

**Maria Lucinete Fortunato
Francisca Bezerra de Oliveira
(Organizadoras)**

ENSAIOS: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM PESQUISA

ENSAIOS: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM PESQUISA

"As idéias formuladas e circuladas no conjunto de textos que compõe esta obra, de caráter interdisciplinar, são de autoria coletiva e têm seu foco prioritário nas Ciências Humanas. Estes trabalhos constituem estimulantes propostas de análise, marcadas por descontinuidades temáticas, reveladoras dos interesses de cada autor(a), sempre em conformidade com o exercício permanente de reflexão desenvolvida por cada um. Certamente a matéria desse livro suscitará novos debates e esperamos que ela contribua para confirmar e reforçar possibilidades e aplicabilidades teórico-metodológicas na construção de saberes".



**ENSAIOS: ABORDAGENS
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
EM PESQUISA**

Maria Lucinete Fortunato
Francisca Bezerra de Oliveira
(Organizadoras)

ENSAIOS: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM PESQUISA





Editora Universitária

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Prof. Thompson Fernandes Mariz

Reitor

Prof. Dr. José Edilson Amorim

Vice-Reitor

EDITORA UNIVERSITÁRIA – EDUFCG

Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza
Diretor Administrativo da Editora Universitária

Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva
Diretor Comercial da Editora Universitária

© 2005 Maria Lucinete Fortunato
Francisca Bezerra de Oliveira

Consultoria

Antônia Silva Paredes (UFPB)
Dorgival Gonçalves Fernandes (UFCG)
Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN)
Francisca Bezerra de Oliveira (UFCG)
José Luiz Ferreira (UFCG)
Maria Hozanete Alves de Lima (UFRN)
Maria Lucinete Fortunato (UFCG)

Revisão de Texto

Nivaldo Rodrigues da Silva

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Amanda Ramos

1a. edição

Tiragem: 500 exemplares

AUTORES E AUTORAS

Belijane Marques Feitosa - mestra em Educação pela UFPB, professora assistente da UFCG - *Campus* de Cajazeiras – PB.

E-mail: belimaq@bol.com.br

Betânia Maria de Oliveira - mestra em Educação pela UFPE, professora assistente da UFCG - *Campus* de Cajazeiras – PB. Coordenadora de Programas e Estágios da UFCG.

E-mail: betania_maria@yahoo.com.br

Dorgival Gonçalves Fernandes – doutor em Educação pela UFSCar, professor adjunto da UFCG – *Campus* de Cajazeiras. Assessor de Pesquisa e Pós-Graduação do CFP/UFCG, e Líder do GIEPELPS/CFP.

E-mail: dorgivall@bol.com.br

Eliana de Souza Rolim – graduada em Licenciatura em História pela UFCG - *Campus* de Cajazeiras – PB, professora substituta da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras.

E-mail: elianadesouzar@bol.com.br

Fátima Maria Elias Ramos - mestra em Linguística pela UFPE, Professora adjunta da UFCG *Campus* de Cajazeiras – PB. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da

E-mail: fatimapereiras@bol.com.br

Maria Iracema Tabosa da Silva - doutora em Enfermagem pela EERP/USP, professora adjunta da

UFPB.

E-mail: cenasbr@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Campos – mestra em educação pela UFPB, professora assistente da UFCG *Campus* de Cajazeiras – PB.

Maria Lucinete Fortunato (*organizadora*) – doutora em História pela UNICAMP, professora adjunta da UFCG - *Campus* de Cajazeiras – PB. Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão da UFCG. E-mail: mlucinete@uol.com.br

Marilena Maria de Souza - mestra em Enfermagem pela UFPB, professora assistente da UFCG *Campus* de Cajazeiras – PB, diretora da Escola Técnica de Saúde do CFP/UFCG.

E-mail: marilenacarolino@uol.com.br

Mariana Moreira Neto – mestra em Sociologia pela UFPB, professora assistente da UFCG– *Campus* de Cajazeiras – PB. E-mail: moreiramariana@uol.com.br

Osmar Luís da Silva Filho – doutor em História pela UFPe, professor adjunto da UFCG *Campus* de Cajazeiras – PB.

E-mail: osmarsf@uol.com.br

Rivânio Raimundo de Souza – graduado em Licenciatura em História pela UFCG, *Campus* de Cajazeiras – PB, professor de História no ensino médio em Iguatu – CE.

E-mail: rivanioraimundodesouza@bol.com.br

Telma Ribeiro Garcia - doutora em Enfermagem pela EERP/USP, professora adjunta da UFPB.
E-mail: tegarcia@ccs.ufpb.br

Erlane Aguiar Feitosa – Mestre em Ciências da Motricidade Humana pela UNESP, Professora Assistente da UFCG – *Campus* de Cajazeiras – PB.
Coordenadora do Curso de Letras do CFP/UFCG.
E-mail: erlaneaf@uol.com.br

Ficha Catalográfica:

Ensaio: Abordagens Teórico-Metodológicas em Pesquisa / Maria Lucinete Fortunato, Francisca Bezerra de Oliveira - Organizadoras. Campina Grande: EDUFCG, 2005. 310p.

Vários Autores

ISBN: 85-89674-10-X

1.Pesquisa 2.Teoria 3.Metodologia

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores ou da Editora da Universidade Federal de Campina Grande.

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é fruto de fazeres intelectuais pautados pela interface de leituras e pesquisas e tornados visíveis em trabalhos científicos.

O caráter coletivo desta obra definiu-se como uma forma de divulgar trabalhos produzidos por professores do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG, que têm seu foco prioritário nas Ciências Humanas. Uma apresentação sistemática de aspectos teórico-metodológicos de dissertações e teses é também, uma oportunidade de ampliar o debate sobre a produção intelectual dos autores. Sendo muitos os pesquisadores, e diversificadas as abordagens, cada capítulo desta coletânea recebeu apreciação crítica, manifestada por meio de pareceres de especialistas na área objeto de cada trabalho aqui publicado.

Coube aos consultores uma análise técnica preliminar. As idéias formuladas e circuladas no conjunto de textos que compõe esta obra, de caráter interdisciplinar, são de autoria coletiva, sendo nossa a responsabilidade com a organização do material apresentado.

Quanto às características do livro, as autorias mesmas definem:

O Capítulo 1: *Análise de discurso: os fios tantos da história e da memória nas lembranças de velhos*, de José Wanderley Alves de Sousa, reflete sobre os vínculos que se estabelecem entre linguagem e experiência, a fim de compreender o amálgama que

se firma entre a História e a Memória, a partir da Análise de Discurso. Aborda a importância da História Oral, como viés metodológico, capaz de enfatizar o papel das lembranças de velhos para a (re)construção de momentos significativos da história não veiculados nos documentos oficiais.

O Capítulo 2: *“Coronelismo” e a imagem do “coronel”*: efeitos de poder e de saber, de autoria de Maria Lucinete Fortunato, problematiza e ressalta o estatuto de verdade que o conceito de coronelismo e a imagem do coronel conseguem imprimir culturalmente. Analisa a conceituação do coronelismo na literatura acadêmica: como ele é definido nos diversos discursos que o elaboram; e os tipos de adequação formulados entre os parâmetros teóricos do “coronelismo” e as abordagens dos jogos da política. Aborda, ainda, a construção da imagem do coronel na literatura ficcional, a fim de apreender como, e até que ponto, nestes textos, esta imagem se apresenta como símbolo e/ou simulacro do poder.

O Capítulo 3: *Vivências de personagens “excêntricos” à luz da história oral*, de autoria de Francisca Bezerra de Oliveira, Maria de Fátima Pereira da Silva e Rivânio Raimundo de Souza, identifica, em forma de narrativas, personagens considerados “loucos”, excêntricos, com suas, contradições e rebeldias presentes no cotidiano das ruas de Cajazeiras - PB. É um estudo do tipo sócio-histórico e exploratório, fundamentado no método da história oral. A pesquisa demonstra que as diferenças, quaisquer que sejam, não representam formas de exclusão, mas, antes, modalidades ativas que conformam as multiplicidades possíveis de

subjetividades, possibilitando um debate acerca de uma nova concepção de sujeito e de respeito à singularidade.

O Capítulo 4: *Quando o historiador encontra a cidade*, de Osmar Luiz da Silva Filho, analisa a confluência de vários olhares e saberes na construção de uma história da cidade. Do ponto de vista metodológico, trata da importância da narrativa para o encontro do historiador com a cidade.

O Capítulo 5: *Natureza do ensino/aprendizagem e concepção de história: representações sociais de alunos-docentes*, de Maria Lucinete Fortunato e Eliana de Souza Rolim, questiona a história produzida/ensinada no curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG, e sua relação com a História ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio onde atuam os alunos-docentes pesquisados. Utiliza a teoria das Representações Sociais e a Análise de Discurso para problematizar os tipos de concepções e de significados do ensino de História que são referendados por esses sujeitos.

O Capítulo 6: *Complementaridade metodológica no estudo de representações sociais*, de autoria de Dorgival Gonçalves Fernandes, ressalta a importância e a proficuidade da utilização da complementaridade metodológica no acesso às representações sociais. Tece considerações acerca dos procedimentos metodológicos adotados na construção da pesquisa para a tese de doutorado “*Irremediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordestino*”.

O Capítulo 7: *Formação profissional e prática*

pedagógica: as representações sociais das professoras da zona rural, de Belijane Marques Feitosa, analisa o desenvolvimento da prática pedagógica da professora que atua na zona rural do município de Cajazeiras - PB, levando em consideração o seu grau de formação, por meio da análise das representações sociais das professoras, e de como estas se articulam à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

O Capítulo 8: *O saber fazer pedagógico do professor do ensino fundamental: uma práxis educativa?*, de José Amiraldo Alves da Silva, investiga a temática da práxis educativa do professor do ensino fundamental, a partir das análises e reflexões feitas sobre a atuação e a fala desse profissional, com base no material empírico trabalhado, inferindo nos limites e possibilidades de concretização da referida práxis. Para tanto, recorre à análise temática, por considerá-la uma técnica de análise de conteúdo, cuja função é buscar e descobrir valores e semelhanças presentes nas entrevistas coletadas.

O Capítulo 9: *Uma análise sobre as representações sociais da sexualidade na escola*, de Betânia Maria de Oliveira, considera que a questão da sexualidade é polêmica e multideterminada, o que dificulta a sua compreensão e, conseqüentemente, o trato pertinente dessa questão no espaço escolar. Busca conhecer e analisar, a partir da teoria das representações sociais (RS), as RS de docentes dos segundo e quarto ciclos do ensino fundamental a respeito da sexualidade.

O Capítulo 10: *(Re)pensando o processo de*

formação de profissionais da educação, de Maria de Lourdes Campos, investiga o processo de formação do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFCG, refletindo acerca da literatura sobre a temática e dos dados coletados junto aos professores e alunos entrevistados. A análise é feita com base nas técnicas da análise de conteúdo, utilizando-se os critérios de Laurence Bardin.

O Capítulo 11: *Subjetividades femininas, relações de gênero e luta pela terra*, de Mariana Moreira Neto, analisa as subjetividades das mulheres que participaram do movimento de ocupação da Fazenda Acauã, no município de Aparecida, na micro-região de Sousa - PB, no sentido de compreender como estas subjetividades são (re)significadas no jogo político que marca e perpassa as relações socioculturais; e de perceber, até que ponto, elas situam no campo da naturalização e da desconstrução da dominação masculina. A análise, leitura e interpretação das entrevistas foram subsidiadas pelo aporte teórico-metodológico oferecido pela Hermenêutica, de acordo com a concepção de Richard E. Palmer. Trabalha, ainda, com a subjetividade, sobretudo na perspectiva apontada por Félix Guattari.

O Capítulo 12: *Pesquisa-ação como possibilidade metodológica de trabalho com relações de gênero*, de autoria de Maria Lucinete Fortunato e Mariana Moreira Neto, busca articular reflexões metodológicas acerca do trabalho com relações de gênero em comunidades de assentamentos da reforma agrária do Alto Sertão Paraibano, a fim de apreender as representações sociais dos sujeitos assentados, atentando para as condições histórico-

culturais de elaboração dessas representações.

O Capítulo 13: *Para ler o Luzia-Homem: sussurros, vozes e silêncio*, de Lígia Regina Calado de Medeiros, procura entender qual a imagem feminina que poderia estar sendo representada na literatura de Domingos Olímpio, entre o final do século XIX e o início do século XX. A análise propõe discutir a temática da mulher, concentrando a reflexão no tratamento discursivo do livro, sobretudo na forma como os referentes externos ou sociais associam-se ao interno, ou seja, ao literário propriamente dito.

O Capítulo 14: *Texto icônico-verbal: um diálogo, uma provocação*, de Fátima Maria Elias Ramos, analisa o processo de leitura e de fatores que influem na compreensão de textos simultaneamente icônicos e verbais. Objetiva verificar que estratégias são utilizadas pelos alunos do ensino superior na busca de compreender o texto lido/estudado; analisar que fatores lingüísticos, discursivos, culturais, históricos, sociais e interacionais influem na compreensão textual da leitura realizada por universitários; bem como sugerir, a partir da análise, uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura que o professor possa e deva utilizar para auxiliar o aluno a ser um sujeito-leitor competente.

O Capítulo 15: *Hanseníase: vivências e experiências*, de Lisiene Siebra de Deus Albuquerque e Francisca Bezerra de Oliveira, trata de um estudo sobre a experiência da hanseníase, a partir de um princípio fundamental que considera esta enfermidade em seus aspectos, clínicos, subjetivos e socioculturais. Focaliza o processo da doença numa perspectiva interdisciplinar, enfatizando a

Antropologia da saúde como uma abordagem que concebe a doença como um fato clínico e também social. A partir dessa compreensão, apreende os significados atribuídos à experiência da hanseníase, por meio das narrativas dos pacientes, e contribui com sugestões para a construção de práticas médicas de assistência ao doente de hanseníase, possibilitando atender à sua singularidade e à sua subjetividade.

O Capítulo 16: *Hanseníase: processo educativo para familiares*, de Marilena Maria de Souza e Maria Iracema Tabosa da Silva, objetiva verificar o conhecimento da hanseníase, por familiares de doentes com hanseníase, antes e após a participação no processo educativo; comparar os resultados obtidos, entre os grupos participantes do estudo A e B, nos pré-testes e pós-testes. Através da utilização da estatística descritiva e da *Oficina problematizadora-hanseníase*. O trabalho foi desenvolvido à luz do método do arco. Nesse método, o arco inicia-se com a observação da realidade, de onde são extraídos os pontos-chave. Na teorização há o confronto da realidade com os conhecimentos científicos obtidos pela fala do professor, pela literatura específica, pelos textos didáticos e pela conversa com os companheiros.

O Capítulo 17: *Déficits de autocuidado universal identificados em adolescentes grávidas*, de Maria do Carmo Andrade Duarte de Farias e Telma Ribeiro Garcia, é parte de uma pesquisa convergente-assistencial, em que se utilizou a Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado, de Dorothea E. Orem. Foi desenvolvido em uma Unidade Saúde da Família (USF), em João Pessoa - PB, com o

objetivo de identificar os déficits de autocuidado de adolescentes grávidas.

O Capítulo 18: *Controle postural e locomoção em terrenos irregulares de crianças de 1 a 6 anos*, de autoria de Erlane Aguiar Feitosa, verifica mudanças comportamentais em tarefa locomotora, de acordo com a idade, em um circuito com obstáculos e analisa suas relações com as variáveis antropométricas e desenvolvimentais. Participaram desta pesquisa, 28 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de 1 a 6 anos. A pesquisa Constatou que as variáveis desenvolvimentais interferem diferentemente no desempenho locomotor em ambiente complexo; as variáveis antropométricas não influenciam na locomoção sobre obstáculos quando estes são personalizados; e as estratégias locomotoras empregadas produzem efeito sobre o tempo para realizar a tarefa.

Estes trabalhos constituem estimulantes propostas de análise, marcadas por descontinuidades temáticas, reveladoras dos interesses de cada autor(a), sempre em conformidade com o exercício permanente de reflexão desenvolvida por cada um.

Certamente a matéria desse livro suscitará novos debates e esperamos que ela contribua para confirmar e reforçar *possibilidades e aplicabilidades teórico-metodológicas* na construção de saberes.

Francisca Bezerra de Oliveira
Maria Lucinete Fortunato

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DE DISCURSO: OS FIOS TANTOS DA HISTÓRIA
E DA MEMÓRIA NAS LEMBRANÇAS DE
VELHOS.....22

José Wanderley Alves de Sousa

CAPÍTULO 2

“CORONELISMO” E A IMAGEM DO “CORONEL”:
EFEITOS DE PODER E DE SABER.....40

Maria Lucinete Fortunato

CAPÍTULO 3

VIVÊNCIAS DE PERSONAGENS “EXCÊNTRICOS” À LUZ
DA HISTÓRIA ORAL.....58

Francisca Bezerra de Oliveira

Maria de Fátima Pereira da Silva

Rivânio Raimundo de Souza

CAPÍTULO 4

QUANDO O HISTORIADOR ENCONTRA A
CIDADE.....78

Osmar Luiz da Silva Filho

CAPÍTULO 5

NATUREZA DO ENSINO / APRENDIZAGEM E CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DOCENTES..... 102

Maria Lucinete Fortunato

Eliana de Souza Rolim

CAPÍTULO 6

COMPLEMENTARIDADE METODOLÓGICA NO ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 122

Dorgival Gonçalves Fernandes

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DA ZONA RURAL..... 140

Belijane Marques Feitosa

CAPÍTULO 8

O SABER FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA?..... 162

José Amiraldo Alves da Silva

CAPÍTULO 9

UMA ANÁLISE SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SEXUALIDADE NA ESCOLA..... 194

Betânia Maria de Oliveira

CAPÍTULO 10

(RE)PENSANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO..... 194

Maria de Lourdes Campos

CAPÍTULO 11

SUBJETIVIDADES FEMININAS, RELAÇÕES DE GÊNERO
E LUTA PELA TERRA.....210
Mariana Moreira Neto

CAPÍTULO 12

PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA DE TRABALHO COM RELAÇÕES DE
GÊNERO.....230
Maria Lucinete Fortunato
Mariana Moreira Neto

CAPÍTULO 13

PARA LER O *LUZIA-HOMEM*: SUSSURROS, VOZES
E SILÊNCIO.....250
Lígia Regina Calado de Medeiros

CAPÍTULO 14

TEXTO ICÔNICO-VERBAL: UM DIÁLOGO, UMA
PROVOCAÇÃO.....268
Fátima Maria Elias Ramos

CAPÍTULO 15

HANSENÍASE: VIVÊNCIAS
E EXPERIÊNCIAS288
Lisiane Siebra de Deus Albuquerque
Francisca Bezerra de Oliveira

CAPÍTULO 16

HANSENÍASE: PROCESSO EDUCATIVO PARA
FAMILIARES.....312
Marilena Maria de Souza
Maria Iracema Tabosa da Silva

CAPÍTULO 17

DÉFICITS DE AUTOCUIDADO UNIVERSAL
IDENTIFICADOS EM ADOLESCENTES GRÁVIDAS.....324

Maria do Carmo Andrade Duarte de Farias

Telma Ribeiro Garcia

CAPÍTULO 18

CONTROLE POSTURAL E LOCOMOÇÃO EM TERRENOS
IRREGULARES DE CRIANÇAS DE 1 A 6 ANOS.....342

Erlane Aguiar Feitosa

Capítulo

ANÁLISE DE DISCURSO: OS FIOS TANTOS DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA NAS LEMBRANÇAS DE VELHOS

José Wanderley Alves de Sousa

A intenção do presente texto é possibilitar um diálogo interdisciplinar que nos permita refletir sobre os vínculos que se estabelecem entre linguagem e experiência. Para tanto, buscamos compreender o amálgama que se firma entre a História e a Memória a partir do Discurso. Discute-se, ainda, a importância da História Oral, como viés metodológico, capaz de enfatizar o papel das lembranças de velhos para a (re)construção de momentos significativos da história não veiculados nos documentos oficiais.

Sobre a relação linguagem e sociedade

Diversos estudos ocuparam-se de discutir a relação que se estabelece entre linguagem e sociedade, a fim de caracterizá-la como fenômeno social. Entendida sob o ponto de vista da produção, a linguagem, enquanto ação, pressupõe a materialidade de sujeitos que possibilitam a sua existência. No sentido preliminar, são os atos de fala que corporificam as práticas lingüísticas, e os falantes são os que materializam essa corporeidade.

Entendemos, então, que enquanto elemento propulsor das relações interindividuais, a linguagem é o mecanismo simbólico que o falante utiliza para determinação das características do seu grupo. Ao praticá-la, o homem se aproxima do outro falante e

nessa interação possibilita que as experiências de ambos dialoguem entre si. É, portanto, pela necessidade de materialização das relações interpessoais que a linguagem ganha sentido. Pelo uso efetivo da linguagem, os indivíduos percebem-se sujeitos do seu meio, com cargas experiências que se entrecruzam e que constituem a base da sociedade. Estamos assim concebendo que **linguagem é experiência**. Há todo um jogo de escolhas presentes num ato lingüístico. E é a experiência de cada indivíduo que estabelece essas escolhas. É a realidade de cada falante e dos falantes entre si que vai delimitar as situações lingüísticas. Os atos de linguagem possibilitam, sob esse prisma, a materialização da experiência.

No caso da Análise de Discurso, de orientação francesa, nosso campo de investigação, - os fundamentos da Filosofia - são buscados numa tentativa de entendimento da palavra articulada, pronunciada, dita, ouvida. Posta em ação, a linguagem busca elaborar asserções sobre o mundo. Assim, a intencionalidade do sujeito, enquanto ser pensante e dotado desta faculdade, pelo uso da palavra, é dar sentido ao mundo. Nesse parêntese, entra o desafio ao analista do discurso: compreender que a relação do homem com o mundo não é harmônica, sobretudo porque o indivíduo não se fecha em si mesmo. Ao enxergarmos um mundo que se estende para além do Eu, visamos o Outro. Esse enovelamento de sentidos dá às práticas intersubjetivas uma dimensão transfiguradora, já que, como num trabalho de bricolagem, o homem se apropria dos “jogos de linguagem” para transmudar-se em Outro(s), como afirma Wittgenstein:

A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiras formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o correntemente chamado linguagem é na verdade, um conjunto de 'jogos da linguagem', entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, ou descrever (Wittgenstein, 1999, p. 14).

Sob esta ótica, a figurativização que o filósofo faz da linguagem como "*uma caixa de ferramentas*", incita-nos a enxergar o elo que se firma entre **linguagem e realidade**. Assim, à medida que se percebe a dialética dos atos de linguagem, fundada pela dinâmica das experiências interindividuais, enxerga-se a íntima relação que se estabelece entre **linguagem e sociedade**.

Ao concebermos essa proximidade, percebemos que são as práticas entre os indivíduos que impulsionam as situações lingüísticas. Esses indivíduos carregam consigo marcas da realidade natural, social e psíquica que permitem a produção de sentidos no cotidiano. Significa dizer que a linguagem, dialógica por natureza, entrecruza-se

com as múltiplas realidades do indivíduo. É ela, pois, a gênese dos sentidos da sociedade, a realidade em toda a sua essência.

Essas idéias também se juntam à concepção bakhtiniana de linguagem e de discurso cujo cerne é a ideologia, e que funda as suas bases na idéia da **interação contínua do sentido**.

Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada nos parece insensato, separa-se do diálogo (Bakhtin/Voloshinov, 1992, p. 386).

Sob o prisma bakhtiniano, a palavra é uma teia de fios ideológicos que se entrecruzam dando forma ao tecido social. Podemos, então, dizer que os atos de fala são os elementos fundantes da enunciação e, como tais, constituem o estofo das relações sociais. Entendemos, por isso, que enquanto materializadora da interação verbal, a linguagem é mediadora e mediatizada pelas ações sócio-históricas.

Com este olhar, concebemos indivíduo como o somatório de sentidos, de relações sociais, o que se atrela à concepção de experiência. Por esse viés, linguagem e indivíduo são partes constitutivas da história social. Assim, história individual e história social estão intimamente ligadas pelos significados, pelos sentidos emanados dos atos lingüísticos que,

por sua vez, materializam a experiência.

Essa superposição de dizeres permite-nos enxergar a linguagem como espaço semiótico de constituição do sujeito, num fluxo contínuo de fundação de idéias, valores, crenças, delineando papéis diversos aos indivíduos, e funções diversas à linguagem, enquanto tecido das relações sociais. Entretanto, estas forças, além de se coadunarem, antagonizam-se e estabelecem os vários sentidos sociais delegados aos indivíduos e às suas práticas. Pela ação lingüística, são definidos os mecanismos de controle das atividades sociais. Estas escolhas são eleitas de acordo com a posição social do indivíduo, enquanto produtor e produto do discurso. O indivíduo passa então a tomar consciência do seu papel social e das possibilidades que esse lugar pode lhe propiciar. Esse rito de passagem de indivíduo a sujeito é o que Lacan chama de estágio do espelho". "... o momento que faz todo o ser humano pender decisivamente para a mediatização, pelo desejo do outro (Lacan, 1996, p. 101).

Nesse estágio, o signo assume o estatuto de fenômeno social e, por conseguinte, adquire cargas ideológicas. O indivíduo percebe-se, então, para além da realidade natural, ser histórico e social. Decorre daí a preocupação de Bakhtin/Voloshinov (1976) em se constituir uma psicologia que cuide de entender o amálgama que se estabelece entre Lingüística, Psicologia, Filosofia e Sociologia, já que é evidente o entrecruzamento que se estabelece, por estas áreas, entre consciência individual, linguagem e ideologia, enquanto bases constitutivas dos sujeitos sociais.

Entendemos, pois, que a linguagem, enquanto base dos discursos, possibilita o desvelamento das

escolhas discursivas dos sujeitos, em favor do asseguramento do seu lugar social. Imbuídas dessas funções ideológicas e como molde das relações sociais, linguagem, sociedade e realidade se interpenetram pelos discursos. Foi esse o mote que impulsionou as investigações de Pêcheux (1997) e de Foucault (1987), para entenderem e fazer-nos entender que **o discurso é prática ideológica por excelência**. Funda-se, pois, pela linguagem, o discurso e, pelo discurso, o sujeito.

Linguagem, discurso e sujeito: fios do mesmo novelo

Eis, então, que nos surge o “calcanhar de Aquiles” dos estudos lingüísticos e, por conseguinte, da Análise de Discurso: **o conceito de sujeito**. Isso provém do fato de a Lingüística não ter formulado pelas suas teorias uma conceituação própria.

Pelo reverso da medalha, podemos considerar como positiva essa ausência lingüística da noção de sujeito, porque é em outras áreas que os lingüistas vão beber explicações para a formulação desse conceito, enveredando pela Filosofia, pela Psicanálise, por outros ramos do conhecimento. Essa busca multifacetada é para justificar a Análise de Discurso (doravante AD) como segmento da Lingüística ou da Teoria da Linguagem, que questiona o conceito de língua como sistema autônomo, referendada por outros parâmetros, e se propõe a trabalhar a significação como feixe de sistemas significantes, que se unem para que se estabeleça o sentido.

Fica claro, portanto, que a interdisciplinaridade é condição básica para a efetivação de qualquer

trabalho na área da AD. A consciência dessa heterogeneidade fez com que Bakhtin, Jacqueline Authier, Pêcheux, Foucault, Barthes, Eco e outros tantos estudiosos empreendessem uma luta inesgotável para justificar que a idéia saussuriana do signo inapreensível não era uma verdade absoluta.

Bakhtin justifica esse processo interdisciplinar e anterior à AD na conceituação do discurso, enfatizando as dimensões sociais, históricas e culturais que reafirmam uma concepção de linguagem como enunciação, tomada, pois, como interação social. Decorre daí a preocupação bakhtiniana em delinear uma sociolinguística que dê conta de explicar as complexas relações sociais, as interferências, a presença do eu/outro no discurso. Essas impressões são registradas por Bakhtin na Poética de Dostoievski e na Estética do Romance, para justificar as formas lingüísticas que marcam a imagem da linguagem no discurso, que nada mais são que a presença do eu/outro no discurso.

Pelo olho bakhtiniano, entendemos discurso como elemento de intercâmbio entre os sujeitos e a realidade social. Essa concepção de discurso renega a idéia de língua como mera transmissão de informação, adotada, sobretudo, pela visão unívoca da teoria da comunicação, e reafirma a máxima de que o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor; aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz (Orlandi, 2000).

