo, os fatos históricos enfatizam três momentos: necessidade, trabalho, consciência, e esses momentos são constitutivos da vida social ao longo da história dos homens. (MARX & ENGELS, 1996)

Ao apontarmos os fatos históricos apresentados por Marx e Engels temos uma percepção das condições sociais e históricas dos indivíduos nesse sistema, especialmente quando se refere as relações com a natureza, processo de trabalho e a propriedade, no caso da propriedade da terra, no mundo capitalista. Analisando a passagem para o modelo capitalista, os autores apontam para um processo de contínua expansão e transformação espacial, e aqui devemos pensar especialmente a transformação do espaço rural motivado pela crescente industrialização dos centros urbanos. Entretanto, é preciso ressaltar que a questão do campesinato se apresenta como uma investigação das estruturas sociais, onde os camponeses se mostram, como uma classe de transição, tanto no sentido histórico, ou seja, como formação econômico-social desde a época do feudalismo, mas que continua a existir no capitalismo.

Todo esse processo ocorreu devido o avanço das forças produtivas e do aprofundamento da divisão social e técnica do trabalho. A partir da estruturação das classes e da posse dos meios de produção, o sistema capitalista arruinou a pequena propriedade camponesa e modificou o seu modo de vida.

### **CAPITALISMO: A EXPROPRIAÇÃO RURAL**

Pode-se afirmar que Marx dedicou-se a aprofundar a essência do que seria o modo de produção capitalista. De fato, é um modo de produção de mercadorias. Acontece que uma das mercadorias, a força de trabalho, não é trocada por seu equivalente no capitalismo. Houve um processo histórico que transformou a força de trabalho em mercadoria, ou seja, o homem que anteriormente teria acesso aos meios de

trabalho, à natureza, como proprietário, ou mesmo porque vivia em interação com ela, foi despojado do acesso à matéria prima, aos instrumentos de produção, e passou a depender de outros homens que quisessem contratá-lo para gerar produção. Esse processo histórico foi bem desenvolvido em *O capital* no capítulo XXIV “A acumulação primitiva”, ou seja, como começou um grupo de pessoas a contratar outras que passaram a dispor apenas de sua capacidade de trabalho, embora livres da servidão feudal, mas obrigadas a vender sua força de trabalho para poder sobreviver.

Para que o modo de produção capitalista se iniciasse, seria preciso que um comprasse a força de trabalho do outro, e para isso ter um capital inicial. Como foi que isso começou? Como foi primitivamente acumulado? A base de todo o processo foi a expropriação do produtor rural, o camponês privado de suas terras. Esse foi o pecado original; um processo de violência que expropriou camponeses, que migraram para as cidades, entre outros aspectos, e permitiu a primeira acumulação capitalista.

Sendo assim, foi na cidade que aconteceu "um processo cumulativo relativamente contínuo: acumulação de conhecimentos, de técnicas, de coisas, de pessoas, de riquezas, de dinheiro, depois de capital" (LEFEBVRE, 1999, p. 34), diferentemente do que ocorreu no campo.

Para existir, o capitalismo e seu modo burguês de vida precisou, no início, superar o regime feudal, destituir artesãos e camponeses da situação de produtores independentes, formar força de trabalho disponível para as empresas e, depois, ultrapassar seus próprios limites, enquanto imperativo essencial para continuar sobrevivendo. Assim, o processo de acumulação primitiva tomou-se elemento crucial para o nascimento do modo de produção capitalista, sua etapa inaugural, sem a qual não poderia haver surgido o capitalismo.

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. (MARX, 1982, livro I, v. 2, p. 830).

O capitalismo tomou a terra um bem de capital; pôs fim à propriedade comunitária; transformou a produção urbana e agrícola em valores-de-troca; fez do

mercado translocal o *locus* privilegiado da vida socioeconômica; atraiu trabalhadores para o centro urbano em busca de empregos; efetivou a produção de mercadorias em larga escala; expulsou do campo famílias inteiras. Tudo isso culminou na separação dos produtores diretos (artesãos e pequenos agricultores) de seus meios de produção, ao convertê-los, tão somente, em proprietários apenas de sua força de trabalho, enquanto etapa elementar para a geração da mais-valia. Neste sentido, a cada progresso o campesinato e a vida local rural da economia de mercado ocorria uma intensa fragilização da economia camponesa, que anteriormente bastava a si mesma. (RAMALHO & MOREIRA, S/D)

Nesse sentido, na vida da pequena propriedade rural, as relações mútuas entre os próprios camponeses são limitadas e detentoras de um intercâmbio econômico e cultural bastante restrito. Tanto o localismo, inscrito na vida da aldeia, quanto a parcela pequena de terra produzem limitada divisão de trabalho, nulo intercâmbio com o mundo e ausência de aplicação de métodos científicos de produção. Geram também situações limitadas de vida, aprisionadas pela (e na) aldeia, como pela (e na) diminuta propriedade agrária. De acordo com essa visão, o intercâmbio estabelecido pelo camponês dá-se mais com a natureza do que propriamente com a sociedade, no que se refere às trocas construídas para obter os meios necessários à sua subsistência corporal e espiritual. Por isso, essa vida camponesa não consegue criar seres capazes de libertar a sociedade de seus grilhões, porque seus modos de existir, em grande medida, simbolizam insuficiências, são grilhões também. ((RAMALHO & MOREIRA, S/D)

Utilizando a Inglaterra como produto histórico desse processo, Marx mostra a aliança do poder real e da burguesia contra a vassalagem: a transformação de lavouras em pastagens, a expulsão das pessoas das aldeias e a transformação de camponeses em proletários, que nada mais têm para vender a não ser sua força de trabalho. Entretanto, os métodos para isso, foram: concentração de terras nas mãos dos reis, que se afirmam no Estado Absolutista; expropriação dos bens da Igreja, a partir de Henrique VIII, com a Reforma; roubo e esbulho das terras comuns; transformação da propriedade feudal/clã e propriedade privada. Dessa forma, todos os homens, assim privados de seus modos de vida, não poderiam ser absorvidos pela manufatura nascente nas cidades, e muitos não se ajustavam à nova vida, especialmente, os camponeses. Em outras palavras, para existir, o capitalismo e seu modo burguês de vida precisou, no início, superar o regime feudal, destituir artesãos e camponeses da situação de produtores independentes, formar

força de trabalho disponível para as empresas e, depois, ultrapassar seus próprios limites, enquanto imperativo essencial para continuar sobrevivendo. Assim, o processo de acumulação primitiva tomou-se elemento crucial para o nascimento do modo de produção capitalista, sua etapa inaugural, sem a qual não poderia haver surgido o capitalismo. (VÉRAS, 2014)

No caso francês, Marx aponta que a sobrevida do campesinato ocorreu por ser vital à geração de capital, a partir do pagamento da hipoteca da terra, da renda da terra, aos usurários urbanos (bancos, comerciantes, por exemplo), o que acabou ampliando a miséria e a exploração dos pequenos produtores agrícolas, levando-os a ter uma vida precária para poder pagar juros pelo arrendamento do solo e manter sua posse da terra a todo custo. (VÉRAS, 2014)

Mas no decorrer do século XIX, os senhores feudais foram substituídos pelos usurários urbanos; o imposto feudal referente à terra foi substituído pela hipoteca: a aristocrática propriedade territorial foi substituída pelo capital burguês. A pequena propriedade do camponês é agora o único pretexto que permite ao capitalista retirar lucros, juros e renda do solo, ao mesmo tempo que deixa ao próprio lavrador o cuidado de obter o próprio salário como puder. A dívida hipotecária que pesa sobre o solo francês impõe ao campesinato o pagamento de uma soma 204 A visão escatológica de Marx e Engels sobre o campesinato e a vida local rural de juros equivalentes aos juros anuais do total da dívida britânica. A pequena propriedade, nessa escravização ao capital a que seu desenvolvimento inevitavelmente conduz, transformou a massa da nação francesa em trogloditas. Dezesesseis milhões de camponeses (inclusive mulheres e crianças) vivem em antros, a maioria dos quais só dispõe de uma abertura, outros apenas duas e os mais favorecidos apenas três. E as janelas são para uma casa o que os cinco sentidos são para a cabeça. A ordem burguesa, que no princípio do século pôs o Estado para montar guarda sobre a recém-criada pequena propriedade e premiou-a com lauréis, tomou-se um vampiro que suga seu sangue e sua medula, atirando-o no caldeirão alquimista do capital. (MARX, 1996, p. 131-132).

Em situações como a da Irlanda, Marx analisa que parte da população rural, que continuava no campo, dedicava cada vez menos seu trabalho à atividade agrícola e mais a outros ramos produtivos, principalmente a partir da terceirização de sua força de trabalho a empresas confeccionadoras de camisas, que fez da miséria da população rural "a base de gigantescas fábricas de camisas" (MARX, 1982, livro 1, v. 2, p. 819). Ou seja, "encontramos aí o já descrito sistema de trabalho a domicílio, que cria trabalhadores supérfluos por meio de salários de fome e de trabalho excessivo" (MARX, 1982, livro 1, v.2, p.819).

Mitrany (1957) afirma que Marx considerou o problema agrário do ponto de vista da produção e não da organização social. A economia em larga escala foi à primeira condição para o bem estar. Condição essa que se realizou em parte na indústria (com a



Revolução Industrial) e que ocorreria posteriormente na agricultura. Essa transformação completaria o divórcio entre agricultura e indústria doméstica, e prepararia o terreno para a agricultura capitalista. A evolução da indústria arruinaria tanto a pequena propriedade burguesa, quanto à camponesa. O camponês, aos poucos, perderia sua renda complementar (indústria doméstica e terra comunal). A saída seria recorrer ao capital usurário: ao mesmo tempo sua salvação e derrocada. A produção camponesa jamais poderia competir com a produção capitalista em larga escala. Produzindo e ganhando pouco, não conseguiria pagar os impostos, nem o usurário. A perda de suas terras e a proletarização seriam inevitáveis. Por intermédio do aperfeiçoamento de todos os instrumentos de produção a burguesia arrastaria “para a civilização todas as nações, até mesmo as mais bárbaras” (MARX & ENGELS, 1996, p. 79). Antigas indústrias seriam destruídas suplantadas por novas indústrias que empregariam matérias-primas não mais locais, mas sim de regiões remotas. A antiga autossuficiência e do isolamento local e nacional seriam substituídos por um intercâmbio universal.

A burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou cidades enormes, aumentou imensamente a população urbana em relação à rural e arrancou assim uma parte considerável da população do embrutecimento da vida rural. Assim com subordinou o campo à cidade, subordinou aos países bárbaros e semibárbaros aos países civilizados, os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX & ENGELS, 2012, p.49).

Entretanto, a exploração sistemática dos trabalhadores ocasionou o nascimento de duas classes, cujos interesses são antagônicos: a proletária e a capitalista. A classe capitalista impõe ao proletariado a orientação a ser seguida. Também no meio rural, a chegada do capitalismo fez com que se alterassem as relações de trabalho. O camponês, subjugado à lógica do capital, tornou-se um trabalhador assalariado. Perdeu sua independência, sua terra, sua moradia, seus instrumentos de trabalho e tornou-se um proletário. Para ele, restaram as seguintes opções: ou permanece no campo como assalariado do capitalista burguês; ou parte em busca de trabalho na cidade, provocando o êxodo rural; ou vive na cidade e trabalha no campo, na condição de volante, boia-fria etc. Esse rural assalariado pode laborar para o empregador de forma permanente ou temporária. (FLEURY, 2010)

Portanto, o fim do campesinato estaria próximo, pois as condições do desenvolvimento capitalista aboliriam a pequena propriedade camponesa. Posteriormente, o Socialismo aboliria a propriedade privada da terra e restauraria a propriedade comum. Não em sua forma primitiva, mas em uma forma bem mais elevada



e desenvolvida. Esse tipo de propriedade comum não se configuraria um entrave para a produção e sim em sua liberdade. Dessa forma, dentre todas as classes, apenas o proletariado seria a classe verdadeiramente revolucionária, por não possuir nenhum tipo de propriedade. Na próxima seção, será apresentado como essa noção de classe pode ser entendida pela análise de Karl Marx.

## **CAMPESINATO: A DEFINIÇÃO DE CLASSE**

É importante considerar que Marx acabou não sistematizando um conceito de classe social, especialmente sobre a classe dos camponeses, embora tenha dedicado à luta de classes um papel decisivo na história, dado que a revolução acontece por causa dessa contradição e da superação da desigualdade existente. Para desvendarmos essa concepção em Marx é preciso percorrer em seus diferentes textos.

Em *O capital*, Marx, no capítulo LII, fala sobre as classes sociais, ainda no âmbito do modo de produção. Baseado no caso da Inglaterra, onde o modo de produção capitalista se mostrava consolidado, afirma que as três classes em que se divide a sociedade moderna são os proprietários da simples força de trabalho, os proprietários de terra e os proprietários de capital, e suas respectivas fontes de renda, o salário, a renda do solo e o lucro, ou seja, trabalhadores assalariados, proprietários de terra e capitalista. (MARX, 1982)

Os camponeses podem ser considerados classe social apenas pelo fato de possuírem condições econômicas, interesses e culturas que os distinguiriam de outras classes. Mas por se manterem isolados sem criar entre eles qualquer tipo de interesse e por não possuírem organização política, não se constituiriam uma classe. Dessa forma, não seriam capazes de se representar, teriam que ser representados por um senhor que os dirigisse com autoridade, ou por alguém que os conduzisse à revolução, pois, sozinhos, não a fariam (MARX, 1974, p.403). Assim,

Os pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes, mas sem estabelecerem relações multifórmicas entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo. Esse isolamento é agravado pelo mau sistema de comunicações existentes na França e pela pobreza dos camponeses. [...] Cada família camponesa é quase autossuficiente; ela produz inteiramente a maior parte do que consome. [...] A grande massa da nação francesa é, assim, formada pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira por que batatas em um saco constituem um saco de batatas. Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras e opõem o seu modo de vida, os

seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa medida não constituem uma classe. São, conseqüentemente, incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome... (MARX, 1974, p. 277).

Entretanto, Marx admitiu a existência do camponês revolucionário que luta para escapar das condições de sua existência social: “a população rural que, ligada às cidades, quer derrubar a velha ordem de coisas por meio de seus próprios esforços” (MARX, 1974, p.404, grifo nosso). Camponeses que encontram no proletariado urbano “seu aliado e dirigente natural” para derrubar o regime burguês (MARX, 1974, p.406).

Sendo assim, caberia ao camponês sujeitar-se ao inevitável desenrolar histórico e aliar-se ao proletariado como única possibilidade para enfrentar o capitalismo, não mais na qualidade de produtores individuais, mas como sujeitos vinculados à construção de uma propriedade social coletiva de cunho estatal, abdicando, dessa maneira, da condição campesina. A condição de proprietário, além dos limites econômicos, era enxergada como um aspecto que poderia fragmentar a luta dos trabalhadores ao manter o desejo da posse privada dos meios de produção em uma parcela da população desfavorecida.

## CONSIDERAÇÕES

Embora essa discussão seja pertinente ao nosso tempo, em outros séculos formularam-se indagações a respeito. Através do advento do capitalismo, a classe dos agricultores sofreu profundas transformações. Durante todo esse tempo, devido a tantas mudanças na estrutura política, econômica e social, essa categoria tem apresentado certa incapacidade de se estabelecer nesse sistema subordinado ao capital. Karl Marx em sua análise e teoria histórica antecipou o questionamento sobre a vida rural e seus desdobramentos.

Marx considerou que as condições impostas pela lógica de desenvolvimento do modo de produção capitalista seriam fatais para o campesinato. Seu modo de vida não se adequaria a uma realidade onde a grande produção prevaleceria. Portanto, segundo ele, o campesinato é uma classe prestes a se tornar um “passado” extinto pelo progresso da história. Em outras palavras, a economia campesina não conseguiria mais garantir o sustento da família, como havia realizado séculos antes. Sucumbiria diante de uma nova

realidade econômica. Sua produção, de caráter limitado, seria frágil no enfrentamento de produtos advindos do grande empreendimento agrário e da concorrência comercial com produtos agropecuários provenientes de outras partes do globo. Sendo assim, o fim do campesinato e sua conversão em assalariados estariam no horizonte próximo da história. Entretanto, a salvação para esse processo só seria realizada por meio da revolução dos proletários.

Tendo em vista a relevância das contribuições de Karl Marx (e Engels) para a temática da ruralidade, chamamos a atenção para o fato de que são muitas as leituras e possibilidades de interpretações da obra marxista. Contudo, o debate sobre a questão camponesa e seu modo de vida e existência no mundo moderno capitalista é uma preocupação que se manifesta até os dias de hoje.

## REFERÊNCIAS

- BAGLI, Priscilla. O camponês nas análises de Rousseau, Michelet e Marx: diferenças e semelhanças. **Revista Nera** – Ano 7, N. 5 – Agosto/Dezembro, 2004.
- FLEURY, Maria das Graças Prado. **Relações de emprego no campo: as diversas formas de contratação e a reestruturação produtiva**. (Dissertação de Mestrado), pp. 15-22, Goiânia, 2010.
- IANNI, Octavio. (org). Marx. São Paulo: Ática.: Parte I, Cap. 1: “**Fundamentos da história**”, pp. 45-61, 1979.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MARX, K.; ENGELS, F.; **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- MARX, K. Manifesto do Partido Comunista. Penguin Companhia, 2012.
- \_\_\_\_\_. O capital. Coleção. Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- \_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 413p. (Os Pensadores, XXXV). Trad. José Carlos Bruni, 1974.
- MITRANY, David. **Marx contra o camponês**. Rio de Janeiro: Ipanema. Trad. Marcelo Antônio, 1957.
- RAMALHO, C.W.N.; MOREIRA, R.N.P.; “A visão escatológica de Marx e Engels sobre o campesinato e a vida local rural”. In: **Estudos de Sociologia**. Rev. do Progr. de Pós- Graduação em Sociologia da UFPE, v. 16, n. I, p. 179- 208. (S/D)

SOTO, Willian Héctor Gómez. A sociologia do “mundo rural” de José de Souza Martins. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Abril, 2013.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. **Introdução à Sociologia**: Marx, Durkheim e Weber, referências fundamentais. Editora: Paulus, 2014.

*Recebido: 10 de janeiro de 2021*

*Aceito: 11 de março de 2021*

## REDE CUCA E A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Luciana Ribeiro Conz<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta os Centros Urbanos de Cultura e Arte – CUCAs, de Fortaleza, capital do Ceará, como importantes espaços de ressignificação de territórios periféricos e de sujeitos historicamente marginalizados e excluídos. Tendo o primeiro equipamento sido inaugurado em 2011 no bairro da Barra do Ceará, há dez anos vem promovendo ações, que em sua primeira instância buscam um caráter intersetorial, entrando em consonância com as políticas nacionais e internacionais de promoção da saúde. Fortaleza é uma das capitais com maiores índices de violência e mortalidade de jovens no Brasil e os CUCAs, atuando de forma ampla e inovadora com os jovens da cidade, agem neste problema que é reconhecidamente um problema de saúde pública e que necessita de ações dialogadas, intersetoriais e longitudinais. Esses espaços vêm contribuindo para o fortalecimento dos atores envolvidos, agindo diretamente na falência dos processos de socialização, inclusive contemplando indiretamente pessoas de diversas faixas etárias que não só os jovens, que também se apropriam dos espaços, refletindo no combate às vulnerabilidades sociais e na saúde da população. Além de romper com a perspectiva da exclusão, da violência e das impossibilidades, os CUCAs têm como efeito de suas ações, funcionar como porta de entrada dos jovens aos serviços de saúde propriamente ditos, contemplando, desta maneira, a integralidade e a intersetorialidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rede CUCA, violência, vulnerabilidade social, juventude, promoção da saúde.

## CUCA NETWORK AND HEALTH PROMOTION

**ABSTRACT:** This article presents the Urban Centers for Culture and Art - CUCAs, of Fortaleza, capital of Ceará, as important spaces of resignification of peripheral territories and of historically marginalized and excluded subjects. Having the first equipment was inaugurated in 2011 in the district of Barra do Ceará, for ten years it has been promoting actions, which in its first instance seek an intersectoral character, entering in line with national and international policies for health promotion. Fortaleza is one of the capitals with the highest rates of violence and mortality among young people in Brazil, and the CUCAs, acting in a broad and innovative way with the young people of the city, act on this problem that is recognized as a public health problem and that needs dialogued, intersectorial, and longitudinal actions. These spaces have been contributing to the strengthening of the actors involved, acting directly in the failure of the socialization processes, even indirectly contemplating people from several age groups other than young people, who also appropriate the spaces, reflecting in the fight against social vulnerabilities and in the health of the population. Besides breaking with the perspective of exclusion, violence, and impossibilities, the CUCAs have, as an effect of their actions, to function as a gateway for young people to the health services themselves, thus contemplating the integrality and intersectoriality.