Essas concepções bakhtinianas foram batizadas nos seus estudos como **polifonia** e **dialogismo**, para justificar que no discurso coexistem múltiplas vozes. É no diálogo e no delineamento de personagens para a interlocução que as visões de mundo se

presentificam para que sujeitos e discursos dialoguem entre si. É essa dupla transitividade de relações dialógicas que permitem a instauração de sentidos para o texto, para as palavras, para os sujeitos. Nesse movimento dinâmico da linguagem camuflam-se os simulacros, os lugares e papéis sociais - **a ideologia**, que para a Análise de Discurso se manifesta nas formas e sentidos do texto.

Para além do olhar de Bakhtin, é Pêcheux quem vai instaurar nos estudos da AD a discussão de que as condições de produção do discurso não se encerram nas relações históricas e sociais que se estabelecem entre os interlocutores. Há que se considerar que a dimensão do inconsciente é também constitutiva da linguagem. Esse bate-papo dialético entre Bakhtin e Pêcheux sobre o conceito de discurso permite que se enxergue essa noção sob duas dimensões: a dimensão subjetiva e a dimensão coletiva.

No caso de Foucault, as suas idéias vão assinalar uma nova visão para a AD, a respeito do sujeito, que passa a considerar o discurso como prática que provém da formação de saberes, que dinamicamente pressupõe ação e reação, palco para a articulação entre saber e poder, dentro do espaço institucional. O sujeito deixa, portanto, de ser visto como instância fundadora da linguagem. Brandão (1999) vai reafirmar essa relação sujeito-linguagem, explicando o que Foucault postulava, ou seja:

O sujeito passa a ocupar uma posição privilegiada, e a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade. E é porque constitui o sujeito

que ela, linguagem, pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade. E é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo (Brandão, 1999, p. 19).

Cruzando a Filosofia e as teorias da linguagem com as idéias acerca da subjetividade, é possível delimitarmos duas concepções de sujeito: a) a primeira, em que os sujeitos têm poder sobre o mundo, para modificá-lo, classificá-lo, nomeá-lo, importando, sobretudo, a sua identidade; b) a segunda, em que o sujeito produz a linguagem, e por ela se constitui numa relação dialética.

Esses estudos assinalam a importância da descoberta do inconsciente por Freud, e a Psicanálise vai postular que o eu não se constitua mais como o centro das práticas discursivas, que não se reduzem a um dizer explícito, já que o mesmo é constantemente pontuado pelo inconsciente. Rastreado a concepção de sujeito, pelo olho da Psicanálise, ao ler Authier, Brandão (1999) afirma que:

Entendendo o sujeito como um efeito de linguagem, a Psicanálise busca as formas de constituição desse sujeito, não no interior de uma fala 'homogênea', mas na diversidade de uma fala 'heterogênea' que é consequência de um sujeito

dividido, sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (Brandão, 1999, p. 24).

Tais olhares convergem para a Psicanálise de Lacan (1972-1973, p. 28) que atenta para o fato de que (...) *a noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundado sobre a linguagem, e parece então não deixar de ter relação com o que na lingüística se especifica como gramática*. Lacan se ocupa mais do discurso, como prática que se materializa entre falantes, lapidada pelas singularidades, diferindo da AD, que enxerga o discurso como trabalho social atrelado a instituições impregnadas de ideologia.

No caso da AD, o mais contundente olhar sobre a questão do sujeito é o de Foucault. As vozes foucaultianas proclamam que os indivíduos constituem-se como sujeitos pela ideologia, e como interlocutores, como **eus**, pela linguagem, que serve como veículo para todas as representações imaginárias da realidade dos sujeitos, pelo discurso. Logo, a linguagem é a base das relações inter e intra-subjetivas, que impulsionam as ações da estrutura social.

Em seus escritos, Foucault rastreia com maestria a gênese do sujeito moderno a partir dos processos de vigilância e regulação dos homens da sociedade moderna. Para ele, enquanto categoria vazia, a noção de sujeito se consubstancia pelo discurso. Essa noção de sujeito, que se corporifica como elemento histórico-social fundado pelo discurso, foi analisada por Foucault pelos mecanismos da exclusão que permeiam as sociedades do discurso, ao defender que qualquer prática discursiva é

instrumento de sujeição e, por conseguinte, determinante dos lugares e papéis sociais.

Assim delineado, o sujeito foucaultiano, base para as pesquisas em AD, é o que funda e é fundado pela história, pelas práticas sociais. Daí, a AD também se apoia nas bases conceituais da História.

Mas, o que a Linguística tem a ver com a (re) escrita da História?

A reconstituição do fato histórico pelos mecanismos linguísticos permite que as práticas discursivas sejam tomadas como práticas históricas, como frutos de histórias subjetivas que emanam de/para uma memória coletiva.

No caso do analista de discurso, é crucial que o pesquisador tenha domínio das concepções da história vigente, das metodologias da história e das teorias de ideologia. Isso reclama uma formação pautada num modelo interdisciplinar. O manuseio de documentos escritos, arquivos orais, dados quantitativos, requeridos pelas novas correntes históricas sugerem que o historiador (e/ou analista de discursos) seja capaz de estabelecer relações entre a história vivida e a história construída. Isso pressupõe uma sólida formação para os que se dispõem a efetivar a (re)escrita da história.

Quando buscamos o desenho das relações que se estabelecem entre a história vivida e a ciência histórica, percebemos que só poderemos enxergar esses mecanismos quando entendermos que relação se estabelece entre o **tempo natural** e o **tempo vivido**. Qualquer análise histórica que se queira empreender, deve tomar, como ponto de partida, a

existência desses dois tempos. Há o tempo natural, cronológico, que é medido pelos relógios, pelos calendários, criados pelo homem para a sua orientação, para marcar acontecimentos. Há, ainda, o tempo da história, que regula os acontecimentos vividos pelo homem na sua cotidianidade.

Esse tempo vivido pelo sujeito não obedece a um fluxo contínuo. Desarticula-se em determinados momentos porque não se refere a um todo harmônico, mas ao vivido por sociedades que se diferenciam entre si, e que se reconfiguram a partir dos acontecimentos históricos. Daí, o historiador (e/ou analista de discursos) operar por recortes, analisando a história por épocas, por períodos distintos, pelas transformações ocorridas (...) *no campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito* (Foucault, 1987, p. 19).

Enquanto consciente dessa historicidade, o homem constitui-se sujeito histórico, e se faz, pelas cargas experienciais, sujeito do passado-presente-futuro. Essa tríade fundante do tempo histórico permite-nos entender a crescente preocupação dos estudiosos por entender as relações que se estabelecem entre a **História** e a **Memória**.

Pensando assim, enxergamos que qualquer estudo de natureza histórica toma como base o passado, quer seja para evidenciar a importância de se preservarem as tradições e, dessa forma, impulsionar a busca por mudanças, quer seja para questionar essas tradições em favor de avanços, de reconhecimentos, para além da história que, por vezes, nos é imposta. Assim, a memória se desenha a partir desses pontos de contato e de atrito entre os

acontecimentos e fatos históricos.

Para a História, todo fato ou evento importa para a análise, para a interpretação da dinâmica do tempo, da dinâmica das relações sociais. E Foucault transporta para o discurso, enquanto instância materializadora da História, essas descontinuidades, essas irrupções que norteiam a dinâmica da História. Enquanto derivado das ações humanas, o discurso é a busca incessante do sujeito que o leva para mais perto ou mais longe do tempo.

É nesse espaço de embates que se enxerga uma Nova História, abrigando homens que, em (des)comunhão, pelas práticas discursivas, constroem a cotidianidade e se fazem sujeitos. Essas heterogeneidades que caracterizam as práticas discursivas, as relações históricas, delineiam o **arquétipo do homem cotidiano; o homem da Nova História.**

Essa outra possibilidade de leitura do objeto histórico favorece meios para reintegrar a história comum, particular aos grupos sociais que não tenham conhecimento de sua existência. Ela permite a consciência do passado, e torna claro que existem nesse tempo evidências que podem ser exploradas, conhecidas, estabelecendo, assim, um sentido de identidade para o homem no cotidiano. Ainda mais: possibilita a percepção de que essas classes também têm um passado, uma origem, e que desempenham um papel importante na construção dos sentidos da História.

Entretanto, apesar de atrativa, a História vista de Baixo exige a experiência do analista, que precisa ter o cuidado de não fragmentar o conhecimento histórico, nem despolitizá-lo, abordando tão-somente a história local isolada.

Nessa perspectiva, outras metodologias precisam ser experimentadas. No caso da nossa pesquisa, a História

Oral foi utilizada como possibilidade metodológica para registrar a história de pessoas comuns. Isto porque, algumas fontes orais, tais como entrevistas ou testemunhos, permitem ao analista chegar mais próximo das experiências do homem cotidiano, demonstrando que toda documentação, por mais escassa que seja, pode ser resgatada e bem utilizada.

Foram essas alternativas de escrita da História que experimentamos no percurso de uma pesquisa maior (Sousa, 2003): o registro da história de uma comunidade, que silenciada nos grandes tratados históricos, aninha-se nas lembranças de velhos. Ainda mais, desenhou-se, para nós, a possibilidade de resgatar o velho do confinamento cultural e social imposto pela sociedade capitalista, que enxerga os indivíduos pela força de trabalho.

É partindo dessa perspectiva de Nova História, de homem cotidiano, que o itinerário da nossa investigação se desenrola. Enxergamos, no meio da nossa sociedade de classes, as testemunhas mais significativas das grandes transformações: **os velhos**.

Mas, por que lidar com velhos? Primeiro, pensemos sobre o que é ser velho na nossa sociedade. Nesses tempos de reconceituações, de renomeações, mudou-se a palavra **velho**, que sugere para alguns o que está ultrapassado, desgastado, obsoleto; para **idoso**, o que passou pelo tempo, que tem maturidade. Não cremos que a denominação **velho** deva ser substituída em nosso texto. Não se mede o valor da experiência do homem por escolhas lingüísticas. A vida, por fora, mede-se pelos relógios, pelos calendários. Por dentro, o que conta são as experiências vividas. Pensemos no velho pelos seus feitos, pelos diálogos que ele estabelece com os intervalos de tempo vividos. Descontínua, a idade do homem revela os (des)nexos que as suas ações permitem entre o passado e o futuro.

Os velhos, por suas lembranças, reafirmaram-nos que a memória não é um ato solitário. Não há um ponto de fixação da gênese das histórias que impregnam as suas vidas. Pelas relações familiares, pelos laços afetivos, as histórias reconfiguram-se, rompem territórios e se espalham pela vida dos grupos. Mesmo assim, a atividade mnemônica não pode ser vista senão como ato individual. A subjetividade é que elege os traços mais significativos do que se quer rememorar. O desenho do passado não pode ser visto senão pelas transformações do presente.

O fio condutor das lembranças de velhos, tal qual o fio de Ariadne, não é um acontecido estanque, mas a dinâmica da vida no cotidiano. A ruptura que se verifica entre os vários tempos da lembrança é percebida pelos acontecimentos mais significativos para cada etapa de vida do lembrador. São marcos que se fiam pelas práticas cotidianas. Dessa forma, o tempo biológico (o corpo que envelhece) é substituído pelo tempo social (as representações do sujeito do/no grupo). São essas marcas que transformam as representações sociais em formações ideológicas. O que parece circunscrito ao espaço doméstico alinha-se na visão de mundo que o sujeito tem.

Pelas narrativas dos velhos, experimentamos a experiência da releitura, e concluímos que para o analista de discurso, assim como para o historiador, os limites da História e da Memória só permitem a reconstrução dos fatos vividos dentro das limitações da fisionomia dos acontecimentos. As noções presentes determinam o conteúdo das memórias, nenhum discurso é desarticulado. Na objetividade e transubjetividade dessas noções gerais, veiculadas pela linguagem, as lembranças resistem e se transformam. Por esse viés, o estudo das lembranças de velhos constitui-se, conforme Bosi (1994), como um teste para a hipótese psicossocial da memória.

As lembranças de velhos, sob a forma de entrevistas gravadas, oportunizaram-nos a reelaboração das relações cotidianas de São José da Lagoa Tapada, uma cidade do Alto Sertão Paraibano, que na sucessividade dos dias, assistiu à gênese, ao crescimento e ao declínio de um patrimônio humano, histórico e cultural. As experiências silenciadas nos “manuais” da história oficial afloraram pela narrativa de velhos, e se converteram em novas possibilidades metodológicas de escrita de uma história local. Mais que isso, delinearam um mapa afetivo do lugar. Enxerga-se, pois, a possibilidade de construção do saber histórico pelas narrativas que, enquanto experiências individuais, somam-se a outros tantos eventos constituintes da memória coletiva. Daí, Benjamin (1994) enfatizar a importância do retorno à **narrativa**.

Por esse viés metodológico, é possível, pelo discurso dos velhos, assinalar a significação da História Local como base para construção de um saber histórico de dimensão mais ampla. Com o poder da experiência, o velho permite-nos, pouco a pouco, pelo fluxo de suas lembranças, a socialização, a reelaboração de nossas experiências e de nossas verdades.

Esta foi a nossa tarefa, árdua, mas prazerosa, uma empreitada em favor da escrita da história de uma cidadezinha cheia de graça. Creio que pudemos assim experimentar o verdadeiro sentido da pesquisa com o cotidiano, o enraizamento (Bosi, 1996), também proclamado por Seu Zé Matias¹, um dos colaboradores do nosso estudo, ao dizer que: *“Deus tem me ajudado que eu inventei de ser impreiteiro e butei na cabeça e consigo. Pruquê abaixo de Deus, o homem faz o que ele qué”*. Pensando assim, o que se firma como certeza para nós, é que, nas lembranças de velhos, nada morre, nem as gentes, nem as coisas. A mudança, própria da

¹ O Sr. José Matias, morador da zona rural de São José da Lagoa Tapada – PB, foi um dos sujeitos entrevistados para a condução da nossa pesquisa.

natureza humana, fica de fora da alma.

Que essa colcha de retalhos acerca das teorias e metodologias da AD possa ter possibilitado aos leitores um outro momento de reflexão sobre o papel social do pesquisador: entender que pela ordem do discurso enovelam-se os tantos fios da história e da memória tecidos pelas lembranças de velhos.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, E (org.). **Simone Weil: a condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2 ed. Revista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, H. N. A subjetividade no discurso. In: GREGOLIN, M. do R. de F. V. (org.). **Revista de Análise do Discurso**. Araraquara, SP: UNESP, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do Eu. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. (1972-1973). **O seminário**, Livro 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

SOUSA, J. W. A. de. **Se não me falha a memória: o discurso da história cotidiana nas lembranças de velhos**. 2003, 282 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

2 Capítulo

“CORONELISMO” E A IMAGEM DO “CORONEL”: EFEITOS DE PODER E DE SABER

Maria Lucinete Fortunato

Este trabalho é uma tentativa de percepção da constituição de jogos de poder, parte da tese de doutoramento *O conceito de coronelismo e a imagem do coronel: de símbolo a simulacro do poder local* (2000). Objetiva analisar como e sob que condições históricas se deu a construção da imagem do coronel e do conceito de coronelismo enquanto categoria explicativa das relações de poder que se exerceram no Brasil, sobretudo durante a Primeira República. Além disso, investigamos como esta imagem e este conceito têm sido reelaborados estrategicamente, possibilitando a perpetuação da idéia de “dominação política dos coronéis” durante toda a história do Brasil, e assumido a importância que têm tido em nossas práticas culturais.

Utilizamos como fontes de pesquisa os discursos dos estudiosos do poder local (cientistas sociais, cientistas políticos, antropólogos e historiadores) e alguns discursos literários que abordam esta questão.

Não nos propusemos a levantar alternativas frente a estes discursos, nem projetar alternativas futuras em relação aos seus efeitos de poder e de saber. O nosso interesse foi o de problematizar e ressaltar o estatuto de verdade que eles conseguem imprimir culturalmente, respaldando-se teórico-metodologicamente nos textos de Michel Foucault (1977a; 1977b; 1987a; 1987b; 1989). Nesta

perspectiva, abordamos a conceituação do coronelismo na literatura acadêmica: como ele é definido nos diversos discursos que o elaboram, bem como quais foram os tipos de adequação formulados entre os parâmetros teóricos do “coronelismo” e as abordagens dos jogos da política.

Consensualmente, o conceito de coronelismo tem sido considerado como caracterizador de práticas de dominação política. Não obstante, essas práticas são vistas e ditas de acordo com os elementos privilegiados na construção discursiva de cada autor.

Quando confrontados, estes discursos apontam as suas próprias dispersões, pois descrevem de forma diferenciada não apenas uma “origem” para o “coronelismo”, mas as suas próprias características e fundamentos, bem como o seu declínio.

As divergências, no que diz respeito à conceituada “natureza” e aos “fundamentos” desse “fenômeno”, nos possibilitam perceber que, quando tratado como “sistema político”, o coronelismo é considerado um fenômeno historicamente datado na Primeira República. Quando considerado, porém, como “mandonismo” e/ou “clientelismo”, o coronelismo se apresenta como um conceito muito amplo e indeterminado no tempo, capaz de dar conta das relações de poder em qualquer momento histórico.

Resulta daí que na definição do coronelismo há, pelo menos, duas teses bem distintas que permitem visualizar a plasticidade deste conceito como elemento explicativo de parte ou de toda a história do Brasil: para os estudiosos que, como

Victor Nunes Leal (1948), acreditam que o coronelismo surge da crise do poder privado, o poder do coronel seria delegado pelas instâncias superiores que representam o Estado. Já para os que, como Raymundo Faoro (1977; 1999), vêem no coronelismo a hipertrofia do poder privado e a ausência de um Estado fortalecido e/ou autônomo, ele não seria, senão o sustentáculo das oligarquias estaduais e nacionais. Numa ou noutra perspectiva, porém, o coronelismo se institucionalizou como uma forma tradicional de exercício da política, e/ou de poder.

Com base nesta compreensão, afirmamos que o conceito de coronelismo, as imagens e os enunciados sobre os quais ele se apóia, são construções de uma certa visibilidade e dizibilidade do poder, imbuídas de um saber que parte da idéia de que o poder está localizado no aparelho de Estado, e se reduz à política. Estes textos detêm a competência discursiva e a legitimidade para dizer a “verdade” sobre o passado coletivo, por meio de uma pseudo-continuidade entre o(s) passado(s) e o(s) presente(s).

Mas, devido ao caráter conceitual deste termo, questionamos a afirmação do “coronelismo” como “realidade concreta”, ou mesmo como um enunciado que dá conta das relações de poder local, pois, se assim fosse, não haveria divergências quanto à sua periodização, suas características, seus fundamentos, e quanto à sua conceituação.

Por isso, investigamos as condições de possibilidade histórica da construção e da institucionalização do conceito de coronelismo como uma forma de poder específica.

Partimos da análise das fontes e dos enunciados sobre os quais se basearam os autores que elaboraram o referido conceito, objetivando chegar às idéias políticas que se encontravam em ascensão no momento histórico em que foram construídos o conceito de coronelismo e uma imagem para o coronel. Consideramos que aí pode se encontrar toda a força de sua operacionalidade enquanto um marco para se pensar como se processam e se perpetuam as relações de poder no Brasil.

De acordo com esta perspectiva, acompanhamos a construção e a operacionalidade da idéia de coronelismo e da imagem do coronel, com base no próprio movimento de mediação entre discurso político e discurso acadêmico.

A partir da década de 1910, a luta contra as “oligarquias” tornou-se um *slogan* obrigatório para os que discordavam do liberalismo e do federalismo, tal como aplicados no Brasil. No final da década de 1920, os “coronéis tiveram a sua imagem delineada, no cenário político, sobretudo por meio dos discursos dos políticos ligados à Aliança Liberal e da idéia da “Revolução de 1930” como marco divisor na história política e econômica do país.

Abriu-se, a partir dessa compreensão, o caminho para novas interpretações historiográficas, pois os intelectuais, ao apreenderem a idéia de quebra do “pacto oligárquico” - que havia vigorado durante toda a chamada “República dos Coronéis” - pela “Revolução de 1930”, passaram a escrever suas interpretações do passado e do presente à luz das oposições criadas por esse discurso de poder, de modo a influir na construção de um futuro para

o país, com base naquele momento considerado de “ruptura política e social”.

Mas, se a “Revolução de 1930” foi o marco para se pensar as ditas práticas coronelísticas, esse conceito só adquiriu um estatuto temático, tornando-se imprescindível aos estudiosos do poder, exatamente a partir da década de 1940, quando já se colocavam em suspeição as orientações políticas do “Estado Novo”.

O estudo de Víctor Nunes Leal, *“Coronelismo enxada e voto”*, que data de 1948, marca o início da construção acadêmica do conceito de coronelismo. Acreditamos que este estudo possui algumas implicações políticas, pois, naquele momento, a ênfase dada ao referido conceito como uma temática que deve ser trabalhada de forma aprofundada, ou “sistemática”, parte exatamente da seguinte questão: como será possível o Estado reassumir um papel “liberal” sem se retornar ao mando dos “coronéis”? Ou seja, que mudanças precisariam ser efetuadas para que esse “Estado” passasse por uma “redemocratização” sem que houvesse um retorno ao fortalecimento do “poder privado”, uma vez que na proposta de construção do “Estado Autoritário”, no momento considerada inviável, a temática do “liberalismo” remetia exatamente às “práticas coronelísticas”?

É esse o questionamento que, a nosso ver, tornou necessário uma retomada da análise das práticas políticas exercitadas na Primeira República, na tentativa de delimitar os seus “defeitos” e, ao mesmo tempo, recuperar o liberalismo político através de novos parâmetros. Em outros termos, nesse momento histórico, a

necessidade de diferenciar a “democracia” e o “liberalismo” do “coronelismo” se tornou imprescindível.

Uma outra questão que se tornou evidente foi a de que para os autores das décadas de 1920 e de 1930, o coronel era um personagem resultante de um modelo tipicamente liberal, que exacerbou a esfera do privado em detrimento do público. Já para as teses acadêmicas posteriores, ele foi traduzido como sobrevivência de modos anti-capitalistas e anti-modernos de organização do poder. Neste sentido, o coronelismo se configurou como a face pejorativa da modernização, como signo do atraso e do conservadorismo; e o Estado Autoritário como símbolo da modernidade. O poder foi pensado por meio das oligarquias e/ou do Estado.

Mais problemático ainda é que tendo surgido como a representação política de uma economia rural, de uma sociedade “arcaica”, o conceito de coronelismo se transmuda por meio de táticas e estratégias de dominação constantemente reelaboradas, sempre que surgem novos elementos nas relações sócio-culturais e a exigência de mudanças na organização e no exercício da política.

No entanto, os desdobramentos desse conceito, que têm sido feitos por meio de “estudos de caso” e de constantes adjetivações, podem ser considerados como táticas para modificar as práticas políticas que legitimam a dominação do Estado, em associação com as elites dominantes, sem rupturas profundas. Isto porque o conceito de coronelismo é quase sempre utilizado para reafirmar e perpetuar a função política dos coronéis, sobretudo nos momentos de transição econômica

e/ou política.

Analisamos, então, como foram conferidas uma legitimidade e uma continuidade à imagem do coronel e ao conceito de coronelismo nos discursos dos estudiosos que analisam as relações ditas coronelísticas por meio de uma dada espacialidade. Nesse momento, apontamos como foi possível que constantes reelaborações, tenham dado conta, não apenas de um lugar para a perpetuação do coronelismo, mas também, de uma legitimidade para a identidade dos coronéis.

O nosso interesse por abordar os estudos específicos que trabalham com um determinado estado ou região, foi o de ressaltar como a chamada “História Regional” participa da construção imagético-discursiva do “coronelismo”, como ela é produto de certas formas e atividades políticas, às vezes antagônicas, mas que se encontram na reprodução de uma idéia de região que dá estatuto histórico a um recorte espacial fixo, estático, sem questionar o lugar de produção do saber historiográfico.

Na abrangente bibliografia sobre esta temática, privilegiamos quatro “estudos de caso”, que tentam mostrar as especificidades do coronelismo nos Estados do Rio Grande do Sul (Félix, 1987), da Bahia (Pang, 1979) do Ceará (Barreira, 1992) e da Paraíba (Lewin, 1993), deslocando-o do âmbito nacional para o regional, devido às mudanças que se operaram na sociedade, na economia e na política brasileiras.

Investigamos como estes autores, na medida em que caracterizam determinadas práticas políticas que se exercem em espacialidades

específicas, criam desdobramentos e tipologias diferenciadas para o “coronelismo” e para os “coronéis”.

Com o interesse de compreender as distâncias, as diferenças que bloqueiam a síntese nacional e impedem uma superação do “coronelismo”, os analistas políticos vêem nos estados que eles consideram econômica e politicamente mais adiantados, como demonstramos no estudo de Félix (1987), um regionalismo de superioridade que simboliza a modernidade e a civilização. Já os analistas da região Nordeste, trazem à luz, para materializar e definir os estados considerados mais atrasados, elementos como o cangaço, o messianismo e o coronelismo.

São estes temas e as figuras a eles correlatas que passam a preencher a imagem da região Nordeste, e se configuram como relíquias em vias de extinção diante do progresso, e/ou entrave para a modernidade.

A história do Nordeste como “locus” de perpetuação das práticas políticas ditas coronelistas, se configurou como uma tentativa de eternizar o uso do conceito de coronelismo, uma forma de legitimá-lo continuamente, e de desconsiderar as mudanças e novidades que se apresentam no jogo político.

O deslocamento da idéia de coronelismo para enunciar as práticas políticas nordestinas redimensionou a abrangência deste conceito, que passou a ser utilizado para designar a interdependência entre os “políticos nordestinos” e o “Poder Central”.

Assim, produziu-se um saber que valoriza a

figura do “coronel” como mentor desta luta, e a continuidade da idéia de subordinação das demais forças sociais ao seu “poder”.

O conceito de coronelismo, por sua vez, se positivou por meio da descrição do atraso, da miséria, do flagelo e da seca que caracterizaria, de maneira pejorativa, a perpetuação do coronelismo no Nordeste. E começou a servir, para os políticos daquela região, como a principal arma desta “área inferior do país” que exige ser recompensada pela atuação do Estado no seu processo de modernização.

Por isso, os discursos dos autores que se apropriam desse conceito e dessa imagem para analisar as relações de poder e/ou abordar a política, acabam se tornando semelhantes, mesmo quando eles assumem posições teóricas e metodológicas divergentes.

Mas, quer tenha sido usado como relíquia que entrava, ou como arcaísmo que se moderniza, ou, ainda, como justaposição entre formas velhas e novas de estruturação econômica e política, o conceito de coronelismo impõe-se como “verdade” pela repetição das imagens e práticas que ele agencia nos mais diversos discursos e/ou paradigmas teóricos, e por ser traduzido, sempre, por seu viés sociológico e ahistórico.

É claro que tais desdobramentos só se tornam possíveis à medida que situações novas, diversificadas e/ou plurais, são abordadas a partir de um mesmo conceito. Só assim se torna viável a definição do poder como apropriação dos coronéis, os únicos capazes de legitimar o domínio político do Estado.

Neste caso, a imagem do coronel e o conceito

de coronelismo, apesar de se configurarem como produtos de uma multiplicidade discursiva, instituem e perpetuam, culturalmente, uma forma de ver e dizer as relações de poder, ao tempo em que produzem subjetividades.

No entanto, na medida em que se tenta analisar um espaço específico, onde as relações são mais particulares e é possível se trabalhar para além de um nível de abstração conceitual, torna-se necessário que sejam construídas várias tipologias que dêem conta, não apenas de um lugar para o coronelismo, mas também, de uma *identidade* para os coronéis.

Os estudos de caso que analisamos, a exemplo do de Eul Soo-Pang (1979), que consegue definir dois tipos de coronelismos e sete tipos de coronéis para o Estado da Bahia, possibilitam que se perceba a complexidade da generalização do uso desse conceito para caracterizar as relações de poder no tempo e no espaço. E convidam-nos a questionar se a perenidade do coronelismo e do coronel não se daria muito mais nessas imagens e nesses textos do que nas práticas políticas concretas.

Por fim, analisamos a construção da imagem do coronel na literatura ficcional, a fim de apreender como, e até que ponto, nestes textos, esta imagem se apresenta como símbolo e/ou simulacro do poder. Trabalhamos com romances de José Lins do Rego (1936; 1943) e Jorge Amado (1982a; 1982b), bem como com alguns textos de Dias Gomes (1967; 1982; 1983; 1991).

Privilegiamos também os discursos literários porque eles, assim como os discursos acadêmicos,

selecionam imagens de coronéis e elaboram vários perfis psicológicos destes. Ou seja, também estes discursos ajudaram a construir uma “identidade” para os “coronéis”, configurando-os como um *ethos*, ou um “tipo ideal”, que tende a se repetir, a se tornar crível e se constituir como “modelo”.

Buscamos compreender como foi possível que a imagem do coronel tivesse aparecido como símbolo - uma invenção imaginária que guarda uma relação com um referente concreto - e tenha se configurado, posteriormente, como simulacro - uma imagem sem referente concreto, mas que, ao ser pensada, forja sentido, inculca valores e define comportamentos - à medida que foi sendo perpetuada, de forma transhistórica, nos e pelos discursos.

Nas formulações discursivas que analisamos, o coronel que até um determinado momento histórico se configurava como um símbolo, cuja referência seria a patente da Guarda Nacional, quando começa a ser constituído com o objetivo de representar, ou de encarnar o poder local, passa a ser uma figura permeada por contradições e ambigüidades, podendo ser, ao mesmo tempo: o coronel do atraso e o coronel modernizador; o coronel que pratica a violência e que pacifica; o coronel que é bondoso e que é cruel; o amante carinhoso e o marido poderoso e dominador; o pai que tudo faz para construir o futuro dos filhos, mas que possui total controle sobre a vida destes; o político astucioso e o político bronco incapaz de compreender as mudanças que se operam na organização social e de poder; o patrão paternal e explorador etc. (Carone, 1978).

Foram esses “coronéis”, tomados como um

resto do passado, como a força mais atrasada do país, e, paradoxalmente, como uma figura que está imune às transformações históricas, que teimaram em sobreviver, adquiriram uma essência generalizável, e instrumentalizaram a construção e o uso subsequente do conceito de coronelismo.

A identidade do coronel, assim como o conceito de coronelismo, sofre deslocamentos a cada discurso que a toma como objeto e, ao mesmo tempo em que o coronel é apresentado como um símbolo do poder local, como uma imagem que se impõe culturalmente e operacionaliza uma leitura do poder, é agenciada a sua condição de simulacro, de um tipo que fascina, mas que se dissolve nas próprias nuances que o constituem.

Ou seja, a imagem do coronel é tão ambígua e se constrói com tantas nuances que acaba por se dissolver no próprio movimento de sua invenção. No entanto, é uma imagem que fascina, pois quem vai lidar com ela muitas vezes termina se enredando na sua própria força, de homem dominador por excelência, de possuidor de um poder sem peias que lhe confere uma posição de mando irrestrito, e que caracteriza uma particular concepção de lei e de norma - no código cultural do coronel, a lei tem a função de satisfazer suas ambições e seus objetivos pessoais.

Em todos estes discursos, o poder é sempre personalizado e nunca aparece como embate, como composição de forças e/ou de lutas políticas. Quando muito, o que se observa é uma dizibilidade do poder, enquanto compromisso e reciprocidade nas esferas institucionais da organização política do Estado, entre as quais está o coronel, como

encarnação do “poder local”.

Assim, a idéia de “coronelismo” e as imagens criadas para o coronel não perpassam a mecânica sutil e microscópica do poder, ou a forma como ele se exerce concretamente em todo o corpo social com suas especificidades, suas dispersões, seus diversos dispositivos, suas técnicas e táticas.

Por isso, afirmamos que a construção da imagem do coronel, seus usos e redefinições, sob a égide do imaginário do coronelismo, é uma construção imagético-discursiva que parte de uma concepção do poder pautada nas táticas de governamentalização do Estado, e produz um saber que permite a visibilidade do poder apenas de forma institucional, hierárquica e ritualística, e não de maneira relacional.

Só assim, este conceito elaborado numa dada época, recobre e significa práticas e personagens que se manifestam durante toda a história do Brasil, inclusive nos dias atuais, pois, mesmo quando é demonstrado que as práticas coronelísticas se alteram, a imagem do coronel continua possuindo uma certa perenidade.

Os textos que intencionam situar, qualificar e perpetuar o coronelismo e a imagem do coronel encobrem outras possibilidades de ver e de dizer as relações de poder, fazendo com que estas sejam entendidas apenas como relações de dominação, e legitimando o conceito como as próprias práticas políticas que ele tenta caracterizar. Neste sentido, devem ser vistos como possibilidades históricas de construção de um conhecimento sobre o poder, que se tornou dominante, foi se perfilando e instituindo uma identidade para o coronel, que passou a servir

de base para os enunciados construtivos do conceito de coronelismo.

Portanto, os discursos literários e acadêmicos, assim como a produção artística e cultural, dão vida e longevidade ao coronel. Fazem-no funcionar e fascinar, ainda que como simulacro. Fazem com que as pessoas se apaixonem por uma forma autoritária de exercer o poder.

É neste aspecto que a imagem do coronel se impõe culturalmente, torna-se capaz de operacionalizar uma leitura do poder, e de embasar uma construção conceitual que se expande pela sociedade intervindo materialmente, criando acontecimentos, imagens e referenciais de comportamento.

Assim, por meio de efeitos de substituição, reposição, inversões sistemáticas e deslocamentos, as diferentes emergências que se poderiam demarcar na organização e no exercício da política aparecem como figuras sucessivas de uma mesma significação.

Daí a importância de se problematizar e ressaltar o estatuto de verdade que os discursos instituidores do conceito de coronelismo e da imagem do coronel conseguem imprimir culturalmente; de refletir não apenas sobre a forma do seu conteúdo, mas também sobre o conteúdo de sua forma. E, neste sentido, elucidar os pontos frágeis e os pontos fortes da rede de poderes que sustenta estes discursos e as práticas nas quais eles se apoiam.

Acreditamos que, enquanto intelectuais, temos uma responsabilidade crucial no que diz respeito à escrita da história e ao seu aspecto

político. Devemos participar do jogo cultural e político da sociedade em que vivemos despidos da pretensão de sermos detentores de uma verdade universalizante, absoluta e inquestionável. Por isso, buscamos analisar e problematizar as imagens e enunciados do passado interpretados por meio deste conceito e desta imagem, que tanto significam na nossa leitura do presente, e quando não expostas, mascaram as fibras microscópicas do poder.

Para concluir, diríamos mais uma vez que este trabalho se configura como uma tentativa de percepção da constituição de jogos de poder e é, neste aspecto, um trabalho inacabado e/ou inconcluso. Portanto, a sua pretensão é instigar o debate, no desejo de que novas discussões apontem para o perigo das identidades constituídas, e para a dinâmica das relações de poder, revelando as imbricadas teias de sua constituição e naturalização.

Referências

AMADO, J. **Terras do sem fim**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982a.

_____. **São Jorge dos Ilhéus**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982b.

ANDRADE, M. A. A. de. **As Representações sociais da política: por uma redefinição do conceito de cultura política**. Brasília: UNB, 1995 (Tese de Doutorado).

BARREIRA, C. **Trilhas e atalhos do poder - conflitos sociais no sertão**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

CARONE, E. **A República Velha: Instituições e Classes Sociais (1889-1930)**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato**

político brasileiro. Vol. I, 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

_____. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** Vol. II, 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

FÉLIX, L. O. **Coronelismo, borgismo e cooptação política.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

FORTUNATO, M. L. **“Da “consideração” ao “ganho”:** redefinições das relações de Poder no discurso “camponês” (*O caso de Catolé do Rocha*). Campina Grande, PB., 1993. 227f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal da Paraíba.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir - História da violência nas prisões.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977a.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Tereza Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977b. Série Saber e Sociedade n°. 02.

_____. **História da loucura.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Estudos 61, 1987a.

_____. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987b.

_____. **As Palavras e as coisas.** 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987c.

_____. **Microfísica do poder.** 8. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GOMES, D. **O Bem Amado.** Rio de Janeiro: Tecnoprint/Ediouro. Coleção Prestígio, 1991 © 1963.

_____. **Sucupira ame-a ou deixe-a: venturas e desventuras de Zeca Diabo e sua gente na terra de Odorico, o bem amado.** S. Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. **Odorico na cabeça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEAL, V. N. **Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1978.

LEWIN, L. **Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso**

da oligarquia de base familiar. Tradução André Vilalobos . - Rio de Janeiro: Record, 1993. © 1987 By Princeton University Press.

_____. Algumas implicações históricas da organização de parentesco para a política baseada na família no Nordeste Brasileiro. Tradução de Célia Maria Martins Pereira, In: **Comparative Studies in Society and history**, vol. 21, nº 2, Cambridge University, 1979. (mimeo).

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e Oligarquias**. A Bahia na 1ª República (1889-1934). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

REGO, J. L. do. **Usina**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. ©1936.

_____. **Fogo Morto**. 36. ed.. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.© 1943.

3 Capítulo

VIVÊNCIAS DE PERSONAGENS “EXCÊNTRICOS” À LUZ DA HISTÓRIA ORAL

*Francisca Bezerra de Oliveira
Maria de Fátima Pereira da Silva
Rivânio Raimundo de Souza*

A loucura é um fenômeno que provoca ambigüidades, contradições e incertezas. É representada ao mesmo tempo como sabedoria e desrazão, realidade e fantasia, existência e sofrimento.

Este estudo identifica, em forma de narrativas, personagens considerados “loucos”, excêntricos, com suas fragilidades, contradições, ansiedades e rebeldias presentes no cotidiano das ruas de Cajazeiras – PB. Tais narrativas são meios significativos pelos quais os entrevistados relatam vivências e convivências dessas pessoas. Referem-se a fragmentos de falas que pretendem descrever ou exprimir histórias de vida desses personagens.

Procura-se contextualizar o objeto de estudo centrado nas vivências dos personagens, realçando as narrativas, com uma postura ativa, crítica e sistemática. Entendem-se por vivências as maneiras alternativas de se conviver e se lidar com pessoas com comportamentos - “excêntricos”, consideradas “loucas” - construídas e propagadas para além das fronteiras da psiquiatria, ou seja, como formas possíveis de subjetividade e de verdades, que são estranhas aos pressupostos do paradigma psiquiátrico tradicional. Historicamente, esse paradigma encontra-se fundamentado na idéia de que o isolamento do “louco”, em um hospital

psiquiátrico, é fundamental para o seu processo de recuperação.

A narrativa histórica não se restringe apenas à leitura e releitura dos vestígios, documentos e monumentos de nossos antepassados, mas também pode ser uma história vivida na memória de uma coletividade ou de um sujeito construtor, no espaço e no tempo, de movimentos e manifestações concretas e imaginárias da sociedade. História e Memória são conceitos distintos e complementares. A aproximação entre esses conceitos representa um suporte teórico à compreensão do recorte deste estudo.

A História permite a compreensão das relações existentes entre os diversos atores que fazem parte dessa pesquisa, buscando no passado respostas para indagações da problemática em questão. No caso deste estudo, as histórias de vida de pessoas, com diferentes subjetividades nas quais foram utilizadas como fonte de informação as memórias de depoentes.

A Memória não tem um conceito homogêneo. Pode ser definida como um processo de construção e reconstrução de conhecimentos históricos atualizados no eterno presente; é a *evocação de utopias, que libertam o homem, fazendo do passado suporte para reconstrução do próprio presente e para construção do futuro* (Delgado, 2003, p. 17). Ela é estruturada de acordo com as vivências e convivências, ou mesmo, experiências partilhadas com os outros.

As histórias narradas no cenário de Cajazeiras sobre personagens considerados “diferentes”, “exóticos”, indica a existência de uma

multiplicidade de subjetividade, revela a complexidade, a diversidade de outras formas para a existência do sujeito, que são estranhas ao paradigma psiquiátrico tradicional. Esse paradigma concebe o sujeito como um ser da interioridade e da razão. Isso implica apontar a multiplicidade e a complexidade da temática em discussão.

Um breve “olhar” histórico sobre a loucura

A loucura ao longo dos séculos estabeleceu um parentesco com as culpas morais e sociais, que parece longe de ser rompido, permanecendo nas representações sociais, no imaginário, contribuindo para o processo de estigmatização do louco. Dessa forma, a atenção a pessoas com transtornos mentais e comportamentais sempre refletiu os valores sociais predominantes no imaginário social.

Com base em autores como Foucault (1978) e Jacobina (2000), podem-se destacar alguns períodos históricos no processo de compreensão e tratamento da loucura.

Na Grécia Antiga, o louco era considerado uma pessoa com poderes divinos. O que dizia era ouvido e importante, capaz mesmo de modificar os acontecimentos e interferir no destino dos homens. Nesse período, a loucura encontra espaço para expressar-se, não sendo necessário controlá-la ou excluí-la, já que era considerada como um instrumento necessário para a compreensão de mensagens divinas.

Na Idade Média, a loucura estava associada à presença de transcendências imaginárias, apesar de representada com uma figura diferenciada da

não loucura, isso simbolicamente não a desqualificava, pois era positivada como sendo um lugar importante de enunciação da verdade. Assim, até o Renascimento, como afirma Foucault (1978), o louco vivia solto, fazia parte das paisagens da cidade. Nessa época existia loucura na sabedoria e sabedoria na loucura.

Na Idade Clássica, a partir do século XVII, Foucault (1978) destaca que a loucura passou a ser inscrita no universo da desrazão, da marginalidade social, passando a ser percebida como enunciadora da não verdade e da ausência da significação de sua experiência. Sendo assim, nesse período, o louco foi isolado nas casas de internamentos. *O paradigma da internação irá dominar, por um século e meio [do século XIX até metade do século XX], toda a medicina mental* (Castel, 1978, p. 86).

No período contemporâneo, a partir do final da II Guerra Mundial, ocorreram críticas ao paradigma da internação ou manicomial, surgindo diversos movimentos psiquiátricos: comunidade terapêutica, psicoterapia institucional, psiquiatria de setor, psiquiatria preventiva ou comunitária, antipsiquiatria e desinstitucionalização.

Esses movimentos repercutiram de alguma forma na assistência psiquiátrica brasileira centrada no modelo asilar, ou seja, de internação. Timidamente surgiram experiências de comunidades terapêuticas, centros de saúde e hospitais-dia. Em particular, o movimento de desinstitucionalização italiano que teve como precursor Franco Basaglia tem contribuído significativamente para subsidiar as discussões sobre o processo de reforma psiquiátrica brasileira,

surgido no final dos anos 70. A reforma possibilitou novas formas de lidar e compreender a loucura e a constituição de complexos serviços em saúde mental: centros de atenção psicossocial (CAPS), núcleos de atenção psicossocial (NAPS), residências terapêuticas, entre outros.

Trilhas metodológicas

Este estudo é de natureza sócio-histórica, e apóia-se em estudiosos que pesquisaram temas como loucura, práticas psiquiátricas, institucionalização da psiquiatria. Dentre eles destacamos: Foucault (1978), Amarante (1996) e Oliveira (2002).

Buscou-se apreender a realidade a ser investigada, considerando a sua multidimensionalidade, utilizando como método a história oral. Este método constitui-se pela interdisciplinaridade como uma confluência de caminhos entre a história e as demais ciências sociais e do comportamento, especialmente com a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Psicanálise.

A evidência oral transforma os 'objetos' de estudo em 'sujeitos', contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira (Thompson, 1998, p. 137).

Para Thompson, a história oral é um método de se fazer história. A partir dela é possível construir a história de vida de pessoas de todos os estratos sociais, dar voz a sujeitos esquecidos e excluídos sócio-culturalmente.

A cidade de Cajazeiras foi escolhida como cenário das histórias contadas, palco de vivências e convivências de várias pessoas consideradas “diferentes”, “loucas”.

Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas, contendo duas questões: Quem foram e/ou são os personagens considerados “loucos”, “diferentes”, que circulavam/circulam nos espaços públicos de Cajazeiras? Como eram e/ou são as vivências e as convivências desses personagens no cenário em estudo? Foram entrevistados 8 pessoas contemporâneas dos personagens, de faixa etária entre 38 a 85 anos.

Esta pesquisa contou com o consentimento livre e esclarecido dos entrevistados, conforme preconiza a Resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde, que inclui os aspectos básicos para a pesquisa envolvendo seres humanos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2002 e julho de 2003, com duração média de 30 minutos. Os dados coletados foram analisados à luz de estudiosos que abordam a questão da loucura e a reforma psiquiátrica com ênfase nas narrativas dos depoentes sobre as histórias de vida de seis personagens, possibilitando transitar entre os dados empíricos e a fundamentação teórica.

Reconstruindo histórias de personagens

Em Cajazeiras, pessoas populares, diferentes nos modos de ser, falar e vestir, vagavam/vagam pelas ruas da cidade. Eram/são personagens exóticos, identificados como “loucos” pela sociedade, residentes em casas velhas e em baixo de árvores das praças públicas. Entre esses personagens, alguns ficaram cristalizados no imaginário popular da seguinte forma: *uma pessoa folclórica, histórica, querida, rezadeira e artista.*

Personagem 1 - “Açoite”

Conta-se que “Açoite” foi um personagem relevante nas décadas de 50 e 60 do século XX. Ele vagava pelas ruas da cidade de Cajazeiras, como também pelas estradas do Estado da Paraíba. Ao chegar a João Pessoa, este personagem visitava, principalmente, o Palácio do Governo. Nas demais cidades, ficava hospedado na casa paroquial. Segundo um depoente:

Ele batia toda a Paraíba [D8].

Açoite era procedente do Vale do Piancó, no sertão paraibano. Era um homem moreno, de porte físico considerável, vestia-se bem porque constantemente recebia roupas de alguns padres. Quando passava nas cidades, conversava com muita gente da comunidade. Perguntavam-lhe sobre pessoas conhecidas e ele dava notícia de todos.

Quando o chamavam de “Açoite”, ele ficava bastante irritado. Para se defender das algazarras

das pessoas, ele usava uma funda - objeto usado para jogar pedra - e era considerado certeiro, porque acertava muitas pedradas nos transeuntes.

Um depoente relata que:

Se estivesse um moleque na esquina e dissesse Açoite! o pau cobria, eram pedradas (...) [D8].

Nas suas andanças, “Açoite” era sempre reconhecido pelos assobios altos. Como forma de obter alimentação, geralmente pedia comida em sítios próximos à estrada. Em seguida, continuava sua caminhada até chegar ao seu destino.

Personagem 2 - “Noventa e Nove”

Outro personagem importante foi “Noventa e Nove”, que circulou na cidade de Cajazeiras nas décadas de 70 e 80, passando boa parte de sua vida nas ruas e praças. Esta personagem sofria bastante com as “chacotas” das pessoas, principalmente, das crianças que a chamavam de “Noventa e Nove”. Sempre que ocorria esse fato, ela se irritava, e como forma de se defender corria e jogava pedra em quem a perturbava. Sobre isso um depoente fala que

(...) quando ela passava já viu, quando era chamada de Noventa e Nove, corria atrás dos meninos, era aquela confusão toda... [D8].

“Noventa e Nove” era procedente da localidade chamada Mata Fresca, naquela época distrito de

Cajazeiras, hoje município de Bom Jesus -PB. Era uma senhora de estatura baixa, magra, de cor branca e cabelos curtos, usava roupas finas que sempre recebia das pessoas com as quais convivia. Trabalhou em casas de diversas famílias de Cajazeiras, sendo reconhecida por ser muito dedicada ao trabalho. Por um bom tempo, foi alvo de “brincadeiras” de muita gente, homens, mulheres e crianças, tendo como tema predileto o seu “futuro casamento”. Segundo um depoente:

Não tinha quase pessoa que não gostasse de falar com ela, uns para dar corda, ei (...) vai casar mesmo? as moças novas diziam ei (...) vai casar? me chame pra festa [D8].

Normalmente, ela circulava na rua Juvêncio Carneiro e na Praça João Pessoa, bem como nos locais de trabalho dos seus supostos “namorados”.

Pode-se afirmar, a partir das narrativas de alguns depoentes desta pesquisa, que “Noventa e Nove” era uma pessoa querida na cidade. Ela nunca foi internada em instituição psiquiátrica, conversava com todos, não tinha nenhum problema na rua, exceto quando a chamavam de “Noventa e Nove”, reagindo agressivamente, atirando pedras nas pessoas. Constantemente prestava favores para as pessoas, fazendo pequenas compras no comércio e utilizava o dinheiro corretamente

Personagem 3 - “Ligeirinha”

“Ligeirinha”, como era conhecida por alguns depoentes, circulava pelas ruas da cidade de Cajazeiras entre o final das décadas de 70 e 80. Era morena clara e chamava atenção pela sua beleza.

Uma depoente destaca que ela era

uma mulher honesta, de respeito, que tinha aquela cegueira besta, chegou na idade e dizia que ia casar(...) [D7].

Este desejo de casar ocorreu após a sua viuvez, o casamento de seus filhos e, principalmente, após a morte de um deles. Esses acontecimentos, alguns deles “trágicos”, levaram “Ligeirinha” a ter uma vida solitária.

Na rua era bem expansiva, conversava com todos e dava verdadeiras gargalhadas. Era conhecida por alguns moradores pela sua forma apressada de caminhar, daí talvez a origem de tal apelido “Ligeirinha”. Ao ver pessoas conhecidas, perguntava pela família, mostrando constantemente alegria e falando quase sempre de seu desejo de casar. Essa personagem tinha uma grande compulsão pelo jogo do bicho, passava boa parte de seu tempo envolvida nesse vício, sendo a sua grande diversão. Em decorrência disso, perguntava aos pedestres sobre os sonhos da noite anterior e em seguida fazia a sua aposta.

A narrativa a seguir deixa explícita que ela era

uma pessoa boa, que fazia caridade, não gostava de falar mal

de ninguém (...). Gostava de andar arrumada, bem limpa e (...). Soltava aquela gaitada, aquela alegria com todo mundo [D7].

Personagem 4 - “Rosa Preta ou Rosa Beba”

“Rosa Preta ou Rosa Beba” foi outra personagem que viveu perambulando pelas ruas e avenidas de Cajazeiras entre o final da década de 80 e 90. Paraibana, natural da cidade de Carrapateira, nasceu em 1922 e faleceu em 2002. Era uma mulher de estatura baixa, magra e negra. Geralmente, trajava-se com vestido branco e longo. Ela sempre dizia uma frase que ficou bastante conhecida:

Não tenho o perfume das outras, mas sou querida por todos [D2].

“Rosa Beba” era viciada em bebidas alcoólicas. Dessa forma, algumas pessoas da cidade, tinham a representação dessa personagem como o símbolo da cachaça. Existe, inclusive, uma foto sua afixada num bar da cidade - “Pirulito”.

Geralmente, Rosa saía cedo de casa, muitas vezes de madrugada, passava ainda sóbria em frente à Igreja Nossa Senhora de Fátima. Às 11 horas da manhã já se encontrava bêbada e dormia na calçada.

Mesmo vivendo uma vida totalmente entregue ao vício do alcoolismo, era querida e conhecida na cidade. Veja a narrativa a seguir:

O povo, o povo queria muito bem a Rosa, é tanto que ninguém mexia com Rosa, quando Rosa chegava a cair na rua, todo mundo trazia ela pra casa, entendeu? [D5].

Rosa foi casada duas vezes, desses matrimônios teve três filhos. Aos setenta anos, Rosa foi levada pelos seus vizinhos para um abrigo de idosos – abrigo “Luca Zorn”. O motivo da ida de Rosa para o abrigo era uma filha que era doente mental que queria queimar a casa, com o desejo de matar a mãe. Por esta razão, cresceu um receio por parte da vizinhança de que a filha concretizasse esse desejo. No entanto, durante o tempo que morou no abrigo, a preocupação de Rosa era o bem-estar de sua filha, quase todas as manhãs, ela dizia:

Telegrafa aí pra casa, que eu sei que Maria tá (...) [D1].

Conforme a depoente, Rosa só ficava calma quando alguém simulava um telefonema para sua casa e dizia que estava tudo bem com todos os seus, principalmente com Maria.

No abrigo, ela recebia muita atenção. As pessoas que iam àquela instituição passavam muito tempo conversando com ela. Alguns depoentes afirmam:

Ela alegrou muito a nossa casa [D1].

Era uma pessoa excelente, uma

pessoa analfabeta, mas inteligente, eu acho que aquilo ali era dado por Deus, aquele problema dela (...) [D5].

Rosa faleceu em 2002 e, no seu velório, foi homenageada por muitas pessoas da cidade.

A história dessa personagem, as suas vivências e convivências revelam que é necessário considerar o sujeito em sua multidimensionalidade, não só como um sujeito da razão, como também *como uma figura histórico-discursiva produzida na e pela linguagem e que não possui identidade fixa e estável, mas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas* (Fortunato; Oliveira, 2001, p. 94).

Personagem 5- “Bié”

Outro personagem que compôs a vasta galeria dos tipos “diferentes” que percorriam as ruas de Cajazeiras foi “Bié”. Nos anos 80 e 90, era possível encontrar esse personagem nas proximidades da Catedral Nossa Senhora da Piedade ou no centro da cidade. Ele nasceu em 1933, no sítio Serra da Arara, município de Cajazeiras. Atualmente, encontra-se no abrigo de idosos da cidade de Sousa – PB.

“Bié” andava com um “saco cheio de bugigangas” no ombro. Na Igreja, era conhecido pelas críticas que fazia às rezas. Segundo um entrevistado “Bié” dizia:

O que importa é a caridade, pois quando termina a missa todos vão pecar... [D3].

Antes de começar a viver perambulando nas ruas e praças da cidade, ele morava com a família na Serra da Arara. Dois fatos influenciaram sua ida para as ruas: o “rompimento do noivado” e a “morte da avó”. Esses eventos levaram esse personagem a sair chorando pelos matos e a passar muito tempo desaparecido.

Durante o tempo em que viveu nas ruas, “Bié” dormia nas calçadas do INSS ou da Catedral Nossa Senhora da Piedade. Quando circulava pelas ruas e avenidas de Cajazeiras, muitas vezes cantarolava músicas religiosas de sua própria autoria e fazia serenata para moradores que mantinham um vínculo afetivo com ele. Sobre a serenata é importante destacar as seguintes narrativas:

(...) uma coisa que ele gostava de fazer era as serenatas, ele inventava a letra de tudo no mundo (...) [D3].

E tinha uma voz bonita (...) [D4].

“Bié” era conhecido por seu bom comportamento, entrava e saía da Igreja não causando barulho nenhum. Só ficava irritado quando as pessoas o chamavam de “Barba Azul” ou quando alguém queria pegar o saco com seus pertences, se defendia jogando pedras. Eventualmente, colhia flores nos jardins das praças e das casas, e levava para as pessoas de sua intimidade. Reclamava de uma herança - um terreno - que segundo ele havia sido tomada por alguns familiares. Foi internado em uma clínica psiquiátrica da cidade, recebendo “alta” após três meses. Por fim, voltou a ser novamente morador de rua até ficar doente. Então

decidiram levá-lo para o abrigo dos velhos da cidade de Sousa-PB. Ele dizia:

Não madrinha, deixe eu morrer desse jeito mesmo, que para mim a vida não tem mais sentido não, a única coisa que eu gosto é andar aqui (...) [D4].

A partir dessas discussões, concorda-se com Oliveira (2002) que é preciso ressignificar os conceitos de saúde e de doença mental. *Trata-se de conceber a doença como expressão complexa da existência humana, e não como fratura na continuidade de sua existência* (Oliveira, 2002, p. 176).

Personagem 6 - “Babalu”

“Babalu” foi/é outra personagem significativa em Cajazeiras. Ela começou suas andanças nas ruas na década de 90, podendo ser encontrada em vários lugares, principalmente na praça próxima à cadeia ou na rodoviária. Ela é morena, de estatura média, cabelo curto, às vezes pintado, aparentando ter aproximadamente 28 anos.

Afirma-se que “Babalu” tem esse apelido devido a sua semelhança com um personagem interpretado pela atriz Letícia Spiller em uma novela da Rede Globo. Atualmente, ela fala que o seu nome está fora de moda e que agora se chama-Tiazinha.

De acordo com uma depoente, a personagem não tem documentos. A sua família é composta pela mãe, duas irmãs (com problemas mentais) e dois irmãos. Recentemente, sua mãe foi morar em outra

cidade e como não a quis acompanhar, atualmente mora nas ruas. Para “Babalu”, o que importa

É ter uma vida autônoma, não aceitar ajuda de ninguém e viver por conta própria nas ruas da cidade (...) toda hora ela está na rua (...)[D6].