<sup>1</sup> Mestra em Psicologia - Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva do Departamento do Departamento de Administração, Campus Guajará-Mirim, Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Guajará-Mirim, Rondônia, Brasil. E-mail: luciana.conz@unir.br Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5257049302627974> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9831-4336>

**KEYWORDS:** CUCA network, violence, social vulnerability, young people, health promotion.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os Centros Urbanos de Cultura e Arte – Rede CUCA, de Fortaleza, CE como importantes espaços que vem, desde 2008 produzindo movimentos de ressignificações do território periféricos e dos sujeitos, principalmente com os jovens que historicamente são marginalizados e excluídos do pertencimento da cidade. Com a criação dos centros urbanos, estes sujeitos começam a conquistar espaços físicos e subjetivos no contexto urbano através da criação de resistências e relações éticas consigo, com o outro e com o território. Desta forma, este artigo pretende analisar tais equipamentos sociais enquanto espaços que além de promover inclusão social e atuar diretamente nas vulnerabilidades sociais, também se colocam como espaços de promoção de saúde e devem ser reconhecidos como elemento fundamental em uma rede urbana de promoção e de cuidado em saúde.

A cidade de Fortaleza é uma capital brasileira com extremos índices de desigualdade social, violência e criminalidade. É considerada a capital com maior índice de homicídios entre a população adolescente e jovem que vive nas periferias (BRASIL, 2019). Esse arranjo social contribui para processos de criminalização e extermínio de jovens de periferia, além de construir uma cultura do medo, do preconceito e da estigmatização da pobreza enquanto produz uma considerável população vivendo em condições de vulnerabilidade social.

A principal questão que levanto como relacionada a este contexto é a falência dos processos de socialização (SCHRAIBER; D'OLIVEIRA; COUTO, 2006), uma vez que o medo da violência faz com que as pessoas deixem de ocupar os espaços públicos e interajam entre si, retroalimentando este medo e sustentando um processo de estigmatização pelo qual sofrem, no caso de pessoas negras e de periferia, de serem vistas como 'o potencial causador da violência'. Dessa forma os potenciais momentos de socializar-se, conhecer pessoas e dialogar e produzir coletividades vão se esvaindo e as pessoas vão cada vez mais afastando-se dos espaços públicos e produzindo movimentos de reclusão social.

Assim, este movimento vai provocando processos, inclusive de assujeitamento e enfraquecimento de grupos populacionais que vivem em periferias, tornando-os excluídos da cidade. Eles acabam por não ter o mesmo acesso aos recursos que a cidade proporciona da mesma forma que pessoas de classes sociais mais altas e são impossibilitados de partilhar dos bens, recursos e espaços oferecidos pela sociedade, uma vez que os espaços de lazer, estudos e formações, além de estarem distante das periferias da cidade, têm um formato e funcionamento que muitas vezes coíbe a presença de pessoas pobres e que moram em periferias.

Os Centros Urbanos de Cultura e Arte, que compõem a Rede CUCA, na cidade de Fortaleza, nasceram em uma perspectiva de romper com esta lógica de exclusão e impossibilidades. Estes equipamentos se colocam como uma importante rede de proteção social e oportunidades criada a partir da demanda de promover inclusão social e no mercado de trabalho para adolescentes e jovens de baixa renda. Apresentam estratégias para enfrentar a vulnerabilidade social deste grupo etário, a pobreza e os altos índices de criminalidade na cidade (BAIZER, 2011) a partir de espaços de socialização, lazer, esporte e profissionalização (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2021).

## 1. DISCUSSÃO

Em 2015, Fortaleza foi destaque como a capital brasileira com os maiores índices de homicídios de adolescentes. Neste mesmo ano, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) deferiu medida cautelar contra o governo brasileiro por motivos de violação de Direitos Humanos no sistema socioeducativo do estado do Ceará (BARROS, ACIOLY, RIBEIRO, 2016). Esse contexto crítico aliado aos altos índices de violência na cidade faz com que na capital impere uma cultura do medo e de extermínio de jovens negros e periféricos. Em todas as classes sociais é possível verificar o medo de se morar na cidade e habitar os espaços públicos e interagir com outras pessoas nesses espaços é visto com muitas ressalvas (BARROS, ACIOLY, RIBEIRO, 2016).

Essa cultura se constrói por diversos fatores, sendo o elemento principal o racismo inerente a história da civilização brasileira, mas destaco também o fato desta cultura ser alimentada por um importante dispositivo que são os programas policiaiscos, que são muito assistidos pela população fortalezense. Fortaleza é uma das capitais com mais horas diárias de produção e audiência desses programas (BARROS, ACIOLY, RIBEIRO,



2016). É muito comum encontrar as famílias em seus momentos de almoço, jantar e descanso com a televisão ligada nesses programas que se propõem jornalísticos mas que acabam por sensacionalizar e aterrorizar o expectador com imagens de perseguições, enaltecimentos da polícia, desqualificação dos pobres, negros e periféricos e com discursos prontos de guerra.

Por meio do medo e da construção de um cenário de guerra, no qual a vida das pessoas está em jogo, esses programas acabam legitimando e requerendo as forças policiais, principalmente a polícia militar, atuando sob a lógica da guerra contra inimigos a seres aniquilados (BARROS, ACIOLY, RIBEIRO, 2016). Expressões como “bandido bom é bandido morto” e “guerra às drogas”, que tanto aparecem nos programas policiais, mas também no discurso de uma boa camada da população fazem com que o problema da violência pareça ser simples e auto evidente, evidenciando e julgando como aceitável a utilização da violência por meio da polícia para com aqueles [bandidos] que a praticam. Este não é um problema exclusivo da capital cearense, percebemos que todas as capitais brasileiras o enfrentam também. Contudo, quem são esses “bandidos”? Quem são as pessoas que estão sendo colocadas como “matáveis” a favor da segurança pública?

Estudos mostram que na capital cearense 9,92 adolescentes em cada mil são vítimas de homicídios antes dos 19 anos de idade, destacando-se do conjunto de municípios investigados que apresentou uma média de 3,10 para cada mil adolescentes (MELO, CANO, 2014). O mapa da violência 2015: mortes matadas por armas de fogo mostra que o crescimento de mortes por armas de fogo na população jovem de 15 a 29 anos teve um crescimento de 463,6% (WAISELFISZ, 2015). Comparado ao índice da população em geral, 387%, percebemos que os adolescentes e jovens são a parcela da população que mais está sendo vítima da violência e de confrontos com armas de fogo. Não seria absurdo portanto afirmar, que a população de adolescentes e jovens negros e periféricos são os tais “bandidos” que a sociedade legitima as suas mortes.

Essas mortes e violência contra a juventude brasileira traz impactos em diversos níveis na sociedade. Pensando nas graves consequências que ela traz, a violência se constituiu como um problema de saúde pública oficialmente em 2001, com a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências (PNRMAV).

Dentro dessa política, como uma das pautas principais, encontra-se a violência contra crianças e adolescentes, chamando atenção para os prejuízos ao crescimento,

desenvolvimento e à saúde física e mental que a violência proporciona. A partir desta data e deste documento, a militância e o interesse científico na prevenção da violência contra crianças e adolescentes ganharam força com profissionais de saúde, movimentos sociais, programas de prevenção primária e secundária e iniciativas tanto públicas como privadas (MINAYO, 2018).

Dentre as principais ações relativas à política citada, destacamos a *Promoção de adoção de comportamentos e de ambientes seguros e saudáveis e a assistência interdisciplinar e intersetorial*, forçando os diversos setores a se aproximarem e trabalharem em conjunto, organizando uma nova lógica de atendimento, com equipe interdisciplinar e articulada em rede (BRASIL, 2001). A Rede Cuca, na cidade de Fortaleza insere-se, portanto, como uma rede de equipamentos sociais que consegue abarcar as ações citadas.

Gerida pelo Instituto de Cultura, Arte, Ciência e Esportes – Instituto CUCA, uma organização social sem fins lucrativos e com autonomia administrativa, presta serviços para a Prefeitura de Fortaleza. Segundo o sítio oficial da prefeitura (2021), a Rede Cuca se constitui atualmente em três equipamentos que são públicos, sendo eles: o CUCA Barra na Regional I, que foi o primeiro a ser inaugurado, em 2008, CUCA Mondubim na Regional V e CUCA Jangurussu na Regional VI.

A localização dos equipamentos foi pensada de forma estratégica, escolhendo bairros considerados como de grande vulnerabilidade social. A rede busca proporcionar à comunidade a promoção e o acesso às ações institucionais e políticas e sensibilizar as pessoas quanto à construção de uma visão de juventude a partir de suas potencialidades e de práticas inclusivas, afastando-se da perspectiva da juventude como um problema social.

Sua organização interna se dá em três núcleos, que são o Núcleo de Formação, com finalidade de elaborar e articular projetos de educação profissional e formação nas áreas de cultura, arte e esportes, Núcleo de Difusão e Programação, responsável por propostas de atividades culturais, artísticas e esportivas e Núcleo de Atividades Especiais com o papel de interagir com a comunidade e entidades que atuam nas regionais onde os CUCAS se estabelecem. O espaço físico é amplo, trazendo uma estrutura aberta para a livre circulação e participação de crianças, adultos e idosos em atividades específicas.

Estes equipamentos propõem atividades diversas que perpassam os esportes, as artes, o empreendedorismo, cursos profissionalizantes e o protagonismo juvenil. Os

espaços físicos amplos e abertos à toda a comunidade incentivam o encontro e a criação de relações, porque para além da variedade de cursos profissionalizantes e de espaços para prática de diversas modalidades esportivas e artísticas, os CUCAs são um local de encontro.

Seu horário de funcionamento também é amplo, dando possibilidade de ser frequentado pelas manhãs, às tardes, às noites e aos finais de semana. A forma de contratação das pessoas que ali trabalham também têm um diferencial, para se conectar com o público-alvo, a maioria dos funcionários são jovens e moradores do próprio bairro e dialogam entre si e com o público sem formalidades, na perspectiva da produção de sentimento de pertença, identificação e vínculo.

É interessante ressaltar que apesar dos equipamentos estarem em bairros com maiores vulnerabilidades sociais, o público-alvo são os jovens de 15 a 29 anos, porém, independente de sua classe social ou bairro de moradia. Não há necessidade de comprovação de baixa renda para acessar os cursos e atividades oferecidas. Ao oferecer lazer e cursos de qualidade nas periferias, o CUCA faz um movimento de romper com o distanciamento entre os jovens das diversas classes sociais e atua também na valorização das periferias enquanto espaços de pertencimento, reconhecimento e estima.

Os cursos e atividades principais são oferecidas exclusivamente para jovens da faixa etária descrita acima, contudo, existem diversas atividades voltadas a toda comunidade, acessando, assim, paralelamente, outros atores sociais como crianças, adultos e idosos. Ou seja, a Rede CUCA vem produzindo um efeito de apropriação do seu espaço por diversos atores, promovendo encontro entre diversas gerações, culturas e opiniões.

Os objetivos da Rede CUCA entram em consonância com a proposta de desenvolvimento relacionado à prática de lazer, que é um direito da criança e do adolescente, descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e que deve ser estimulada e oferecida pelos governos. É reconhecido por lei o direito de disporem de períodos que proporcionem satisfação pessoal e melhoria de qualidade de vida (CARNEIRO ET AL, 2019). Ao proporcionar espaços que possibilitem tais práticas, espera-se que os ganhos se estendam para além da qualidade de vida individual para uma qualidade de vida do coletivo, uma vez que o lazer relacionado aos vínculos sociais e ao território produzem afetos de cuidado de si, do outro e do lugar que se habita.

Estratégias como esta resgatam os sujeitos de sua invisibilidade social, colocando-o para dialogar com a cidade e com outros atores, fazendo com que sejam criadas coletivamente novas significações e valores a respeito da pobreza, do espaço público, da cidade e até mesmo dos próprios corpos inseridos neste contexto. Ou seja, produzem-se novas relações que agora deixam de ser pré-conceituosas para tornarem-se relações éticas e inclusivas.

Ora, e isto não é promoção de saúde? Ricardo Teixeira analisa a prática médica (que aqui podemos adaptar sem prejuízo de significado, enquanto as práticas de promoção da saúde), em direção à uma medicina do corpo sem órgãos, que, do ponto de vista da filosofia de Espinoza, ela deve:

criar, para os corpos e as almas, as melhores condições para que se amplie a potência humana de perfazer a verdade, a liberdade e a felicidade, alcançando, assim, a *Grande Saúde* (ou a *Ética*). E, se ela pode cumprir tal missão, é porque os meios que mobiliza tomam parte em nossas possibilidades e qualidades de ser-existir-agir, aumentando ou diminuindo, de forma significativa, nossas chances de chegar ao *conhecimento do necessário* (TEIXEIRA, 2004, p.68).

Ainda que a promoção da saúde tenha sido criada como um nível de atenção da medicina preventiva como reação a medicalização da saúde, hoje ela representa um ‘enfoque’ político e técnico em torno do processo saúde-doença-cuidado (BUSS, 2003).

De 1986 a 1991, ocorreram as três primeiras Conferências Internacionais de Promoção da Saúde estabelecendo bases conceituais e políticas contemporâneas para Promoção da Saúde (BUSS, 2003). A Carta de Ottawa, documento produzido na I Conferência, em 1986, defende que a promoção da saúde seja um fator essencial de melhoria de qualidade de vida e que para desenvolver as suas ações diversos atores devem estar implicados e co-responsabilizados, não sendo um campo exclusivo dos profissionais de saúde. Ou seja, a carta propõe um campo amplo que não tenha lugares e pessoas específicas e pré-estabelecidas para esse fim.

O encontro no Canadá teve como objetivo discutir as crescentes expectativas por uma nova saúde pública principalmente nos países industrializados, mas a reunião acabou contemplando outras regiões do globo e como resultado, definiu promoção da saúde da seguinte forma:

Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo

bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. Nesse sentido, a saúde é um conceito positivo, que enfatiza os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL, DE SAÚDE, 1986, p.1).

E estabeleceu como pré-requisitos para a saúde, paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade embora o documento norteador não tenha definido as práticas específicas para tal, ficando a encargo de cada país criá-las a partir de seus arranjos.

No Brasil, encontramos a meta de fortalecimento da cidadania e participação ativa da população na maioria das políticas públicas. No momento em que o Sistema Único de Saúde objetiva atender a demanda da saúde pública no âmbito nacional fazendo com que se cumpra o princípio da dignidade humana previsto na Constituição Federal (direito a saúde e a vida) (BRASIL, 1988), ele se assemelha às diretrizes das Conferências Mundiais para a Promoção da Saúde e Atenção Primária, mas carrega consigo marcas de uma história que conhece a privação do direito à dignidade e à escolha. É importante ressaltar isto para lembrarmos que a busca pela saúde, autonomia e conseqüentemente de uma vida melhor não são meras utopias do SUS ou uma receita importada de reuniões mundo afora, mas são valores com fortes significados na constante criação de uma sociedade que há mais de vinte anos de democracia ainda molda um Brasil de direitos.

O avanço das tecnologias e a melhora no desenvolvimento econômico e social do país que ocorreram a partir do Plano Real até os governos petistas também influenciaram para que se repensasse constantemente o quê e como está sendo oferecido à população no âmbito da saúde. No ano de 2005, ocorreu a VI Conferência Internacional de Bangkok de Promoção da Saúde e em âmbito nacional, o Ministério da Saúde, lançou uma Agenda de Compromissos pela Saúde agregando três eixos, sendo eles o Pacto em Defesa do SUS, o Pacto em Defesa da Vida e o Pacto de Gestão.

Dentro do Pacto em Defesa da Vida, a promoção, informação e educação em saúde aparecem como macroprioridades fazendo assim com que no ano seguinte fosse publicada a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006). Este documento define ações para alimentação saudável, atividade física, controle do tabagismo, do uso de álcool e de substâncias ilícitas, morbimortalidade por acidente de trânsito, violência e desenvolvimento sustentável.

Paulo Buss (2003) nos alerta de que prevenção de doenças e promoção da saúde são facilmente confundidas, porém não são sinônimos, já que a prevenção tem seu foco na mudança de comportamentos individuais para reduzir fatores de risco e a promoção, em uma rede de temas da Saúde, que propõe articulações de saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais e comunitários para pensar e desenvolver processos que beneficiem a saúde. Logo, em muitos momentos na leitura da Política Nacional do Ministério da Saúde, podemos nos deparar com ditames mais inclinados à prevenção de agravos e doenças, contudo, o documento traz um importante compromisso para a promoção da saúde que é construir a intersetorialidade porque:

a produção de saúde torna-se indissociável da produção de subjetividades mais ativas, críticas, envolvidas e solidárias e, simultaneamente, exige a mobilização de recursos políticos, humanos e financeiros que extrapolam o âmbito da saúde (BRASIL, 2006, p.13).

E vai explicar a intersetorialidade como:

uma articulação das possibilidades dos distintos setores de pensar a questão complexa da saúde, de co-responsabilizar-se pela garantia da saúde como direito humano e de cidadania, e de mobilizar-se na formulação de intervenções que a propiciem.

O processo de construção de ações intersetoriais implica na troca e na construção coletiva de saberes, linguagens e práticas entre os diversos setores envolvidos na tentativa de equacionar determinada questão sanitária, de modo que nele torna-se possível produzir soluções inovadoras quanto à melhoria da qualidade de vida. Tal processo propicia a cada setor a ampliação de sua capacidade de analisar e de transformar seu modo de operar a partir do convívio com a perspectiva dos outros setores, abrindo caminho para que os esforços sejam mais efetivos e eficazes (BRASIL, 2006, p.13-14).

Desta forma, é imperativo que pensemos uma rede de promoção da saúde que rompa com as fronteiras dos serviços de saúde e agregue outros setores e espaços.

Nos equipamentos da Rede CUCA, foi criado o Núcleo de Promoção da Saúde, que, segundo palavras do próprio sítio da Prefeitura de Fortaleza:

atua com um novo conceito de saúde, integrando ações que propiciem ao jovem viver em harmonia consigo, com o outro e com o meio em que vive, levando em conta aspectos físicos, emocionais, ambientais e sociais. Estão entre suas ações: a realização de campanhas educativas, exposições, passeios ciclísticos, atendimentos médicos e psicológicos com equipes multidisciplinares, em parceria com os médicos do Posto de Saúde local (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2021, sem página).



No CUCA Barra do Ceará, este núcleo recebe uma vez por semana, um médico e uma enfermeira do Posto de Saúde local, para fazer atendimento de atenção primária à população que o frequenta com pesagem, orientações, prevenções, encaminhamentos para a rede de atenção à saúde. Desta forma, a Atenção Primária a Saúde atende a população mas também acaba tendo acesso aos jovens, população dificilmente frequentadora dos postos de saúde e com grandes vulnerabilidades.

José Ricardo Ayres (2012) estudou junto com outros colaboradores que o adolescente e o jovem desafiam a organização do trabalho em saúde em relação ao seu valor de integralidade, porque os serviços de saúde têm dificuldades de acolhê-los enquanto sujeitos plenos.

Apesar de dispor de um programa específico para adolescentes e jovens, há pouca discussão no serviço sobre projetos de cuidado que integrem diversos saberes e ações dos profissionais, assim como restritas interfaces entre promoção, prevenção, tratamento e reabilitação (AYRES, 2012, p.74).

Assim, a parceria que o CUCA estabelece com os postos de saúde de seu território pode servir de porta de entrada deste jovem para a rede de saúde, desafoga de certa forma a demanda do posto de saúde local, além de ser um potencial analisador para as práticas de saúde que não estão chegando tão efetivamente a esta população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, vemos se constituir o princípio da integralidade, articulando saberes e equipes interdisciplinares e ações intersetoriais, compreendendo as necessidades de saúde de forma ampliada que não se restringem à prevenção, correção e recuperação funcional do organismo e promovendo condições efetivamente dialógicas entre os atores participantes.

É de grande relevância que estes equipamentos sociais sejam pensados dentro de uma rede de promoção da saúde por atuar de forma tão múltipla e eficaz na criação de uma outra cultura local, de produção de novas conquistas para os corpos e para o território. Não mais de violências institucionais e marginalidade, mas de relações, potência, direitos e cidadania.

Em um momento em que vemos um crescimento dos discursos de desqualificação do campo dos direitos humanos, fortalecer as redes de cuidado, principalmente voltadas



à juventude que vive em vulnerabilidade, se faz imperativo. A criminalização e o extermínio de jovens pobres, negros e moradores de periferias urbanas são algumas das maiores expressões de aviltamento de direitos humanos na atualidade (BARROS, ACIOLY, RIBEIRO, 2016).

Pensar a violência contra os jovens junto às práticas de saúde e principalmente, pensar as ações de saúde voltadas ao combate à essa violência é sinônimo de pensar o direito à vida e inclusão na cidadania. Muitos foram os avanços conquistados pela Rede CUCA, mas muitos desafios ainda persistem, demonstrando que esta pauta deve manter-se e se tornar prioritária, para que ampliem cada vez mais a sua magnitude e impactos na qualidade de vida da população.

## REFERÊNCIAS

AYRES, José Ricardo et al. Caminhos da integralidade – adolescentes e jovens na Atenção Primária à Saúde. **Interface** – Comunicação, Saúde e Educação. v.16, n.40, p.67-81, jan./mar. 2012.

BAIZER, Tessa. **The influence of local government and BID initiatives on CUCA Che Guevara as a Center for social inclusion**. Independent Study Project. Washington University in Saint Louis & School for International Training. Washington, DC. USA. 2011. Disponível em: [http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2043&context=isp\\_collection](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2043&context=isp_collection). Acesso em 20 de março de 2020.