“Babalu” já foi encaminhada duas vezes para o CAPS de Cajazeiras. Na primeira vez ela estava agitada nas ruas, muito “fantasiada”, vestindo roupas bem coloridas. Na segunda vez, ela estava embriagada e “bagunçando”, chamaram a polícia que a encaminhou ao CAPS. Entretanto, “Babalu” não conseguiu estabelecer um vínculo com os terapeutas desse serviço. Ela se defende, dizendo:

não vou para o CAPS, porque eu não sou doida ... [D6].

A sua maior convivência é com os habitantes da cidade, dos quais consegue as roupas que usa. O motivo de ser tão destacada em Cajazeiras é a forma como ela se veste. A narrativa a seguir explicita essas afirmativas.

Ela anda muito enfeitada ... ela é muito folclórica... [D6].

Outro destaque da personagem é a sua maneira de falar. Quando “inspirada”, gosta de acrescentar o “s” no final das palavras.

Como a história desses personagens, Machado de Assis, em sua obra *Quincas Borba*, destaca um personagem por nome de Rubião que, paulatinamente, passou a apresentar um comportamento estranho, com sintomas de delírio de grandeza. Um dia, ainda na fase inicial da sua “doença”, Rubião começou a vaguear sozinho pelas ruas da cidade,

gesticulava e falava a alguém que supunha trazer pelo braço, e era a imperatriz (...) Homens que iam passando, paravam; do interior das lojas corria gente às portas. Uns riam-se, outros ficavam indiferentes; alguns, depois de verem o que era, desviavam os olhos para poupá-los à aflição que lhes dava o espetáculo do delírio (...) (Assis, 1997, p. 202).

As histórias desses personagens que circulavam/circulam na cidade de Cajazeiras, principalmente entre as décadas de 50 a 90 do século XX, assim como a de Rubião, personagem da obra de Machado de Assis, mostram que o relacionamento dessas pessoas com a população da cidade era marcado por algumas tensões. Por apresentarem singularidades especiais, um modo “exótico” de ser, eles eram em algumas circunstâncias objeto de gozação e este fato gerava conflitos. Entretanto, pareciam integrados em

relações de vizinhança, familiaridade e de solidariedade, estabelecendo pactos com a sociedade.

Reflexões finais

Os personagens Açoite, Noventa e Nove, Ligeirinha, Rosa Beba, Bié e Babalu pareciam/parecem ser pouco temidos pelos transeuntes de Cajazeiras, e por mais esquisitos e diferentes que fossem considerados seus estilos de vida, isso não impediu que, de alguma forma, fossem incorporados ao cotidiano da cidade e vivessem em liberdade.

Pode-se afirmar, parafraseando Engel (2001), que apesar dos sentimentos ambivalentes que oscilavam entre a aceitação e a rejeição, por parte das pessoas em relação aos personagens considerados diferentes, “loucos”, existia/existe na cidade de Cajazeiras, um espaço de convivência entre o considerado “diferente”, “anormal” e o considerado “normal”. Neste espaço, ambos sabem conviver, havendo uma receptividade à alteridade, ao considerado “excêntrico”.

Neste estudo resgataram-se histórias de vida, e demonstrou-se que é possível a construção de uma sociedade mais solidária e justa na qual as diferenças, quaisquer que sejam, não representem formas de exclusão, mas, antes, modalidades ativas que conformam as multiplicidades possíveis de subjetividades. Feliz expressão de Edgar Morin (1996) para a qual sempre “há loucura na sabedoria e sabedoria na loucura”.

Espera-se que este estudo contribua para o debate sobre o processo de reforma psiquiátrica no Alto Sertão Paraibano,

salientando o entendimento de que esses personagens andam “loucos” por afeto, inclusão e liberdade.

Referências

AMARANTE, P. **O homem e a serpente**: outras histórias para a loucura e a psiquiatria. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

ASSIS, M. de. **Quincas Borba**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 1996.

CASTEL, R. **A ordem psiquiátrica**: a idade de ouro do alienismo. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. In: **Revista de História Oral** n 6, junho, 2003.

ENGEL, M. G. **Os delírios da razão**: médicos, loucos e hospícios. (Rio de Janeiro, 1830 - 1930). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

JACOBINA, R. R. O manicômio e os movimentos de reforma na psiquiatria: do alienismo à psiquiatria democrática. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 54, p.90-104, jun/abr. 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, F. B. de. **Construindo saberes e práticas em saúde mental**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2002.

_____: FORTUNATO, M. L. Concepção de sujeito: construções, deslocamentos e redefinições. In: OLIVEIRA, F. B. de; FORTUNATO, M. L. **Ensaio**: construção do conhecimento, subjetividade, interdisciplinaridade. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

4 Capítulo

QUANDO O HISTORIADOR ENCONTRA A CIDADE

Osmar Luiz da Silva Filho

A cidade é como um texto: ela pode ser lida. Em seus fragmentos e em seus territórios, está retida uma diversidade de linguagens, as quais podem tornar-se textos, textos de cultura. Seus traços materiais e sua paisagem de símbolos constituem-se objetos, perpassados por vários fluxos que o historiador deve anunciar.

É sabido que geógrafos, memorialistas, poetas, sociólogos, economistas e urbanistas há muito falam sobre as cidades. Para a historiografia brasileira, no entanto, o estudo das cidades se deu somente na década de 80, em uma área temática sobre “Cidades” inserindo-se em programas de pós-graduação na Universidade brasileira. A Unicamp implantou esta linha de Pesquisa em 1985, incluindo-a, sob o título de “Cultura e Cidades” no Programa de Pós-Graduação em História Social daquela Universidade, estimulando a formação de grupos de pesquisadores a recorrerem aos estudos urbanos, nos domínios da historiografia (Brescianni, 1998).

A constituição de eventos reunindo arquitetos-urbanistas, economistas, sociólogos, antropólogos e historiadores abriu o leque para a produção acadêmica na referida área, agendando temas urbanos de origem diversificada como os da *condições de vida da população pobre das grandes cidades; o encontro entre o saber médico e as técnicas de engenharia; as dimensões do poder na urbe; os*

contrastes entre considerações positivas e negativas sobre as cidades modernas, entre *a vida no campo e nos centros urbanos; o processo de expulsão das populações de baixa renda e as mobilizações populares daí decorrentes; as cidades em seu tempo específico e o mosaico formador das experiências humanas aí retidas; estudos relativos à questão da moradia operária*, vinculando condições de moradia, doença e pobreza e as políticas higienistas, no início da República brasileira, por exemplo. Enfim, uma profusão de temáticas que fariam os historiadores abrir portas para o assunto, referenciadas por *teorias, métodos e narrativas* que deram eco à inovadora e persistente iniciativa dos historiadores.

Na elaboração dessas práticas historiográficas as cidades viram-se conhecidas na abertura de várias portas. Na abertura da porta da técnica, os historiadores interessaram-se por investigar de que forma as cidades se problematizam por questões materiais relativas ao seu progresso e desenvolvimento com as intervenções possíveis de engenheiros e técnicos, o processual aparelhamento da cidade, suas condições sanitárias e suas possibilidades “civilizadoras”. De outro lado, a porta da *sensibilidade* permitiu aos historiadores investigar os desdobramentos das práticas culturais e sua recepção pelos atores sociais bem como uma tentativa de compreensão dos diversos sentidos postos por seus emblemas e linguagens, expressão maior das subjetividades. Essas portas e muitas outras que foram abertas pelos historiadores são entradas intelectuais na cidade e permitiram aos pesquisadores em história pensar, por exemplo, o momento em que as elites pensam o

desenvolvimento das mesmas para a apropriação de seus interesses.

Dentro deste quadro, grande parte dos estudos sobre cidades na historiografia brasileira, ganhou um enquadramento decisivo: a “modernidade”. Foram as cidades modernas que geraram, além de toda uma experiência visual, estética, uma expectativa e uma referência material de progresso, pela aquisição de equipamentos do conforto, escoamento da produção por um porto competitivo – por exemplo – a convivência com novos padrões de civilidade e a construção de modos de vida específicos que ganharam emblemas em expressões artísticas, cinematógrafos, bondes, moda, idéias, cada uma dessas formas, manifestando algum tipo de sinal, que podem ser vistos como *modernismos* em momentos-chaves da história, como a década de 20, por exemplo.

Complementar a este enquadramento é aquele que vê a cidade moderna na relação entre *poder-saber*, *razão e desrazão* na cidade estudando as tensões sociais e políticas em torno da apropriação do espaço físico e da apropriação dos valores em torno do que seja “progresso” e “desenvolvimento” para grupos e atores sociais que dão substância a sublevações e resistem a algumas possibilidades “civilizadoras”.

Por tudo isso, uma teoria, um construto teórico, e uma metodologia para a investigação da “cidade” se apresentaram aos historiadores!

Complementar à teoria e à metodologia, a narrativa teria que depurar toda uma elaboração sobre os temas, problemas e posições teórico-metodológicas apresentando ao leitor “a cidade”:

território do desejo, da pulsação humana, da utopia, lugar onde se constroem as identidades; lugar da elaboração das formas de consciência, lugar da razão nos planejamentos e intervenções técnicas; da irracionalidade da multidão explosiva; cenário da modernidade; território do sagrado e do profano, lugar onde estão os sujeitos históricos, os atores sociais. Essas cidades contêm o passado e o presente; seus monumentos são dispostos sobre outros monumentos ou indivíduos reveladores de um tempo específico; as cidades contêm múltiplos fragmentos do passado; seus atores opinam sobre esse tempo, num trabalho de recordação, que é uma construção a partir do presente. Na confluência desses vários olhares e saberes surge a construção de uma história da cidade.

A cidade sob a ótica dos vizinhos da história: a delimitação de um território.

As teorias sobre as cidades têm valorizado especulações, abstrações e explicações gerais e parciais sugerindo aos estudiosos aproximações com os seus objetos *formais e intelectuais*. A validade de tais teorias tem apresentado, de modo satisfatório, um conjunto de aportes que conferem aos temas e aos objetos um grau de compreensão, unificação, como conjunto de meios de representação conceptual e simbólica dos dados de observação – isso considerando os estudos que se propõem científicos; e, por outro lado, a constatação de um princípio mais denso de *diferenciação* na realidade da cidade. Advêm deste último, as posições provenientes do relativismo teórico as quais

visualizam o amálgama e as descontinuidades contidas na realidade histórica. Tais posições têm gerado, em igual medida, um saber ou “saberes” diferentes sobre as cidades e a experiência humana que aí reside.

A apresentação dessas teorias e suas potencialidades criadoras de investigação nos convidam a todo instante a promover buscas na urbe e em seus diversos territórios sob a égide de concepções que dissonam e balizam nossas investigações sobre o passado e o presente. A inteligibilidade dessas investidas de pesquisa é disputada e ressignificada por uma *história social*, por uma *história da cultura* etc, deparando o historiador com questões teórico-metodológicas fundamentais e que são por sua vez, dramaticamente contemporâneas, fornecendo aos nossos estudos uma *consciência histórica*.

Poderíamos, primeiramente, apresentar estudos como os dos “urbanistas”.

O urbanismo, que se forma como disciplina nas décadas iniciais do século XX, legamos um sistema de análise e um jogo de conceitos (a rede, a função) de que a história urbana se beneficiou largamente. A urbanistas como Patrick Geddes (1994) devemos uma história das formas relacionadas com as alterações globais da sociedade. Em sua elaboração, o espaço urbano deixa de ser considerado em relação a um modelo ideal, passando a se relacionar com os diferentes níveis que compõem a totalidade urbana. Diante de uma nova realidade em expansão, as cidades sofrem a pressão de forças potenciais e um processo de mudanças de modo convulso, chegando a provocar desequilíbrios, tanto nas

estruturas urbanas, como no conjunto. A análise das “conurbações”, por exemplo, ganhou toda uma expressão quando se olhou para o movimento do planejamento urbano e notou-se o novo modelo espacial das grandes cidades. Dentro desse quadro, o dúplice aspecto - industrialização e população - molda o espaço urbano com o princípio da competição, gerando processos de ajustamento na estrutura de formações de agregados humanos no campo do trabalho e da habitação. Dentro dessa problemática, o modelo de desenvolvimento da cidade - ver, por exemplo, o modelo de desenvolvimento por *círculos concêntricos* elaborado por Burgess, que classificava e ordenava os indivíduos e os grupos de acordo com a residência e a ocupação - estuda uma adequação para as áreas deterioradas, para as áreas comerciais, para os guetos, para intervir e regenerar os espaços em “disfunção (Donne, 1979).

Um aspecto importante que está subjacente a esta problemática é o “demográfico”. A concentração da população nas cidades, em condições de miséria, compõe a cena espetacular de degeneração no âmbito higiênico-sanitário e de conflitos sociais, enquanto a sociedade está submetida às forças, em parte naturais, da fecundidade e, sobretudo, da mortalidade.

A propósito dos estudos demográficos, pode-se dizer que a demografia nasce precisamente com as investigações estatísticas sobre a população urbana, proveniente da redução da população agrícola com o desenvolvimento sem precedentes do fenômeno do urbanismo. Dos estudos demográficos, temos o *fornecimento de um método para a história* que analisa

o grau de urbanização de um país, as causas dos movimentos migratórios e a composição e distribuição das populações, que estão envolvidas, por sua vez, em determinadas condições sociais. Como nos fala T.H.Hollingsworth: *La tendencia de la población en la historia no es más que un convincente método de resumir la experiencia de una sociedad durante determinada época.* (Hollingsworth, 1983, p. 83).

Todavia, os estudos daí provenientes não deixam de evidenciar uma certa unilateralidade.

Um aspecto unilateral desenvolvido pela *Escola de Chicago* - aludimos anteriormente à teoria dos círculos concêntricos de Ernest Burgess - é a *noção de centralidade* - isto é, o centro da cidade, que, por força dessa posição e como resultado de um processo histórico de aglomeração, dominaria a competição espacial em torno dele. À medida que a população da cidade aumentava, a competição e a divisão do trabalho disparariam dois processos ecológicos adicionais (*teoria ecológica sobre a cidade*), chamados *centralização* e *descentralização*. Dessa forma, a cidade cresceria por um processo dual de aglomeração central e descentralização comercial, à medida que surgem novos negócios, tanto em áreas marginais, quanto no distrito comercial central.

As limitações dessa perspectiva residem em torno de um conceito organizador central, isto é, a importância para a análise convencional, de um centro da cidade que predomine sobre seu interior, um centro cuja localização seja um pouco mais importante para o processo de predominância do que o de outros lugares não centrais. **Mark**

Gottidiener avalia as vicissitudes dessa análise hierárquica do espaço, como também de outras abordagens que tentaram configurar a perspectiva de *sistemas de cidades* (Gottidiener, 1993, p. 57), combinando todos esses elementos, isto é, a teoria do lugar central, a perspectiva regional e a importância das atividades econômicas. A perspectiva dita *produção do espaço urbano* leva a uma compreensão maior de todos os padrões e eventos que envolvem a cidade, visto que os explica como produto de processos, estruturas e transformações fundamentais da sociedade.

Essa discussão, por sua vez, introduz aspectos da abordagem marxista do espaço, incluindo o papel das frações de classe no mesmo, a relação entre desenvolvimento espacial e controle social e a relação entre Estado e espaço. Henry Lefebvre, um dos principais proponentes dessa abordagem, estabelece um quadro de diálogo onde apresenta o espaço como categoria fundante, estimulando um debate sobre a teoria do espaço, entendendo o mesmo como um produto material de uma dada formação social. Em sua crítica ao capitalismo, baseia-se na suposição de que seu espaço produzido destrói a vida cotidiana e o nível de civilização associado anteriormente à cidade. Segundo Lefebvre, a destruição da natureza, que tal sistema provoca, engendra, através da industrialização, a ameaça de romper os processos ecológicos regeneradores e a vida dos homens, negando-lhes o seu *direito à cidade* (Lefebvre, 1991). Contrapondo-se a esse exercício de poder do Estado, Lefebvre preocupa-se em promover a luta política na cidade através de uma práxis - essa requer um componente

espacial - que necessita apossar-se de um espaço e controlá-lo. Essa práxis - elemento de construção política no espaço - deve se dar *na vida cotidiana* com a transformação radical do espaço e a tentativa de construir um espaço próprio, de liberdade.

Daí, poderemos dizer que o espaço de Henry Lefebvre é espaço com história. Ele tenta introduzir na análise marxista um modo de raciocínio que argumenta em torno do que é possível existir no espaço, do que pode acontecer pela ação estratégica dos homens. Dentro dos contornos do debate sobre a teoria do espaço, ele concede um lugar-de-honra ao conceito de vida cotidiana. Nesse impulso utópico, ele concebe humanisticamente o “urbano” como o mecanismo pelo qual se poderia liberar, da repressão, a vida cotidiana alienada, uma vez que a cidade expande-se e os planejadores de todas as ideologias a perseguem.

Historiadores em cena: novos olhares sobre a cidade

Os argumentos de François Begin (1991) sobre o começo do que veio a ser o urbanismo moderno fez os historiadores refletirem sobre as soluções arquitetônicas que se dão, inclusive, no subsolo da cidade, bem como os ganhos e perdas advindos do emprego de estratégias de disciplinamento dos habitantes em uma cidade, uma vez que o mesmo formata o urbano com a intenção da “domesticação”:

Domesticação desses fluidos que são o ar, a água, o calor, a luz;

domesticação das práticas: higiene, vida familiar, sexualidade. Domesticação destas práticas, através da domesticação destes fluidos através de novas formas e de novos aparelhos. Processo no interior do qual a arquitetura tem um papel diferente do que tinha anteriormente, mas onde ela é apenas um componente, entre outros (Begin, 1991, p. 52).

Os “maquinismos do conforto”, segundo Begin, mantiveram-se como referência para as intervenções nas cidades. Os habitantes de uma cidade acabam por se tornar, ao longo de dois séculos, prisioneiros de suas comodidades: água encanada, eletricidade, metrô, carros particulares etc. É que a crescente fragmentação e a pulverização dos espaços urbanos estão se tornando “decisivas”, cabendo aos habitantes a destinação do conforto, emblema “decisivo” que precisa ser agendado para a efetivação do mito do bem-estar social nas cidades modernas.

Nesse sentido, as políticas urbanas são entrevistadas por um pensamento político, e essa *visualização* trouxe ao historiador um domínio de saber sobre o urbanismo, as políticas urbanas e as concepções arquitetônicas. As leituras de Munford (1991) e Benévolo (1993) permitem essas aproximações. Em sua obra *A Cidade na História* Lewis Munford mostra-nos, por exemplo, que no decorrer século XIX, a dimensão excepcional da expansão econômica européia advinda da Revolução Industrial tinha estimulado o desenvolvimento de centros

urbanos com desequilíbrios sociais de proporção gigantesca, de tal forma que as cidades tornam-se territórios remodelados pelas atividades fabris, centros de vícios e de pobreza, espaços de insalubridade, situação urbana caótica e insana. Em sua análise evolutiva, recorta esse momento da cidade, seu ritmo de aglomeração humana, os períodos de grande demanda e retração para o mercado, que fazia um grande centro urbano ter tanta importância para a indústria.

Na visão de Mumford (1991), a noção de crescimento evolutivo constitui o pressuposto teórico que faz com que as cidades sejam consideradas um fato histórico, um fenômeno cuja materialidade e função constitui um objeto de pesquisa. Seu estudo enfatiza as formas da cidade desde as aglomerações mais primitivas, originárias da aldeia, a configurações geograficamente melhor sediadas como praças, edifícios, mercados etc. Por outro lado, se a fábrica torna-se o primeiro fator a aumentar a área de congestionamento urbano, a cidade, através da divisão territorial das suas funções, apresenta a marginalização da classe operária e a ameaça de conflitos sociais em seu espaço.

Leonardo Benévolo constata, por sua vez, que a arquitetura presente na cidade não é a da neutralidade. Na Europa da primeira metade do século XIX, o ambiente desordenado e inabitável da cidade que ele chama de *cidade liberal* era o resultado de iniciativas públicas e particulares não reguladas e não coordenadas. A liberdade individual, exigida como condição para o desenvolvimento da economia industrial, revela-se

insuficiente para regular as transformações de construção e urbanismo produzidas justamente pelo desenvolvimento econômico. *As classes pobres sofriam mais diretamente os inconvenientes da cidade industrial, mas as classes ricas não podiam pensar em fugir deles por completo* (Benévolo, 1993, p. 567). Por volta de 1830, o cólera se espalha pela Europa, vindo da Ásia, e nas grandes cidades se desenvolvem as epidemias que obrigam os governantes a corrigir, pelo menos, os defeitos higiênicos, isto é, a se chocar com o princípio da liberdade de iniciativa, proclamado na teoria e defendido obstinadamente na prática na primeira metade do século.

A recepção das idéias de Benévolo serviu de estímulo intelectual a historiadores como Maria Stella Brescianni (1998). Diante do triunfo do maquinismo e da técnica, que concedeu aos contemporâneos a certeza de viverem a Era Mecânica, o historiador visualizou *a exclusão social e a expansão da miséria* para a maioria da população, definindo um espetáculo de pobreza. O que resulta da emergência da questão social é a polêmica entre os defensores e os adversários da intervenção pública no desenvolvimento da cidade. Segundo Bresciani, é dessa polêmica que saem as leis sanitárias aprovadas em 1848 na Inglaterra e na França, bem como os grandes trabalhos realizados por Haussmann em Paris. Diante da situação revolucionária de 1848, na França, surge a prática do recenseamento, da arrumação espacial da cidade, do conhecimento da vida dos trabalhadores nos bairros, de sua condição de vida. Essa nova lógica da salubridade quer conhecer as condições de vida do trabalhador para regular essas vidas a

partir de uma nova jurisprudência. Inaugura-se um processo de intervenção em novos moldes, que associa a limpeza e salubridade do espaço urbano ao controle técnico e político da população na cidade. *A espessura histórica da cidade é rompida, e a questão urbana nasce na rede de dados cifrados numericamente e nos mapas* (Brescianni, 1998, p. 15). Os dados sensíveis estão na confluência dos órgãos técnicos, que vão regular os equipamentos coletivos e instituir, via planejamento, uma lógica de arrumação espacial. Os primeiros anos do século XIX são significativos sobre essa dimensão disciplinar. A idéia sanitária e a ação saneadora advinda desse diagnóstico redefinem os espaços e conferem aos mesmos uma ontologia, um sentido de ser.

Os estudos sobre cidade, elaborados por historiadores brasileiros, ainda deitam âncora em outros autores de tendências teóricas e metodológicas variadas, muitos deles com a marca da recepção de Foucault, Benjamin e neomarxistas como Raymond Williams. É que, segundo as orientações teóricas daí advindas, há que se interrogar sobre as percepções diferenciais da cidade - informadas essas diferenças por suas explosões, suas alianças e conflitos -, sobre as maneiras de se encarar o espaço e os sujeitos históricos, sobre as solidariedades, as lutas entre os grupos, as feições estéticas, políticas e culturais da cidade. O enquadramento da cidade sobre o prisma das transformações dos comportamentos, das atitudes mentais no percurso dos espaços cotidianos, na trilha das novas sensibilidades desenvolvidas no espaço urbano, permite a constituição do inventário dos modelos sócio-

culturais das cidades, inventário este feito pelo historiador.

Em seu estudo intitulado *Orfeu Extático na Metrópole*, Nicolau Sevcenko (1992) constrói uma narrativa fecunda, entrecruzando alguns eixos interpretativos. O primeiro trata da urbanização de São Paulo, ligada às transformações materiais e culturais que se processaram na segunda metade do século XIX. A construção de uma fisionomia urbana acelerada é feita sobre o descompasso do assentamento de imigrantes pobres e ex-escravos em uma região que não se enquadrava nos valores estéticos importados e numa vida urbana que começava a se estruturar de forma estranha e difusa. É que a fisionomia de São Paulo incorporava imagens as mais diversas, em seu momento inicial de urbanização, e o autor, na busca da cidade, “perde-se” para poder achá-la. Lembra-nos Walter Benjamin em sua *Infância em Berlim*, quando este enuncia que “perder-se numa cidade... requer instrução”. Para Sevcenko a recorrência a múltiplas imagens dialéticas e múltiplas evidências converge para a construção de uma história cultural da cidade. A percepção de que existem diferentes ritmos de temporalidades perpassando o espaço rompe com a visão de tempo linear e agencia recursos dialéticos surpreendentes que articulam fluxos como moda, festas, ritmos frenéticos na cidade (carnaval), corpo, nervos e músculos, máquinas e maquinismos, condutas, aspirações e valores, desenhando através de sua narrativa uma visão construtora, como também, devastadora de uma ordem que se quer superar do final do século XIX, segundo eixo interpretativo.

No terceiro eixo interpretativo, Sevcenko (1992) vislumbra o efeito da urbanização sobre a vida cotidiana e cultural, entrevedo ligações entre o modernismo e o fortalecimento do Estado, disposto, por sua vez, a comandar as inovações e exercer o controle social sobre os homens na cidade. Toda essa experiência urbanizadora, segundo Sevcenko, prometia a composição de uma nova identidade brasileira que tem seu ponto de chegada no mito da brasilidade, que promete uma ruptura com o passado.

O autor traz o enfoque sobre a transição inexorável, implacável, da modernidade para o contexto da ação automatizada, que nos deixa entrever a noção de velocidade, e esse elemento, por sua vez, marca a ruptura em relação ao século XIX. No Brasil, o início desse século foi marcado - em algumas cidades - por um impulso de transformações na feição urbana.

Contraditoriamente, o mergulho nas novas formas culturais não exime os novos agentes históricos da convivência com os valores da época **anterior**, visto que eles não conseguem romper com a tradição imperial, que vai perpassar a República Velha, essencialmente oligárquica. Em um estudo sobre as reformas urbanas em Fortaleza, na virada do século, Ponte (1993) analisa os passos da remodelação da cidade, colocando o seguinte problema de pesquisa: *Fortaleza sofrera intervenções estratégicas capazes de produzir efeitos de poder disciplinar sobre seu meio físico e social?* (Ponte, 1993, p. 06). As reformas urbanas são analisadas em função de uma outra variável: o controle social disciplinador na cidade. Uma recepção clara das

ênfases teóricas de Michel Foucault. Essas reformas são examinadas num recorte temporal que vai de 1860 a 1930, período no qual um conjunto de reformas se intensificou na capital, propiciando o que ele chamou, de *Belle Époque*. O autor procura perceber as condições de investimento na cidade, visto que os bons negócios da produção algodoeira ensejaram a tentativa de industrialização têxtil no Ceará, como também, o alcance de seus efeitos de poder e saber normativos sobre a sociedade local, sobretudo nas camadas pobres da população.

Essa disciplinarização do espaço urbano da Capital acha-se estreitamente relacionada ao momento republicano que vivia a província, diante da intensificação de lutas políticas locais durante o governo Accioly. O aformoseamento da cidade com a regeneração de praças, a abertura de bulevares e a higienização das ruas redefinem o espaço público em função de uma nova lógica de arrumação espacial.

No elenco dessas remodelações nos centros, nos anos iniciais desse século, apresenta-se *uma questão teórico-metodológica que nos parece seminal e que, de maneira direta, informou nossa iniciativa de pesquisa sobre a CIDADE* (Silva Filho, 1999). É que essas cidades estão constituindo, de maneira mais decisiva, a sua fisionomia urbana como um conjunto de imagens, de “retratos”, sobre uma constelação de fragmentos urbanos, deixando perpassar os ritmos de expansão do Capitalismo em novos espaços. Essas transformações estão relacionadas às imagens de desejo, de sentido, fazendo da cidade, como diz Bolle (1994), o lado utópico-emancipatório e fetichista-alienante da imagética

moderna. Em Willi Bolle temos, sob a influência de Walter Benjamin, a *noção de montagem* para o estudo da cidade. O autor concebe a urbe através do habitante, do sujeito que, como o *flâneur* de Charles Baudelaire, projeta o seu olhar na tentativa de definir sua identidade, ou seja, o habitante que se inteira da fisionomia da cidade e, ao mesmo tempo, de si mesmo, especulando sobre as imagens que estão em seu entorno, no sentido benjaminiano. *O flâneur, diz Bolle, é o médium, através do qual o historiógrafo lê o "texto da cidade"* (Bolle, 1994, p. 78).

Na verdade, do conjunto de muitos estudos provenientes de outros historiadores das cidades que não estão aqui citados, de suas teorias e procedimentos de pesquisa, reconhece-se que, sobre o fato urbano, sobre a fragmentação e pulverização dos espaços urbanos, **o historiador pode participar de uma reflexão decisiva com diferentes opções teóricas e metodológicas**. Ao propor sobre a cidade uma visão sócio-cultural, - uma possibilidade que, particularmente, consideramos seminal, repetimos - o historiador apresenta a cidade como um complexo social, ponto decisivo do encontro entre os indivíduos e a comunidade, lugar da pulsação constante dos homens, da dispersão, do onirismo e do drama humano.

Na cidade, histórias (co)movedoras de homens

Todavia, se considerarmos a edificação de um saber sobre as cidades apenas pela presença de um trabalho teórico, não teremos a clara percepção de como e quando o historiador encontra a cidade.

O historiador só a encontra, definitivamente, quando... *narra*. É quando o historiador configura a *narrativa que métodos, teorias, objeto* e metodologia podem ser visualizados. É pela *narrativa* do narrador que os agentes históricos elaboram, através de suas práticas cotidianas, no plano da ação, uma resistência a um plano político que sempre espera normatizar e disciplinar. Nesse sentido, a cidade pode reter na *mimese*, como nos fala Ricoeur (1994), a pulsação humana, a fruição, os desejos e as expectativas, elementos que redefinem comportamentos, modos de vida, estabelecendo, no urbano, a multiplicidade, a reação, o princípio de vontade, tornando a ação dos homens, muitas vezes, imprevisível.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de organizar um último e decisivo movimento: *narrar*. É pela *escrita narrativa* que o historiador promove uma articulação prática fazendo surgir o indutor elementar da narrativa. É definitivamente aqui que temos a mimética textual e literária como o primeiro elo de ligação com a realidade, imitando a ação humana. Em certo estágio, o narrador avança e recua no meio de contingências e de peripécias, atentando para o paradoxo da distensão-intensão, que se converte em dialética viva do real. O que resulta daí é uma hermenêutica do tempo narrado, do mundo da cidade, do real que foi configurado pelo modo de narrar, levando em conta os recursos de simbolização, de metaforização e operando com as dimensões do tempo para enriquecer e explicitar o texto.

Em nosso trabalho de pesquisa (Silva Filho, 1999) sobre a modernização da “Cidade da Paráhyba

do Norte” (1892-1928), depois de considerar os aspectos teóricos e metodológicos apoiados nas concepções de Walter Benjamin e em alguns construtos teóricos que subsidiam a história da cultura, elegemos *mônadas* (pequenas unidades mediadoras da relação do particular com o geral) e elegemos um *flanêur*, de *Baudelaire*, para nos mostrar como estava a principal rua da Cidade Baixa no início da década de 20, época das Reformas Urbanas do Governo Camilo de Holanda: a Rua Maciel Pinheiro, atentando para os passos da narrativa em *mimese I*, da maneira que nos sugere Paul Ricoeur: *se é verdade que intriga é uma imitação da ação, é exigida uma competência preliminar: “a capacidade de identificar a ação em geral por seus traços estruturais; uma semântica da ação explícita essa primeira competência”* (Ricoeur, 1994, p. 88).

Foi percorrendo essas trilhas que encontramos a cidade

Quem percorreu de maneira habitual a Rua Maciel Pinheiro no início dos anos vinte, na Cidade da Parahyba do Norte, conferia se portava, ao menos, uma moeda de bronze de Rs \$020 (vinte réis), estampando nas bordas a frase “vintém poupado, vintém ganho”, porque seria com um vintém que ele poderia adentrar em um café mais próximo e deliciar-se, ao pedir um pingado. Dali ele poderia, vagarosamente, deixar-se levar pela intensa movimentação das calçadas e verificar os últimos modelos de camisas para homens, chapéus para senhoras e crianças na loja A ATRATIVA; dar uma

olhada em louças e vidros no bazar de número 222: o BAZAR PARAHYBANO; conferir os livros novos, os trabalhos de tipografia, encadernação e pautaçaõ a vapor na famosa CASA PENNA, onde também encontraria artigos para presente, para desenho e objetos para escritório. A BRITO LYRA anunciava suas vendas em grosso de tecidos. Aquele que tivesse Rs 1\$000 (um mil réis) poderia parar no prédio de número 45 e inscrever-se para um sorteio – dos dois existentes por mês – do CRÉDITO MÚTUO PREDIAL, um Clube de Mercadorias com filial autônoma na cidade. A CASA NAVARRO dispunha de móveis que eram executados com perfeição.

A rua estava sensivelmente transformada, com boas condições de asseio, para causar uma ótima impressão aos visitantes. A iluminação pública, moderna, proveniente do efeito da automação, já estava presente desde 1912. Porém, o que mais despertava a curiosidade dos transeuntes e causava aglutinação em suas portas eram os automóveis Ford, ou “o auto universal” com oficina completa para conserto e estufa para pintar. Ao dispor de 5:500\$000 (cinco contos e quinhentos mil réis), o cliente poderia adquirir um “Fouring” com lugar para cinco passageiros. Pelo valor de 5:400\$000 (cinco contos e quatrocentos mil réis) poderia obter um “Caminhão classis”. O tão desejado “Tractor Fordson” chegaria à mão dos produtores por 8:000\$ (oito mil contos de réis). A oficina dispunha de peças legítimas para venda. A conceituada agência “FORD – MONTEATH & C.” estava representada com uma filial na Rua Maciel Pinheiro.

Na Maciel Pinheiro, os novos emblemas de

consumo, muitas vezes, na impossibilidade de serem receptivos a todos, recebiam seus rótulos pejorativos por parte daqueles que não possuíam nenhuma possibilidade de aquisição dos mesmos. A elegância masculina dos moços bem aquinhoados, por exemplo, recebia o batismo de almofadinhas; os modernos óculos foram apelidados de rodas de tartaruga, visto se assemelharem aos “pneumáticos”. Diziam que essa moda havia sido criada com o fim de evitar que a brisa magoasse o sensível e delicado olhar dos marmanjos, ou mesmo, para compensar os rostos imberbes, sedosos e infantis.

A narrativa acima acena com realidades profundas que despertam a imaginação do habitante por uma cidade melhor, salubre, provida de serviços, incorporadora do moderno. O conforto, os novos saberes sobre a cidade, a recepção dos modernismos somaram-se às expectativas de crescimento econômico da capital com a instauração das fábricas de sabão e serraria a vapor, as oficinas litográficas, as de preparo de pele e fumo e os serviços de exportação de algodão, açúcar e couros. A melhoria sensível do “habitat”, do serviço de bondes, dos automóveis e a remodelação de praças e ruas, compuseram um novo cenário na cidade: *o cenário moderno*. Nosso interesse em abrir uma investigação sobre essa realidade histórica se deu pelo fato dessa mesma realidade suscitar recorrências ao nosso tempo presente, bem como referências para a experiência de atores sociais que processam suas vivências em cidades modernas.

Referências

BEGUIN, F. "As maquinarias inglesas do conforto." In: **Espaço & Debate**, Revista de Estudos Regionais e Urbanos, São Paulo, Ano XI, nº. 34, 1991.

BENEVOLO. **História da cidade**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas - magia e técnica, arte e política**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Obras escolhidas II - rua de mão única**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas III - Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BOLLE, W. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BRESCIANI, M. S. "Permanência e ruptura no estudo das cidades". In: FERNANDES, A. & GOMES, M. A. A. de F. (orgs.). **Cidade & História: modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX**, Salvador: UFBA: Faculdade de Arquitetura, 1998. p. 15.

DONNE, M. D. **Teorias sobre a cidade**. São Paulo : Martins Fontes, 1979.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**, 7 ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1979.

GOTTDIENER, M. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1993.

GUEDES, P. **Cidades em evolução**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HOLLINGSWORTH, T. H. **Demografia histórica**, cómo utilizar las fuentes de la historia para constriirla. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

BRESCIANNI, M. S. M. "História e historiografia das cidades, um percurso". In: FREITAS, M. C. (org.). **Historiografia**

brasileira em perspectiva. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 237-258.

MUMFORD, L. **A cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PONTE, S. R. **Fortaleza Belle Époque,** reformas urbanas e controle social (1860-1930), Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Multigraf Editora, 1993.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo I). Campinas, SP: Papirus, 1994.

SILVA FILHO, O. L. da. **Na cidade da Parahyba, o percurso e as tramas do moderno (1892-1928).** Recife, 336f. Tese (Doutorado). – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco.

SEVCENKO, N. **Orfeu extático na metrópole:** São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade:** na história e na literatura, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

5 Capítulo

NATUREZA DO ENSINO/APRENDIZAGEM E CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS- DOCENTES

*Maria Lucinete Fortunato
Eliana de Souza Rolim*

1. Introdução

A formação de professores e o ensino de História têm sido alvo de constantes debates no meio acadêmico, principalmente, a partir das últimas décadas do recém-fimdo século XX, especialmente quando se trata da relação entre teoria e prática na produção e socialização do conhecimento, das novas concepções e interpretações da História e da formação dos professores dessa área do conhecimento, no que diz respeito a sua inserção nas prioridades tidas como indispensáveis para se ter uma educação de qualidade hoje.

Sabemos que, no contexto atual, a valorização do conhecimento e o domínio das competências e habilidades específicas para o ingresso e permanência no mercado de trabalho são cada vez mais visíveis. As mudanças que vêm se processando no cenário educativo do país, nos últimos anos, têm levado em consideração essa realidade. Assim sendo, são cada vez mais latentes a priorização da atividade de pesquisa e o domínio de novas tecnologias que se sobrepõem às atividades de ensino e à formação de professores.

Em meio a esse contexto, o ensino de História

deve instigar o aluno a assumir uma postura crítica e política e possibilitar a percepção do seu papel de ser social politicamente ativo e, conseqüentemente, de agente da História, e não simplesmente, de um mero espectador que abre os livros apenas para contemplar, por exemplo, a “história gloriosa do mundo antigo” ou o “romantismo das Cruzadas Medievais”. Por isso, em sua prática educativa, o professor de História, deve assumir uma postura pautada na crítica e na ética.

Segundo Pinsky,

O grande desafio que se apresenta nesse novo milênio é adequar o nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (PINSKY, J.; PINSKY, C. B., 2003, p. 19).

Contudo, um impasse que se faz presente na realidade dos cursos de Licenciatura em História é a desarticulação entre “as disciplinas de conhecimento histórico e as disciplinas pedagógicas e, também, a ausência de clareza sobre o perfil do profissional que se quer formar” (Caimi, 2001, p. 81). Andrade destaca que essa realidade é devida:

(...) à prática das universidades brasileiras em centrar a formação do licenciando em História nos aspectos historiográficos, certamente não à toa: isto se deve, sem dúvida, à hierarquização de saberes históricos (...), como também à valorização da atividade científica em detrimento daquela do magistério, que acompanham a tradicional segmentação desses saberes e atividades (Andrade, 2003, p. 142).

De acordo com esta compreensão, e tomando por base os cursos de formação de professores de História, percebe-se que, se por um lado, a História não é mais entendida como a ciência que somente resgata, estuda e interpreta os “grandes acontecimentos” do passado, ou como uma coleção de relatos acumulados no ocidente desde a antiguidade grega, por outro lado, os cursos de Licenciatura em História ainda não desenvolvem nos seus acadêmicos uma formação baseada na capacidade de interpretar os acontecimentos históricos em seu contexto sócio-cultural, político e ideológico; de produzir conhecimentos e de desenvolver uma prática de ensino de História rica de conteúdo e socialmente responsável. Sobre essa questão, concordamos com Nunes quando afirma que:

O professor que possui uma visão desarticulada da História

ou que desconhece a ideologia que sustenta sua teoria historiográfica acaba por desorganizar sua prática pedagógica. A História por ele ensinada ganhará uma conotação “folclórica”, isto é, fragmentada, baseada em crenças, superstições, opiniões e modo de ver e de agir sustentados apenas pelo senso comum, desprovida de consciência crítica (Nunes, 1996, p. 40).

Caimi (2001), por sua vez, afirma que a formação do profissional de história deve buscar o alcance da competência teórico-historiográfica e da capacidade reflexiva por parte dos licenciandos, a fim de que na sua prática, haja a possibilidade de superação das diversas dicotomias que campeiam o universo do processo de ensino/aprendizagem de História.

Inseridos nesses debates, desenvolvemos um estudo com os alunos-docentes do Curso de Licenciatura em História do Centro de Formação de Professores da UFCG.

Neste sentido, questionamos a história produzida/ensinada no referido curso, e sua relação com a História ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio onde atuam os alunos-docentes pesquisados. Problematizamos os tipos de concepções e de significados do ensino de História que são referendados por esses sujeitos e interrogamos até que ponto a prática docente na graduação de História e nas escolas de ensino fundamental e médio contribui para a formação de

sujeitos crítico-reflexivos.

O estudo tem se pautado em leituras de conteúdos concernentes às discussões e debates que se travam a respeito das seguintes temáticas: ensino de História, educação e formação de professores nos cursos de Licenciatura, mais especificamente, nos cursos de Licenciatura em História; produção do conhecimento histórico; e importância da concepção de História e de historiador, veiculada pelo currículo, para o exercício do magistério. No que se refere à metodologia, trabalhamos com multi-método. Na primeira fase trabalhamos através do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, que tem por base a Teoria da Representação Social, e, na segunda fase, que se encontra em andamento, estamos trabalhando com entrevistas semi-estruturadas para aprofundar a pesquisa, por meio de um contraponto entre o resultado do TALP e a análise das entrevistas. Este texto disserta sobre a primeira fase da pesquisa.

2. Veiculação da comunicação: representações sociais e efeitos de poder/saber

A teoria da Representação Social (RS) foi formulada por Moscovici no final dos anos 50, viabilizando uma discussão teórica em relação à compreensão de Émile Durkheim sobre as representações coletivas. Em seu estudo sobre “As formas elementares da vida religiosa”, publicado em 1912, este autor desenvolve a tese de que a natureza fundamental do homem reside na religião e defende que essa prática social traduz as

representações coletivas dos membros de uma sociedade.

A noção durkheimiana das representações coletivas é uma espécie de guarda-chuva que reúne uma larga gama de diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões), cuja característica consiste em revelar o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e no espaço (Nóbrega, 2001, p. 57).

Moscovici (1961), a partir do estudo “A psicanálise, sua imagem e seu público”, operou uma ruptura com o modelo funcionalista durkheimiano e introduziu a teoria das Representações Sociais, em contraposição ao conceito de representações coletivas de Durkheim. Moscovici caracteriza as RS como um processo criativo (de elaboração cognitiva e simbólica), que orienta o comportamento das pessoas, e refuta a idéia de que as representações coletivas se contrapõem às representações individuais, exercendo coerção sobre os indivíduos e conduzindo-os a pensar e agir de forma homogênea, a fim de gerar socialmente um equilíbrio homeostático.

As Representações Sociais são definidas por Moscovici como sendo (...) *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos*

(...) (Moscovici, 1961, p. 649). Neste sentido, a sociedade, enquanto sistema político-econômico, produz efeitos, estabelecendo sistemas de pensamento sobre si, oriundos da comunicação (na perspectiva de elaboração projetiva mediada pela lingüística), enquanto informação sobre um corpo de conhecimentos, um assunto, uma pessoa ou um objeto em destaque. Esses efeitos, segundo Moscovici, são determinados no plano da interação social.

A teoria das Representações Sociais utiliza o mental e o social com a veiculação da comunicação, entrelaçando aos sentimentos atitudes, valores, informações e motivação do grupo de pertença. A RS pode ser compreendida como.

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet, 2001, p. 22).

A veiculação da comunicação é examinada por Moscovici em três níveis:

- 1) ao nível da emergência das representações cujas condições afetam os aspectos cognitivos (...);
- 2) ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem, que explicam a interdependência entre

a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas; 3) ao nível das dimensões das representações relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude e estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação midiáticos (...) (Jodelet, 2001, p. 30).

Com base na psicologia social, Spink (1991, 1993), por sua vez, afirma a importância de estudar as RS não apenas como conteúdo, mas como um processo, contexto/contéudo e, conseqüentemente, revelar a distinção entre forma e abordagem. Essas bases do processo de formação das RS ocorrem mediante os processos de ancoragem e objetivação anteriormente destacados.

De acordo com essas concepções, pode-se afirmar que as RS são caracterizadas como conjuntos simbólicos, práticos, dinâmicos, cujo status é o de uma produção e não reprodução ou reação a estímulos exteriores, mas a utilização e seleção de informações a partir de repertório circulante na sociedade. Portanto, sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, as RS contribuem para a construção de uma realidade comum que possibilita a comunicação, sempre de maneira contextualizada, resultando das condições em que surgem e circulam. As representações são responsáveis pelo duplo papel na sua própria

formação, de *tornar o estranho familiar e o invisível perceptível* (Nóbrega, 2001, p. 72).

Já para Foucault (1979), no interior dos processos e estruturas, abrem-se as perspectivas para a constituição de um agente humano como resultante da tentativa de construção de uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade permeada por limites e dotada de uma linguagem que, por sua vez, além de ser conceitual, estabelece fronteiras e traz a possibilidade de negação, de resistência, de reinterpretação, de jogo de invenção metafórica e de imaginação. Nesta mesma direção, Albuquerque Júnior argumenta que:

Os sujeitos emergem através de descrições e estas estão enredadas nas diversas relações sociais, portanto, o sujeito é um nó numa dispersão de experiências, todas elas significadas pela linguagem. A imagem que tenho de mim, minha identidade ou a imagem e identidade dos outros são tecidas nas relações que mantenho no social e que podem ser relações de luta e de conflito, como de assentimento e afeto. É através das diferentes experiências sociais, em que se insere um corpo e onde emergem atitudes, gestos e falas, sejam dele próprio ou dos outros, que uma imagem de sujeito vai sendo construída.

São os diversos agenciamentos sofridos por este corpo, seja de desejo, seja econômico, seja político, que vão modelando uma figura de sujeito. Agenciamentos que precisam ser descritos pela linguagem, fixados por um texto, para que passem a ter existência, sejam algumas coisas (Albuquerque Júnior, 1999, p. 118).

De acordo com esta compreensão, o sujeito emerge como possibilidade no e pelo discurso. E as identidades tecidas socialmente e culturalmente são historicamente construídas a partir de relações que não se limitam à sua institucionalização.

Diante do exposto, dividimos a pesquisa em dois momentos. No primeiro, trabalhamos com a teoria da representação social, utilizando a metodologia do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Nesta perspectiva, analisamos as representações dos sujeitos investigados como: imagens, afirmações que se formam, veiculam e consolidam-se no processo de interação e comunicação social. Como representações materializadas através das percepções, opiniões, expectativas e atitudes incorporadas e efetivadas na sua vivência acadêmica e no exercício do magistério.

Concluída a primeira fase da pesquisa, percebemos que ao se lidar com médias e semelhanças, a partir da quantificação de enunciados, desconsidera-se a possibilidade de

trabalhar as diferenças e/ou subjetividades. Por isto, no segundo momento, buscamos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, perceber como e até que ponto estes sujeitos apontam a relevância da interface entre ensino e pesquisa para a produção do saber, com o objetivo de problematizar e ressaltar o estatuto de verdade que as representações conseguem imprimir culturalmente, bem como os seus efeitos de poder e de saber.

3. Metodologia

A proposta da pesquisa, no que diz respeito aos instrumentos, coleta, organização e análise de dados, bem como às atividades que compuseram a fase exploratória, engloba: o levantamento de dados quantitativos - delimitando os alunos matriculados no curso de Licenciatura em História do CFP, que já exercem o magistério; e os dados qualitativos do curso - levantamento de fontes documentais; a realização de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevistas semi-estruturadas com os alunos-docentes selecionados.

O TALP é uma técnica semi-estruturada em estímulos indutores que permite ao entrevistado evocar respostas de conteúdo afetivo-avaliativo e evidenciar universos semânticos de palavras, face aos diferentes estímulos, através de dicionários (Nóbrega, 2002). No momento da aplicação do teste, o pesquisador explica ao sujeito da pesquisa que vai apresentar algumas palavras e estimulá-lo para que ele responda, o mais breve possível, o que lhe vem à mente quando as escuta (por exemplo: O que lhe vem à mente quando escuta a palavra

História?).

O TALP foi aplicado, individualmente, com os alunos-docentes do curso (PEC e não - PEC), totalizando 48 sujeitos. Foram utilizadas como estímulos indutores as seguintes palavras: **professor, história, aluno, ensino, escola e conhecimento.**

Após a realização do teste, com base nas respostas evocadas pelos sujeitos, foram construídos os dicionários e vocábulos-adjetivos concernentes a cada estímulo indutor. As palavras foram agrupadas conforme a similaridade semântica existente entre elas.

A importância em agrupar as palavras com similaridade semântica tem a função de reduzir o número de palavras diferenciadas e redundantes para tornarem-se, estatisticamente, significativas (Nóbrega, 2002, p. 3).

Após a elaboração dos dicionários concernentes a cada estímulo indutor, os dados foram processados pelo soft "*Tri-Deux Mots*¹", e interpretados por meio da Análise Fatorial de Correspondência - AFC (aspecto quantitativo da pesquisa).

O princípio básico da AFC consiste em destacar eixos que aplicam as modalidades de respostas,

¹ *Tri-Deux Mots* – versão 2.2 de 1995, elaborado por Phillippe CIBOIS (1990; 1991).

mostrando estruturas constituídas de elementos do campo representacional ou gráfico (Coutinho, 2001, p. 197).

Na AFC observamos sobre a representação gráfica, resultante da aplicação do banco de dados do TALP no soft “Tri-Deux Mots”, a dinâmica de atração e afastamento entre as modalidades de respostas dos sujeitos, em relação às representações evocadas e associadas aos estímulos indutores de acordo com as variáveis fixas (sexo, idade, aluno-docente vinculado ao PEC-RP e aluno-docente não vinculado ao PEC-RP) dos sujeitos pesquisados. Foram processadas, no Tri-Deux Mots, 619 palavras, sendo que, após o agrupamento por similaridade semântica, foram computadas 78 palavras diferentes. Neste agrupamento para a análise foram consideradas apenas as palavras com frequência de repetição igual ou acima de 4 vezes.

4. Resultados

Ressaltando algumas especificidades, os resultados apontam para a percepção de que as representações sociais dos alunos-docentes do Curso de Licenciatura em História do CFP são elaboradas, sobretudo, com base numa compreensão cuja idéia preponderante é a de que a função do professor em sala de aula é a de transmitir aos seus alunos os conteúdos contemplados nos currículos escolares. Essa compreensão não considera: que os conteúdos estudados/ensinados são construídos historicamente; que a “realidade”

é complexa, não passível de apreensão total, e pode ser (re)descoberta permanentemente de acordo com os recortes feitos pelos intelectuais para cada momento histórico.

Outros aspectos que chamaram nossa atenção nas representações dos alunos-docentes foram os fatores negativistas com relação à profissão que desempenham, tais como: as condições deficitárias do ensino; a escola como *insuficiente*; a falta de recursos que campeia o exercício do magistério; a má remuneração e o excesso de trabalho a que estão submetidos os professores, e, em particular, a situação dos sujeitos dessa pesquisa ligados ao PEC - RP que, além das dificuldades habituais, ainda justificam ter que concluir uma graduação enfrentando diversos obstáculos para fazê-lo.

Verificando as representações de cada um dos grupos que compõem os sujeitos investigados chegamos às seguintes considerações:

As representações sociais dos alunos-docentes vinculados ao PEC - RP apontam o professor como *transmissor* e a História como *acontecimento e passado*.

Já os alunos-docentes não conveniados ao PEC - RP representam a História como pesquisa e o professor como um profissional que precisa ter *responsabilidade e dedicação*. Demonstram, ainda, que a História tem sido aprendida/ensinada, na sua vida acadêmica e profissional, sobretudo, como uma sucessão de fatos encadeados entre si, como acontecimento e passado, vistos como acúmulo das experiências vividas.

Os sujeitos do sexo masculino ao representarem o professor como *responsabilidade* elaboram uma visão do professor enquanto

responsável pelo ensino que deve ser baseado na *experiência*. E os sujeitos do sexo feminino, que compõem a maior parte dos sujeitos que investigamos e em sua maioria estão ligados ao PEC - RP, defendem que o professor deve ser *carinhoso* e que o ensino é prazer. Também é nesse grupo que mais se destaca a representação do professor *sofredor*.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que, independente da variável “sexo”, estes resultados indicam uma visão “conservadora” e/ou tecnicista da maior parte dos professores participantes do PEC - RP, que parece estar relacionada, fundamentalmente, aos contextos da realidade vivenciada na sua formação escolar e docente. Considerando que boa parte desses alunos-docentes tem idade superior a 35 anos, conclui-se que as suas formações profissionais estão ligadas ao sistema educacional aplicado no período da chamada “Ditadura Militar” no Brasil, o qual impôs muitas restrições à formação do professor, no sentido de que esta formação assumisse o papel de reprodução da ideologia dominante e desenvolvesse a competência técnica para que o professor pudesse transmitir aos alunos conteúdos previamente elaborados por pesquisadores, por meio de uma “metodologia eficiente” (Fonseca, 1993).

Quanto aos alunos-docentes não conveniados ao PEC - RP, este grupo é formado por sujeitos mais jovens, com uma faixa etária entre menor que 25 anos e 26 a 35 anos, que entraram na Universidade pelo processo convencional de vestibular da UFPB, o Processo Seletivo Seriado (PSS), e receberam uma formação baseada na aliança entre competência

técnica e compromisso político, que difere dos padrões de formação dos sujeitos ligados ao PEC – RP. Neste sentido, as suas representações são permeadas por ambigüidades, ora refletindo a importância da construção do conhecimento na atividade pedagógica, ora apontando para a idéia da competência e habilidade do professor como fundamento do processo de ensino-aprendizagem.

Mas, se a similaridade semântica considerada pelo TALP, apresenta estes resultados, não podemos deixar de levar em consideração as palavras singulares evocadas por alguns alunos-docentes, as quais apontam para uma compreensão do professor como agente transformador, facilitador e mediador; do ensino como diálogo, pesquisa, socialização de saberes, metodologia, preparação para a vida e transformação; e da História como construção do saber, pesquisa, descoberta, interpretação, narrativa e teoria. Estas evocações, ainda que pouco expressadas, sugerem que o trabalho com a semelhança e ou a repetição é passível de encobrir dispersões e subjetividades que possibilitariam a apreensão da diversidade e a compreensão da positividade da institucionalização de determinados enunciados nas relações de poder/saber.

5. Considerações Finais

Apesar de todas as discussões ocorridas nas últimas décadas sobre as competências e habilidades necessárias para se ter uma educação de qualidade, percebemos que as representações sociais dos alunos-docentes participantes da pesquisa são permeadas por ambigüidades. Se, por um lado, revelam a

preponderância da compreensão do não-entrelaçamento entre pesquisa e ensino, produção e socialização do conhecimento histórico, nas escolas onde atuam e no próprio Curso de Licenciatura em História do CFP, por outro lado, apontam, ainda que timidamente, para a possibilidade de (re)elaborações neste sentido.

Compreendemos que a formação do professor de História deve assumir um caráter político, a fim de que, possuindo uma postura crítica possa, em sua prática educativa, capacitar-se permanentemente, contribuir com a formação da cidadania do aluno e com a (re)construção de conhecimentos.

Portanto, em nossa análise preliminar das condições de atuação e inserção social dos profissionais que estão sendo formados no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG, percebemos a necessidade de uma avaliação urgente que repense, sobretudo, a instituição da dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa. Isso implica que é necessário repensar o tipo de historiador que está sendo formado no referido curso e a forma como ele se insere nas relações acadêmicas e profissionais que eles vivenciam. Por isto, demos continuidade à pesquisa, por meio das entrevistas semi-estruturadas que serão analisadas a partir do questionamento de como foi possível que as RS dos alunos apontassem para estes resultados e não para outros.

6. Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. O engenho de meninos: literatura e história de gênero em José Lins do Rego. In: **LOCUS**: revista de história. Juiz de Fora: Núcleo de História Regional/Editora UFJF, 1999. v 5, n.º 1. P. 113-126.

ANDRADE, F. C. B. de. Que História é essa? Representações Sociais dos licenciandos em História. In: SANTOS, C. S. G. dos. ANDRADE, F. C. B. de. (orgs.). **Representações Sociais e formação do educador**: revelando interseções do discurso. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001, p. 138-160.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998). Passo Fundo: UFP, 2001.