BARROS, João Paulo Pereira; ACIOLY, Lilith Feitosa; RIBEIRO, Júlia Alves Dias. Re-tratos da juventude na cidade de Fortaleza: direitos humanos e intervenções micropolíticas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 115-128, jan./jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Portaria GM/MS Nº 737 de 16 de maio de 2001. Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violência (PNRMAV). *Diário Oficial da União* 2001; 17 maio.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Atlas da Violência: Retratos dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. 2006. Disponível em: [http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/politica\\_promocao\\_saude.pdf](http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/politica_promocao_saude.pdf). Acesso em 15 de março de 2020.

BUSS, Paulo Marchiori. **Uma introdução ao conceito de promoção da saúde**. In: Czeresnia, Dina. (Org); Freitas, Carlos Machado de. (Org). *Promoção da saúde: reflexões, conceitos, tendências*. Rio de Janeiro (RJ): FIOCRUZ, 2003, p. 15-38.

CARNEIRO, Emmanuel Alves et al. **Jovem, lazer e sociedade: perfil das atividades Rede Cuca**. 30º ENAREL Encontro Nacional de Recreação e Lazer e IX Seminário de Estudos do Lazer. 2019.

MELO, Dorian Luis Borges de; CANO, Ignácio. **Índice de Homicídios na adolescência: IHA 2012**. Rio de Janeiro: Observatório de Favela. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Institucionalização do tema da violência no SUS: avanços e desafios**. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2018, v. 23, n. 6.  
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Carta de BANGKOK**. VI Conferência Internacional sobre promoção da saúde. Bangkok, Tailândia. 2005. Disponível em: <http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsdeps/fulltext/cartabangkokpor.pdf>. Acesso em 15 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Carta de OTTAWA**. I Conferência Internacional sobre promoção da saúde. Ottawa, 1986. Disponível em: <http://www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

PREFEITURA DE FORTALEZA. **Rede CUCA**. Prefeitura de Fortaleza. 2020. Disponível em <http://www.juventude.fortaleza.ce.gov.br/redecuca>. Acesso em 20 de março de 2021.

SCHRAIBER, Lilia Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia; COUTO, Márcia Thereza. *Violência e saúde: estudos científicos recentes*. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. spe, Agosto de 2006.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. *A Grande Saúde: uma introdução à medicina do Corpo sem Órgãos*. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 8, n. 14, Fev; 2004.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência: mortes por armas de fogo*. Brasília: Juventude Viva. 2015.

*Recebido: 22 de abril de 2021*

*Aceito: 01 de maio de 2021*

## O LEÃO DAS PAIXÕES E O DIVÃ DA APATIA: UMA REVISÃO DAS TEORIAS DAS EMOÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE A ANTIGUIDADE GREGA

Diego Abreu<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo precípua deste trabalho é apresentar uma breve revisão das teorias das emoções cunhadas ao longo da Antiguidade grega. Por se tratar de um período historicamente longo, abrangendo um número extenso de pensadores, o presente escrito se concentra nos modelos teóricos propostos por quatro correntes de pensamento: 1) o platônico-socrático, 2) o aristotélico, 3) o estoico; e 4) o epicurista. Além da exposição dos esquemas de inteligibilidade para o fenômeno das emoções propostos, o presente artigo também traz uma discussão acerca dos pontos de compatibilidade, complementariedade e divergência entre as vertentes teóricas iluminadas. Observa-se a existência de um conjunto de similaridades e tangências conceituais entre as diferentes visões advogadas. Tais convergências residem em torno do consenso dualista-realista fundador do ideário de cada uma das escolas filosóficas revisitadas.

**Palavras-chave:** Teoria das Emoções; Platonismo; Aristotelismo; Estoicismo; Epicurismo.

## THE LION OF THE PASSIONS AND THE APATHY'S COUCH: A REVIEW OF THE EMOTIONS THEORIES DEVELOPED DURING THE ANCIENT GREECE

**Abstract:** The main objective of this work is to present a short review of the emotions theories coined during Classical Greek Antiquity. Due to its historical length, covering numerous thinkers, this writing focuses on the theoretical models proposed by four different currents of thought: 1) Plato-Socrates; 2) Aristotle; 3) Stoicism; and 4) Epicurus. Besides the exposition of those intelligibility schemes, this article also advances a discussion about the points of compatibility, complementarity and divergence among the presented theoretical lines. It is observed the existence of a series of similarities and conceptual tangencies among the advocated views. Those convergences dwell around the realist-dualist consensus that founds each of the revised schools' framework of ideas.

**Keywords:** Emotions Theory; Platonism; Aristotelianism; Stoicism; Epicureanism.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história das ideias no Ocidente, poucos temas têm mobilizado tanto interesse quanto a esfinge das emoções, em todas as suas facetas e inter-relações com a vida humana. A pluralidade de termos utilizados para iluminar diferentes aspectos de tal

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem (PUC-RIO), Mestrado em Estudos da Linguagem (PUC-RIO) e Graduação em Letras (UERJ). Professor EBTT IFMA-Codó e Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa PUC-RIO Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6236108502396449> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0591-6918> E-mail: [diegocurciodeabreu@gmail.com](mailto:diegocurciodeabreu@gmail.com)

fenômeno (paixão, afeto, sentimento, humor, emoção, *pathos*, sentir<sup>2</sup>) evidencia a diversidade de lentes investigativas que se deitaram sobre o objeto. O pensamento contemporâneo, insurgente contra muitos dos cânones erguidos pela Modernidade, encontra no estudo dos afetos uma trilha exploratória que o leva por destinos diferentes daqueles permitidos pelo culto cartesiano à *res cogitans*. Assim, inúmeros são os estudiosos, das mais distintas áreas, que voltam seus olhos no mundo hodierno para as emoções (MORAES BEZERRA, 2013; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009 – apenas para citar alguns).

Ainda que sobejas, muitas das disquisições focadas na questão da afetividade carecem de alguns atributos que, segundo aponta Pavlenko (2013), colocam em risco a sua solidez e sua coerência. Dentre estes, a autora destaca a sua debilidade teórica, ou seja, sua falta de densidade conceitual, devida, fundamentalmente, a uma leitura deficitária dos escritos que tocam o tema. Diante de tal problema, torna-se importante dispormos de um conjunto de textos que delimitem e sintetizem a literatura da área, de modo a torná-la mais acessível àqueles que buscam ingressar sobre o terreno dos afetos.

Assentado na reflexão apresentada no parágrafo anterior, o presente artigo persegue um objetivo fulcral: expor uma breve revisão das teorias das emoções cunhadas ao longo da Antiguidade grega. A escolha do quadrante histórico a ter suas ideias sobre os afetos escrutinada possui duas justificativas. Em primeiro lugar, a Grécia antiga emerge como o ponto de partida de grande parte dos esforços de recuperação histórica do pensamento ocidental; o que se deve ao fato de encontrarmos em seu bojo alguns dos primeiros registros intelectuais acerca de temas variados. Ademais, o período em tela se mostra profícuo em teorias das emoções de caráter dualista e depreciativo em relação aos afetos, as quais foram revisitadas milênios depois por diferentes pensadores modernos (SOLOMON, 2013; STEARNS; STEARNS, 1988). Portanto, sendo a contemporaneidade insurgente tanto contra a estigmatização dos afetos quanto contra o essencialismo platônico, torna-se imperativo que as fundações dessas visões a que buscamos superar sejam conhecidas em detalhe – para que possam ser combatidas de maneira eficaz.

Além desta seção introdutória, o presente artigo conta com mais dois momentos. No primeiro, apresento de forma sintética os modelos de inteligibilidade construídos, respectivamente, por Platão, Aristóteles, os Estoicos e Epicuro em seu afã de entabular o

---

<sup>2</sup> Na presente pesquisa, utilizo tais termos de forma intercambiável. Para uma explicação minuciosa de tal decisão, ver Abreu (2018).

fenômeno das emoções. Em seguida, proponho um breve quadro teórico em que os pontos de contato e complementariedade entre as visões exibidas são explicitados. Por fim, destaco algumas breves considerações a título de conclusão.

## O LEÃO DAS PAIXÕES E A TEORIA TRIPARTITE DA ALMA DE PLATÃO

Diferente de outros autores da antiguidade grega, cujas obras fragmentaram-se ou perderam-se pela ação do tempo, o pensamento de Platão se apresenta à contemporaneidade com algum grau de unidade e sistematização, estando a sua teoria das emoções integrada a tal sistema.

Para o autor, a alma humana se divide em três partes: racional, espiritual e apetitiva. Enquanto a parte apetitiva busca mecanicamente a satisfação de seus prazeres e a privação da dor, a parte superior, atribuída à razão, se engaja em uma relação de amor com a verdade e o conhecimento. Tangenciando ambas as partes, encontra-se o espírito, residência primordial das emoções. Alegoricamente, Platão (2001), em seu texto da República, representa hierarquicamente sua teoria das divisões da alma da seguinte forma: a parte racional é retratada como o ser humano, o espírito se vincula à imagem do leão, já a parte apetitiva é apresentada como uma besta de múltiplas cabeças (KNNUTTILA, 2004). Essa configuração proposta por Platão não se institui em harmonia: a besta, o leão e o humano se digladiam em busca da satisfação de seus interesses inerentes. Assim, a ação e o comportamento do indivíduo refletirão o resultado dessa batalha embrenhada dentro da alma, tornando-se virtuoso aquele cuja razão logra-se vitoriosa e vicioso aquele dominado pela sua besta.

Essa dinâmica conflituosa interna, eleva a parte espiritual da alma (e, por conseguinte, as emoções) a uma posição intermediária e ambivalente nessa batalha. Quando guiadas virtuosamente pela razão, as emoções convertem-se em instrumentos valiosos na luta contra as pulsões bestiais inferiores. No entanto, quando não propriamente domadas, as emoções turvam o nosso julgamento e impingem nosso olhar para as vicissitudes das coisas terrenas, tornando-se um empecilho para o labor superior da razão.

Apesar do caráter aparentemente conclusivo da teoria das partes da alma apresentada por Platão no texto da *República*, alguns comentadores (NUSSBAUM, 2001; KNNUTTILA, 2004; FORTENBAUGH, 1975) afirmam que certos problemas referentes a essa sistematização foram apontados em debates na academia de Platão, sendo

posteriormente revisados pelo filósofo nos diálogos *Fedro* e *Fílebo*. Essa revisão aproximou o espírito da parte superior da alma, sendo às respostas emocionais atribuído o estatuto de fenômeno cognitivo ensejador de atitudes virtuosas, apesar de não possuírem o mesmo valor que a reflexão racional (KNNUTTILA, 2004). Um exemplo representativo dessa revalorização das paixões no pensamento socrático-platônico pode ser encontrado no segundo discurso de Sócrates no diálogo *Fedro*. Em sua fala, o filósofo atribui ao amor (*Eros*) um poder de fascinação e loucura que, cultivado no terreno de uma alma filosófica, sustenta o amor dos indivíduos pelos objetos da alma racional como a beleza e a verdade.

Outro ponto revisto por Platão acerca de sua teoria das emoções apresentada na *República* pode ser observado em *Fílebo*. Nesse diálogo, o filósofo articula de forma mais complexa a sua reflexão sobre os três níveis da alma. Inicialmente, Platão aproxima as emoções à dinâmica caótica dos apetites e sua satisfação que culmina em episódios de prazer e desprazer. No entanto, essa relação não se estabelece de forma fisiologicamente mecânica, como seu desenvolvimento inicial na *República* sugeria. Emocionar-se ou sentir envolve não apenas a existência material de um dado estado corporal, mas, invariavelmente, a consciência da razão acerca desse estado prazeroso ou desagradável. Nesse sentido, de acordo com essa visão, “a parte cognitiva de uma emoção ocorrente é a avaliação da mudança nas condições existencialmente relevantes de vida de uma pessoa” (KNNUTTILA, 2004, p. 23). Dessa forma, Platão antecipa em alguns milênios as bases daquilo que veio a ser denominado pela Psicologia Cognitiva de Teoria da Avaliatividade<sup>3</sup>, especialmente, no que tange ao papel do julgamento cognitivo na constituição das emoções.

Apesar do esforço revisório de Platão acerca de sua teoria, as emoções em sua obra ainda ocupam um lugar subsidiário em relação à parte racional da alma, quando muito, configurando-se em um elemento acessório ao cumprimento do papel da razão. Esse estatuto atribuído às emoções será subvertido no pensamento do seu mais brilhante discípulo: Aristóteles. A ele e à sua teoria composicional que a próxima seção será dedicada.

## ARISTÓTELES E A TEORIA COMPOSICIONAL DA EMOÇÕES

---

<sup>3</sup> Appraisal Theory.



Apesar de erigido sobre o alicerce da teoria platônica, o pensamento de Aristóteles não apenas deu continuidade, mas, em diversos aspectos, se distanciou do de seu mestre. No que tange à reflexão sobre as emoções, Knnuttila (2004) aponta que a relevância atribuída por Aristóteles aos componentes emotivos na constituição da personalidade humana descende do interesse maiúsculo de Platão pelo tema no findar de sua obra. No entanto, o pensamento aristotélico se ancorou em uma ideia mais naturalista do fenômeno das emoções, não se levantando frontalmente contra a visão platônica, mas redesenhando algumas de suas fronteiras basilares (LEIGHTON, 2008). Outro ponto característico da obra de Aristóteles reside na natureza sistemática de sua produção intelectual. Assim, a análise de um conjunto de emoções realizada pelo autor no segundo livro da *Retórica* representa o primeiro esforço detalhado e sistematizado de entendimento da questão na tradição grega (KNNUTTILA, 2004). No que tange à essa análise, mesmo sem deliberadamente desenvolver uma teoria geral das emoções, as doze emoções estudadas por Aristóteles nos fornecem um terreno fértil para expandirmos as premissas do autor e desenharmos um panorama teórico mais holístico

O intercurso aristotélico pelas diferentes emoções se edifica sobre o solo de quatro componentes que, de forma geral, podem ser considerados a constituição central de sua teoria: componente avaliativo-cognitivo, componente sensitivo, componente comportamental e o componente fisiológico. O primeiro se refere a um julgamento valorativo polarizado (positivo ou negativo) acerca de um estado presente, uma memória ou uma projeção acerca de um futuro antecipado. No que diz respeito ao componente sensitivo, este se configura como a dinâmica de sentimentos prazerosos e desagradáveis relacionada com a materialidade cognitiva da avaliação. O componente comportamental, por sua vez, representa uma inclinação natural para uma dada ação ou inação, cujo vetor de força central reside na avaliação cognitiva. Ao lado do primeiro componente, o comportamento constitui a causa formal para o fenômeno emocional. Finalmente, o componente fisiológico abrange as alterações somáticas e neurológicas observadas no transcorrer de uma experiência emocional. (KNNUTTILA, 2004; LEIGHTON, 2008). Esses componentes apresentados por Aristóteles estão inerente e ontologicamente interligados na constituição do fenômeno emotivo, implicando em relações causais e materiais entre os mesmos. Dessa forma, a própria dinâmica integrativa de uma emoção enseja a completude da trama composicional que a sustenta, estando, na visão aristotélica, impossibilitada a existência do fenômeno emocional desarticulado de algum de seus componentes.



Em sua *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1973) discute a inter-relação entre os aspectos emocionais e sentimentais à dinâmica da vida na *polis* grega, considerando a valoração ética das condutas dos indivíduos, especialmente, no que tange à reflexão acerca da virtude e da justiça. Diferentemente de seu mestre, Aristóteles não reconhece uma separação substantiva entre corpo e alma. Logo, para o filósofo de Estagira, as partes da alma, conforme cunhadas por Platão, se integram entrelaçadamente à materialidade corpórea. No momento em que o indivíduo delibera acerca de sua conduta, a parte emocional e a parte racional da alma se tangenciam, sagrando-se virtuosa a ação balizada primordialmente pelo jugo da razão, não pelo impulso da sugestão emotiva. Essa reflexão é estendida por Aristóteles para o campo das relações sociais e políticas, sustentando a confecção de um diapasão de valoração hierárquica dos indivíduos. Dessa forma, a conduta concretizada, resultante do embate entre as diferentes partes constitutivas da alma, determina o estatuto político do indivíduo na sociedade grega. Como exemplo, Aristóteles destaca o caso da raiva, emoção que o pensador atribui majoritariamente a pessoas inferiores, débeis e incertas acerca de sua potência física ou intelectual (KONSTAN, 2005).

Apesar de Platão e Aristóteles, cada um em sua medida, preconizarem o balizamento estrito das emoções pela razão na instituição da conduta humana, ambos os filósofos entenderiam como absurda e delirante a ideia de um ser humano cujo caráter fosse fundado apenas sobre o solo da intelectualidade. Esse é o ponto de ruptura central da reflexão estoica em relação a seus antecessores: a busca pela subjugação cabal e definitiva das emoções. Ao pensamento dessa escola que dedico a próxima seção.

### **O CULTO DA APATIA: A TERAPIA MORAL ESTOICA**

Partindo de uma lente mais ampla, podemos aproximar a visão dominante na escola estoica acerca das emoções à teoria inicial de Platão. No entanto, os estoicos radicalizaram o antagonismo em relação às emoções: para os filósofos helênicos, o leão da alegoria platônica representa um mal tão grande quanto a besta de múltiplas cabeças. Para dar sustentação a esse novo construto teórico, os estoicos se ancoraram em um modelo unitário da alma humana, dividida entre a materialidade do corpo e a idealidade da razão (KNNUTTILA, 2004).

Historicamente, a escola de filosofia estoica tende a ser dividida em três momentos: os primeiros estoicos, os médios e os tardios. Dentre aqueles, destacam-se Zenão de Cítio, fundador da escola em 300 A.C.; Cleantes de Assos, seu sucessor; e

Crisipo de Solis, terceiro líder da corrente. Quanto aos estoicos médios, Panécio de Rodes e Possidônio de Apameia representam os nomes mais ilustres. Por fim, vinculados à fase tardia da escola, sobressaem-se Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio (KNNUTTILA, 2004).

Apesar de certas discordâncias entre alguns pensadores, a escola estoica guarda alguns pressupostos que balizam fulcralmente a obra de seus adeptos. Dentre esses alicerces centrais se encontra a concepção de alma estoica. Para essa corrente filosófica, a alma é um elemento material polimerizado ao corpo, cujo ponto central de comando delibera acerca dos movimentos e controla as outras partes periféricas. Outra premissa compartilhada pelos estoicos se refere à sua epistemologia, fundada na apropriação da aparência dos objetos do mundo pelos indivíduos. Nesse paradigma, o sábio estoico deve buscar desenvolver sua capacidade cognitiva de apreensão para assegurar-se de que suas percepções encontram respaldo de verdade na realidade concreta. Ancorados nessa assunção, os estoicos distinguem constitutivamente em dois níveis diferentes os nossos pensamentos acerca das coisas no mundo e essas coisas em si. De tal forma, o escopo de atuação da filosofia e da terapia moral estoica se assevera sobre os julgamentos das pessoas, como podemos perceber nesse mantra presente no Enquirídio 5 da escola: “Não são as coisas em si que perturbam as pessoas, mas seus julgamentos acerca dessas coisas” (ROBERTSON, 2013, p. 2).

Em grande medida, a investigação dos estoicos acerca das emoções está relacionada com o papel destas na sua teoria moral e na constituição da ideia de sabedoria estoica. Para os estoicos, o norte moral que deve guiar a vida do sábio é a ideia de virtude, enquanto, por outro lado, o tolo se deixa repetidamente seduzir pelo vício. No seio dessa oposição, reside a perniciosidade das emoções: ao atrair os olhos do indivíduo para outros objetos que não aqueles determinados pela virtude, as emoções turvam nossa capacidade de juízo e nos afastam da sabedoria da natureza. Assim, o problema da ação viciosa não se encontra na falta de informação ou no desconhecimento da virtude, mas sim na fraqueza humana que, mesmo conhecendo os caminhos virtuosos, se permite assediado pela irracionalidade das emoções, testemunhando os seus jugos tornarem-se afetivamente enviesados.

Uma das grandes contribuições dos filósofos estoicos reside em sua sistematização tipológica, dividindo as emoções em quatro tipos fundamentais cronologicamente motivados: prazer/desprazer e dor, relacionados ao presente; e apetite e medo em relação ao futuro (KNNUTTILA, 2004). A partir desse diapasão, as demais emoções são tipologicamente classificadas. Como alicerce para essa categorização, cada

um dos tipos propostos pelos estoicos é entendido através de metáforas de afastamento e aproximação, tanto na dimensão espacial quanto no âmbito temporal. Nesse sentido, desprazer, dor e medo são representados pela imagem da contração e do afastamento, sendo aqueles relacionados ao tempo presente e este último ao futuro. Por outro lado, prazer e apetite estão vinculados à ideia de elação ou aproximação no presente e no futuro, respectivamente.