COUTINHO, M. da P. de L. **Depressão infantil**: uma abordagem psicossocial. João Pessoa: Editora Universitária UFPB/Autor Associado, 2001.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MOSCOVICI, S. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma História. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la Représentation Sociale de la psychanalyse. 1 ed. Paris: PUF, 1961.

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (org.). **Representações Sociais**: teoria e Prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001, p. 55-87.

_____. **Do amor e da dor**: representações sociais de jovens e adultos sobre o amor e o sofrimento psíquico. Recife, 2002. Texto não publicado.

NUNES, S. do. C. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PINSKY, J; PINSKY, C. B. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

SPINK, M. J. P. **Representações Sociais** – Uma perspectiva interdisciplinar. Mesa redonda: Representações sociais, modismo ou teoria psicossocial consistente. VI Encontro de Psicologia Social – ABRAPSO. Rio de Janeiro, 08-11 de maio de 1991.

_____. (org.). **O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

6 Capítulo

COMPLEMENTARIDADE METODOLÓGICA NO ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dorgival Gonçalves Fernandes

Introdução

Mas uma palavra é um abismo sem fim. O poder excitante de uma palavra é ilimitado (...)

(Paul Válerly)

Este texto tem por objetivo ressaltar a importância e a proficuidade da utilização da complementaridade metodológica no acesso às representações sociais. Para tanto, parte-se de reflexões sobre problemáticas referentes à metodologia postas ao campo de estudos em representações sociais, e de considerações em torno dos procedimentos metodológicos por nós adotados na construção da pesquisa “IR-REMEDIÁVEL CAMPO DE SONHOS DE FUTURO: Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordestino”, que se constituiu nossa tese de doutorado, apresentada à Universidade Federal de São Carlos.

Nessa pesquisa, a nossa intenção foi apreender as representações sociais acerca da instituição escola e do processo de escolarização elaboradas e compartilhadas por jovens das camadas populares, com idade entre 14 e 20 anos, estudantes de 8ª série

em escolas públicas na cidade de Cajazeiras, sertão do Estado da Paraíba.

Entendemos por representações sociais os saberes coletivamente construídos e compartilhados na vida cotidiana pelos sujeitos para identificar, nomear e atribuir significados aos objetos, situações e eventos do seu mundo, a fim de entendê-los para se situar, se posicionar e agir no mundo. Considerando este entendimento e a premissa de que “os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação”(Abric, 1997, p. 207), recorreremos ao estudo das representações sociais dos jovens estudantes sobre a escola para entender o que é a escola para esses estudantes de camadas populares, o que significa para eles a vivência do processo de escolarização e como se vêem na condição de estudantes, como agem e justificam suas ações.

Neste sentido, de dentro da escola, a partir de expressões, gestos, movimentos, atitudes e, principalmente, dos dizeres daqueles por quem procurávamos, os jovens estudantes, construímos a pesquisa. E não foi fácil! Entre sensações de pessimismo e otimismo e vice-versa, e tudo bem longe da indiferença, partimos nessa viagem (projeto de tese) pelo universo escolar juvenil, embarcados na procura pelos sentidos da música e pela música dos sentidos que regem a vida escolar de jovens pobres sertanejos, estudantes de escolas públicas.

A nossa opção pelo estudo dos sentidos atribuídos à escola pela juventude de camadas populares através do veio teórico das representações sociais deveu-se ao fato de compactuarmos com os pressupostos da

teoria das representações sociais, que defende uma relação dinâmica e dialética entre o indivíduo e a sociedade, o psíquico e o social, o saber científico e o saber do senso comum e entre o objeto conhecido e o sujeito que conhece (Moscovici, 1978).

Um problema de estudo já denota certas preferências teóricas e desejos do pesquisador que o elege. O modo como dispomos o olhar sobre um objeto a ser estudado, a forma de contorno dada ao problema de estudo, a escolha dos sujeitos a serem estudados, os referenciais teóricos e os recursos metodológicos procurados para alcançá-los esclarecem sobre o modo como o pesquisador apreende e entende o mundo, a sociedade, o homem, a ciência e o seu fazer. Entende-se assim que o pesquisador da área de ciências humanas e sociais, diante de seus objetos e sujeitos de pesquisa, não se coloca de modo completamente “frio” e neutro, mas sim, carrega para o seu fazer pesquisa uma carga de sentimentos, de desejos, de preferências, de subjetividades. Então, para o pesquisador, como conciliar o seu teor de subjetividade com o rigor de objetividade que a pesquisa acadêmica demanda? Como mergulhar no abismo sem fim e no poder excitante e ilimitado das palavras que lhes dão acesso às representações? É neste sentido que se colocam a importância e a proficuidade da complementaridade metodológica no estudo de representações sociais a partir da utilização de diversos instrumentos para a coleta de dados, favorecendo assim o processamento e a análise de tais dados através de métodos qualitativos e quantitativos.

A metodologia no estudo de representações sociais

A questão metodológica relacionada ao campo de estudos em representações sociais tem recebido intensa e profícua atenção, derivando daí uma diversidade de análises e proposições, embora haja um alerta sobre as ilusões que uma concentração exclusiva sobre preocupações metodológicas comporta (Jodelet, 1998). Esse alerta é derivado da postura epistemológica assumida pelo campo de estudo em Representações Sociais, que se contrapõe à excessiva preocupação com a questão do rigor metodológico, comum ao campo de estudos de orientação behaviorista.

Esta atenção à questão metodológica, no nosso entender, deve-se à natureza complexa, multiforme e multidimensional do campo de estudos em Representação Social, como o atesta Jodelet (1997), bem como às críticas que lhes foram dirigidas acusando-lhe falta de rigor metodológico e objetividade, como assinala Spink

A crítica - ora velada, ora explícita - feita ao programa de pesquisa que se desenvolve ao redor da noção de Representação Social subsume a crítica mais geral feita aos métodos qualitativos como um todo: a qualidade hermenêutica da análise; a falta de rigor dos métodos utilizados; a impossibilidade, para não dizer indesejabilidade - de explicações causais. Em resumo,

a falta de rigor ou de objetividade
(Spink, 1993, p. 103).

Enquanto modalidade de saber prático, que liga um grupo de sujeitos a um objeto, o campo de estudo em representações sociais se compõe, segundo Sá (1998), de três dimensões básicas: 1. – a produção e circulação das representações sociais; 2. – os conteúdos constituintes das representações sociais; 3. – o estatuto epistemológico das representações sociais. Desse modo, o estudo em representações sociais comporta três perguntas básicas acerca desse saber, relacionadas às diferentes dimensões desse campo de estudo: a) *Quem sabe e de onde sabe?* Correspondente à primeira dimensão do campo de estudo, esta pergunta refere-se às condições de produção e circulação da representação social e ao contexto sócio-cultural onde emerge o objeto de representação e se situam os sujeitos portadores de tal representação social; b) *O que e como se sabe?* Esta pergunta refere-se aos processos e estados das representações sociais, isto é, preocupa-se com informações acerca dos conteúdos cognitivos da representação. Corresponde à segunda dimensão deste campo de estudo; c) *Sobre o que se sabe e com que efeito?* Refere-se ao estatuto epistemológico das representações e incide na busca de entendimento sobre as relações que se estabelecem entre o saber científico e o saber popular. Situa-se aí a terceira dimensão do campo de estudo em representações sociais (Sá, 1998). De acordo com este autor (op. cit., p. 33), a pesquisa em representações sociais deve ser conduzida articulando-se essas três dimensões.

A teoria das representações sociais, em princípio, não se associa, obrigatoriamente, a nenhum método

específico de pesquisa. Não queremos dizer com isso que todo e qualquer método se preste ao estudo das representações sociais, independentemente do enquadre teórico, do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa eleitos pelo pesquisador. Moscovici (1995) é enfático sobre este ponto quando afirma ser contra a fetichização de qualquer método, seja ele experimental ou não experimental, como garantia de acesso ao conhecimento. Desse modo, argumenta Moscovici (op. cit. p. 14) que “a teoria das representações sociais (...) permanecerá criativa por tão longo tempo, quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”.

Assim sendo, as perspectivas metodológicas de pesquisa em representações sociais têm sido diversificadas, podendo ser encontradas, segundo Sá (1998, p. 81), pesquisas cuja ênfase metodológica recai sobre métodos quantitativos e experimentais, como é o caso de estudos realizados por Abric, dentro da perspectiva da teoria do núcleo central; sobre métodos qualitativos, na qual se prima pela entrevista, questionário e observação livre ou sistemática, a exemplo de Jodelet; e ainda, sobre métodos centrados em tratamentos estatísticos correlacionais, utilizados por Doise. Todavia, em estudos mais recentes em representações sociais, observa-se uma importante interpenetração entre essas perspectivas, recorrendo-se a associações entre diferentes métodos e técnicas de coleta e tratamento de dados.

Oliveira (1996), estudando a questão metodológica nos estudos de representações sociais, observa que nesses se impõe a necessidade de utilização de técnicas de coleta e de análise de dados

para se atingir três objetivos:

Elucidar e recuperar os elementos constitutivos da representação ou seu conteúdo; conhecer a organização dos seus elementos, isto é, estudar as relações entre os seus elementos constituintes, sua importância relativa e sua hierarquia; e recuperar o núcleo central da representação (Oliveira, 1996, p. 60).

Para empreender tal processo, e considerando o caráter complexo e multidimensional do campo de estudos em representações sociais, o pesquisador precisa fazer opções metodológicas, o que vem a colocar em relevância a necessidade de associação de métodos (quantitativo e qualitativo) e de técnicas para uma aproximação real com o objeto e os sujeitos da representação. Evidentemente, tais associações não devem ser empreendidas de maneira aleatória, mas de modo coerente com a natureza do objeto e dos objetivos da pesquisa.

O sistema de associação de métodos e técnicas, denominado de triangulação não é recente na história da produção de conhecimentos. Entretanto, é recente a perspectiva assumida pela vertente teórica das representações sociais. Esta sistemática metodológica, isto é, o recurso de multimétodos já era discutido por Denzin em 1970, a quem se deve a denominação “triangulação” (Spink, 1993). Neste sentido, como assinala esta autora (op. cit., p. 105), este recurso foi introduzido como estratégia para a validação dos dados requeridos para o processo de

apreensão da essência do fenômeno estudado na relação entre o real e nossa teorização sobre o real. Hoje, na perspectiva teórica da representação social, esse recurso é usado como alternativa à validação e como possibilidade de aprofundamento na análise sobre o objeto estudado, haja vista que o emprego de métodos e técnicas complementares se constitui num enriquecimento metodológico, ajudando a alargar e a aprofundar os olhares do pesquisador sobre o seu estudo, bem como favorece análises mais refinadas e seguras.

Autores como Santos Filho (1995) e Gambôa (1995), no campo da pesquisa em educação, também têm argumentado em favor da complementaridade de métodos como recurso metodológico. Referindo-se à questão da pesquisa quantitativa e qualitativa, Santos Filho informa que

Os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. (Santos Filho, 1995, p. 51).

Entre os diversos métodos e técnicas de análises utilizados nos estudos sobre representações sociais no Brasil, destacam-se os métodos de análise de conteúdo, na perspectiva assumida por Laurence Bardin (1979), empregados tanto para estudos de caráter qualitativo como quantitativo; a análise do discurso, na perspectiva assumida por Maingueneau

(1989), cujo enfoque recai em aspectos semânticos do discurso e é utilizado em estudos de natureza qualitativa; e a Análise Fatorial de Correspondência Cibois (1991), utilizada em estudos de caráter quantitativo, bem como a análise multidimensional e a análise de similitude, sendo esta última utilizada como técnica principal entre os estudiosos da Teoria do Núcleo Central (Sá, 1996, p. 110).

Quanto aos instrumentos privilegiados para coleta de dados, tem-se destacado enquanto técnicas interrogativas, a entrevista e o questionário, e como técnicas associativas, a associação livre de palavras e o mapa associativo. A técnica de observação sistemática também tem sido privilegiada no campo de estudos de representações sociais, sendo recomendada por autores tais como Moscovici (1978) e Souza Filho (1993) como um dos primeiros passos na elaboração de estudos nesse campo.

A entrevista semi-estruturada ou em profundidade tem sido considerada indispensável para o estudo de representações sociais. Segundo Sá

A prática articulada mais comum de pesquisa - quase o 'Romeu e Julieta' das representações sociais - combina a coleta de dados através de entrevistas com a técnica para o seu tratamento conhecida como 'análise de conteúdo' (Sá, 1998, p. 86).

Este instrumento de coleta de dados - a entrevista - "permite eliciar um rico material,

especialmente quando referido às práticas sociais relevantes ao objeto estudado e às condições de produção das representações sociais” (Spink, 1993, p.100).

Todavia, há ressalvas ao seu uso isolado, sem a complementaridade de outros instrumentos de coleta, pois, por um lado, parece-nos que nenhuma técnica, sozinha, consegue recuperar integralmente todos os componentes e dimensões da representação social. Por outro lado, o entrevistado ao elaborar o seu discurso, pode recorrer, de modo consciente ou inconsciente à utilização de mecanismos psicológicos, sociais ou cognitivos, tais como: racionalizações, fragmentações e controle, a fim de filtrar seu discurso, comprometendo assim a validade e a confiabilidade do resultado da entrevista. Da parte do entrevistador, o seu status e imagem diante do entrevistado, bem como a qualidade e a quantidade de suas intervenções mediante a produção discursiva pode trazer dificuldades ao resultado da entrevista.

Neste sentido, o uso de uma abordagem multimetodológica pode apresentar-se como um caminho profícuo nos estudos que objetivam revelar os componentes da representação, como também para superar possíveis vieses em relação ao discurso obtido por meio de entrevistas. A associação da entrevista a um método associativo parece particularmente adequada, ou mesmo com o questionário, principalmente quando a pesquisa envolve um número muito grande de sujeitos pesquisados, haja vista que a sua capacidade de estandarização,

reduz, simultaneamente, os riscos subjetivos da coleta de

dados por força do comportamento padronizado do pesquisador e as variações interindividuais da enunciação dos discursos por força da padronização da expressão dos pesquisados, dos temas abordados, da ordem dos temas, das modalidades de resposta (Oliveira, 1996, p. 62).

A técnica de associação livre de palavras tem sido produtivamente utilizada em estudos sobre representações sociais, chegando mesmo a ser considerada por Abric, citado por Sá (1996), como uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. Esta técnica, como salienta Spink (1993, p. 101) possibilita uma análise multivariável que permite superar um dos sérios problemas de análise de conteúdo, que é o caráter hermenêutico das interpretações. Por ser uma técnica de caráter projetiva, se assemelha às técnicas não verbais, podendo assim ser aplicada a populações sem muitas facilidades para lidar com entrevistas ou questionários, a exemplo de crianças, analfabetos, e outros.

Sua aplicação, aparentemente simples, consiste em se pedir ao sujeito pesquisado que mediante uma palavra ou expressão indutora (ou uma série), pronunciada pelo pesquisador, dizer-lhe quais são as palavras ou expressões que imediatamente lhe vêm à mente após ter ouvido tal palavra ou expressão. Quando se usa apenas uma palavra ou expressão indutora, esta deve significar o próprio objeto

representado. No caso de utilização de mais de uma palavra, as demais devem remeter diretamente ao objeto de estudo e/ou a objetos correlatos e diretamente ligados ao objeto estudado.

As representações sociais, de acordo com Moscovici, citado por Spink (1993) enfatiza

O resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre os indivíduos (...). A conversação está no epicentro do nosso universo consensual por que ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhe dá vida própria (Moscovici apud Spink, 1993, p. 99).

Ainda segundo Moscovici,

os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são, nós o sabemos, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum (Moscovici, 1995, p. 09).

Assim sendo, preponderantemente no estudo de representações sociais, tem-se recorrido às verbalizações dos sujeitos como caminho de acesso às suas representações sociais. Esta situação é evidenciada mesmo quando o estudo refere-se às

análises entre representações e práticas sociais cotidianas. Nestes casos, assinala Oliveira (1996, p. 102) que na maioria dos estudos, as práticas sociais dos atores são apreendidas por meio dos seus discursos, trabalhando-se assim muito mais com 'práticas representadas', do que com práticas efetivas.

As referências acima transcritas e a natureza do objeto, dos sujeitos e dos objetivos por nós eleitos para o citado estudo apontaram para a escolha do questionário, da entrevista (em profundidade e semi-estruturada) e da técnica de associação livre de palavras como instrumentos de coleta de dados. Para o tratamento dos dados, optamos pela complementaridade entre método qualitativo (análise de conteúdo: análise temática e de enunciação para as entrevistas) e quantitativo (Análise Fatorial de Correspondência para os testes de associação livre de palavras). O questionário foi utilizado para levantar dados sócio-econômicos sobre os sujeitos pesquisados.

Sendo assim, a investigação citada foi encaminhada na perspectiva da complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, de acordo com argumentos já explicitados acima, e mais especificamente, por entendermos, juntamente com Santos Filho (1995), que

Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o 'porquê'; na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significados, o 'como' (Santos Filho 1995, p. 44).

Considerações finais

O emprego da complementaridade metodológica na pesquisa citada nos favoreceu um positivo suporte para as análises empreendidas, trazendo-nos ganhos de cunho qualitativo e quantitativo. Em primeiro lugar, a utilização de abordagem multimetodológica nos permitiu alargar quantitativamente o número de sujeitos da amostra selecionada para estudo. Dada a praticidade e objetividade da aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras e de questionários, além de 30 entrevistas, pudemos aplicar 80 testes e 80 questionários, ampliando a amostra para 80 sujeitos. Assim, foi possível contar mais efetivamente com estudantes que apresentavam características sociais e escolares diferentes: repetentes e não-repetentes, católicos e não-católicos, provenientes de outras cidades, jovens da zona rural e da zona urbana, moradores do centro e da periferia, entre outras características. Isto nos deu segurança quanto à representatividade da amostra em relação à população e certa tranqüilidade para efetivarmos as análises. Para a Análise Fatorial de Correspondência empreendida sobre os Testes de Associação Livre de Palavras, os estudantes foram agrupados a partir das seguintes características: sexo, modalidade de ocupação do pai e modalidade de ocupação da mãe.

Em segundo lugar, no tocante ao acesso e análise das representações sociais aqui estudadas, cabe destacar três pontos em relação à utilização da abordagem multimetodológica: 1) esta abordagem nos possibilitou a revalidação das análises acerca dos conteúdos e estrutura das representações estudadas,

oferecendo duas bases de dados para confrontação e averiguação da pertinência de nossas análises; 2) o seu caráter de complementaridade nos favoreceu o entendimento de determinados elementos constituintes das representações sociais que não apareciam explicitamente em um dos instrumentos utilizados. É o caso, por exemplo, de o *estudante* se colocar como um dos sujeitos escolares e como uma das representações da escola. Essa representação não aparece de modo claro nas entrevistas como aparece no gráfico da Análise Fatorial de Correspondência; 3) a associação de técnicas projetivas (Teste de Associação Livre de Palavras) e discursivas (entrevistas) para a coleta, e a associação de métodos quantitativo e qualitativo para o tratamento dos dados permitiram uma maior exploração e um aprofundamento maior em relação às análises empreendidas.

A pesquisa citada revelou que os estudantes compartilham representações altamente positivas sobre a escola quando apontam a escola como o lugar onde se estuda e se aprende. Essa positividade é forjada também a partir das relações afetivas que os estudantes mantêm com a escola onde estudam. Principalmente nas entrevistas, essa afetividade é explicitada fortemente, seja quando declaram gostar da sua escola, seja quando falam sobre as dificuldades e os problemas que enfrentam na escola e sobre as dificuldades e problemas que a escola enfrenta. As suas falas sobre os problemas da sua escola são marcadas por pausas, gaguejamentos e rodeios, denotando constrangimento em torná-los públicos.

Este fato pode ser entendido como um esforço para proteger a imagem da escola e a sua imagem de

estudante, reforçando uma identidade positiva para si e para a escola.

Referências

ABRIC, J-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (dir.). **Les représentations sociales**. 5 ed. Paris: P.U.F, 1997, p. 205-223.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

CIBOIS, P. **L'analyse factorielle**. Collections Qui sais-je? 3 ed. Paris: P.U.F, 1991.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordestino**. 2003, 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

JODELET, D. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (dir.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1997, p. 47-78.

MAINGUENEAU, D. **Análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes/Ed.da Unicamp, 1989.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITICH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 7-16.

OLIVEIRA, D. C. de. **A Promoção da saúde da criança: análise das práticas cotidianas através dos estudo de representações sociais**. 1996. 323 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Si. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995, Coleção Questões da Nossa Época, p. 13-59.

SOUZA FILHO, E. A. de. Análise de representações sociais. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 109-145.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J.(org.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 85-108.

VALÉRY, P. **Variedades**. Tradução de Maiza M. De Serqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

7 Capítulo

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DA ZONA RURAL

Belijane Marques Feitosa

Compreendemos que a gênese de uma produção acadêmica relaciona-se, em geral, com as necessidades e interesses que perpassam o cotidiano de quem a produz. A natureza deste trabalho encontra-se inserida nessa perspectiva.

A nossa preocupação com a formação de professores está relacionada com a habilitação no magistério e, posteriormente, com a nossa prática em sala de aula nas séries iniciais do processo de escolarização. A inquietação gerada na nossa prática pedagógica no decorrer do nosso trabalho nos revelava a precariedade do processo de formação. Assim, as deficiências e/ou precariedades que perpassam os cursos de formação de professores foram por nós constatadas e vivenciadas de forma cumulativa no cotidiano da nossa prática pedagógica. Essas constatações motivaram esse estudo.

Assim, procuramos analisar o desenvolvimento da prática pedagógica da professora que atua na zona rural do município de Cajazeiras/PB, levando em consideração o seu grau de formação. Entendendo que a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, tem suas raízes na formação recebida, embora esta possa ser refeita no percurso da prática escolar e social mediante as interações estabelecidas entre as professoras e o contexto no qual desenvolvem seu trabalho.

Analisando a bibliografia à qual tivemos acesso, acerca da formação de professores, constatamos que já foi elaborado um amplo diagnóstico sobre a precariedade da formação do professor. De maneira geral, a formação e a prática pedagógica foram tratadas, principalmente, em suas relações com o contexto mais amplo. Entretanto, o professor continuou sendo tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida. (...) É preciso ir mais além, entendendo as necessidades que o cotidiano lhe coloca e as implicações que estas acarretam para sua vida, seu pensar e seu atuar (Silva, 1987, p. 143).

Nesse sentido, procuramos desenvolver nosso estudo nos propondo a investigar como o processo de formação profissional influencia a prática pedagógica das docentes que atuam no meio rural, considerando que esta não pode ser reduzida à mera reprodução do que foi visto no interior do curso de formação. Atentamos ainda para as Representações Sociais dos sujeitos que ali desenvolvem o seu trabalho, que são materializadas através das percepções, opiniões, atitudes e expectativas, e como se articulam à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, por entendermos que estas não só influenciam, como também orientam as atividades desenvolvidas pelas professoras no cotidiano do seu trabalho.

Com efeito, o estudo das representações sociais pode constituir um fio condutor importante, para, no caso desse estudo, compreendermos as possíveis causas que fazem com que professoras que atuam na zona rural, com diferentes graus de formação (ou sem nenhuma formação), desenvolvam sua prática pedagógica sem demonstrar diferenças significativas

no desempenho de suas atividades em sala de aula.

Referencial teórico – metodológico

A construção teórica das Representações Sociais

Para desenvolvermos este estudo, tomamos por referencial teórico a teoria das representações sociais, que teve sua gênese no fim dos anos 50 do século passado. O trabalho de Serge Moscovici, desenvolvido em seus estudos de doutoramento *La Psychanalyse, son Image et son Public* é considerada a obra inicial dessa teoria, e, segundo Nóbrega, é nesse trabalho que Moscovici introduz a teoria das representações sociais, tomando como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês dos anos 50, que difunde esse saber científico inédito, transformando-o numa forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado enquanto saber prático do senso comum. (1996, p. 3).

Os elementos de estudo das representações sociais orientam as nossas reflexões e análises nesse estudo, embasadas nas construções teóricas desenvolvidas por Serge Moscovici e Denise Jodelet.

Para além da dicotomia senso comum X saber científico

A dicotomia existente entre senso comum e saber científico perpassa parte da história da ciência moderna. O saber científico, organizado por estudiosos que se encontram inseridos nas camadas privilegiadas da hierarquia social, é colocado como o saber reconhecido socialmente. O senso comum, por sua

vez, que é elaborado por pessoas advindas das classes populares, é classificado como um saber fragmentado, sem prestígio social, sem legitimidade.

No desenvolvimento do seu trabalho, o que de fato busca Moscovici é trazer à cena atores que, até o momento, eram tidos como menos importantes no processo de elaboração do conhecimento, uma vez que não criavam um conhecimento inserido nos padrões estabelecidos pela ciência; bem como explicitar os procedimentos de elaboração deste saber, o saber do senso comum.

O percurso trilhado por Moscovici para desenvolver seus estudos parte da retomada do conceito de representações coletivas desenvolvido por Durkheim, na perspectiva de superar o determinismo e a estaticidade do conceito durkheimiano, buscando dessa forma *dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social da época* (Mazotti, 1994, p. 62).

Dessa maneira, ao desenvolver o seu trabalho, Moscovici descobre a estruturação e a natureza particulares a esse saber, restituindo o status legítimo à produção do conhecimento das massas (Nóbrega, 1996, p. 8). Desse modo, caminha na perspectiva de superação da dicotomia senso comum X saber científico.

Representação social: o que é?

Construídas pelas pessoas por meio de suas práticas, comunicações e interações sociais, as representações sociais, por serem um conhecimento prático que ajuda a construir nossa realidade

(Jodelet, 1984, p. 361), se encontram inseridas nas áreas de estudos que desenvolvem seus trabalhos considerando o conhecimento que emerge do senso comum.

Para Moscovici as representações sociais são

uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...). Um corpus organizado de conhecimentos é uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (Moscovici, 1978, p. 26-28).

Em sendo Denise Jodelet a principal divulgadora da teoria das representações sociais, é dela o conceito que se tornou o mais aceito entre a comunidade científica que toma para estudo tal teoria. Segundo essa estudiosa, as representações sociais são *uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (Jodelet, 1989, p. 36).

Nesse sentido, as representações sociais desempenham um importante papel no nosso cotidiano em virtude de que, além de nos guiar considerando os diferentes aspectos da realidade

cotidiana, nos permite ainda tomar decisões

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo (Jodelet, 2001, p. 17).

Nessa perspectiva, representar vai além da mera reprodução ou duplicação de um fato, um objeto ou uma situação; representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. (Moscovici, 1978, p. 58). Representar é construir e se apropriar da realidade social que nos cerca, interpretando-a de maneira a orientar e organizar as condutas dos grupos sociais em seu cotidiano.

Dessa maneira, a representação social

Torna possível a reconstrução do real através da interpretação dos elementos constitutivos do meio ambiente, em uma dimensão ordenada e significativa para os membros de uma comunidade determinada. Esta interpretação da realidade é traduzida em um

conjunto lógico de pensamento que vai constituir a visão de mundo para uma certa coletividade (Nóbrega, 1996, p. 15).

Corresponde a este processo de interpretação a produção de opiniões, percepções e expectativas por parte dos grupos sociais, sendo estas partilhadas pelos seus membros e perpassadas por características de ordem cultural, educacional, religiosa, política e econômica que são presentes no seu contexto social.

Desse modo, entendemos que a noção de representação social encontra-se necessariamente vinculada à perspectiva do cotidiano, em cujo espaço é construída. Nesse sentido, é necessário que se ouça o que os sujeitos têm a dizer, atentando para as condições nas quais essas falas emergem, se constroem e se produzem.

Nessa perspectiva, Jodelet (1988, 2001) apresenta cinco características importantes nas representações sociais que se sobressaem no ato de representar:

- é sempre a representação de uma coisa (objeto); e de alguém (sujeito);
- tem um caráter imaginante e a propriedade de tornar intercambiável o sensível e a idéia, o percebido e o conceito;
- tem um caráter simbólico e significativo;
- tem um caráter construtivo;
- tem um caráter autônomo e criativo.