Apresentadas as linhas gerais da teoria das emoções estoica, podemos mergulhar nas particularidades do olhar de alguns dos pensadores mais relevantes dessa tradição. Segundo Epicteto, um dos elementos fundamentais para uma vida de sabedoria é o distanciamento em relação às impressões que o indivíduo tem do mundo. De forma prática, esse distanciamento equivale a uma constante despotencialização das emoções, cuja influência sobre nossa conduta tende a se estiolar com o passar do tempo. Acerca dessa questão, Epicteto assevera: “quando obtiver alguma impressão prazerosa, resguarde-se para não ser carregada por ela (...) dê a si próprio um pouco de adiamento” (ROBERTSON, 2013, p. 4).

Outro autor cujas contribuições excederam as premissas básicas do estoicismo é Sêneca. O autor romano, partindo da teoria dos primeiros movimentos de Possidônio, desenvolveu uma discussão acerca da raiva assentada sobre a ideia de movimentos involuntários da alma precedentes às emoções, que influenciou imensamente a última geração de filósofos estoicos (KNNUTTILA, 2004). Para Sêneca, as emoções se estabelecem em uma dinâmica de três movimentos. O primeiro movimento se refere à percepção mental involuntária de uma determinada contingência da vida em relação à minha presença no mundo. Porém, esse estágio deflagrador ainda não constitui a emoção, estando a existência desta condicionada ao segundo movimento, representado pelo assentimento (julgamento volitivo) da mente à essa interpretação inicial. No entanto, para a consumação do fenômeno emocional, faz-se necessária a concretização do terceiro movimento: o assentimento mental deve carregar em seu bojo um impulso de obstinação que, mesmo diante de juízos contrários da razão, impinja o indivíduo para a consagração de sua ação viciosa (KNNUTTILA, 2004).

Além dos esforços teóricos de sistematização do fenômeno das emoções, os pensadores estoicos também se envolveram em um labor mais prático, voltado para a instituição de rotinas, métodos e tratamentos de natureza profilática e terapêutica para o mal causado pelo desregramento dos afetos na vida dos indivíduos. Nesse sentido, o objetivo da educação, enquanto instituição formadora, se encontra no adestramento da

parte emocional da alma pela razão superior. Em casos de fracasso formativo desses processos educacionais, a terapia estoica visava a remediar o mal causado pela desmesura afetiva e mitigar sua potência na ação do indivíduo. Em síntese, a base filosófica da terapia estoica assenta-se no entendimento das emoções não apenas como nocivas, mas também enganosas, portanto, ética e epistemologicamente perniciosas. Em última instância, as emoções eram consideradas enfermidades. Essa concepção sagrava-se coerente com a teoria estoica que entendia a alma não como um elemento etéreo e transcendental, mas como um componente material do corpo. Logo, segundo a visão estoica, atitudes viciosas decorrentes de julgamentos desmedidamente afetivos estimulam os mesmos efeitos nocivos que doenças viscerais.

Dentre as ferramentas terapêuticas desenvolvidas pelos estoicos, destacam-se o uso feito por Possidônio de músicas amenas e da imaginação para previsão de situações de florescimento emotivo, ensejando um nível de autocontrole mais elevado; o método de conscientização acerca da inutilidade, artificialidade e periculosidade das emoções implementado por Crisipo; e a repetição de mantras e técnicas de premeditação de contextos afetivos desenvolvidas por Epicteto. Apesar das singularidades e vicissitudes de cada método, todos os esforços terapêuticos estoicos possuem uma premissa prática comum: a paulatina tomada de poder deliberativo da razão perante as emoções.

Apesar da importância da herança estoica nos estudos acerca das emoções, a investigação dessa questão não se resumiu a um monopólio estoico durante o período helenístico. Os filósofos seguidores de Zenão rivalizaram com a corrente do Epicurismo, cuja visão negativa a respeito das emoções apresentava-se quase análoga, mesmo estando alicerçada em premissas antagônicas. A seção seguinte abordará o pensamento dessa escola.

## **NO CAMINHO DA ATARAXIA E DA APONIA: A TEORIA DAS EMOÇÕES EPICURISTA**

Como apresentado acima, estoicos e epicuristas compartilhavam a mesma desconfiança acerca do papel das emoções na vida humana. No entanto, como aponta Knuutila (2004) “o ideal estoico consistia em agir no mundo como um praticante e proponente da Razão divina, algo a muito removido do afastamento epicurista.” O ponto central de distinção da filosofia de Epicuro para a de seus contemporâneos reside na equiparação realizada pelo autor entre felicidade, virtude e prazer. Nesse sentido, as palavras do próprio Epicuro deixam pouca margem à dúvida acerca de sua posição: “o

prazer é o início e o fim de uma vida abençoada” (HAMPSON, 2013, p. 7). No entanto, apesar de algumas leituras superficiais da filosofia epicurista retratarem o seu pensamento como um hedonismo desmedido, o conceito de prazer para Epicuro possui um caráter mais restrito, estando alicerçado em duas ideias fulcrais: *Ataraxia* e *Aponia* - esta, representando a ausência de dor física e aquela a ausência de perturbações na mente (HAMPSON, 2013).

Ao contrário da teoria estoica, cujas fontes são majoritariamente autógrafas, nosso conhecimento acerca do pensamento epicurista sobre as emoções é fragmentado e, em grande medida, produto de comentadores e críticos de suas ideias centrais (ANNAS, 1981). O texto remanescente da visão de Epicuro mais fidedigno à sua filosofia é assinado por Filodemo de Gádara, possuindo o título de *Sobre a raiva*. Em meio às suas elucubrações acerca dessa emoção específica, Filodemo define a emoção como “um complexo de desejo e o estado físico do agente” (ANNAS, 1981, p. 10). Com base em tal visão, podemos perceber que o olhar epicurista transcende o aspecto cognitivo das emoções, característico do pensamento estoico. Assim, a emoção não representa apenas um juízo distorcido, mas também se edifica no corpo de quem a experiencia, ou seja, articula uma esfera cognitiva a uma percepção fisiológica. Ancorado nessa definição, Filodemo apresenta o que poderia ser entendido como o modelo terapêutico epicurista, que, em grande medida, assemelha-se aos métodos estoicos, porém, salienta as consequências desagradáveis do fenômeno emotivo na vida do indivíduo.

O caráter fragmentário e inconcluso da reflexão de Epicuro fomenta debates em seus comentadores acerca da interpretação legítima de sua teoria das emoções. De maneira geral, os esforços hermenêuticos da obra de Epicuro bifurcam-se em duas correntes interpretativas: uma leitura intelectualista e uma leitura centrada no papel do inconsciente. Os partidários da interpretação intelectualista (ANNAS, 1981) defendem que as emoções têm como base fundamental as crenças que a instituem. No entanto, para os intelectualistas, essas crenças se edificariam sobre o terreno volicional da consciência. Por exemplo, a raiva possuiria como objeto central a crença em uma injustiça cometida contra algo caro ao indivíduo e a disposição intransigente de reparar esse mal feito. Por outro lado, os adeptos da interpretação centrada no inconsciente (KNNUTILLA, 2004), apesar de também reconhecerem a centralidade das crenças na teoria epicurista, entendem que essas crenças possuem uma natureza inconsciente, acessível ao indivíduo apenas a partir de técnicas específicas e intervenções terapêuticas. Não surpreendentemente, os

defensores da interpretação inconsciente observam diversas aproximações e tangências da terapia dos epicuristas com a prática da psicanálise (KNNUTTILA, 2004).

Apesar das interpretações controversas, o âmago da teoria das emoções epicurista reside na assunção do caráter maléfico das crenças, pois, perante o seu julgamento, os indivíduos afastam-se dos objetivos fundamentais da vida humana: a busca e a preservação da *ataraxia* e da *aponia*. Nesse caminho, o sábio epicurista mantém-se alerta à nocividade das crenças cotidianas em busca de um movimento constante de desprendimento do mundo e de suas afetações, rumo a uma vida sem perturbações e sem dores.

Finalizada a apresentação do pensamento de Epicuro acerca do objeto em tela, encerro o trajeto de revisão das diferentes teorias das emoções presentes e influentes na Antiguidade grego-helênica. Na seção seguinte, proponho uma breve reflexão acerca dos pontos de enodamento e aproximação entre os distintos modelos de inteligibilidade discutidos neste escrito.

## **A UNIDADE EM MEIO À PLURALIDADE: UMA TEORIA HELÊNICA DAS EMOÇÕES**

Ao longo das páginas pregressas, diferentes aspectos pertinentes a cada uma das teorias das emoções devassadas neste estudo foram discutidos. Contudo, em meio a uma tapeçaria de distinções e singularidades, alguns pontos de convergência, que possuem importância fulcral na confecção de tais modelos de inteligibilidade, se tornam sobressalentes. A presente seção tem como objetivo explicitar essa interface, de modo a iluminar as bases fundadoras do que poderia ser considerada uma meta-teoria helênica das emoções.

Três são os pontos nodais que entrelaçam as visões platônica, aristotélica, estoica e epicurista em um sistema dotado de algum grau de unidade: 1) uma valoração ética negativa do papel das emoções na conduta humana; 2) a separação qualitativa entre o âmbito das emoções e a dimensão racional; e 3) a defesa da tutela das emoções por alguma instância cognitiva mais virtuosa.

Apesar de diferentes graus de severidade e radicalidade em relação ao papel tóxico dos afetos no comportamento humano, a faceta da filosofia grega revisada neste escrito concorda, em alguma medida, acerca do caráter pernicioso das emoções quando hegemônicas na alma do sujeito ou quando guiadas por paixões inferiores. O leão de Platão, por exemplo, ainda que possa ser domado em prol da elevação da razão, também



pode ser cooptado pela besta dos impulsos venais, o que implicaria em um empoderamento ainda maior dos instintos animais e intestinos do ser humano. A busca errante de Epicuro por uma trajetória terrestre de prazer, em vez de cimentar uma reconciliação com a afetividade, orienta sua filosofia a um caminho antagônico: uma apologia fleumática a uma vida de sobriedade e apatia.

No que tange ao segundo elo entre a tétrede de teorias aqui iluminadas, ainda que assentadas em diferentes concepções ontológicas e epistemológicas, cada um dos modelos teóricos revisitados advoga em favor da distinção qualitativa entre as emoções e a racionalidade. Aristóteles, por exemplo, funda sua reflexão ético-política em uma disputa, travada na alma humana, entre a razão, ensejadora de virtudes, e a emotividade, raiz dos males sociais. Na mesma verve, os estoicos estigmatizam as emoções como lentes de distorção do bem, levando as pessoas por elas conduzidas a agirem de modo vicioso.

Finalmente, corolário aos dois pontos de convergência anteriores, emerge a ideia da tutela vigilante da cognição sobre as emoções. Se o leão das paixões platônico, quando abandonado ao jugo dos impulsos baixos se converte em combustível do vício, quando patrulhado pela sentinela da razão, se torna um meio de afirmação do bem e da virtude. Da mesma forma, quando terapêuticamente subsumido pelos mantras estoicos, as emoções cessam de ser empecilhos para tornarem-se companheiras na caminhada do ser humano em busca de sua elevação.

Explicitados os pontos de contato entre as teorias das emoções helênicas aqui revisadas, teço na seção seguinte algumas considerações derradeiras sobre a pesquisa apresentada neste escrito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a uma pletera de outros atributos, a contemporaneidade se caracteriza por um processo de reconciliação da civilização ocidental com os afetos (MOITA LOPES, 2006). Se em filósofos como Nietzsche (1992) e psicólogos como Vygotsky (2001) já percebemos as bases desse esforço de reencontro com o *pathos*, a efervescência de estudos centrados no tema das emoções, desenvolvidos nas mais distintas áreas, evidencia a reviravolta que o mundo pós-moderno empreendeu em sua compreensão dos afetos. Contudo, como advertido por Pavlenko (2013), uma idolatria da afetividade, similar ao logocentrismo advogado pela tradição moderna, implicará em uma simplificação análoga da complexidade do fenômeno, estiolando nossa capacidade de entender os mais diversos aspectos da vida humana. Assim, torna-se imperativo que a



euforia demonstrada pela literatura hodierna em relação aos afetos se converta em energia intelectual para perscrutar esse objeto em suas mais diversas facetas.

Movido por essa reflexão, o presente artigo devassou algumas das teorias das emoções mais influentes ao longo do período helênico, com o afã de prover um suprimento conceitual para pensadores que, interessados na temática das paixões, possam mergulhar na sabedoria antiga acerca do assunto. Certamente, inúmeros são os aspectos dignos de crítica e reformulação nos modelos da Antiguidade Grega. A fetichização da racionalidade, a sacralização da consciência humana e a satanização de toda a nossa sensibilidade não apenas causam mal-estar no leitor contemporâneo, como também revelam um conjunto de premissas distorcidas que permeavam a produção intelectual grega. Porém, no esforço investigativo de tais filósofos de antanho também encontramos ideias valiosas: a articulação entre as diferentes “dimensões da alma” na constituição do ser platônico, a visão aristotélica do fenômeno afetivo como um plexo de componentes interligados e a busca estoica e epicurista pela tranquilidade e sobriedade (duas emoções). Essas noções podem premiar o leitor atento com *insights* e reflexões enriquecedoras para a formação de um entendimento mais sólido sobre as emoções. Ademais, a percepção dos erros cometidos em tempos de outrora pela glorificação idílica da razão pode sensibilizar os partidários do patocentrismo (PAVLENKO, 2013) atual a se embebedarem na sabedoria de Platão, compreendendo que o leão das paixões pode ser tanto um companheiro virtuoso como um guia para o vício.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. **O inglês à flor da pele: investigando o processo de construção discursiva das experiências emocionais em trajetórias de aprendizagem de língua inglesa** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2018.

ANNAS, J. **An Introduction to Plato's Republic**. Oxford: Clarendon Press, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

FORTENBAUGH, W.W. **Aristotle on Emotion**. Duckworth: Londres, 1975.

HAMPSON, M. R. **A non-intellectualist account of Epicurean emotions**. Tese de Doutorado 2013.

KNNUTTLA, S. **Emotions in Ancient and Medieval Philosophy**. Oxford: Clarendon Press, 2004.

KONSTAN, D. **A amizade no mundo clássico**. São Paulo: Odysseu, 2005.

LEIGHTON, S. R. **Aristotle and emotions**. Ousia: Rio de Janeiro, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-43.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: O que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, nº 25, 2013. pp. 257-281.

NIETZSCHE, F.W. **Assim falava Zaratustra**. Trad: Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 1992.

NUSSBAUM, M. **The fragility of goodness: luck and ethics in greek tragedy and philosophy**. 2. ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect'. In: **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Ed: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D.; Salisbury. 2013. pp. 5-61.

PLATÃO. **República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ROBERTSON, D. **How Spartan were the Stoics**. Acessado em 21/02/2021. Disponível em: [https:// Stoicism and the Art of Happiness: philosophy-of-cbt.com](https://StoicismandtheArtofHappiness:philosophy-of-cbt.com), 2013.

SCHUTZ, P. A.; M. S. ZEMBYLAS (Eds.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer. 2009.

SOLOMON, R.C. Emotions, Thoughts, and Feelings: What is a Cognitive Theory of the Emotions and Does It Neglect Affectivity? - In HATIMOYSIS, A. (ed.), **Royal Institute of Philosophy Supplement**. Cambridge University Press, 2003. pp. 1-18.

STEARNS, C.Z., & STEARNS, P.N. (Eds.). **Emotions and social change: Towards a new psychohistory**. New York: Holmes & Meier, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

*Recebido: 19 de abril de 2021*

*Aceito: 27 de maio de 2021*

## SUPERANDO O ANDROCENTRISMO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO FEMINISMO COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Vitória Lima de Souza Lopes <sup>1</sup>  
Cassira Lourdes de Alcântara Dias Ramos Jubé <sup>2</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa propõe investigar a problemática da violência contra a mulher no Brasil por meio da revelação da institucionalização do androcentrismo, dessa forma, demonstrando que a visão patriarcal e o traço machista têm implicado em anos de subalternização da população feminina, o que resulta em episódios de uma violência copiosa em suas mais diversas formas. Desta feita, num primeiro momento, perpassará pela construção sociocultural do patriarcado e do machismo entranhado na sociedade. Posteriormente, passar-se-á a discutir o movimento feminista enquanto ruptura de valores advindos de um meio contaminado pela visão patriarcal. Por fim, o estudo voltar-se-á para o enfrentamento estatal frente à violência contra a mulher, para tanto, investigará dados estatísticos de pesquisas feitas no país, incluindo, sobre a aplicação de medidas de prevenção dispostas na Lei Maria da Pena. Dessa forma, a construção da pesquisa do tipo explicativa apoiou-se na abordagem qualiquantitativa, valendo-se, ainda, de revisão bibliográfica e do método de abordagem dialético, porquanto objetivou compreender a violência em estudo como resultado de um processo social, histórico e culturalmente sexista. À vista disso, o presente trabalho possui como referencial teórico autores como Bordieu (2019), Carole Pateman (1993), Olympe de Gouges (1973), Simone de Beauvoir (1967), Nísia Floresta (1989) e Djamila Ribeiro (2018).

**Palavras-chave:** Patriarcalismo. Dominação masculina. Subalternização da mulher. Igualdade de gênero. Políticas públicas.

## OVERCOMING ANDROCENTRISM: THE INSTITUTIONALIZATION OF FEMINISM AS A TOOL FOR PREVENTING VIOLENCE AGAINST WOMEN

**Abstract:** This research proposes to investigate the problem of violence against women in Brazil through the revelation of the institutionalization of androcentrism, thus demonstrating that the patriarchal vision and the macho trait have been implicated in years of subordination of the female population, which results in episodes of copious violence in its most diverse forms. This time, at first, it will pass through the sociocultural

<sup>1</sup> Graduanda em Direito pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Participante do Projeto de Iniciação Científica (PIC) “Estudos decoloniais da linguagem, educação e do direito: letramentos e práticas interculturais” e “Minorias e representatividade”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5167829419759892> E-mail: 2010.vitorialopes@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Direitos Humanos pelo Programa Interdisciplinar de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Direitos Humanos pela Academia de Polícia Militar de Goiás e Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). É professora no Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS, onde coordena o Projeto de Iniciação Científica “Minorias e representatividade”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6792979547523586> E-mail: [cassiralourdes@gmail.com](mailto:cassiralourdes@gmail.com) Orcid: 0000-0002-2114-3022

construction of patriarchy and machismo embedded in society. Subsequently, the feminist movement will be discussed as a rupture of values arising from an environment contaminated by the patriarchal vision. Finally, the study will turn to the state's confrontation with violence against women, and to this end, it will investigate statistical data from surveys carried out in the country, including on the application of prevention measures provided for in the Maria da Pena Law. Thus, the construction of the explanatory type research was supported by the qualiquantitative approach, also using a literature review and the dialectical approach method, as it aimed to understand the violence under study as a result of a social, historical and cultural process. sexist. In view of this, the present work has as theoretical reference authors such as Bordieu (2019), Carole Pateman (1993), Olympe de Gouges (1973), Simone de Beauvoir (1967), Nísia Floresta (1989) and Djamila Ribeiro (2018).

**Keywords:** Patriarchalism. Male domination. Subalternization of women. Gender equality. Public policy.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Brasil constituiu um Estado Democrático de Direito, portanto, intenta assegurar o exercício de direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição Federal. Por isso, o Estado determina a redução das inúmeras desigualdades sociais como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, ainda, dispõe a igualdade entre homens e mulheres como cláusula pétrea.

Nesse contexto, o Direito Constitucional exterioriza-se como um instrumento que capacita cidadãos a pleitearem a reconfiguração desta sociedade caracterizada – embora não reconhecida – pela dominação masculina sobre a mulher. Em virtude disso, tem-se uma luta constante pela mudança dessa postura sociocultural, de forma que não se repita os dantescos episódios históricos em que mulheres assumiram o papel de vítimas de uma violência copiosa, que é fruto da visão androcêntrica (im)posta no passado, no entanto, ainda presente na hodiernidade.

Por conseguinte, mulheres, incessantemente, são subjugadas à violência perpetrada por homens, mormente no âmbito das relações domésticas, fato que se manifesta como uma das situações mais calamitosas no Brasil, o que será analisado a partir dos dados de pesquisas estatísticas disponíveis no país, disponíveis no site do IBGE; IPEA e outros. À vista dessa triste realidade, no processo de empoderamento, as mulheres, até então coadjuvantes da história, passam a reivindicar direitos por meio de movimentos sociais, que resultaram em uma série de conquistas para o gênero, as quais, serão apontadas e examinadas no transcorrer do trabalho em questão. O debate feminista, no

entanto, será mais aprofundado enquanto ferramenta de prevenção da violência e não só para prestigiar as conquistas advindas de tal.

Neste cenário, os objetivos da presente pesquisa consistem no estudo da problemática da violência contra a mulher no país, destarte, externando a ineficácia estatal frente a esta preocupante situação. Assim, reservando um capítulo para a construção sociocultural da visão patriarcal e, por via de consequência, do traço machista.

Posteriormente, analisar-se-á as chamadas Ondas Feministas, que difundiu da ideologia do movimento, fato que refletiu na otimização da participação das mulheres em espaços até então exclusivos para homens, demonstrando, ainda, a influência de tal face à redução da violência doméstica, da mesma forma em que viabiliza uma igualdade material entre os gêneros.

Será investido, ainda, como o movimento de contestação a essa realidade pode reduzir drasticamente a prática de infrações penais contra as mulheres por meio da institucionalização do feminismo, já que o Estado vem se omitindo do papel de provedor de políticas públicas que objetivam prevenir e erradicar esta modalidade de violência, estando estas premissas disciplinadas no artigo 1º da Lei nº 11.340/2006 (BRASIL, 2006)

Nessa ótica, para a construção do presente trabalho, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa, em que houve o estudo de estatísticas acerca da violência contra a mulher. A pesquisa foi do tipo explicativa, pois se voltou para uma análise pormenorizada da referida violência com o escopo de identificar fatores que ocasionam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno ora analisado (GIL, 2019).

Observado tais apontamentos, é que a pesquisa ainda se valeu da revisão bibliográfica e utilizou como método de abordagem o dialético. Por conseguinte, buscou compreender a violência doméstica sucedida no Brasil como consequência de um longo processo histórico sexista ainda arraigado na sociedade, tal como foi comprovado pelos índices de violência apresentados.

Ademais, adotou o método de procedimento histórico, haja vista que, privilegiou o estudo da evolução histórica dos direitos conquistados pelas mulheres por meio do movimento feminista, alinhado, ainda, ao exame das constituições federais e de parte do ordenamento jurídico brasileiro; cultural, pois se embasa na reprodução de fatos históricos, que passam a ser hábitos reproduzidos; e social, por tratar-se de uma configuração da sociedade (machistas), isso é, um sistema de convivência.

Enfim, a construção do presente trabalho dar-se-á pela fundamentação dos

pensamentos dos autores como Bordieu, Simone de Beauvoir, Djamilia Ribeiro, entre outros.

## **ABORDAGEM HISTÓRICA ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO MACHISMO**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA SOB UM PANORAMA HISTÓRICO**

Sabe-se que pela simples leitura da história do Brasil, evidente é a influência que o estrangeiro tem em nossa cultura, razão pela qual se faz necessário uma abordagem da construção do machismo em um panorama histórico. Após esse ponto, é possível adentrar, de fato, na concepção deste no país sobre o referido tema. Diante disso, buscar-se-á estudar a relação desta configuração da sociedade com episódios de uma violência copiosa perpetrada em face das maiores vítimas, quem sejam, as mulheres.

Inicialmente, a sociedade dos pré-histórica era caracterizada pela partilha de tarefas entre homens e mulheres, assim, conferindo uma relação isonômica entre ambos, haja vista a governança pertencer aos dois sexos e não somente aos homens. As mulheres, pelo contrário, eram vistas como a figura centralizada, indo mais além, eram sagradas, por ter a capacidade de dar a vida. (KRAMER;SPREGER, 2015)

Aqui, nota-se que, apesar de inexistir desigualdade, o feminino já estava ligado à ideia de reprodução, ideia muito difundida até os dias atuais. Ademais, vale reiterar que as mulheres desempenhavam papel importante, de modo que eram as únicas a proporcionarem melhores condições de sobrevivência. (KRAMER;SPREGER, 2015)

Em virtude disso, um vínculo de dependência era formada, ou seja, os homens entendiam que precisavam do sexo feminino, por isso, não era interessante subordiná-las a eles, atrelada, ainda ao fato de que a força física era pouco utilizada por eles e toda aquela de masculinidade viril era até então desconhecida. (KRAMER;SPREGER, 2015)

Ocorre que, em virtude do desenvolvimento desses povos, a conquista por novos territórios tornou-se essencial, momento no qual os homens passaram a empregar força física nas guerras e, conseqüentemente, assumiram os papéis de heróis, portanto, minorando a importância das mulheres no seio social e, gradativamente as apagando por meio de uma busca incessante pelo controle do poder. (KRAMER; SPREGER, 2015)

Neste prisma, os homens não compreendiam a sua função reprodutora, por isso, ainda endeusavam as mulheres pelo simples motivo de serem elas os únicos seres aptos a procriar, segundo a obra “O martelo das feiticeiras”, de Heirich Kramer e James Spreger,



também organizado por Rose Marie Muraro:

Nos grupos matricênticos, as formas de associação entre homens e mulheres não incluíam nem a transmissão do poder nem a da herança, por isso a liberdade em termos sexuais era maior. Por outro lado, quase não existia guerra, pois não havia pressão populacional pela conquista de novos territórios. (..)  
O homem ainda não conhece com precisão a sua função reprodutora e crê que a mulher fica grávida dos deuses. Por isso ela conserva poder de decisão. (KAMER; SPRENGER, 2015, p. 32-34)

Com a ruptura desse pensamento, os homens passaram a melhor entender a função do seu órgão reprodutor, bem como de sua participação na reprodução humana. A partir disso, o gênero em questão, munido de uma virilidade reconhecida, passa a objetivar a supremacia do poder e, concomitantemente, a subordinação do feminino. (KRAMER E SPREGER, 2015)

Nesse ensejo, o conceito de patriarcalismo toma forma, consubstanciado na ideia de que o homem, em razão da sobreposição de suas tarefas em relação à da mulher, encontrava-se hierarquicamente superior àquela, por isso, exercendo controle em face da sexualidade feminina e de sua autonomia. Há, portanto, uma reconfiguração social, ao passo em que a visão matricêntrica é substituída pela patriarcal.

Em consequência, os homens passaram a ocupar espaços de maior prestígio social, enquanto as mulheres estavam adstritas às funções domésticas, o que implicou numa permanente invisibilidade em episódios históricos de relevância considerável. Dessa forma:

(...) a predominância na narrativa histórica de preocupações com o político e com o público, as quais entronizavam os homens em suas façanhas e heroicidade, excluindo duplamente, quase que por completo, as mulheres enquanto personagens e produtoras da história. (GONÇALVES, 2006, p. 49)

Ainda no período pré-histórico, a humanidade desenvolveu a escrita e com ela surgiram os primeiros “amontoados de leis”, sendo os mais conhecidos o Código de Hamurabi e o Código de Manu, registrados, respectivamente, em 1780 a.C e 1500 a.C. Ambos escritos possuíam traços evidentes do patriarcalismo e do machismo.

Na Babilônia, o Código Hamurabi era o que organizava a sociedade, do qual pode-se extrair a nítida imposição do patriarcado, em que o homem era o provedor da casa, podendo, o pai, inclusive comercializar sua esposa em virtude de dívidas. Além disso, verifica-se que o dever de monogamia era estendido apenas às mulheres, uma vez que em caso de adultérios, eram elas punidas com morte por afogamento. Já os homens



poderiam ter relação extraconjugal sem maiores sanções, tanto que a figura da concubina é citada por diversas vezes no código em comento. (MACHADO, 1996)

O povo Hindu, por sua vez, submetia-se às normas disciplinadas no Código de Manu, que impunha à mulher o dever de respeitar o marido como se ele fosse um deus, fato que demonstra o poder que este exercia sobre aquela. Vale destacar, outrossim, que o Livro Quinto do referido diploma estabeleceu normas de conduta ao feminino, dentre elas a subordinação ao masculino, nele compreendido o pai, marido, dentre outros. (MACHADO, 1996)

Posteriormente, nas civilizações da Antiguidade Clássica, o homem era tido como centro da família, os quais, estavam, ademais, ligados à ideia de nobreza, na figura dos Eupátridas e Patrícios. Em Roma, por exemplo, o patriarca tinha toda a família em seu poder, ou seja, mulheres; filhos e escravos, sob os quais exercia direito à vida e à morte deles. (VICENTINO, 2011)

Não bastasse isso, no período medieval e na era moderna, as filhas mulheres eram, muitas vezes, indesejáveis, tendo em vista que não serviam para dar continuidade à linhagem paterna. À vista disso, casamentos eram decididos pelo pai, que tinha a obrigação de oferecer um dote, como compensação pelo fato de o sustento da filha passar a ser de responsabilidade do marido. (VICENTINO, 211) Nesse contexto, resta clara a conduta de objetificação da mulher, sendo, basicamente, comercializada pelo pai para o futuro marido e comprador. Dessa forma, estando o feminino alheio a qualquer de suas vontades, por conseguinte, curvado único e exclusivamente aos anseios do masculino.

A partir da construção desses estereótipos, é que recorreremos aos estudos que levam à denominação do conceito de violência simbólica, do sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, a qual sucede de maneira quase que imperceptível, portanto, não há coação física, mas moral, motivo pelo qual não são questionadas pelas mulheres e, conseqüentemente, acabam legitimando diversas formas de violência praticadas contra o gênero. Nesse cenário, insta ressaltar:

(...) violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação. (BOURDIEU, 2018, n.p.)

Há, então, uma de cumplicidade entre a vítima e o opressor, tendo em vista que

essa modalidade de violência é consequência de um processo histórico pautado no padrão hegemônico de masculinidade que se instaurou ao longo do processo evolutivo da sociedade. Tal processo, ainda, espelhou uma trajetória de invisibilidade da população feminina, quando muito de coadjuvantismo ou memoricídio de sua subjetividade e atos. Logo, em virtude de todas essas circunstâncias ora explanadas, as mulheres têm assumido, por anos, o papel de vítimas de uma violência sem precedentes, justificada, implicitamente, nesses padrões estereotipados. (BOURDIEU, 2018)

Dentro desse pressuposto de violência, outras reflexões são pertinentes. Por assim ser, cabe ressaltar, também, que, para Bordieu (2018), existem quatro espécies de capitais, quais sejam, o capital econômico; o social; o cultural e o simbólico, este, estando relacionado à honra, ao prestígio e ao reconhecimento, por meio do qual determina-se as diversas diferenças de poder definidas na sociedade, a partir da subordinação do mais poderoso em face do mais fraco, neste trabalho, ilustrado na figura feminina.

O autor, traz, ademais, algumas considerações pontuais sobre o tema quando diz que, em razão da atribuição de capitais que ele julga serem mais elevados que o das mulheres, ilustrada no prestígio social, no poder monetário, dentre outras, estas são vítimas constantes da violência simbólica, circunstância que é consequência da chamada naturalização da dominação/supremacia masculina, a tanto exemplificada nesta primeira seção. (BOURDIEU, 2018)

Desta feita, a mulher inserida num contexto de preponderação masculina, acaba sendo diminuída de diversas maneiras, figurando, dessa maneira, o elo mais fraco e sensível. A questão é que: “Os discursos dominantes são sempre os mesmos: um subalternizado (negro, mulher, indígena, homossexual, quilombola, pobre, etc.) que, por força de vontade (mérito) e por oportunidade dada a ela (salvação) mudou sua história (virou alguém na vida). (DERING, 2021, p. 48-49)”. Resultado dessa estigmatização pode ser facilmente vislumbrado quando se compara a ocupação de cargos ditos importantes por homens e mulheres, ou pela desigualdade salarial justificada pura e simplesmente no fato de mulheres engravidarem.

Apesar de essa violência começar de uma forma silenciosa, ela influencia nas demais espécies de violência, em especial, a física, que pode, inclusive, chegar no seu nível mais severo, qual seja, o feminicídio. Aqui, depreende-se a ideia da perda do controle ou dominação do homem em face da mulher, o qual, a partir da cultura machista, acredita ter a propriedade desta, podendo, então, ceifar vidas femininas.

Importante, ainda, discutir o porquê o feminicídio se apreseta de uma forma mais severa que o homicídio, por exemplo. Conisgna-se, portanto, que o motivo é que aquela modalidade possui uma pena mais gravosa porque é praticado o crime em razão do gênero feminismo, mata-se simplesmente por ser mulher; esposa; mãe etc, enquanto esta modalidade é direcionada a um indivíduo, sem, contudo, ter uma razão associada ao gênero.

Superada essa contextualização acerca da construção da cultura machista sob o panorama histórico, passa-se, a explicar na próxima seção sobre como se deu a configuração da sociedade patriarcal no Brasil, bem como do enraizado machismo.

### CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DO MACHISMO NO BRASIL

Sob uma perspectiva nacional, que advém de uma concepção de sociedade europeia, cabe ressaltar que o machismo é um traço cultural fruto do processo histórico de formação social da família patriarcal. Priore e Venância (2010) advertem que tal processo se iniciou no período do Brasil Colônia, inserido, ainda, no contexto do ciclo açucareiro.

Desde então, há uma construção da relação de poder pautada na denominada nobreza da terra, na qual a figura masculina, consubstanciada nos Senhores de Engenho detinham a posse da terra, isso é, patrimônio, o que implicava não somente num poderio econômico, mas também social e político. Aqui, nota-se os pressupostos de capital de Bordieu (2019), em que o homem possui, dentro do contexto proposto, um capital econômico superior ao da mulher. Portanto, o homem concentrava em suas mãos todos os bens que a ele pertenciam: terras, escravos e mulheres.

Além disso, há uma deturpação na construção da linguagem que se estabelecia aos homens. Por exemplo, os Senhores de Engenho eram chamados de “homens bons”, o que os permitia e autenticava acumular poder político local acentuado. Dessa forma, gerava-se um certo prestígio e poder a esses indivíduos. Nesse sentido, o homem, investido de poderes econômico e político, acabava por exercer uma espécie de dominação em relações sociais diversas. Tem-se, assim, a consolidação de uma sociedade patriarcal, pautada na centralização do homem, na qual lhe era facultado decidir em diversos âmbitos da sociedade. Nesse cenário já de perfil androcêntrico, o homem não dominava somente no seio familiar, mas também fora dele, nas esferas política e social. Aqui cumpre pontuar a análise feita pelo sociólogo Sérgio Buarque de Holanda, em

“Raízes do Brasil”, que busca explicar essa configuração da sociedade brasileira. Para tanto, o autor faz uso do conceito de “homem cordial”, aquele ser que prioriza a cordialidade, esta entendida como a sobreposição da emoção e laços afetivos em face da racionalidade, o que era facilmente exteriorizada no brasileiro. Por conseguinte, o Estado absorvia as características dessa cordialidade no chamado patrimonialismo, no qual inexistia a distinção entre o público e o privado, exemplo disso era o fato de os cargos públicos serem conquistados por meio da proximidade entre os governantes e não pela competência de cada um. Conclui-se, então, que a assimetria dessas relações sociais de domínio era disfarçada pela afetividade. (HOLANDA, 2002)

Por consequência, formou-se no Brasil as chamadas “civilizações de raízes rurais” (HOLANDA, 2002, p. 73), pautadas na propriedade da terra e na escravidão, tendo, assim, refletido na tardia dos povoamentos urbanos, em que, mais tarde, haveria o desenvolvimento do comércio e do livre trabalho. À vista disso, conforme demonstrado alhures, a relação de domínio estava concentrada exclusivamente nas mãos dos senhores de engenho, os chefes da família, detentores de um poder ilimitado e inquestionável.

Sérgio Buarque de Holanda, nessa perspectiva, explica como se deu essa expansão do poder do patriarca na sociedade, que implicou numa supremacia masculina por anos e que reflete até a hodiernidade. Para o autor:

Os escravos das plantações e das casas, e não somente os escravos, como os agregados, dilatam o círculo familiar e, com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Esse núcleo bem característico em tudo se comporta como seu modelo da Antiguidade, em que a própria palavra ‘família’, derivada da idéia de famulus, se acha estreitamente vinculada à idéia de escravidão, e em que mesmo os filhos são apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os liberi (HOLANDA, 2002, p. 81).

Ademais, no preceito de patriarcado, é comum que fatores biológicos sejam associados à cultura, o que acarreta numa distinção de papéis sociais a partir do gênero, exemplificado no fato de cargos de maior prestígio fossem destinados a indivíduos do sexo masculino, enquanto funções de importância familiar são relegados às mulheres, maior prova disso é eleição presidencial de 2010, ano em que o país elegeu a primeira presidenta. (NETTO, 2017)

Tem-se, assim, que tanto no contexto colonial e nos desdobramentos que ainda mantém suas raízes na sociedade brasileira, concede-se aos homens uma hegemonia e poder sobre o outro, no caso, o sexo feminino, que passa cada vez mais a serem silenciadas. Destacam-se, além disso, dois cenários de tamanha dominação masculina

sobre as mulheres: um “protagonizado” pelas escravas exploradas por esses senhores de engenho nas práticas sexuais, voltadas exclusivamente para o prazer destes, sucedendo uma verdadeira objetificação do gênero e; outro pelas chamadas “sinhas”, mulheres brancas controladas por seus maridos, restrita ao lar e à religiosidade, vista como frágil, passiva e submissa.

Todavia, com o desenvolvimento da sociedade, há uma mudança no conceito de patriarcado, de modo que este passa a não mais ser visto sob a ótica da figura paterna, mas do homem, ou seja, a supremacia do poder passa a ser universalizada no masculino, desse modo, expandindo sobremaneira a dominação face às mulheres. Cumpre, portanto, trazer à baila os ensinamentos de Carole Pateman, registrados em sua obra “O contrato social”:

A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é sexual no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres. O contrato original cria o que chamarei seguindo Adrienne Rich, de “lei do direito sexual masculino”. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado; ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno. (PATERMAN, 1993, p.17)

Nota-se que a ideia de patriarcado se reconfigurou, logo, resiste no meio social, agora denominado de “patriarcado contemporâneo”, entendido como a manifestação da dominação do homem sobre a mulher, numa relação de assimetria entre eles. Assim, novamente aquele com uma superioridade de capitais em relação a esta, que resulta numa violência simbólica constante, podendo, chegar, inclusive, na violência física, o que é facilmente percebido no Brasil, conhecido como o país com a quinta maior taxa de feminicídio.

Tem-se, a partir da construção da sociedade patriarcal no período colonial até a sua persistência nos dias atuais, a criação de uma cultura machista, resultado de um conjunto de tradições, crenças e costumes reproduzidas desde a sua gênese. Cultura essa que foi e será invocada por homens - e até mulheres - para justificar todos os episódios de violência contra o gênero em questão. Nesse sentido, ainda há que se falar em cultura patriarcal, na medida em que a fuga do controle e da propriedade sobre as mulheres continuar a ser motivo para homens perpetrar violência contra aquelas, mormente, no ambiente doméstico. (LOPES, 2018)

Dentro desse contexto, portanto, torna-se inquestionável que esse processo de

construção do modelo patriarcal influenciou e influenciou nas relações sociais, explicando, dessa forma, que a violência contra a mulher se inicia muito antes de se chegar às “vias de fato”. Isto é, antes de agressões físicas, há outros tipos de violência que, a seu modo, acabam legitimando outras. Logo, por meio de uma violência simbólica praticada em face das mulheres, estereotipadas na fragilidade, na submissão, na objetificação, autenticam-se outras práticas violentas.

## **O FEMINISMO E O FOMENTO À DESCONSTRUÇÃO DO MACHISMO**

### **ABORDAGEM DAS ONDAS FEMINISTAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL**

Num primeiro momento, é importante pontuar que o movimento, ora estudado, se propôs a contestar questões jamais levantadas por mulheres, as quais, conforme dito algures, vêm de um processo de silenciamento e de subalternização que não permitia a elas uma existência, quiçá o direito à fala. O feminismo, desse modo, sempre objetivou consolidar a igualdade entre homens e mulheres, todavia, em cada recorte histórico discutiu pautas distintas, motivo pelo qual foi dividido nas chamadas ondas feministas.

Neste contexto, a “Primeira Onda” teve sua gênese no final do século XVIII, momento em que os ideais de Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade - estavam em debate, o que fez com que esta desempenhasse certa influência no movimento, que perpassou pelos séculos XIX e XX, como discorre Álvaro (2013).

Em relação à primeira onda, cumpre salientar que ela teve como precursora a ativista feminista Olympe de Gouges, pseudônimo de Marie Gouze, momento no qual buscou questionar, principalmente, a participação feminina no espaço público, sendo ela uma crítica incisiva da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (ÁLVARO, 2013). A autora investigou o coadjuvantismo da mulher na Declaração dos Direitos dos Homens, a qual pouco abordou os direitos voltados ao sexo feminino. Ela ainda foi a responsável pela elaboração da Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã, considerada a primeira manifestação feminista. (MELO, 2008)

A dominação masculina na época era tamanha que a simples contestação da feminista sobre o documento tido como o mais importante da Revolução Francesa foi fator determinante na ordem de sua execução, sob a justificativa de ter ela questionado valores republicanos. (GELEDES, 2016). Na Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã, Olympe reivindicou a igualdade de direitos, a participação na esfera pública – política -,



o direito ao trabalho e à equiparação salarial, o direito à propriedade para mulher casada, além da reformulação das leis matrimoniais (PETERLE, 2009).

Dito isso, no ato de sua execução, Gouges, demonstrando uma vez mais revolução em face de uma sociedade eminentemente machista, deixou sua última contribuição ao movimento em forma de frase “Se a mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna”. (GOUGES, 1973)

Posteriormente, em meados do século XX surge a “Segunda Onda”, que carregava, em especial, a bandeira da discriminação de gênero, por isso, imperiosa é a análise do trabalho deixado por Simone de Beauvoir, que se comprometeu a contestar questões antes ignoradas. Desse modo, analisando a mulher sob o prisma da biologia, por conseguinte, demonstrando também que dada a sua determinação de natureza particular, é objeto, antes de sujeito, porquanto, considerada o “outro sexo”. (ÁLVARO, 2013)

Segundo Beauvoir (1967), em sua obra “O Segundo Sexo”, os homens criaram um mito que resultou na ideia da existência de valores, qualidades e modos de vidas inerentes à mulher, o que conferia àqueles a dominação do segundo sexo, de forma que esta permaneceria inerente na sua condição de oprimida. Defendia, assim, que ninguém nasce mulher, mas trona-se mulher e tentar fazer crer o contrário é o mesmo que admitir a de uma natureza feminina.