Depreende-se dos caracteres acima mencionados que as representações sociais trazem a dialeticidade entre sujeito e objeto numa relação

que é construída de maneira autônoma, criativa, permeada por características que são inerentes ao indivíduo, uma vez que levam em consideração a criatividade, a linguagem, a afetividade, o pensamento dos homens comuns inseridos num dado contexto social, no seu cotidiano, nas suas práticas sociais.

Mecanismos de elaboração e funcionamento da representação social

Para favorecer o entendimento dos mecanismos de elaboração e apreensão das representações sociais, Moscovici produziu dois conceitos nomeados de objetivação e ancoragem.

A objetivação, tomada como processo que concretiza e materializa o objeto representado consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado. (...) As palavras são acopladas às coisas, o abstrato é tornado concreto (Nóbrega, 1996, p. 16).

O processo de objetivação é constituído de três fases que se interligam entre si: - a construção seletiva; - a esquematização estruturante; - a naturalização.

A fase denominada construção seletiva caracteriza-se pelo fato de que é através dela que os sujeitos se apropriam de determinadas informações, comunicações e saberes transmitidos socialmente sobre dado objeto.

Em se tratando da esquematização estruturante, também definida como “núcleo central”, é o “elemento duro” e estável da representação e tem como função gerar, organizar e dar sentido às representações.

Na fase da naturalização ocorre a concretização do que fora apreendido como abstrato, ou seja, é a concretude dos elementos que forma o pensamento e a sua absorção pelo senso comum, transformando abstrações em realidade plena.

A ancoragem é identificada como sendo

A maneira na qual as informações novas são integradas e transformadas em um conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis, para interpretar o real, onde são, em seguida, reincorporadas na qualidade de categorias servindo de guia de compreensão e de ação (Jodelet apud Nóbrega, 1996, p. 20).

A ancoragem se coloca como dado de complementação em relação à objetivação, visto que é neste segundo elemento da representação que se dá o processo interpretativo por parte dos sujeitos, do seu modo acerca do “objeto social”. Dessa maneira

A representação é constituída sobre um já pensado, e é isto que lhe dá sentido e significação, permitindo aos indivíduos tomar esse conhecimento como mecanismo de entendimento do seu mundo, de atuar sobre ele e de pensar suas relações sociais (Fernandes, 1998, p.

Na dinâmica desse movimento ocorre a “incorporação social do novo” associado à “familiarização do estranho”. A partir daí configuram-se três etapas de fundamental importância ao processo de ancoragem: - atribuição de sentido; - instrumentalização do saber; - enraizamento no sistema de pensamento.

A partir da compreensão do conceito e dos processos que a compõem, Moscovici (1978, p. 26) apresenta duas funções básicas das representações sociais, a saber: Formação de condutas e orientação das comunicações sociais. Essas funções se mesclam em virtude de que o conteúdo veiculado nas informações tem por base o comportamento assumido diante de determinada questão, e este toma por referência o processo de comunicação estabelecido entre os sujeitos de um grupo.

De acordo com Moscovici, ocorrem no processo das representações sociais três sistemas de comunicações: a difusão, a propagação e a propaganda. Vale ressaltar que ocorre uma nítida correspondência entre cada um desses sistemas de comunicação, pois cada forma de comunicação tem por efeito a produção de representações sociais específicas, conforme a dinâmica das interações realizadas entre os sujeitos e o objeto articulado no âmbito do pensamento social (Moscovici apud Nóbrega, 1996, p. 22).

O princípio norteador adotado por Moscovici para desenvolver a teoria das representações sociais é o saber do senso comum, elaborado, veiculado e partilhado pelos sujeitos em seu cotidiano, e que direciona a vida destes, influenciando a sua maneira de pensar e agir sobre o mundo.

Os objetivos aos quais nos propomos para este trabalho encontram-se inseridos nesta perspectiva. Nesse sentido, compreendemos que

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação das condutas e práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Mazzotti, 1994, p. 61-62).

Percurso metodológico

Na busca de atingir os objetivos propostos, procuramos adotar uma perspectiva que melhor respondesse aos nossos propósitos e que, ao mesmo tempo, propiciasse o entendimento dos muitos significados que se manifestam no cotidiano escolar, e ainda optar pela teoria das representações sociais, permeadas pelas teorias que focalizam a formação docente.

O nosso trabalho tratou de um estudo que foi encaminhado na perspectiva da complementaridade entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, compreendendo-se que

Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o porquê; na qualitativa, o foco é a

experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significados, o como (Santos Filho, 1995, p. 44).

O universo pesquisado foi composto por dezoito (18) escolas localizadas na zona rural de Cajazeiras e investigamos um grupo de trinta (30) professoras¹.

Considerando que as representações sociais são o resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos (...) durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas, (Moscovici, 1993, p. 99) optamos por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, por entendermos que permitiria uma maior e melhor interação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que as situações de intercâmbio propiciam momentos privilegiados para captar as representações sociais. Foram realizadas trinta (30) entrevistas, gravadas com a permissão dos envolvidos nesse estudo. Desenvolvemos ainda observações no sentido de apreendermos, por meio do conjunto da prática e das falas das professoras, o nível de aproximação e distanciamento do que é veiculado nos cursos de formação de professores e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

O discurso das professoras: opiniões, perspectivas, percepções, crenças...

¹ Este grupo foi composto de: 10 professoras com o curso de habilitação em magistério; 10 professoras com o curso do LOGOS; 10 professoras leigas, denominadas assim, por não se enquadrarem na formação acima descrita.

Em sendo o material empírico deste trabalho de pesquisa o discurso veiculado pelas nossas entrevistadas sobre o seu processo de formação profissional, buscamos captar suas representações por intermédio do conteúdo de suas falas. Para tal procedimento, tomamos como referência o método de análise de conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin.

A opção pela análise de conteúdo se deu em razão de ser este um dos métodos que favorece o estudo de opiniões, crenças, motivações e atitudes. A análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo, para alcançar o seu objetivo que é o de captar os níveis manifestos e latentes que se encontram presentes nas mensagens veiculadas por determinadas fontes, dispõe de um conjunto de técnicas, a saber: análise de relações, de expressões, de enunciação e temática.

Dado o objeto de estudo que buscamos apreender, e levando em consideração que a análise temática possibilita a descoberta de núcleos de sentido que perpassam a comunicação, bem como

indica valores de referências e modelos de comportamento presentes nos discursos coletados tendo um significado para o objeto que está sendo analisado, a nossa opção recaiu sobre esta técnica.

Essa escolha ocorreu também em virtude de, ao tratar da análise temática, Bardin (1979, p. 106) afirmar que o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, crenças, de tendências etc.

De acordo com Bardin, há três etapas básicas de operacionalização para o desenvolvimento da análise temática, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados obtidos e a interpretação.

Inicialmente, estabelecemos o primeiro contato com o material empírico coletado, o que nos permitiu a familiarização com a fala das entrevistadas. Para tal procedimento, elaboramos e agrupamos temas que compõem a comunicação das entrevistas que se fundamentam pela importância destes para o eixo central desse estudo, bem como pela frequência com que aparecem nos discursos das professoras.

Em seguida, mediante exploração do material coletado, buscamos aprofundar a análise das falas dos sujeitos da nossa pesquisa veiculadas nas entrevistas a fim de verificarmos as representações sociais das professoras no que concerne à importância do processo de formação para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Por último, realizamos o tratamento e a interpretação dos dados, tentando estabelecer a relação entre o que foi dito pelas entrevistadas e o trabalho desenvolvido, permeados pelos conceitos

teóricos da representação social, e pelas teorias que versam sobre a formação docente.

As representações sociais das professoras da zona rural acerca da sua formação e prática pedagógica

Para acessarmos as representações sociais das professoras que atuam na zona rural acerca da sua formação profissional, tomamos como elemento de análise o seu ‘dizer’ e ‘fazer’ pedagógico, e partimos do pressuposto de que o discurso e a prática das docentes, observados no espaço cotidiano da sala de aula, nos indicariam as causas que fazem com que professoras, com formação específica em magistério, desenvolvam seu trabalho em sala de aula sem demonstrar diferenças significativas, no que diz respeito à prática pedagógica das demais professoras que atuam no meio rural e que são portadoras do curso do LOGOS, ou que são leigas.

Para tanto, procuramos vislumbrar no nosso trabalho, não apenas a construção do trabalho educativo em sala de aula, mas conhecer também o que as professoras falavam do seu processo de formação, que significado atribuíam ao trabalho desenvolvido na sala de aula.

Num primeiro momento, destacamos as representações sociais dessas professoras acerca do curso que fizeram. Percebemos que essas representações são construídas a partir de elementos contraditórios em virtude de que, ao mesmo tempo em que ressaltam a importância do curso de formação para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, não o consideram fundamental para serem ‘boas

professoras'. Os critérios apontados para ser uma 'boa professora' são os de ordem subjetiva, econômicos, infra-estrutura escolar e o empenho pessoal, a vontade mesmo de ser professora.

O curso de formação de professores parece ter pouca importância para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Ou seja, em suas representações sociais, o fator formação não se coloca como um elemento importante para o desenvolvimento qualitativo do seu trabalho em sala de aula.

Para as professoras portadoras do curso do LOGOS, são características de uma boa professora: ter amor à profissão, ter paciência e dedicação aos alunos, ser carinhosa. A relevância é dada ao aspecto 'afetivo', que é considerado condição necessária para qualquer pessoa que deseja ser professora. A qualidade do curso é omitida. Assim, em suas representações sociais, a preparação para a docência se objetiva numa perspectiva subjetiva, o amor pela profissão, e não uma perspectiva objetiva: a fundamentação teórica oferecida pelo curso.

Quando indagadas sobre a importância do curso que fizeram, as docentes deram destaque a dimensões de caráter interno do curso, especialmente acerca das 'ausências' do currículo sobre a realidade da escola da zona rural, bem como os 'desencontros' entre o que é visto no quadro teórico do curso e a prática em sala de aula, construindo dessa maneira, uma representação social negativa quanto ao processo de formação.

Obviamente, não se trata de ignorar as teorias, nem apenas reformular a grade curricular do curso, ou mudar a nomenclatura das disciplinas; trata-se

de assumir uma nova postura metodológica nos cursos de formação de professores, onde se leve em conta o contexto social no qual a escola está inserida e os alunos que a freqüentam.

Nesse sentido, compreendemos que

A formação do educador é um processo, e não se produz apenas em função de um grupo ou através de um curso, mas faz-se no interior de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada (Gatti, 1988, p. 71).

Os conteúdos trabalhados no curso são tratados de tal maneira que dão a entender à futura professora que são ‘aplicáveis’ e ‘ajustáveis’ a qualquer escola e a qualquer aluno.

Em conseqüência disso, se estabelece um hiato entre a fase de preparação profissional e a escola ou sala de aula, onde se expressa a prática pedagógica. Em decorrência disso, as docentes passam a desenvolver sua prática pedagógica tendo por base a improvisação, fazendo pra ver se dá certo. Dessa maneira, as professoras estão objetivando as suas representações sociais acerca do curso que realizaram, que são materializadas a partir do momento em que elas colocam que não sabem como fazer as coisas numa sala de aula rural.

Em decorrência disso, a prática pedagógica das professoras que atuam na zona rural, independentemente do seu grau de formação, em muito se assemelha. Se é verdadeira a afirmação de

que a formação docente não se configura no determinante único do fracasso escolar dos alunos que se encontram na zona rural, contudo, não deixa de ter a sua importância.

Reverter o quadro de precariedades que perpassa os cursos de formação de professores que irão atuar nas séries iniciais do processo de escolarização não é tarefa fácil. No cenário educacional brasileiro, há um amontoado de impasses e problemas construídos historicamente e que carecem de enfrentamento. Contudo, entendemos que esse enfrentamento dos problemas que envolvem a formação de professores deverá ser feito considerando, também, o cotidiano da vida escolar e as pessoas que lhe dão movimento.

Nesse sentido, entendemos serem relevantes o conhecimento e a compreensão dos contextos sociais, afetivos e culturais que perpassam a prática do magistério, em virtude de que as representações sociais consubstanciadas nas atitudes, percepções, motivações, crenças e valorizações dos que ali atuam, encontram-se intimamente relacionadas aos modos de envolvimento das professoras com seu meio social, seus alunos, e com sua formação docente, que se refletirão, obviamente, no desenvolvimento do seu trabalho enquanto professora.

Considerações finais

Considerando a formação do professor como elemento necessário para a aquisição da fundamentação teórica e da instrumentalização para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de

aula; e as representações sociais enquanto um conhecimento prático do senso comum e como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, procuramos vislumbrar, por meio deste conhecimento prático elaborado pelas professoras, as suas opiniões, percepções, atitudes e expectativas no que concerne ao processo de formação do qual participaram.

Das representações sociais acerca da formação profissional depreendemos que a importância atribuída ao curso de formação de professores no discurso das docentes coloca-se apenas no plano do *status* que o mesmo pode conferir como elemento de diferenciação com respeito às demais docentes sem formação específica para o magistério, evidenciando assim o não reconhecimento do processo de formação como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade.

As docentes descaracterizam-se enquanto profissionais, vendo-se muito mais como mães, enfatizando o aspecto afetivo-doador-materno de sua prática em sala de aula. O fato das professoras terem ou não habilitação para o magistério, não traduz diferença nas suas representações acerca do que é ser professora, o que na nossa compreensão acaba por contribuir, dentre outras coisas para a acentuada desprofissionalização que perpassa a carreira do magistério, especialmente na zona rural.

No tocante à dinâmica da sala de aula na zona rural, as professoras desenvolvem as atividades em sala de aula sem demonstrar significativas diferenças entre si. A manutenção de práticas bastante semelhantes, calcadas na repetição e na

desconsideração da realidade denota a escassa contribuição do curso de formação de professores para o desenvolvimento do seu trabalho.

Consideramos assim que se faz necessário atentarmos para as representações das professoras que atuam nas séries iniciais do processo de escolarização, em virtude de que acreditamos, como Silva e Davis (1993, p. 33) que o seu desempenho ou competência profissional é uma variável muito complexa, que vai além da habilitação ou capacitação recebida pelo docente na escola ou em serviço, e que na nossa percepção, certamente inclui suas representações sociais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

FERNANDES, D. G. **Alfabetização de jovens e adultos**: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GATTI, B. A.; BERNARDES, N. M. G. Concluintes de cursos de formação de professores em nível de 2º. grau. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 20, mar., 1988.

JODELET, D. Representação social: fenômeno, conceito e teoria. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1988. (Tradução parcial de Sheva Maia da Nóbrega, para uso restrito).

_____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: Em Aberto. Brasília: INEP, ano 14, n. 61, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITICH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓBREGA, S. M. da. **O que é representação social**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1996. Tradução parcial, revisada e ampliada do trabalho intitulado *La maladie mentale au Brésil: étude sur les représentations sociales de la folie par des sujets internés à l'hôpital psychiatrique et leurs familles*. (Mimeo).

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões de nossa época; v. 42).

SILVA, R. N. da.; DAVIS, C. O. Nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, 1993.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

8 Capítulo

O SABER FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PRÁTICA EDUCATIVA?

José Amiraldo Alves da Silva

Este estudo procura investigar o tema *prática educativa do professor do ensino fundamental* a partir das análises e reflexões feitas sobre a atuação e a fala desse profissional, ou seja, pretende-se discutir sobre a viabilidade do exercício de uma prática educativa no desempenho de sua atividade de ensino para, das análises e reflexões feitas, a partir do material empírico trabalhado, inferir os limites e possibilidades de concretização da referida prática.

Vale ressaltar que as análises e reflexões, aqui expostas, devem ser constantemente submetidas a novas análises e reformulações, dando a estas reflexões um caráter de provisório e não como verdades absolutas. As conclusões devem ser encaradas como questionáveis, abertas, de maneira que possam suscitar investigações que venham a contribuir na elucidação desta temática.

Por isso, ao invés de se emitir pareceres conclusivos, acabados, fazem-se considerações muitas delas constituídas de perguntas sem respostas ou respostas desprovidas de verdades absolutas, uma vez que a imprevisibilidade e o movimento dos fatos sociais não permitem considerar terminado um trabalho desta natureza.

Assim sendo, na temática ora abordada, pretende-se apontar motivos que constituem os principais entraves do exercício da prática educativa na atividade docente, e ainda, fornecer elementos

para que os professores compreendam o valor sócio-político de sua atuação profissional e possam melhor colocá-la a serviço dos interesses dos setores menos favorecidos da população.

Mesmo considerando que já existem muitos estudos que procuraram analisar a relação entre a formação docente e a prática pedagógica, quis aprofundar o estudo para mostrar que não existe uma práxis na atividade de ensino do professor, bem como explicitar os motivos que impedem ou dificultam o exercício desta práxis.

Logo, sendo uma abordagem eminentemente reflexiva, com a finalidade de elucidar os motivos que dificultam o exercício desta práxis e apontar possibilidades de sua concretização na atuação docente, recorreu-se, para sua elaboração, a dois momentos de estudo que dão corpo ao trabalho.

Um primeiro momento de fundamentação teórica, realizado a partir da análise de textos e documentações sobre a questão em estudo, procurou-se caracterizar a problemática enfrentada pelo professor de ensino fundamental, além de revisar a trajetória seguida pelo conceito de práxis. Nesse estudo foi importante a revisão de literatura feita sobre as concepções de alguns autores, como por exemplo, Marx (1984), Vasquez (1990) e Konder (1992).

Um segundo, de caráter empírico, realizado através de estudos de observação em sala de aula, sobre a atuação docente, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Castro Alves” em João Pessoa-Pb, assim como de estudos interpretativos das entrevistas feitas com os professores que participaram da primeira etapa da

pesquisa. Em tais entrevistas, foram formuladas questões abertas sobre os limites e possibilidades do exercício de uma práxis educativa em sua atividade de ensino. A coleta e análise das informações deram-se em dois níveis, a saber:

No primeiro nível de análise, pressupondo a necessidade de estudar a ação educativa desenvolvida pelo professor de ensino fundamental, foram realizadas observações em 13 (treze) turmas de 5^a a 8^a séries da referida escola.

Assim, observou-se a atividade pedagógica de 10 (dez) professores, sendo 03 (três) aulas de cada professor e, 02 (dois) professores das seguintes disciplinas: *Português, Matemática, Geografia, História e Ciências*.

O registro das observações, bem como o registro de momentos da fala dos professores e das impressões sentidas pelo pesquisador no momento da aula, foram feitos através de uma **Ficha de Observação**. Assim, foram registrados o número de ocorrências relativas a cada indicador, e as posturas, os procedimentos ou ações, entre outros, desenvolvidas pelo professor na condução da aula. Estes registros foram feitos no verso da referida ficha, visando não perder de vistas estes aspectos no momento da análise dos dados. Uma vez feita a coleta de dados, os mesmos foram submetidos a uma codificação das informações.

No segundo nível de análise, para explicitar os motivos que condicionam a atividade acadêmica do professor, a coleta de dados baseou-se numa entrevista aberta, feita com 06 professores que participaram do primeiro momento da pesquisa. O registro das informações, obtidas mediante a entrevista, foi gravado e posteriormente transcrito,

mantendo a originalidade da fala dos professores para posterior análise.

A análise das informações obtidas, através das entrevistas, foi feita de acordo com técnicas de **Análise de Conteúdo**, utilizando-se os critérios de Bardin, que define como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando deter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Recorreu-se ainda à **análise temática**, por ser uma técnica de análise de conteúdo, cuja função é buscar e descobrir valores e semelhanças presentes nas entrevistas coletadas. Segundo a autora, a análise temática

(...) Recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectadas sobre conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos dos conjuntos dos discursos considerados como dados segmentáveis e comparáveis (ibid. p. 175).

Para isso se fez uma primeira **leitura freqüencial**, ou seja, o registro dos motivos, ou de qualquer motivo citado pelo professor no momento da entrevista.

Baseando-se nesta leitura, chegou-se aos seguintes tipos de motivos: *econômico, político, educacional, individual-professor, individual-aluno e familiar*. Em seguida, foi feita **uma análise transversal**, isto é, as entrevistas foram recortadas em torno de cada tema-motivo, quer dizer, tudo que foi afirmado acerca de cada motivo, no decorrer das entrevistas, foi transcrito para um banco de dados, seja qual tenha sido o momento em que a afirmação tenha tido lugar.

Dessa maneira, partiu-se para a análise da *atividade educativa do professor de ensino fundamental* a partir das análises e reflexões feitas sobre a atuação e a fala desse profissional.

No estudo realizado sobre a atividade de ensino do referido professor, as reflexões focalizam, entre outros, os seguintes problemas:

Quais são as condições objetivas de atuação docente? Elas são suficientes para explicarem o não exercício de uma práxis na atividade de ensino do professor? Satisfeitas tais condições, o professor exerceria uma práxis? Que outros elementos seriam indispensáveis para a concretização de uma práxis educativa no exercício do magistério?

Analisando a primeira parte dos dados, onde se enfocava o *conteúdo de ensino, o tipo de aula e o tipo de atividade por disciplina*, começou-se a se delinear o tipo de ação educativa exercida pelo professor.

De acordo com a literatura existente, a referida ação é condicionada pelas determinações dos órgãos da administração, como Secretarias de Educação

(preparam o currículo, o calendário acadêmico), a Supervisão Escolar (dita os conteúdos de ensino, o período de avaliações), o livro didático e outros que planejam as atividades que serão executadas pelo professor.

Deste modo, fazem-se as seguintes indagações: qual é a ação do professor? É a ação do saber. Mas a ação de transmitir o saber sistematizado é uma ação que traduz a sua vontade? Ele tem consciência de sua ação? É uma escolha do professor ou este se constitui num mero portador do livro didático?

O estudo mostrou que o professor para trabalhar o conteúdo de sua disciplina utiliza, essencialmente, como recurso o livro didático enquanto fonte de apoio para ministrar suas atividades de ensino.

Assim sendo, lamentavelmente, o professor se constitui num mero executor de conteúdos advindos do livro didático - *“um mero entregador de apostilas”* - e ainda não escolhe o material que utiliza. Pois como se sabe, no início do ano letivo, as Secretarias de Educação enviam formulários para que os professores indiquem os livros a serem adotados. No entanto, os livros que serão adquiridos pelo referido órgão recaem sobre aqueles que a maioria indicar.

O professor não escolhe o texto de História, o texto de Língua Portuguesa, de Ciências, enfim, não escolhe nenhum texto que é um objeto de saber, apenas transmite-o sem nenhuma crítica. Este, também, não escolhe a política de avaliação, uma vez que a mesma já vem determinada pelas Secretarias de Educação, o docente só tem que aplicá-la. Não há a vontade do professor nos métodos que aplica, visto que o próprio livro texto já traz a metodologia que se deve seguir, inclusive com os objetivos de ensino

definidos.

Neste quadro, o professor termina preso a um livro que não escolhe, e o mais lastimável é que estes livros são meramente informativos e não reflexivos. Por isso, a atividade docente se torna uma ação mecânica, rotineira e desprovida de uma intervenção da consciência.

Deste modo, o professor não escolhe o seu próprio objeto de trabalho. Por isso, exerce uma ação cuja vontade não está presente. Em tais livros, está presente a vontade de quem os escreve ou das Editoras que, geralmente, se situam no sul e sudeste do país e, além disso, atendem às exigências de mercado que determinam que livros serão adotados. Nestas circunstâncias, o professor não tem expressada a sua vontade na ação de ensinar, nem no próprio saber que escolhe.

Será que o professor tem consciência do trabalho que está fazendo, se este trabalho vai realmente formar o aluno? Do que se pôde observar, neste estudo, o professor se constitui num mero transmissor de conteúdos tal qual advém do livro didático. Por isso, sua ação se constitui numa atividade de ensino rotineira. Tanto é assim que os livros se repetem ano após ano, sem qualquer crítica do professor seja sobre o referido livro, seja sobre o conteúdo de sua disciplina. (Durante a observação das aulas, apenas em duas oportunidades, uma na disciplina de Matemática M-1 e outra de História H-1, os professores criticaram o conteúdo do livro didático).

Em virtude do professor apenas transmitir o conteúdo do livro didático, o seu trabalho se torna alienado. Isto porque, o professor executa atividades que são determinadas pelos órgãos da administração

do sistema educacional e pelo setor pedagógico da escola.

Neste contexto, o docente tem uma ação pedagógica que não favorece a aprendizagem dos alunos, pois a mesma é constituída, basicamente, de aulas expositivas, exigindo pouco ou nenhuma oportunidade para perguntas; os conteúdos trabalhados trazem conclusões prontas e elaboradas sem margem para a criatividade, reflexão e criticidade; predomina a memorização sobre o entendimento, o conteúdo dificilmente é trabalhado de maneira ativa; prevalece a cópia, a leitura oral, fazendo com que estes estejam desvinculados das situações existenciais dos alunos e do contexto social em que vivem. Por isso, os alunos ficam angustiados aguardando o término da aula, como ficou comprovado no decorrer do estudo.

A constatação destas características representa indícios que permitem afirmar que a atividade de ensino do professor não se configura enquanto práxis educativa. Isto porque, para ser uma práxis - toda práxis é uma ação que muda o objeto, conforme assegura Vázquez (1990) -, a atividade docente deveria ser autêntica, isto é, expressar a sua vontade e, além disso, deveria contribuir para a transformação da consciência dos alunos, levando-os a uma mudança de mentalidade.

No entanto, estas constatações não constituíam desafios maiores. Se a discussão parasse aí, era necessário aprofundar a partir da fala desses sujeitos sociais os motivos que representam os principais entraves à sua práxis educativa.

De acordo com depoimentos dos professores, chegou-se aos principais entraves da referida práxis,

os quais se constituem nos seguintes motivos: *individual-professor*, político, educacional, econômico, familiar e *individual-aluno*, com os seus respectivos aspectos que os caracterizam.

Estes motivos representam empecilhos à atividade de ensino do professor, os quais sucintamente poderiam ser destacados:

1 - Atuando em precárias condições de trabalho, onde muitas vezes dispõe apenas de giz e apagador, em salas de aula pouco iluminadas, arejadas e barulhentas, sem recursos audiovisuais, laboratórios, e outros, as aulas se tornam monótonas e cansativas.

2 - A baixa remuneração obriga o professor a exercer várias atividades, com isso, não dispõe de tempo para preparar aulas, selecionar conteúdos, refletir sobre o conteúdo a ser ministrado, bem como atender, individualmente, o aluno com dificuldades na aprendizagem. Como a atividade docente deveria ser, por excelência, a reflexão, e o professor, comprovadamente não tem tempo, este apenas memoriza o conteúdo de ensino e o reproduz sem qualquer crítica, inclusive sobre sua própria atividade. Por outro lado, sua remuneração não permite adquirir livros, revistas, jornais e outros, que possibilitem uma melhor atualização dos fatos sociais a serem, porventura, debatidos em sala de aula.

3 - Os alunos, além de apresentarem comportamentos de difícil controle, originado muitas vezes de famílias desajustadas, não têm embasamento teórico, deficiências advindas das séries anteriores. Associados a estas deficiências, não dispõem, em casa, de ajuda dos pais nas tarefas escolares, ficando exclusivamente a cargo dos professores propiciar-lhes condições de acesso ao saber sistematizado.

4 - A ausência de ações políticas concretas de valorização profissional, de investimentos na formação inicial, na capacitação em serviço e a falta de investimentos na educação em geral, dificultam a aquisição de uma competência técnico-pedagógica e política por parte do professor, gerando, neste, uma insegurança sobre o conteúdo a ser trabalhado, impedindo, deste modo, a melhoria da qualidade de sua atividade em sala de aula.

Estes fatores produzem desestímulo, acomodação, falta de criatividade, desinteresse pela profissão, além de gerar descompromisso e falta de engajamento do professor, tornando sua ação educativa meramente rotineira, repetitiva e monótona.

Dessa maneira, os resultados do estudo confirmam que o professor de ensino fundamental não exerce uma práxis em sua atividade de ensino, e revelam diferenças importantes que contradizem estudos anteriores. De acordo com a literatura existente, os principais entraves da atuação docente recaem sobre o salário, formação e condições de trabalho. No presente estudo, os dados mostram que os motivos político e individuais do professor são os determinantes fundamentais das ações educativas desenvolvidas em sua atividade de ensino. Daí se pode deduzir que, ainda que sejam satisfeitas as condições objetivas da atuação docente, o professor não exercerá uma práxis educativa em sua atividade de ensino, caso não adquira consciência de classe.