Ainda no que concerne ao “O Segundo Sexo”, a autora afirmava que esta natureza feminina, pautada em fatores biológicos que também sofriam influência do social, confinava as mulheres num papel de submissão, as quais eram vistas como objeto, tendo em vista que o feminino é definido em relação ao homem e através do olhar deles, por isso, o outro beavoriano. Completa, ainda, que a submissão compreende significações hierarquizadas das à mulher a partir do olhar do homem (RIBEIRO, 2016).

Dialoga com a autora, a feminista decolonial Grada Kilomba, a qual, embasada no outro beavoriano, que não abrangeu a mulher negra, expõe que se a mulher é o outro, a mulher negra é o outro do outro, assim, discorda das falas de Beauvoir no que tange à possibilidade da mulher ser vista como sujeito em dado momento, o que jamais ocorre, uma vez que a mulher é sempre vista a partir do olhar masculino, sendo posta em situação de subordinação, assim, numa visão absoluta de patriarcado, o que, inclusive, foi colocado por Djamila Ribeiro em sua obra “lugar de fala”. (KILOMDA, apud RIBEIRO, 2016)

Assim, nota-se que a dicotomia dos pensamentos das duas autoras ocorre porque elas falam de locus social distintos, à época de Beauvoir, falando de uma nação



que propagava o eurocentrismo, esta não teve o olhar necessário para a mulher negra, motivo pelo qual esta temática vem sendo estudada por diversas feministas decoloniais, assim como Grada Kilomba.

Outra autora feminista estudada para compor a pesquisa foi Betty Friedan, que publicou a obra “A mística feminista ( na qual há uma crítica à idealização dos papéis tradicionalmente destinados à mulher (esposas, mães, dona do lar e etc.) como uma forma de manutenção da subordinação desta em relação ao homem, o que foi bem abordado na ”, que foi abordada na obra “Feminismo: um guia gáfico”.(JENAINATI; GROVES, 2020)

Fridan fala a partir da sua experiência de uma mulher branca, heterossexual e de classe média. Percebe-se que seu discurso convergia com o pensamento de Beauvoir no sentido de culpabilizar as mulheres pela posição subordinada que ocupavam, sem considerar que estas possuíam desigualdades, seja no acesso à educação ou de setores laborais (JENAINATI; GROVES, 2020).

Fruto da segunda onda feminista, tem-se a aquisição de uma série de direitos advindos do engajamento na questão do sufrágio universal, da educação, participação política, da sexualidade feminina e outras, dos quais se pode destacar a aprovação do uso do primeiro anticoncepcional (1960) e a Lei de Violência contra a mulher nos Estados Unidos (1994) (JENAINATI e GROVES, 2020).

Já a “Terceira Onda”, surgida na década de 1980 e permanente até os dias de hoje, consubstanciou-se no pleito da mudança de estereótipos, imagens propagadas na mídia e na desconstrução da linguagem usada para definir as mulheres, portanto, almejando corrigir as falhas dos movimentos anteriores. Aqui, há uma luta calorosa por direitos relacionados à sexualidade (ALVES; ALVES, 2013) Em outros dizeres, traduz-se como uma onda mais radical, em que as precursoras se preocuparam em contestar as definições feministas sob a perspectiva da mulher branca de classe média-alta. Neste contexto, surge o chamado feminismo decolonial, que se dispõe a conferir lugar de fala às mulheres até então esquecidas pelas ondas anteriores, dessa forma, afastando o pensamento hegemônico e ressignificando identidades sob o aspecto de raça, gênero ou classe.

Nas palavras proferidas pela feminista Angela Davis, na Marcha das Mulheres, sucedida um dia após à eleição de Donald Trump, a nova onda refere-se ao feminismo inclusivo e interseccional que se volta a questões anteriormente ignoradas pelo movimento, como racismo, o antisemitismo, a misoginia, etc (GELEDÉS, 2018).

Patrícia Collins inova ao cunhar o conceito de *outsider within*, ou seja, de “forasteira de dentro”, que carrega em si uma crítica a como a mulher negra e vista como “uma de fora” no próprio movimento feminista, haja vista a forma com que as reivindicações feministas foram feitas, que não considerou as diversas desigualdades havidas entre as mulheres (raça, classe, gênero etc) (RIBEIRO, 2019).

## O MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

De exórdio, insta ressaltar que o movimento feminista no Brasil teve influência direta dos primeiros ideais que compreenderam o feminismo, todavia, os anseios de uma mulher inserida em nações europeias e uma colonizada por estas apresentam-se de maneiras diferentes, motivo pelo qual, para discutir a problemático objeto de estudo no presente, qual seja, a violência contra a mulher, faz-se necessário analisar a luta feminina sob a perspectiva nacional.

No Brasil, o nome de destaque da “Primeira Onda” foi Nísia Floresta Brasileira Augusta, conhecida por ser uma das primeiras mulheres a lutar pelo rompimento de imposições advindas de uma sociedade fortemente patriarcal e machista, a qual é largamente conhecida por ter elaborado a primeira obra considerada feminista no país (COELHO, 2019).

Em 1832, a autora publicou a obra “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, resultante da influência da contribuição deixada por Sophia por meio da *Woman not inferior to man* (1738), em que foi abordado pela primeira vez os direitos das mulheres à instrução e ao trabalho quando questiona:

Por que [os homens] se interessam em nos separar das ciências a que temos tanto direito como eles, senão pelo temor de que partilhemos com eles, ou mesmo os excedamos na administração dos cargos públicos, que quase sempre tão vergonhosamente desempenham?. (FLORESTA, 1989, n.p.)

Infere-se da transcrição supracitada que Nísia cuidou por questionar a manutenção de traços de uma sociedade patriarcal e, em contrapeso, evidencia o porquê esta estrutura de dominação foi e continua sendo mantida pelos homens, ilustrada na fala da feminista no temor de que compartilhem com homens o não só o poder econômico, mas o prestígio social. Neste contexto, a feminista já se incumbiu de demonstrar como a estrutura de dominação a partir da idealização de papéis tradicionalmente assumidos pela mulher, bem como pela limitação de alcance da mulher seja à escolarização como à

profissionalização, traduz-se como uma ferramenta de subalternização do feminino e da hegemonia masculina. Simples análise entre o objeto de contestação da obra em questão permite concluir o diálogo havido com a obra “A mística feminista”.

Posteriormente, surge a “Segunda Onda”, que teve seu início no ano de 1870, período que ficou marcado pela disseminação dos ideais feministas por meio dos veículos de comunicações mais importantes do país, entre eles, jornais e revistas editadas no Rio de Janeiro e demais estados. Nesse ínterim, ocorreu um grande avanço intelectual, em que houve as primeiras notícias de brasileiras ingressando em universidades, bem como no mercado de trabalho, ainda que de forma extremamente limitada (DUARTE, 2003).

Nessa conjectura, observa-se a expansão dos ideais feministas, o que possibilitou a ampliação da reivindicação de direitos como educação e ao voto, este somente intensificado na chamada “Terceira Onda”. Josefina Álvares de Azevedo é a feminista que encabeça esta nova tendência. (DUARTE, 2003)

Como discorre Duarte (2003), a mídia, nessa consoante, foi o mecanismo de popularização do movimento feminista, de forma que conseguiu atingir um maior número de mulheres, oportunidade em que era sugerida organização destas com o intuito de provocar mudanças radicais no seio social, nota-se, portanto, o incentivo à denominada sororidade, isto é, o apoio entre mulheres. À época, jornais e revistas inovaram ao incutir na sociedade o debate acerca de temáticas de extrema relevância para a libertação do feminino da esfera de domínio do masculino, como “a dependência econômica determina a subjugação” e “o progresso do país depende de suas mulheres” (DUARTE, 2003)

Boligon (2019) traz uma importante visão desse panorama. Em seu estudo, aponta que Josefina Álvares de Azevedo, à frente do periódico “A família”, proporcionou um crescimento da representativa feminina ao oportunizar a publicação de mais 190 textos de autoria feminina, assim, intensificando a militância feminina, denunciando a opressão e, em especial, lutando pelo sufrágio.

Assim, fruto deste engajamento são as primeiras notícias de brasileiras ingressando em universidades, tanto no exterior quanto no país, as quais eram sempre veiculadas no periódico da militante. Apesar disso, a imprensa masculina encarregava-se de ridicularizar cada conquista louvada pelas mulheres, sob a justificativa da impossibilidade de uma mulher conseguir conciliar o profissional com pessoal (casamento, filhos etc). (DUARTE, 2003)

Já no século XX, nasce a “Terceira Onda”, que intensificou a luta pelo direito

o direito à cidadania, ou seja, o direito ao voto; o acesso ao ensino superior e a ampliação da profissionalização, haja vista a intenção de ocupar cargos nas diversas áreas do conhecimento. Segundo Duarte (2003), nasce, neste contexto, a primeira movimentação de mulheres considerada como organizada.

Nesse prisma, uma das principais teóricas é Bertha Lutz, responsável por liderar a luta pelo sufrágio feminino, bem como pela igualdade de direito entre homens e mulheres. Desta feita, a ativista deixou lições em forma de textos, os quais, eram publicados em jornais e revistas, conforme a seguir:

Enquanto as nações estiverem divididas, haverá guerra, quando se unirem, virá o reino da paz. Enquanto a mulher estiver só, será sempre o ser frágil que flutua à mercê das circunstâncias. quando se unirem, elas tornar-se-ão uma grande força. Por isso, devem ser fundadas associações de classe. (LUTZ, 1919, n.p)

Vencida a questão do direito ao voto, por volta do ano de 1975, aparece a “Quarta Onda”, considerada tipicamente latino-americana, direcionada ao debate da sexualidade; prazer e aborto, que era representada pela bandeira “Nosso corpo nos pertence”, alinhado, ainda, à luta pela redemocratização do país, que vivia a era da ditadura militar. Notório, neste período, o chamado feminismo interseccional, que dentro do próprio movimento busca dialogar com os diversos marcadores sociais, como gênero, raça e classe social. Dessa forma, abarcando incisivamente a problemática da violência contra a mulher por intermédio de uma expansão dos ideais feministas em variados setores da sociedade (PÉREZ; RICOLDI, 2019).

Na nova vertente do movimento, Matos (2010) afirma que foram trazidas questões como a institucionalização do feminismo por meio da elaboração, execução e controle voltado para políticas públicas para mulheres; a criação de novos mecanismos para gerir tais políticas e a criação Organizações Não Governamentais (ONG’s) e redes de enfrentamento aos desafios femininos, como a violência em suas diversas formas.

No feminismo decolonial, de repercussão mais recente, Djamila Ribeiro é uma atuante pesquisadora da área, sendo fruto desses estudo a coordenação da coletânea “Feminismos Plurais”, que engloba temáticas pautadas nas diferenças de gênero, raça e classe, o que antes era desprezado pelo movimento. A feminista objetiva, dessa forma, conferir o direito de fala àquelas que há muito vinham sendo silenciadas pelo próprio movimento feminista, que não levava em consideração os pormenores intrínsecos a cada mulher, seja a mulher negra, lésbica, transsexual, pobre e outras designações hegemônicas

que subalternizam corpos femininos.

Em , “Lugar de Fala”, Djamilia inaugura a obra com a fala da também feminista Lélia Gonzalez, conhecida pelo engajamento no racismo e sexismo, em que esta demonstra o processo de infantilização não só da mulher, mas da mulher negra, na medida em que o outro (homem, branco, hétero) assume a fala que era devida àquela, isto é, fala-se na terceira pessoa. (GONZÁLES, 1984 apud RIBEIRO, 2019)

Por fim, há se ressaltar a importância da universalização do debate feminista, a partir de então considerando a identidade social de cada mulher, uma vez que admitir a impossibilidade de transcender a hegemonia masculina é o mesmo que atribuir poder absoluto ao discurso dominante branco e masculino (RIBEIRO, 2019). O feminismo decolonial, dessa forma, propõe a ruptura da visão dominante do masculino face à mulher, que se dará por meio da fala, daí a razão de se falar em institucionalização do feminismo como ferramenta de prevenção à violência contra a mulher. Não se fala, nesta conjuntura, em imposição do feminismo, mas na inserção deste debate no ambiente familiar, escolar e outras esferas da sociedade, mormente, para expor o que a permanência do patriarcado e das concepções machistas tem implicado na existência feminina, tomando a a violência como um dos principais pontos de discussão.

## **A NECESSÁRIA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E A OMISSÃO ESTATAL**

Evidenciada, portanto, não só a construção da visão patriarcal e, por via de consequência, o processo de construção da cultura do machismo em âmbito internacional e nacional, como também a incessante luta feminina pela erradicação da desigualdade por meio do movimento feminista, é importante destacar que essa questão resultou em incontáveis conquistas para o gênero, as quais, todavia, não romperam com o patriarcado mantido até os dias atuais.

A partir de agora, a pesquisa voltar-se-á para a conduta estatal frente a problemática em estudo, de modo que as coletas de dados a serem analisadas possam concluir pela omissão do Estado na figura de provedor de políticas públicas direcionadas à prevenção da violência contra a mulher.

Neste cenário, é imprescindível conceitar as chamadas política públicas, que são um conjunto de programas de ação governamental projetados à efetivação de

objetivos socialmente relevantes, para tanto, coordenando os meios disponíveis ao Estado e as atividades privadas. Dessa forma, percebe-se que tais políticas são mero desdobramento do Estado de bem-estar, o qual é garantidor de direitos e impositor de deveres, o que ocorre por meio da Constituição Federal (BUCCI, 2002).

Dito isso, impende consignar que o Direito Constitucional se exterioriza como um instrumento que capacita cidadãos – aqui compreendidos as mulheres e os homens – a pleitearem a reconfiguração desta sociedade reconhecida pela dominação masculina sobre a mulher. Assim, a Constituição Federal de 1988 cuidou por elencar os objetivos fundamentais:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
(...)

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Ainda, garantiu o constituinte o status de cláusula pétrea à condição de igualdade entre homens e mulheres. Nesse sentido:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (BRASIL, 1988)

Insta esclarecer, contudo, que as mulheres já se manifestando de maneira organizada, desempenharam um papel fundamental na Assembleia Constituinte de 1987/1988, o que pode ser percebido pela análise da obra “Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes – 30 Anos Depois”, que reúne uma coletânea de histórias dos movimentos feministas e de mulheres que articularam no processo constitucional de 1985/1988, na qual a discussão acerca dos princípios e reivindicações relacionados a família, trabalho, saúde, educação, cultura e violência, foram levantados.

Circunstância essas que só corrobora a pertinência do debate feminista na luta contra a violência doméstica, partindo da proposta de contestação ao patriarcado institucionalizado no Brasil. Em “Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes – 30 Anos Depois”, as mulheres à frente do movimento buscaram superar a invisibilidade histórica da violência doméstica, motivo por que pleitearam a criação de delegacias

especializadas, bem como a tipificação desta modalidade de violência (BERTOLIN; ANDRADE; MACHADO, 2018)

Além disso, também foi pauta de reivindicações o questionamento de alguns termos positivados que carregavam, de forma sutil, traços do patriarcado e do machismo, como a exclusão da expressão mulher honesta e o crime de adultério ( a expressão máxima de controle do corpo pelo Estado); a alteração do sujeito passivo do crime de estupro, assim, passando de crime contra a pessoa e não mais contra os costumes entre outros (BERTOLIN; ANDRADE; MACHADO, 2018).

Outra alteração legislativa significativa para o gênero veio somente em 2002, com o “novo” Código Civil que aboliu o termo empregado na legislação anterior, qual seja, pátrio o poder, passando, desde então, a ser substituído por poder familiar, o que demonstra que até para a legislação, a mulher era um ser silenciado no âmbito doméstico. Tal mudança evidencia a importância do movimento feminista para a quebra de estereótipos positivados, já que o gênero teve participação ativa na Assembleia Constituinte de 87/88.

Apesar disso, o Estado brasileiro persistiu em negligenciar o enfrentamento à violência contra a mulher, até que no ano de 1998, Maria da Penha Maia Fernandes em conjunto com Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CJIL) peticionou contra o Estado brasileiro na Organização dos Estados Americanos (OEA), ocasião na qual denunciou aquele por ter, em síntese, se omitido e negligenciado os crimes cometidos em face de Maria da Penha. (CIDH, 2001)

Maria da Penha Maia Fernandes dá nome à maior conquista feminina no que concerne à violência, todavia, antes da conquista, ela foi imposta a um processo doloroso de vítima de violência de seu marido e do Estado Brasileiro. Em maio de 1983, Maria, ao retornar do trabalho, enquanto dormia, foi vítima de tentativa de homicídio perpetrada por seu marido por meio de disparo de arma de fogo, conduta que resultou na sua paraplegia (CEJIL, 2017).

Não bastasse isso, Maria da Penha, contaminada pela visão patriarcal arraigada na sociedade, asombrada pelo receio de divorciar-se, voltou para casa duas semanas após o corrido, oportunidade na qual seu marido novamente tentou matá-la, dessa vez, por eletrocutamento. Em virtude disso, a vítima procurou assistência judiciária, sendo uma vez mais vítima, agora da negligência estatal, que levou dezenove anos para encarcerar o sujeito. (CEJIL, 2017) Nota-se aqui o reflexo de uma sociedade evidentemente patriarcal,



padrão colonial que se busca ruptura.

Com a promulgação da Lei Maria da Penha, em 2006, algumas medidas de prevenção foram elencadas no artigo 8º desta, dentre as quais, vale destaque a assistência integral à mulher; a promoção de estudos e pesquisas a partir da colheita de dados; a promoção de campanhas educativas; a capacitação dos agentes públicos; a promoção de programas educacionais e o destaque nos currículos escolares de todos os níveis de ensino para o problema da violência doméstica (BRASIL, 2006).

Inobstante a lei ter significado um grande avanço para a população feminina, os altos índices de violência contra a mulher ainda são preocupantes, o que é consequência da persistência da visão patriarcal no meio social, de modo que o Estado brasileiro apresenta-se frente à problemática de maneira paradoxal na medida em que chama para si a responsabilidade de investir em políticas públicas de prevenção e, concomitantemente, por vezes, omite-se desta incumbência, contribuindo, assim, com a manutenção do patriarcado na sociedade.

Já de início, antes de explorar os dados obtidos por meio da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cumpre destacar que a própria data em que ela ocorreu (2014) demonstra a ausência de políticas públicas inclinadas para a promoção de estudos e pesquisas do problema ora em análise.

Em 2014, então, foi divulgada pesquisa realizada pelo IPEA evidenciando o principal fator de ocorrência de violência, isto é, o machismo e os valores advindos de uma nação patriarcal, uma vez que, embora 91% dos brasileiros defendem a prisão de agressores de mulheres no âmbito doméstico, 63% afirmam que a discussão de casos de violência não deve extrapolar a esfera privada. Ademais, 89% dos entrevistados acreditam que “a roupa suja deve ser lavada em casa” e que 82% que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. (EPOCA, 2019)

Ao apresentar tais dados, portanto, conclui-se que a visão patriarcal e o traço machista permanecem enraizados nos indivíduos, os quais são pura e simplesmente frutos de uma imposição inserida pelo Estado brasileiro e anda cultivada, se considerada a inércia deste no que tange à prevenção da violência a partir da educação e da penetração das políticas previstas na Lei Maria da Penha.

Nesse contexto, faz-se necessário discutir que a escola, como instituição de segundo contato do indivíduo – antecedendo esta somente a família –, falha na responsabilidade de lidar com a pluralidade e, assim, incentivar e proporcionar o debate

de questões que visem a superação de padrões hegemônicos, como o feminismo, que muito se fala, mas pouco se ensina sobre a sua importância. Indo mais além, não dialoga sobre as consequências da manutenção de valores coloniais, isto é, discriminação; violência simbólica e física, dessa forma, desempenhando papel de guardião de normas de gênero e valores machistas (BENTO, 2011).

Em verdade, o que se tem é uma deficiência do debate feminista em instituições que confeririam uma maior credibilidade ao movimento, o que resulta não só na propagação de ideias que destoam do objetivo fim deste- isonomia entre homens e mulheres – como também na ausência de indivíduos capazes de questionarem essa depreciação da luta feminina e, dessa forma, mostrar às mazelas que afetam milhões de mulheres em razão da continuidade do machismo no meio social.

Nesse diapasão, impende frisar que mais do que propor a discussão do feminismo em diversas instituições do Estado, a pertinência do investimento em políticas voltadas à efetivação dos mecanismos de prevenção à violência doméstica pauta-se no estudo das consequências que o patriarcalismo e o machismo ainda têm ocasionado, de modo que isso proporcione aos indivíduos uma visão concreta da problemática, que deixará de ser vista tão somente nos veículos midiáticos.

É preciso, ainda, revelar questões provenientes do machismo que, em boa parte dos casos, encontram-se ocultas, uma vez que sequer são objeto de estudo nas instituições estatais que dizem voltar-se ao combate à violência contra a mulher, como a diferença salarial entre homens e mulheres, a qual, apesar de ser tida como superada, ainda é presente.

De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a desigualdade salarial ter sofrido uma queda de 2012 a 2018, mulheres continuam recebendo, em média, 20,5% menos que os homens no país, dado que demonstra que a isonomia em questão é uma realidade distante, mas que tem sido alcançada pouco a pouco a partir da difusão do feminismo. (IBGE, 2018)

Outro dado, que deve ser trazido ao boje desta pesquisa, é a disparidade das estatísticas de ocupação de mulher e homem, enquanto a primeira representa 43,8%, o segundo chega a 56,2%, conjunção que evidencia o porquê de o o feminismo se mostrar importante para transcender valores patriarcais, como a definição de lugares que devem ser ocupados por mulheres. Ademais, essa diferença deve ser analisada sob a perspectiva

da dominação masculina por intermédio da superioridade do capital econômico. (IBGE, 2018)

Não se trata de impor que mulheres extrapolem a vida doméstica, mas que, fundado no debate feminista, seja instaurada a reflexão de como essas definições pautadas no biológico feminino as sujeitam a uma subordinação em face de seus parceiros, o que, inclusive, ocasiona uma dependência econômica, refletindo, outrossim, no desencorajamento, por exemplo, de registrar casos de violência.

Em dados mais dantescos, um levantamento feito pelo Datafolha de fevereiro de 2019 e encomendada pela ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), constatou que no Brasil há 536 casos de violência por hora, sendo que 76,4% refere-se à modalidade doméstica, na qual a vítima conhece o autor (BBC, 2019).

Para a coordenadora do FBSP, Samira Bueno, o fracasso estatal no enfrentamento à violência contra mulher se dá pelo fato de que as políticas públicas de punição apresentam-se depreendidas de uma perspectiva preventiva, o que mostra a preocupação com a consequência, mas não com a causa do problema. É preciso, dessa forma, penetrar instituições para que normas sociais e culturais que representam a hegemonia desta visão opressora sejam rompidas. (BBC, 2019)

Nesse sentido, a Lei Maria da Penha (2006); a Lei do Feminicídio (2015) ou a Lei de Importunação Sexual (2018) não implicam em um combate eficaz das violências sofridas pelas mulheres, mas sim em uma resposta vazia dada pelo Estado, na figura de agente fomentador dos valores constitucionais, em especial, da igualdade entre homens e mulheres e da erradicação de desigualdades sociais.

A negligência estatal também se mostra na questão da criação de delegacias especializadas ao atendimento à mulher, que simboliza apenas 8,3% dos municípios brasileiros, estando concentradas nos mais populosos, de igual modo também estão as cooperações e convênios para políticas femininas (IBGE, 2019). Corroborando com isso, tem-se a porcentagem de que apenas 2,4 dos municípios brasileiros possuem casas-abrigo direcionado ao acolhimento das mulheres inseridas num contexto de violência doméstica, dessa maneira, resguardando um local seguro a elas até que encontrem condições para reestabelecer suas vidas. (IBGE, 2019)

Nesse contexto, imprescindível tecer sobre a pertinência deas chamadas casas-abrigo, que objetivam proporcionar à mulher vítima de violência doméstica atendimento psicológico e jurídico, oportunidade em que será, também, encaminhada a programas de

geração de renda e até oferecer acompanhamento pedagógicos às crianças, assim, garantindo suporte à vítima. Desse modo, a escassez de tais abrigos desencorajam cada vez mais mulheres a saírem de casa quando elas estão inseridas em contextos semelhantes ao das abrigadas, isso é, dependência financeira e existência de filhos.

Enfim, a desídia do Estado pode ser vislumbrada em diversas questões já objeto de pesquisas por institutos e ONG's brasileiras, motivo por que a inserção do debate feminista no seio escolar mostra-se como uma medida que resultará em uma quebra de valores patriarcais, os quais são um ponto de divergência do que estabelece o texto constitucional e, conseqüentemente, a longo prazo, poderá também suceder em uma diminuição de investimentos em políticas públicas de caráter punitivo.

No que concerne às políticas públicas de prevenção ou conscientização do problema, destaca-se a existência dos chamados grupos reflexivos, que foram criados com o intuito de que autores de agressão contra a mulheres possuam acompanhamento psicossocial, oportunidade na qual serão feitas reflexões e discussões sobre a gravidade da conduta praticada e, assim, não reiterem esta.

Aqui também faz-se imprescindível o debate feminista para que, desse modo, entendam não só a consequência (agressão) mas também a causa, isto é, o longo processo de imposição e permanência de ideais patriarcais e do traço machista na sociedade e como isso pode ocasionar prejuízos às mulheres, que ainda encontram-se em uma relação de subalternização ao homem.

Neste prisma, Grasielle Borges Vieira de Carvalho, autora do livro "Grupos Reflexivos para os Autores da Violência Doméstica: Responsabilização e Restauração", lançado em 2018, conclui que existem 31 programas com este viés, distribuídos em 19 estados brasileiros, onde a reincidência é quase 2%. Nos estados que não foram implantados os grupos, aquela varia entre 50% e 60% (UOL, 2020), o que mostra a importância de tal ação.

Sobre o assunto, ainda tramita no país o Projeto de Lei n. 9/2016 (PL 9/2016), que já foi aprovada pelo Senado Federal No PL, propõe-se a alteração da Lei Maria da Penha para estabelecer o centro de educação e reabilitação do agressor como medida preventiva. Assim, o projeto alteraria o artigo 23 do diploma que o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas, poderá determinar a frequência a centros de educação e de reabilitação para os agressores.

Percebe-se, dessarte, a defesa por parte de pesquisadores(as) e autores(as) de

uma vertente mais educativa direcionada ao problema objeto de análise na presente pesquisa, o que, uma vez mais, aponta para a institucionalização do feminismo como ferramenta de prevenção o qual, tornar-se-á possível, a partir da promoção de políticas públicas, aptas a proporcionarem a propagação do movimento e, ao mesmo tempo, apresentá-la como uma opção decolonial.

Fala-se em opção decolonial na medida em que o feminismo se propõe a abandonar ideais há anos cultivados pelo Estado, um padrão que permanece e beneficia, em especial, o “homem heterossexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar/ capitalista europeu” (GROSGOUEL, 2018, p. 113).

Merece realce, portanto, o "Projeto Educação e Justiça: Lei Maria da Penha na Escola" encabeçado pela Coordenadoria da Mulher do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, o qual visa abordar a importância da legislação em comento sob a ótica do debate e discussões sobre questões históricas e culturais relacionadas ao problema. (TJ/GO, 2019)

Os idealizadores do projeto defendem que, por ser a escola a primeira instituição onde se "constatam os reflexos desagregadores do núcleo familiar", razão por que a medida educativa direciona-se à capacitação de indivíduos dispostos a transformarem estruturas de dominação históricas, isto é, do machismo. Na essência, nota-se a intenção do projeto de inserir nas escolas o debate feminista. (TJ/GO, 2019)

Além disso, o projeto “Mulheres Inspiradoras”, de criação da educadora Gina Viera, que, a partir da constatação de uma visão objetificada da mulher por parte de sua aluna, propôs desconstruir a visão da mulher na sociedade, assim, oferecendo aos seus alunos uma série de leituras de autoras que s faziam refletir sobre os demais papéis desempenhados por mulheres esquecidos historicamente e culturalmente. (PORTAL MEC, 2017)

Por fim, insta frisar que, não obstante as estatísticas ainda refletirem a subalternização da mulher no Brasil, a luta deve continuar tendo em vista que, conforme ensinamento de Djamilia Ribeiro, crer na impossibilidade se superar a hegemonia masculina é o mesmo que conferir caráter absoluto ao discurso dominante branco e masculino, motivo por que há se discutir a institucionalização do feminismo por intermédio de políticas públicas como ferreamenta que colocará em evidência a violência contra à mulher e, por conseguinte, demonstrará a importância do movimento na conquista de inúmeros direitos da população feminina.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa se propôs a investigar o feminismo como um instrumento de prevenção da violência contra a mulher, por conseguinte, discutindo a relevância do movimento face à redução dos elevados índices de casos registrados no Brasil. Dessa forma, analisou se a cultura do machismo subsiste no seio social, uma vez que, ainda há uma tolerância em relação a essas condutas sistemáticas perpetradas por homens e, inclusive, reproduzida por mulheres.

Em razão disso, no primeiro capítulo, a trabalho cuidou de explicar o processo de construção da sociedade patriarcal e do seu consequente traço cultural, qual seja, o machismo, oportunidade em que o tema foi abordado, em um primeiro momento, sob a ótica internacional, em especial, por meio do estudo da obra “A dominação masculina” de autoria do sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu e, tão somente após, perpassando pela esfera nacional, em que a obra “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda merece destaque.

Enquanto o segundo capítulo teve como objeto de estudo o movimento feminista, momento no qual foi investigada as chamadas Ondas Feministas e o que, de acordo com a época, era intentado por elas, de forma que restou evidenciado que a ideologia almejou sempre a igualdade isonômica entre mulheres e homens, mas, lutando por diferentes direitos em cada um dessas ondas.

A partir disso, foi estudado os anos em que as mulheres foram subalternizadas e impedidas de exercerem direitos que eram direcionados à população masculina e, esta conjuntura como fator determinante para a violência contra o gênero em comento, mormente, no Brasil. Revelando, portanto, a pertinência do debate feminista enquanto mecanismo de prevenção desta modalidade de violência, que permite à mulher entender, visualizar e contestar a estrutura social patriarcal, mais do que isso, compreender como esta tem implicado na persistência do problema.

Por fim, no terceiro capítulo o estudo se intensificou nas pesquisas de dados estatísticos realizadas no Brasil, as quais desempenharam papel fundamental no resultado da pesquisa, assim, demonstrando a permanência da visão patriarcal no seio social e, principalmente, a importância do diálogo feminista como ferramenta de prevenção da violência por meio do investimento de políticas públicas voltadas para a efetivação 8º da Lei Maria da Penha.

À vista de todo o exposto, tornou-se possível concluir que o machismo é um traço que permanece no seio social e mais do que isso, que é o um fator determinante nos variados tipos de violência que a mulher é subjugada, a qual sempre foi vista sob a perspectiva do homem, sendo o outro sexo, de modo que o seu papel secundário imposto pelo dominador obstou - e continua obstando - questionamentos sobre padrões advindos desta ideologia.

Além disso, tornou-se possível demonstrar a importância do feminismo frente à problemática, a partir da revelação da transformação - ainda que gradativa - da estrutura social de dominação, em especial, no que se refere à violência, a qual tem sido cada vez mais contestada e denunciada, o que é fruto do processo de empoderamento feminino.

Falou-se, ainda, na pertinência da Lei Maria da Penha na qualidade de mecanismo de prevenção da violência contra o gênero por meio da efetivação do seu artigo 8º, em que se privilegia o debate feminista. Todavia, por meio da análise dos escassos dados estatísticos disponibilizados - reflexo também da ineficácia estatal - o que restou evidente foi um Estado despreocupado com o rompimento dessa estrutura dominante.

Jogando luz, por conseguinte, na omissão do Estado brasileiro no que tange à promoção de tais políticas de prevenção, o qual parece preocupar-se apenas com a consequência (punição dos agressores), esquecendo-se, desse modo, da causa (patriarcalismo/machismo) e da importância de entender esta por meio do feminismo.

Nessa perspectiva, a pesquisa do tipo explicativa valeu-se da abordagem qualiquantitativa, uma vez que se utilizou da análise de dados estatísticos para explicar a problemática. Fez uso, ademais, de revisão bibliográfica e do método de abordagem dialético, haja vista a proposta de entender a violência contra a mulher como fruto de um processo histórico sexista e da discussão feminista como prevenção e, então, utilizou também o método de procedimento histórico.

## REFERÊNCIAS

ÁLVARO, Mirla Cisne. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. 410. Tese. Doutorado em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação. Trabalho e Política Social - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



ALVES, A. C. F e ALVES, A. K. S. **As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres.** Trabalho apresentado no IV Seminário Cetros, Itaperi – CE, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo.** Vol. 2: A Experiência Vivida, Difusão Européia do Livro, 1967.

BERTOLIN, P.T.M; ANDRADE, D.A; MACHADO, M.S. **Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes: 30 anos depois.** 1ª. Ed. Autonomia Literária. São Paulo. 2018.

BOLIGON, I. C. **A autorrepresentação e a busca de emancipação da mulher nos textos de Josefina Alvares de Azevedo.** Porto Alegre: UFRGS, 2019. 94 p.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 15. Ed. Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.340.** Lei Maria da Penha. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006

BUCCI, Maria Paula Dallaria. **Direito Administrativo e Política Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

BUENO, S.; DE LIMA, R. S. Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil. **G1**, 8 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/dados-de-violencia-contra-a-mulher-sao-a-evidencia-da-desigualdade-de-genero-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

COELHO, C.A. **Direito das mulheres e injustiça dos homens.** São Paulo: fflch, 2019. 97 p.

COMUNICAÇÃO SOCIAL, Acessoria de. Professora cria projeto de valorização da mulher e leva prêmios para escola do DF. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/42321>>. Acesso em: 20 set. 2020.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens.** São Paulo: Editora Cortez, 1989a.

FRANCO, L. Violência contra a mulher: novos dados mostram que 'não há lugar seguro no Brasil'. **BBC News Brasil**, São Paulo, 26 de fev. de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Editora Atlas SA, 2019.

GONÇALVES, Andréa Lisly. História & gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.48-49 apud GOMES, Gisele Ambrósio. História, mulher e gênero. Disponível em: Acesso em: 15 de maio 2020

GROSGOUEL, Ramón. “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 [1936].

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras**. Best Bolso, 2015.

LIBÓRIO, B. A violência contra a mulher no Brasil em cinco gráficos. **EPOCA**, 8 de mar. de 2019. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/a-violencia-contramulher-no-brasil-em-cinco-graficos-23506457>>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

LOPES, I. M.. **Femicídio: A violência doméstica e familiar precedente ao resultado morte**. Trabalho de Conclusão de Curso – Escola de Direito e Relações Internacionais Pontifícia Universidade Católica de Goiás . Goiânia, 2018.

MACHADO, A. C. da C. O casamento e o dever de coabitação no código de Hamurabi, no Pentateuco e na Lei de Manu. Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo, 91, 27-34. Recuperado de <http://www.periodicos.usp.br/rfdusp/article/view/67326>

MARTINELLI, Andréa. Feminismo precisa ser cuidadoso para não ‘perder sentido’, diz Patricia Hill Collins. **PORTAL GELEDÉS**, 27 out. 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/feminismo-precisa-ser-cuidadoso-para-nao-perder-sentido-diz-patricia-hill-collins/>>. Acesso em 15 set. 2020.

NOTA INTRODUTÓRIA. In: MANURSTI – Código de Manu. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/manu.htm>>. Acesso em: 20 set. 2020

PATMAN, Carole. O contrato sexual. Trad. Marta Avancini. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PRIORE, Mary Del e VENANCIO, Renato. Uma breve História do Brasil. São Paulo:

Planeta, 2010.

SEM AUTOR. Diferença cai em sete anos, mas mulheres ainda ganham 20,5% menos que homens. **IBGE**, Brasília, 11 mar. 2019. Disponível em: <<https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

LOSCHI, Marília. Mesmo com Lei Maria da Penha, somente 2,4% dos municípios oferecem casas-abrigo. **IBGE**. Brasília, 25 set. 2019. Disponível em: <<https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25518-mesmo-com-lei-maria-da-penha-somente-2-4-dos-municipios-oferecem-casas-abrigo.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

PETERLE, Patrícia. Reinventando a história de Olympe de Gouges. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 3, 2019.

RIBEIRO, Djamila. A categoria do Outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. **BLOG DA BOITEMPO**, 07 abr. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/07/categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoir-e-grada-kilomba-sobre-ser-mulher/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Polén, 2018.

JENAINATI, Cathia; GROVES, Judy. **Feminismo: um gráfico**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

PINTO, Celia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo, Perseu Abramo, 2003

VICENTINO, Cláudio. **História Geral: Ensino Médio**. São Paulo/: Scipione, 2011.

VILLAMÉA, Luiza. Olympe de Gouges, a pioneira do feminismo que foi parar na guilhotina. **PORTAL GELEDÉS**, 30 out. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pioneira-do-feminismo-que-foi-parar-na-guilhotina/>>. Acesso em 15 set. 2020.

*Recebido: 12 de abril de 2021*

*Aceito: 15 de junho de 2021*

## O CONCEITO DE LETRAMENTO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFVJM

Maurício Teixeira Mendes<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de doutoramento, em seus estágios iniciais, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). O presente artigo trata-se de uma pesquisa documental de natureza qualitativa que tem, como objetivo, analisar as menções do conceito de letramento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (LEC), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Esse é um curso interdisciplinar, desta forma, para situar o leitor, no texto é apresentado o contexto onde se insere o curso, além de um breve apanhado teórico sobre o conceito de letramento e das teorias de currículo e, com a utilização do software *WordSmith*, é apresentado como o conceito de letramento é tratado dentro do Projeto pedagógico do referido curso.

**Palavras-chave:** Letramento. Educação do Campo. Currículo.

## THE LITERACY CONCEPT IN THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE UFVJM EDUCATION OF THE COUNTRYSIDE COURSE

**Abstract:** The present work is an offshoot of a PhD research in its early stages, developed in the Postgraduate Program in Language Studies at CEFET-MG (Federal Center of Technology Education of Minas Gerais). This article is a documentary research of a qualitative nature that aims to analyze the mentions of the literacy concept in the Pedagogical Project of the Undergraduate Course in Education of the Countryside at the Federal University of Vales do Jequitinhonha and Mucuri (UFVJM). This is an interdisciplinary course, thus, to situate the reader, the text presents the context in which the course is inserted, in addition to a brief theoretical overview on the literacy concept and curriculum theories, and, using the *WordSmith* software, it is presented how the literacy concept is dealt within the Pedagogical Project of the aforementioned course.

**Keywords:** Literacy. Education of the Countryside. Curriculum.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos de Linguagens no CEFET-MG. mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG e licenciado em Educação no Campo pela UFVJM, com habilitação na área de Linguagens e Códigos. Atualmente é educador em uma escola do campo e Integrante dos projetos de pesquisa: INFORTEC - CEFET-MG e SEMIOTEC/FALE/UFMG. Suas principais linhas de pesquisa são: práticas de letramento, tecnobiografia, pesquisa narrativa, formação de professores, Educação do Campo, Licenciaturas Interdisciplinares e uso de TDICs na educação. Também possui interesse e experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5783765536091656> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9619-5903> E-mail: mauricioedocampo@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Desde os tempos de Brasil Colônia, o campo vem sendo explorado como meio de produção, sem se levar adequadamente em conta o sujeito que ali vive e luta para permanecer nesse espaço de adversidades. Durante muitas décadas, a classe camponesa esteve majoritariamente vinculada às práticas e epistemologias produzidas e privilegiadas em contextos de educação urbana. Ao longo da história, o meio rural foi estigmatizado como um lugar de atraso e as pessoas que ali viviam sofriam um descaso muito grande – tanto por parte do Estado, quanto por boa parte da sociedade que vivia e vive, em sua maioria, no meio urbano.

Os movimentos sociais ligados ao campo, como a Comissão Pastoral da Terra (CTP), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dentre outros, vieram em defesa desse território, partindo do princípio de que não se trata apenas de um espaço geográfico, pois o campo também é espaço de lutas pela terra, pela sobrevivência, em que seus sujeitos possuem cultura própria e modos de vida específicos.

A partir da luta desses movimentos sociais, acontece a I Conferência Nacional de Educação do Campo<sup>2</sup>, que começa a discutir a necessidade do acesso à educação como um direito, tanto na Educação Básica, com um ensino de qualidade no/do campo, quanto no Ensino Superior, onde surgem cursos de licenciatura específicos para o campo.

Assim sendo, pretende-se, com este trabalho, analisar como o conceito de letramento é abordado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri), curso esse oriundo a partir da luta dos movimentos supracitados. Ressaltando que as discussões mais comuns sobre Educação do Campo estão voltadas para questões de direitos e de políticas públicas, a institucionalização da Educação do

---

<sup>2</sup> A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia - GO, entre os dias 27 e 31 de junho de 1998. Durante esse evento, os movimentos sociais ligados ao campo criaram a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, é licenciado em Educação no Campo pela UFVJM com habilitação na área de Linguagens e Códigos. Atualmente é professor em uma escola do campo e Integrante dos projetos de pesquisa: INFORTEC - CEFET-MG e SEMIOTEC/FALE/UFMG. Suas principais linhas de pesquisa são: práticas de letramento, tecnobiografia, pesquisa narrativa, formação de professores, Educação do Campo, Licenciaturas Interdisciplinares e uso de TDICs na educação. Também possui interesse e experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Campo como licenciatura acaba fazendo emergir desafios também pedagógicos, em particular na área de linguagens. Partindo desse princípio, percebe-se a necessidade de trazer um panorama sobre a organização curricular dessa licenciatura que, além de ser emergente, ainda é interdisciplinar, carecendo de estudos acadêmicos relacionados a ela.

## CONTEXTUALIZANDO A LEC

A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), assim como outras licenciaturas dessa modalidade no Brasil, como mencionado anteriormente, surge a partir de lutas de movimentos sociais ligados ao campo. Um dos principais objetivos dessa licenciatura é formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo. Seus alunos são camponeses e quilombolas de regiões de vulnerabilidade social, localizadas no norte e nordeste mineiro.

A LEC da UFVJM teve seu início em 2013, sendo regida pela Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM, com aula ocorrendo no Campus I, situado na cidade de Diamantina, Minas Gerais. Por meio do regime da pedagogia da alternância, ou seja, alternância entre os diferentes saberes (científico e popular) entre diferentes espaços (universidade e comunidade), o curso foi pensado a fim de possibilitar ao estudante continuar o vínculo com às suas raízes, ou seja, evitando que o estudante mude-se do campo para a cidade.

Nesse regime da alternância, as aulas são divididas em dois momentos: a) O Tempo Universidade (TU), período em que acontecem as aulas presenciais na Universidade. São cinco semanas com oito horas de aulas por dia entre os meses de janeiro e fevereiro e outras cinco semanas entre os meses de junho e julho e b) O Tempo Comunidade (TC), tempo em que o estudante associa o conhecimento científico, apreendido na Universidade, com o conhecimento popular de sua comunidade de origem. Nesse período, o estudante desenvolve vários trabalhos de acordo com as disciplinas que está cursando. Esse tempo é compreendido entre os meses de março a abril e de agosto a novembro.

Na LEC da UFVJM há duas habilitações: Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o professor licenciado em Educação do Campo poderá atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino



Médio. O professor habilitado em Linguagens e Códigos (LC) poderá atuar com os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Portuguesa, enquanto o professor habilitado em Ciências da Natureza (CN) poderá atuar com os conteúdos de Ciências, Biologia, Física e Química.

## LETRAMENTO E CURRÍCULO

Nesta seção, aborda-se, brevemente, a noção de currículo e o conceito de letramento, tendo em vista que o objetivo deste trabalho é analisar como esse conceito é abordado no PPC da LEC da UFVJM.

### O CURRÍCULO

Existem diversas proposições sobre o que seriam, de fato, os currículos. A abordagem de currículos de Silva (2005) está mais próxima da noção sustentada pelas teorias pós-críticas, pois, segundo o autor,

[o] currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

O currículo, então, por essa perspectiva, não é exclusividade de instituições ligadas à educação formal. O currículo, ou melhor, os currículos existem em todos os lugares, sendo construções sociais ao serem construídos nos diferentes espaços, pelas diferentes culturas. Sendo assim, para entender como funcionam os diferentes espaços de aprendizagem, é necessário compreender a funcionalidade dos diferentes currículos, uma vez que o objetivo final de um currículo é, ou deve ser, o ensino/aprendizagem. Essa percepção da existência de diferentes currículos pode contribuir para a compreensão de como se dão as dinâmicas de aprendizagens em diversos lugares, mesmo sabendo que muitos de nossos conhecimentos são gerados na experiência do dia a dia, na família, nas comunidades, que seriam os currículos não oficiais, ou currículos do senso comum.

Uma das características das teorias pós-críticas é o enfoque na diferença. Segundo Paraiso (2004), “suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (p. 284). As teorias pós-críticas, ao enfatizarem a diferença, trazem à tona algumas discussões que eram comumente



excluídas ou silenciadas dos currículos oficiais e/ou escolares, como as que envolvem as diferentes culturas, gêneros, etnias, grupos minoritários/invisibilizados e outros, que são extremamente importantes, sobretudo, na formação do professor, pois acabam refletindo no cenário escolar.

As recentes viradas nos estudos na área da Linguística Aplicada (LA), como aponta Lopes (2006), passam a discutir a demanda de um mundo cada vez mais plural e globalizado, que necessita do rompimento com práticas tradicionalistas para além de paradigmas consagrados. Esses estudos da LA, juntamente das teorias educacionais, das práticas pedagógicas e de outras teorias progressistas, contribuíram para uma transformação nas práticas docentes tradicionais, que consistiam no ensino sistemático da gramática normativa, e isso começou a embasar os currículos oficiais. Por exemplo, os antigos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que surgem no final da década de 1990, já problematizavam uma nova noção de língua, apontando para a necessidade de uma educação linguística (BAGNO, 2002). Segundo Young (2014),

[o] currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm (p. 197).

Contudo, como afirma o autor, “não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades” (YOUNG, 2014, p. 197). Ele ainda sugere que, se não tivermos respostas para “[...] qual conhecimento deveria compor o currículo? (...) estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles [...]” (p. 197).

Assim sendo, percebe-se a necessidade de estudos que visam a entender como funcionam os currículos, principalmente de cursos que surgem após viradas significativas de teorias educacionais e linguísticas.

## O CONCEITO DE LETRAMENTO

De acordo com Soares (2009), o termo “letramento” chegou ao Brasil por volta de 1986, em uma obra de Mary Kato denominada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Desde então, o termo passou a atrair a atenção de estudiosos em

diversas áreas do conhecimento. Antes dessa data de 1986, para se referir ao domínio das práticas de leitura e escrita, no Brasil, existia apenas o termo “alfabetização”. Dessa forma, quem sabia ler e escrever era alfabetizado e quem não tinha o domínio dessa técnica era considerado analfabeto.

No Brasil, ainda na década de 1980, mais de 30%<sup>3</sup> da população era analfabeta e o conceito de letramento surge como uma nova oportunidade para estudos na área educacional, no sentido de reverter esse cenário<sup>4</sup>. Segundo Kleiman (2008, p. 15), o conceito de letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

A partir de então, muitos autores, ao explanarem sobre letramento, o comparam com a alfabetização. De acordo com Magnani (2011, p. 2), “[o] termo ‘alfabetismo’, concorrente de ‘letramento’, não chegou a ter uma vida acadêmica muito longa ou notória”. O autor cita um trabalho de Soares (2003), em que afirma que o termo “letramento” começou a ser mais corrente na bibliografia da área do que o termo “alfabetismo”.

Embora tenha chegado ao Brasil tardiamente, o termo “letramento” já vinha sendo estudado e já aparecia nos dicionários ingleses desde o século XIX. Entre suas diversas definições, Cook-Gumperz afirma que:

Letramento não é apenas a simples habilidade de ler e escrever: mas ao possuir e desempenhar essas habilidades nós exercitamos talentos aprovados e aprováveis socialmente; em outras palavras, o letramento é um fenômeno socialmente construído. (COOK-GUMPERZ, 1986, p. 1)<sup>5</sup>.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), “[p]odemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Kleiman (1995) e Soares (2009) são algumas das bibliografias mais citadas quando o assunto é definir o conceito de letramento e, ao fazerem um percurso histórico desse conceito, definem-o como a prática social da leitura e escrita, perspectiva que pretende-se analisar no PPC da LEC.

<sup>3</sup> Os dados foram apontados por Ferraro (2002).

<sup>4</sup> A esse respeito, ver Grando (2002).

<sup>5</sup> Do original “*Literacy is not just the simple ability to read and write: but by processing and performing these skills we exercise socially approved and approvable talents; in other words, literacy is a socially constructed phenomenon*”, tradução minha.

## METODOLOGIA

Nesta seção, discorre-se sobre a metodologia utilizada para a análise de dados. Em um primeiro momento, a natureza desta investigação é apresentada e, em seguida, contextualiza-se a geração de dados, as estratégias e instrumentos utilizados para análise dos dados.

## NATUREZA DA PESQUISA

Por se tratar da análise de um Projeto Pedagógico de Curso, geralmente, a análise documental é empregada, que, de acordo com Ludke e André (1986), trata-se de uma abordagem qualitativa. A análise documental é pouco explorada em pesquisas acadêmicas, porém essa “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). No caso deste trabalho, o foco da análise é um tema: o conceito de letramento.

De acordo como Ludke e André (1986) vários documentos podem ser utilizados para uma análise documental, dentre eles, autobiografia, cartas, documentos oficiais, circulares, livros, filmes, roteiros, planejamentos, dentre outros. Dessa forma, a análise do PPC se caracteriza como análise documental, tendo em vista que esse é um documento técnico que trata de uma série de instruções sobre como deve funcionar o curso de licenciatura.

A pesquisa qualitativa, na LA, em sua maioria, acontece no “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (LOPES, 2006, p. 23).

De acordo com Paiva (2019), a pesquisa qualitativa tem, como propósito, descrever ou explicar fenômenos sociais, podendo ser uma “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística” (p. 13).

## ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados neste trabalho tratam-se do PPC da LEC na UFVJM. O documento está disponível em uma página dedicada a LEC<sup>6</sup>, no site oficial da instituição, onde é possível encontrar outras informações sobre o curso.

O primeiro passo feito foi o *download* do arquivo (PPC) e uma leitura prévia, a fim de se entender a organização e o contexto de criação e circulação do documento. Em seguida, para entender como o conceito de letramento é mencionado no PPC, foi utilizado o *WordSmith*, um pacote de *software* desenvolvido para trabalhos no campo da linguística de *corpus*. Essa ferramenta possibilita localizar, dentro de um texto padrões, regularidades, termos em seus contextos, dentre outras funcionalidades.

O *WordSmith* é um *software* utilizado, principalmente, por linguistas em suas análises de *corpus*, para verificar como as palavras se comportam dentro de um texto. O *software* tem três funções/aplicativos:

- **WordList:** permite que você veja uma lista de todas as palavras ou grupos de palavras em um texto, definido em ordem alfabética ou de frequência;
- **KeyWords:** permite encontrar as palavras-chaves de um texto;
- **Concord:** tem a função de verificar palavras ou frases dentro do contexto em que são mencionados.

Dentre tais funções/aplicativos, foi utilizada a função **Concord**, tendo em vista que o foco era verificar as menções do conceito de letramento dentro do texto. Os resultados obtidos serão explanados na próxima seção.

## O CONCEITO DE LETRAMENTO NO PPC

Por se tratar de um PPC de um curso interdisciplinar, há algumas informações relevantes nas organizações estrutural das unidades temáticas de cada área de formação. Há momentos em que alunos da LC e CN cursam as mesmas disciplinas, como há também disciplinas específicas de cada área.

Para a integralização da licenciatura, são necessários, no mínimo, 3.630 horas, que devem ser realizadas no período de quatro a seis anos. Mais de 30% dessa carga horária é formada por disciplinas interdisciplinares, ou seja, estudantes da LC e CN cursam

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/lec/projeto-pedagogico/>.

disciplinas em conjunto e desenvolvem, em suas comunidades, nos núcleos de alternância, pelo menos um trabalho interdisciplinar por semestre durante as práticas de ensino. É importante ressaltar que tais práticas de ensino acontecem em vários ambientes formativos, como em escolas, feiras de agricultores, associações, entre outros espaços.

Além das práticas de ensino das unidades curriculares interdisciplinares comuns às duas habilitações, há disciplinas ligadas à didática, teoria de currículo, história da educação, educação inclusiva, Sociologia, Filosofia, Psicologia e diversidade cultural, salientando que, embora tenham aplicações universais, são contextualizadas à realidade campestre. Além dessas, há algumas disciplinas mais específicas às demandas do campo, sendo elas: Políticas Públicas para o Campo, Educação Ambiental, Agroecologia e Soberania Alimentar, Realidades do Campo, Territorialidades e Sujeitos do Campo. Ou seja, o currículo, além de atender à demanda do contexto em que o curso está inserido, ainda é alinhado às teorias pós-críticas, se levarmos em consideração a valorização dos diferentes saberes e dos diversos espaços formativos que não são exclusivos da escola.

## O CONCEITO DE LETRAMENTO NO PPC

Ao buscar o termo “letramento” no PPC da LEC utilizando a função *Concord*, do *software WordSmith*, houve a menção do conceito em 67 locais. Sendo que 10 dessas menções foram na área da CN, precisamente, com o termo “letramento espacial”. Por não haver uma definição desse conceito no PPC, procuramos algumas informações básicas sobre o que vem a ser o letramento espacial.

Na área da CN, há a disciplina “Interdisciplinaridade e Letramento Espacial no Ensino de Ciências” que busca, em sua ementa, desenvolver:

Práticas interdisciplinares no ensino de ciências da natureza: a cartografia escolar. Letramento do lugar como espaço social vivido: leitura de mundo, percepção do espaço, espacialidade, codificação e de-codificação do espaço, legendas, símbolos, escala e coordenadas geográficas. A dimensão educativa da localização e orientação no espaço e no mapa do espaço vivido: casa, escola, comunidade e mundo. Construção e leitura de mapas temáticos no ensino de ciências da natureza na educação do campo. Cartografia participativa como ferramenta para o letramento espacial: Cartografia social, mapas falados e mapas mentais. Mapas e materiais didáticos para o ensino de ciências da natureza: livros didáticos, maquetes, recursos didáticos digitais e ferramentas on-line (PPC LEC, 2018, p. 113).

Ainda de acordo com o PPC, essa disciplina é uma integração dos conteúdos das áreas das Ciências da Natureza, da linguagem e das Ciências Sociais, e visa a explorar as

potencialidades do educador “por meio da compreensão, leitura e elaboração de mapas temáticos específicos das áreas de conhecimento das Ciências da Natureza” (PPC LEC, 2018, p. 72), em âmbito local e global, em que o educador pode compreender a complexidade do território em que está inserido.

No PPC não há uma definição do conceito de letramento espacial, dessa forma, recorreremos à bibliografia da área para melhor elucidá-lo. O conceito de letramento espacial, de acordo com Valente (2016) e Leonhardt (2018), está relacionado com o conceito de cartografia e é corrente nas áreas da Geografia e da Geologia. Assim sendo, letramento espacial é a compreensão do espaço (geográfico) por meio de sua leitura, ou seja, é um conjunto de competências e habilidades, como a leitura de mapas, uso de equipamentos como GPS (*Global Positioning System*), GIS (*Geographic Information System*), o uso de sistemas de Geoprocessamento, como o *Google Earth*, dentre outros recursos que dão condições, ao sujeito que possui esse letramento, de localizar-se, locomover-se e compreender o espaço geográfico.

Valente (2016) defendeu uma tese com o tema “Letramento espacial por meio de *games* digitais”. A autora escreve uma seção sobre esse conceito e já no início do capítulo associa o conceito de letramento à alfabetização e ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, ou seja, há a ligação desse conceito com as letras. Porém, a autora entra por um viés de letramento como habilidade e não como prática social, o que se dá pela comparação do conceito de letramento espacial com o conceito de habilidade espacial que, segundo ela, é uma prática comum que aprendemos desde criança, ao nos localizarmos no espaço, sendo a mesma perspectiva em que o conceito de letramento espacial é abordado no PPC da LEC.

## O CONCEITO DE LETRAMENTO NA ÁREA DA LINGUAGEM

Na área das Linguagens e Códigos, a disciplina “Estudos de Letramento” é dedicada, segundo a ementa, a estudar:

Os conceitos de letramento(s) enquanto fenômeno social e suas abordagens científicas. Práticas letradas no contexto do campo. Letramento, alfabetização e ensino. Linguagens, letramentos e tecnologias contemporâneas. Leitura e escrita como práticas sociais contextualizadas (PPC LEC, 2018, p. 131).

Essa disciplina possui carga horária de 60 horas, em que, geralmente, são realizadas 48 horas no TU e as outras 12 horas restantes são dedicadas à pesquisa na



comunidade de origem do estudante, durante o TC. Dessa forma, são desenvolvidos vários trabalhos com enfoque nas práticas de letramento realizadas nas comunidades dos estudantes. Desses trabalhos, há dois livros sobre memórias de letramento<sup>7</sup>, programas de rádio e artigos publicados em congressos<sup>8</sup>.

O conceito de letramento aparece com frequência nas referências bibliográficas da disciplina “Estudos de Letramento” como segue abaixo, com grifos meus:

Bibliografia Básica:

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do **letramento crítico**: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOARES, M. Alfabetização e **letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

TAKAKI, N.H; e MACIEL,R.F. (Orgs). **Letramentos** em Terra de Paulo Freire. Campinas, Pontes Editores, 2014.

Bibliografia Complementar:

BRAGA, D. B. Ambientes Digitais: Reflexões Teóricas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZATO, M. E. K. . Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em **letramentos digitais**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 46, p. 45-62, 2007.

\_\_\_\_\_. Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e **letramento** na inclusão digital. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2007.

CHARTIER, R. Práticas da Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. 1º reimpressão. 3º edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GRAFF, H. O mito do alfabetismo. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

MAGNANI, L. H. Um Passo para Fora da Sala de Aula: **Novos Letramentos**, Mídias e Tecnologias. Revista X. Vol. 1, No 1: **Letramento Crítico** e Multiletramento. 2011b. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23248>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do **letramento** no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street ; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

ZACCHI, V. E WIELEWICKI, V. H. G. **Letramentos** e Mídias: Música, Televisão e Jogos Digitais no Ensino de Língua e Literatura. Maceió: EDUFAL, 2015.

Pela vasta e diversificada bibliografia que dá suporte à disciplina, nota-se que há uma possibilidade de entender bem o percurso histórico desse conceito e como ele circula na esfera acadêmica. Porém, por se tratar de um curso que forma professores/educadores, talvez seria interessante incluir, em sua bibliografia, documentos oficiais que orientam a Educação Básica, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a

<sup>7</sup> Há pelo menos dois livros publicados a partir de trabalhos realizados nessa disciplina. Os livros intitulados “Memórias de letramentos: vozes do campo” podem ser acessados pelos seguintes endereços eletrônicos: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1586> e <http://acervo.ufvjm.edu.br:8080/jspui/handle/1/2212>.

<sup>8</sup> Almeida (2018) cita vários trabalhos publicados por alunos da LEC no Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre (UEADSL), promovido pelo grupo Texto Livre da Faculdade de Letras da UFMG.



Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista que esses documentos direcionam o educador no trabalho com o letramento na Educação Básica.

O conceito de letramento também é mencionado na ementa da disciplina de “Libras – Língua Brasileira de Sinais”, como segue no recorte abaixo:

Libras, Língua oficial e natural da comunidade surda brasileira. Organização e estruturação da Língua de Sinais. Estratégias contextualizadas de comunicação visual. História da Educação de Surdos, e principais abordagens educacionais. Legislação brasileira e referências legais no campo da surdez. **Aquisição de linguagem, alfabetização, letramento e português como segunda língua para surdos.** Estratégias didático-pedagógicas e perfil dos profissionais da área da surdez. Aspectos fisiológicos da surdez. Especificidades socioculturais e identitárias do povo surdo (PPC LEC, 2018, p. 92, grifo meu).

Ou seja, há apenas a menção do letramento como algo a ser adquirido. No mais, na bibliografia da disciplina não há referenciais que indiquem como abordar, de forma sistemática, a leitura e escrita como prática social para a comunidade Surda.

No restante do documento, todas as menções do conceito estão nas referências bibliográficas das disciplinas. Dessas referências, as mais mencionadas são Soares (1999; 2002), Kleiman (1995) e Rojo (2001).

## ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Desde a resolução CNE/CP nº 1/2002, a formação interdisciplinar é um dos critérios que devem fazer parte da organização da matriz curricular dos cursos que formam professores no Brasil. O documento orienta que deve haver uma articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, que é um dos pontos fortes que aparecem no PPC da LEC.

Um outro ponto forte no PPC é um alinhamento às teorias pós-críticas: além da interdisciplinaridade, nota-se o enfoque na diferença, transgressão, valorização de diferentes saberes (científico e popular), um ensino pautado no contexto e, sobretudo, construído junto com o sujeito e com as demandas do campo.

Como mencionado anteriormente, de acordo com Young (2015), entendemos pouco de currículo. Esse debruçar sobre o PPC da LEC remete-nos a pelo menos dois pontos: primeiramente, somente teremos um currículo adequado à formação de professores se esse estiver alinhado às teorias pós-críticas, com as demandas do contexto e observando as constantes mudanças sociais, ou seja, o currículo não deve ser estático; secundamente, se tratando do conceito de letramento, ainda que timidamente, nota-se que

os conceitos “letramentos críticos”, “letramento digital” e “multiletramentos” são considerados pelo PPC, o que pode dar brechas significativas para que os professores a ministrarem tais disciplinas aprofundem tais temáticas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Da prescrição gramatical à educação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

COOK-GUMPERZ. **The social constructions of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LEONHARDT, Marina Vargas. **Letramento Espacial como uma pré-paração pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Compreendendo os processos de aprendizagem**. 2018.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. **In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **In: Revista X**, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248>. Acesso em: 11 jul. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PARAISO, Marluce Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **In: Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola.

**In:** BRAIT, B (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil:** história e perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFVJM): **Projeto Político Pedagógico.** Diamantina, junho de 2018. 217 p.

VALENTE, Vania Cristina Pires Nogueira. **Letramento espacial por meio de games digitais.** 2016. 157 f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **In: Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

*Recebido: 10 de junho de 2021*

*Aceito: 25 de junho de 2021*



# UNIGOIÁS

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS

– REVISTA ANHANGUERA –

ISSN 1519-423X | Ano 2021 v. 22 n. 2 jul/dez

Supervisão da Área de Pesquisa Científica