Neste contexto, surge uma nova indagação: será que diante deste quadro de adversidade, existiriam possibilidades de exercício de uma práxis educativa na atividade docente?

Existem enormes limites a serem ultrapassados. A atividade educativa é limitada e os entraves são de toda ordem. No entanto, a atividade de ensino se concretiza num determinado contexto, que, sendo histórico, se constitui, contraditoriamente, num espaço de possibilidades. Daí acredita-se que, a partir das condições objetivas, existem possibilidades pedagógicas e políticas a serem encorajadas e concretizadas.

Neste sentido, corroborando com Carlos Jamil Cury (1984), pode-se dizer que o professor ao vender sua força de trabalho, não vende sua capacidade de trabalho. Assim, ele não perde a capacidade de analisar e refletir sobre as circunstâncias concretas em que vive no cotidiano do seu fazer pedagógico, para descobrir possibilidades de melhor exercer suas atividades de ensino, tendo em vista as necessidades concretas de seus alunos.

Além disso, o professor em sala de aula, sobretudo na escola pública, enquanto guia estruturante do processo de ensino-aprendizagem, tem possibilidades de escolher textos educativos capazes de confrontar com o conteúdo do livro didático, visando a fornecer saberes/conhecimentos relacionados à situação existencial de seus alunos.

Para tanto, é preciso tomar como eixo do processo de ensino a ação-reflexão-ação, caracterizada pela unidade teoria-prática e tomar, como ponto de partida e de chegada, o saber produzido na prática social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para o professor exercer uma práxis educativa, o material didático deve ser emergente dele, de modo que possa imprimir a sua vontade política na escolha

dos objetivos, do conteúdo de ensino e dos procedimentos metodológicos e de avaliação. Dessa maneira, o professor poderá selecionar um tipo de saber que acredita ter possibilidades de modificar a mentalidade do aluno, em consequência de sua atividade de ensino.

Logo, pode-se dizer que, só a partir da reflexão sobre sua ação educativa e de uma atitude política, é que o professor poderá vir a exercer uma atividade de ensino, em que a transmissão do conhecimento possa contribuir na criação, tanto de uma nova teoria (conhecimento e finalidade) quanto na criação de uma nova realidade.

Diante disso, conclui-se que as mudanças na atuação docente e na esfera educacional não ocorrerão se não forem precedidas, cronologicamente, por transformações infra-estruturais, mas que é preciso entender que as ditas mudanças são concretizadas como o resultado da práxis dos homens, dos grupos e classes sociais.

Referências

APPLE, M. W. **Educação e poder**. tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CALDEIRA, A. M. S. "A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p.5-12, nov/1995.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CURY, C. J. "Prefácio". In: **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FUSARI, J. C. (org.). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. (magistério em ação n. 3), Loyola: São Paulo, 1990.

KONDER, L.. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo: Paz e terra, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: 1994 - (Coleção questões da nossa época; v. 34).

POULANTZAS, N. "As classes sociais". In: ZENTENO, R.B.. **As classes sociais na América Latina: problemas de conceituação**. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, D. **O dilema da América Latina: estruturas de poder e forças emergentes**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VÁZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

9 Capítulo

UMA ANÁLISE SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

Betânia Maria de Oliveira

Considerações iniciais

A abordagem da sexualidade na escola envolve questões como a ética, a moral, a religião, os tabus, as relações de poder e de gênero, identidades e práticas sexuais. Esses elementos vêm, historicamente, sendo refletidos na prática pedagógica, de forma oculta ou explícita, através dos conteúdos das disciplinas, dos livros didáticos, da postura do professor. Em outras palavras, tanto pelo silêncio, quanto pelo debate aberto, os professores, através das suas falas, atitudes e gestos, veiculam concepções sobre a sexualidade, o que os torna atores sociais responsáveis pela produção e veiculação de conceitos, símbolos, juízos e imagens que estão vinculados à sexualidade.

Nesse sentido, embora a sexualidade comporte aspectos biológicos, considerados como componentes “naturais”, de forma mais intensa ela envolve fantasias, linguagens, convenções, representações. Ou seja, são processos eminentemente culturais e plurais que dimensionam o modo como a sexualidade é construída e como se manifesta socialmente, sendo, no âmbito escolar, condutores da ação pedagógica.

Devido a essa nossa compreensão, buscamos conhecer e analisar as representações sociais dos docentes dos segundo e quarto ciclos do ensino fundamental a respeito da sexualidade, tomando, como base, a teoria das Representações Sociais.

Partimos do pressuposto de que a representação social é uma modalidade particular de conhecimento, o saber do senso comum, constituído por um leque de informações, crenças, opiniões e atitudes, compartilhadas por um grupo, a respeito de um dado objeto social, que orientam a prática do indivíduo em sociedade, e, em particular, o professor, em sua sala de aula.

Aspectos metodológicos

Para analisar os significados percebidos e atribuídos pelos docentes dos segundo e quarto ciclos do ensino fundamental sobre a sexualidade, adotamos as metodologias quantitativa e qualitativa. Ao longo de duas etapas, utilizamos um questionário de associação livre, a triagem das hierarquizações sucessivas e a entrevista semi-estruturada.

Segundo Abric (1994), uma investigação sobre as representações de determinado objeto social deve possibilitar o levantamento dos elementos que o constituem e o conhecimento do modo como eles se organizam e se estruturam. Todavia, até então, não há um instrumento cujo uso exclusivo permita a coleta conjunta desses diferentes aspectos. Mediante essa particularidade, empregamos estratégias metodológicas complementares, distribuídas em duas etapas consecutivas, visando a identificar os elementos constitutivos e os elementos centrais e periféricos das representações sociais em relação à sexualidade.

Na primeira etapa, utilizamos um questionário de associação livre. A técnica da associação livre consiste em pedir ao sujeito, a partir de uma ou mais

palavras indutoras, também denominada(s) palavra(s) estímulo, a produção de outras palavras ou expressões que lhe venham, espontaneamente, ao pensamento. De acordo com Abric (1994), o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa produção permitem a atualização dos elementos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas. Além disso, a associação livre permite acessar mais rápida e facilmente os elementos que constituem o universo semântico do termo ou objeto estudado.

O questionário de associação livre, que utilizamos, tomou por base pesquisas na área das representações sociais, entre elas, aquela desenvolvida por Maia (1997), e os resultados de um estudo piloto, através do qual questionamos e validamos a adequação da expressão indutora **escola e sexualidade**, presente nessa investigação. Com o referido instrumento de coleta buscamos mapear a organização do campo semântico das representações da sexualidade, identificar possíveis diferenças entre elas, como também, aproximarmo-nos dos elementos constituintes do núcleo central.

Na segunda etapa, buscamos um maior refinamento na coleta e análise dos dados para certificar o núcleo central e observar como os elementos constitutivos da representação da sexualidade, ambos delineados na primeira etapa, estruturam-se e organizam-se em um discurso argumentativo. Com esse propósito, utilizamos a triagem das hierarquizações sucessivas, acompanhada de uma entrevista semi-estruturada.

Segundo Abric (1994), a triagem das hierarquizações sucessivas supera algumas dificuldades advindas da técnica de associação livre,

como por exemplo, a crença no fato dos itens mais importantes serem citados em primeiro lugar quando o sujeito associa. Essa técnica é particularmente importante porque permite ao sujeito uma atividade reflexiva sobre o material produzido, tornando-o um *expert* de sua própria ação.

A triagem das hierarquizações sucessivas consiste, basicamente, na apresentação de 32 cartões, contendo, cada qual, uma palavra (escolhida dentre as palavras associadas na primeira etapa), a partir dos quais, considerando a ordem de importância, o sujeito deverá escolher apenas uma palavra, justificando, em seguida, o porquê de tal opção. Ao justificar sua opção por determinada palavra, o sujeito informa como esse elemento cognitivo selecionado estrutura-se na sua representação.

Na segunda etapa – além de uma justificativa para a palavra nomeada, ao término da hierarquização – buscamos complementar nossa investigação, analisando como o conteúdo e a estrutura da representação da sexualidade se integravam em um discurso argumentativo. Para tanto, utilizamos uma entrevista semi-estruturada. Para Spink (1993), esse procedimento metodológico permite acessar um rico material, especialmente quando ele se refere às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações.

Descrição da pesquisa

a) Local do estudo

Essa investigação foi desenvolvida na cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, em sete escolas da rede pública que integram os CEPES

I e II – Centros Paraibanos de Educação Solidária. 1

b) Amostra

A amostra foi composta por 127 docentes que lecionavam no segundo e quarto ciclos do ensino fundamental, dos quais, 21 participaram, também, da segunda etapa da investigação.

Optamos pelos professores do segundo e quarto ciclos do ensino fundamental para contemplarmos tanto aqueles que atuam junto às crianças (segundo ciclo), quanto aqueles que atuam junto aos adolescentes (quarto ciclo). Partimos da hipótese de que, em função desse aspecto particular, os questionamentos dos alunos sobre assuntos de natureza sexual poderiam ser diferenciados. Nesse sentido, os encaminhamentos dados pelos professores às indagações surgidas em sala de aula seriam um importante elemento de análise para compreendermos as estratégias construídas por eles no enfrentamento da problemática da sexualidade na sala de aula.

Para a caracterização do perfil dos docentes foram consideradas as variáveis: sexo, idade, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e disciplina ministrada.

c) Instrumentos e procedimentos

Ao longo de duas etapas, adotamos instrumentos e procedimentos diferenciados, porém, complementares, com o objetivo de apreender e analisar, em relação à sexualidade, as representações sociais dos docentes do segundo e quarto ciclos do ensino fundamental.

Na **primeira etapa**, utilizamos um **questionário de associação livre**, que foi constituído por duas partes. A primeira referiu-se ao levantamento de

aspectos sócio-demográficos, tais como: sexo, idade, formação, disciplina e tempo de atuação profissional. Esses dados forneceram subsídios para a construção do perfil dos sujeitos investigados. A segunda parte do questionário dizia respeito à associação propriamente dita, com a expressão indutora **escola e sexualidade**.

Para a realização da Associação Livre, solicitamos aos docentes que, partindo da expressão **escola e sexualidade**, escrevessem seis palavras que lhes viessem à mente e, logo após, indicassem as duas mais importantes, enumerando um e dois, respectivamente, para o primeiro e segundo termo escolhido.

Com o questionário de associação livre, buscamos caracterizar os sujeitos, identificar o conteúdo do campo semântico construído pelos docentes, bem como verificar os elementos organizadores desse conteúdo, o que vem a ser uma primeira aproximação da estrutura das representações em análise.

Os dados coletados com o questionário de associação livre foram submetidos a um tratamento estatístico utilizando o *software Trideux Mots*. Esse recurso é uma ferramenta de análise multidimensional que permite a apreciação dos dados, de forma simultânea, sob diversas perspectivas a partir da multiplicidade de dimensões associadas em um plano fatorial. O *Trideux* realiza o cruzamento dos dados entre duas modalidades de respostas, denominadas de variáveis de status, demográficas ou fixas² e as variáveis de opiniões, que, nessa pesquisa, correspondem às palavras evocadas pelos sujeitos, face à expressão indutora **escola e**

sexualidade. Assim, é possível observar, graficamente, a dinâmica de atração e afastamento entre essas duas modalidades de respostas. Para tanto, as palavras são observadas em função de cada um dos fatores extraídos e da localização de cada elemento (palavra) no plano fatorial.

Com o auxílio do *Trideux*, inicialmente, realizamos um levantamento da frequência simples das palavras associadas através do questionário de associação livre. Em seguida, a partir da análise fatorial de correspondências, realizada pelo *Trideux*, obtivemos um Plano fatorial, no qual as palavras evocadas com o referido instrumento foram observadas umas em relação às outras e em relação às variáveis de caracterização dos sujeitos (sexo, idade, formação, tempo de profissão e disciplina que leciona). Isso permitiu-nos, a partir da definição do campo semântico, a identificação das diferenças entre as representações, bem como a identificação de suas relações com as características dos sujeitos.

Na **segunda etapa**, utilizamos a **triagem das hierarquizações sucessivas**, buscando certificar os elementos centrais da representação da sexualidade, verificando a importância de um item, a partir da atividade de hierarquização dos elementos, realizada pelos próprios docentes, ou seja, através da reflexão dos sujeitos sobre suas produções. É relevante utilizar o citado procedimento, pois, quando pedimos ao próprio sujeito que realize, sobre sua produção, um trabalho cognitivo de análise, comparação e hierarquização, além de torná-lo um expert de sua própria produção, ampliamos, em grande medida, a parte de interpretação ou de elaboração da significação pelo próprio pesquisador, o que vem complementar, de modo

substantivo, a compreensão da análise dos resultados.

De acordo com Abric (1994), o método da triagem das hierarquizações sucessivas consiste, num primeiro momento, na coleta de um conjunto de associações a propósito do objeto estudado. Desse conjunto são selecionadas 32 palavras, que, sob a forma de cartões, são propostas, num segundo momento, ao sujeito, para que ele, através de escolhas sucessivas, identifique as 16, 8, 4 e 2 palavras mais e menos importantes, até que seja selecionada apenas uma, a qual será considerada a de maior importância para representar o objeto investigado.

O procedimento utilizado na triagem das hierarquizações sucessivas compreende quatro passos consecutivos, realizados, neste estudo, da seguinte forma:

- a) levantamento das associações produzidas através do questionário de associação livre, utilizado na primeira etapa;
- b) entre as palavras identificadas através do questionário de associação livre, foram selecionadas 32 a partir de alguns critérios estabelecidos;
- c) as 32 palavras selecionadas, no item anterior, foram apresentadas, em cartões, aos sujeitos, de modo que cada palavra teve o seu cartão correspondente. Em seguida, solicitamos que eles fossem separados em dois blocos proporcionais, considerando as 16 palavras mais e menos importantes;
- d) do mesmo modo, a operação anterior foi repetida considerando as escolhas sucessivas de 8, 4, 2, até que os sujeitos escolheram apenas uma palavra.

Seguindo esses passos, necessários à hierarquização, foram identificadas as 21 palavras que, na perspectiva de cada um dos 21 docentes, eram as mais importantes para representar a sexualidade. Em seguida, através de uma pergunta aberta, solicitamos que eles justificassem a palavra escolhida, relatando o que entendiam em relação à mesma.

Ao término da triagem das hierarquizações sucessivas, buscamos, com a entrevista, levantar informações complementares para ampliar a compreensão da organização e da estrutura da representação dos docentes no tocante à temática da sexualidade, elevando, assim, a significação dos dados obtidos com o questionário de associação livre e a triagem das hierarquizações sucessivas. Vale ressaltar que a triagem das hierarquizações sucessivas e a entrevista foram realizadas individualmente.

Em resumo, nossa trajetória metodológica teve por objetivo apreender as representações dos docentes, do segundo e quarto ciclos do ensino fundamental, sobre a sexualidade. Ao longo de duas etapas, utilizamos um questionário de associação livre, a triagem das hierarquizações sucessivas e a entrevista semi-estruturada.

As RS dos docentes sobre a sexualidade

Como propõe Moscovici (1978), verificamos que as representações sociais contribuem para a formação das condutas e para a orientação das comunicações sociais, pois os indivíduos são pensadores ativos, que, de acordo com as interações sociais, produzem e

comunicam suas próprias representações, bem como as soluções específicas para as questões que são impostas a si mesmos. Nesse sentido, a representação social é um conhecimento particular, fruto da interação entre a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo. Assim, a representação social é prescritiva – está na base do processo de tomada de decisão do indivíduo – ao mesmo tempo em que é descritiva, pois é um modelo de conhecimento compartilhado do mundo. Sendo assim, o comportamento dos indivíduos e dos grupos depende, em parte, das representações sociais. Como assinala Maia (2000), um estudo sobre a representação social do docente – a exemplo deste que nos propomos – possibilita identificar as diversas formas de conhecimento veiculadas numa determinada sociedade, bem como a relação que se estabelece entre essas formas de saber e o saber escolar.

Decerto, ao articularmos as representações sociais à prática pedagógica, não estamos pressupondo que entre elas exista uma relação mecânica ou linear. A representação social é um saber prático que se estrutura como um guia dos comportamentos. Como observa Wagner:

a representação social é concebida por um lado, como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais, por outro lado, como o resultado desse processo. De um jeito ou de outro, todas as representações sociais resultam de tal processo de

comunicação e discurso
(Wagner, 1998, p. 11).

Percebemos na análise dos dados que a comunicação e o comportamento não são homogêneos, mas estruturados a partir de elementos cognitivos e afetivos, os quais ressaltam aspectos de dimensão histórica e de ordem pessoal. Nesse sentido, ao buscarmos articular as representações sociais a uma prática social, como é o caso de uma atividade de ensino que, também, pretende uma intervenção pedagógica na área da sexualidade, não podemos desconsiderar todo o conhecimento elaborado pelo senso comum, pois ele atua, concretamente, numa compreensão mais pertinente e efetiva das questões suscitadas pela introdução de um tema transversal, como a Orientação sexual.

Ao longo desta pesquisa, observamos que a questão da sexualidade é polêmica e multideterminada, o que dificulta a sua compreensão e, conseqüentemente, o trato pertinente dessa questão no espaço escolar. Verificamos que o termo sexualidade é polissêmico e suscita nos docentes certa reticência, fazendo com que eles se sintam inseguros quando são solicitados a falarem sobre ele. Tal fato vem demonstrar o caráter repressivo que, historicamente, foi imputado às questões sexuais, pois, os docentes parecem ser orientados por uma perspectiva da sexualidade que remete aos valores, preconceitos e tabus que, ao longo dos tempos, foram disseminados na rede imaginária social.

Desse modo, verificamos que ainda subsistem questões preconceituosas, valores e normas morais que

norteiam as representações dos docentes, gerando confusões e uma compreensão equivocada da sexualidade, as quais se encontram refletidas nos encaminhamentos dados por eles às questões relacionadas a essa temática.

Constatamos que os docentes representam a sexualidade como um fator fundamental sobre o qual os alunos necessitam ser esclarecidos, o que vem demonstrar uma preocupação com problemas sociais, tais como: a gravidez precoce, o aborto e a Aids. Mas os docentes se contradizem. Apesar de mostrarem-se receptivos à discussão da temática da sexualidade, ela encontra-se associada aos valores, aos tabus e aos preconceitos deles. Isso traz como consequência uma resistência desses profissionais para assumirem, na prática pedagógica, um trabalho sistemático, que envolva os vários aspectos da sexualidade. Desse modo, procuram eximir-se dessa tarefa, deixando-a a cargo dos professores de Ciências e/ou Biologia, como também, da família e/ou de especialistas. Em outras palavras, os docentes não concebem como sendo deles o papel de abordar a temática da sexualidade com os alunos.

Eles, ainda, reconhecem que a sexualidade é uma área específica, que envolve, além dos conhecimentos teóricos que lhes são peculiares, as questões de ordem pessoal. Em ambos os aspectos, afirmam ter uma formação limitada, que implica na necessidade de subsídios, os quais podem ser oferecidos através de cursos de reciclagem, o que vem demonstrar a existência de lacunas nos cursos de formação de professores, especificamente no que diz respeito às questões relacionadas à sexualidade. Assim, verificamos que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) tenham normatizado, com a Orientação sexual, a abordagem da sexualidade, em virtude desses fatores, na prática, são poucas as possibilidades para que a escola desenvolva uma ação específica nesse sentido.

Desse modo, nossos resultados apontam para a existência de um grande descompasso entre o que se espera que a escola ofereça no tocante à orientação sexual, por um lado e, por outro, a preparação do professor para atender aos objetivos que tal tarefa requisita. Em linhas gerais, introduzir a discussão da sexualidade na escola, de forma não diretiva, destituída de valores morais, preconceitos e tabus, que promova o questionamento e a livre possibilidade de escolha dos alunos.

Diante do exposto, torna-se necessário tecer algumas considerações. Entendemos que, ao contrário daquilo que os nossos resultados demonstram, a reflexão sobre essa temática não se esgota na sua dimensão informativa. Além disso, é fundamental resgatá-la na sua dimensão afetiva. É inconteste que qualquer programa a ser instituído na escola deve ser construído a partir das questões, dúvidas e interesses dos alunos, como também deve contemplar, entre outros, os aspectos biológicos do corpo humano, seu conhecimento e funcionamento e as doenças sexualmente transmissíveis. A informação, também, precisa ser fomentada na escola como forma de se buscar evitar uma série de adversidades na vivência da sexualidade com o outro.

Porém não podemos negligenciar a abrangência da sexualidade e esquecer as emoções, os sentimentos e o prazer, que envolvem as relações sexuais e afetivas. Afinal, é preciso ter a clareza de que o ato educativo não se limita, apenas, à esfera cognitiva, pois o

afetivo interfere, significativamente, nesse processo, na medida em que não é possível nos desvincilharmos das nossas emoções e sentimentos. O elemento afetivo é um mediador dos nossos processos cognitivos, pois todos os conteúdos a serem abordados na área da sexualidade, em maior ou menor grau, implicam o componente afetivo. Quer dizer, a sexualidade humana, mais do que o ato sexual e a reprodução, abrange as pessoas, seus sentimentos e relacionamentos. Portanto, temas como as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez indesejada, o aborto e outros são importantes, mas devem ser articulados à dimensão afetiva que, também, integra a sexualidade humana.

Assim, é necessário que a abordagem das questões sexuais na escola seja pautada numa concepção pluralista da sexualidade, o que significa reconhecer a multiplicidade de comportamentos sexuais e valores que a ela estão associados. Por conseguinte, como propõem Nunes e Silva:

aqueles que pretendem apresentar a sexualidade na perspectiva institucional escolar deverão, em primeiro lugar, escandir os apelos de controle e dominação, normatividade repressiva e arbitrariedades históricas calcadas no preconceito e na negação do

desejo e afetividade (Nunes e Silva, 2000, p. 152).

Mais ainda. É preciso, enquanto educadores, termos a clareza de que não há uma educação sexual pronta e acabada. É necessário reunir esforços no sentido de construí-la, o que implica o permanente reexame crítico da própria sexualidade, que é possível através do enfrentamento de questões específicas da sexualidade fundadas numa visão crítica e reflexiva do homem e da sociedade.

Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que a abordagem da sexualidade na escola depende, ainda, de um longo processo, devido às dificuldades que se impõem ao tratamento da sexualidade no contexto escolar. Sabemos que essa problemática há décadas está presente nas cercanias do cenário educacional brasileiro, sem que a escola pública ou privada tenha assumido, de fato, uma prática efetiva, introduzindo-a nos seus procedimentos curriculares, apesar de reconhecer sua importância e pertinência. O desafio é imenso, mas dele não podemos nos furtar.

NOTAS

1 - As escolas pesquisadas que integram os CEPES I e II são: Escola Estadual de 1º Grau Argentina Pereira Gomes, Instituto Paraibano de Educação, Escola Estadual Olivina Olivia Carneiro da Cunha, Escola Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Orlando Cavalcante, Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Lílissa de Paiva Leite, Escola Estadual de 1º e 2º Graus

Escritor José Lins do Rego, Escola Estadual de 1º Grau Gonçalves Dias.

2 - As variáveis fixas que utilizamos foram: sexo, idade, formação, disciplina e tempo de atuação profissional.

3 - Nesta pesquisa, a referida coleta foi realizada na primeira etapa da investigação através do questionário de associação livre

4 - Palavras escolhidas na Hierarquização sucessiva: família (7), alunos (4), educação sexual (2) esclarecimento (2), integração (2) aids (1), amor (1), necessidade (1), vida (1).

Referências

ABRIC, J-C. (Org.). **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (vol I). Brasília: SEF, 1997.

MAIA, L. **Les representations des mathématiques et de leur enseignement: exemple des pourcentages**. Tese de doutorado. Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1997.

_____. O ensino da geometria: analisando diferentes representações. Análise dos livros didáticos. VIII Congresso de Iniciação Científica da UFPE. **Anais**. v. 1. Recife, 2000. p. 388.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas,

SP: Autores Associados, 2000.

SPINK, M. J. "O estudo empírico das representações sociais". In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

WAGNER, W. "Sócio-gênese e características das representações sociais". In: OLIVEIRA, D; MOREIRA, A. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

10

Capítulo

(RE)PENSANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Maria de Lourdes Campos

Na contemporaneidade, a Formação dos Profissionais da Educação tem sido motivo de preocupação, de estudos, críticas e reflexões por parte de educadores e entidades educacionais, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma vez que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) vem implementando reformas educacionais no campo da política da formação, sobretudo a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96.

Este estudo se propõe a analisar o processo de formação do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores(CFP) da Universidade Federal de Campina Grande(UFCG). Essa análise tem como ponto de partida reflexões acerca da literatura sobre temática e os dados da pesquisa coletados junto aos Professores e alunos entrevistados deste Curso.

Compreender o processo de formação desses profissionais requer um refletir sobre a estrutura e organização curriculares dos cursos de formação, visando a construir um processo de formação, na perspectiva de propiciar competência profissional às pessoas para que sejam capazes de interpretar o contexto no qual estão inseridos e nele intervir. Essas transformações dizem:

respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de

organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelo modo de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos (Kuenzer, 1999, p. L71).

Neste sentido, de acordo ainda com entendimento da autora, é preciso um tipo de pedagogia definida pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus grandes impactos sobre a vida social, e que amplie e democratize a educação.

Conceito de formação

A revisão de literatura referente ao conceito de formação apresenta, na visão de alguns autores, elementos significativos como forma de compreendê-lo melhor.

Formar, de acordo com Moita (1995),

supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...] O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação (Moita, 1995, p. 115).

Este conceito de formação é reforçado por Chauí (2001), quando enfatiza que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo com relação à sociedade, à política e ao saber.

Portanto, formar significa: instruir-se, desenvolver-se, preparar-se, aperfeiçoar-se, educar-se, através de aprendizagens, interações sociais e trocas de experiências, como forma de adquirir a auto-formação.

Desta forma, é imprescindível destacar a atualidade e a importância desta discussão, no momento em que surge a reflexão como uma nova tendência no processo de formação.

Concordando com Marques, (2000) formar o profissional não significa apenas dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas também levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, onde se encadeiem os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor, quanto na história institucional dos cursos, por onde não podem apenas transitar as gerações como que condenadas a começar tudo de novo e a sair sem deixar vestígios.

Desse modo, essa formação profissional é um processo, e significa

criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos do conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – e s p e c i a l m e n t e – o desenvolvimento de uma atitude dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional (Luckesi (apud Candau, 1987, p. 26).

O processo de formação requer, portanto, além da construção de conhecimentos, que se criem condições para o desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo a fim de que possa compreender as relações sociais no meio em que está inserido.

Tratando ainda a questão da formação, na perspectiva de Pimenta (1999), significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Este princípio de formação contínua significa a integração entre o currículo de formação inicial e o currículo da formação continuada, uma vez que o processo de formação do educador começa antes do início da formação acadêmica e tem continuidade durante toda a vida profissional.

Nesta perspectiva, segundo Frigotto

sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e portanto de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa (Frigotto, 1996, p. 95).

Desse modo, a formação profissional na

contemporaneidade requer caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Ao analisar as concepções de formação na visão desses autores, percebe-se que existe uma preocupação por parte deles, no sentido de que essa formação precisa ir além de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, como forma de permitir que o indivíduo se prepare filosoficamente, cientificamente, tecnicamente e afetivamente para desenvolver e exercer suas ações, bem como (re)elaborar os saberes iniciais e confrontar suas experiências e práticas, na perspectiva ação-reflexão-ação.

Portanto, a formação acontece de maneira contínua, o que significa dizer que o profissional da educação está sempre em formação, aprimorando-se a cada dia, como forma de tornar o processo educativo mais dinâmico e criativo, na busca de construção de novos conhecimentos.

Características da formação

Tomando como pressupostos as reflexões referentes aos conceitos de formação, apresentamos as características dessa formação em várias décadas.

Nos meados da década de 70, no Brasil, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, privilegiava-se a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos

componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino e avaliação).

De acordo com Feldens (1984, p. 17) na década de 70, havia uma visão funcionalista da educação, em que *a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores.*

Na segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista predominantes na formação de professores, que

por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora (Candau apud Pereira, 2000, p. 17).

O pensamento da autora contrapõe-se ao modelo da racionalidade técnica onde se dá a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática a partir da qual se colocam aos teóricos e

aos investigadores os problemas relevantes de cada situação.

Neste sentido, Schon (1997) e Nóvoa (1997) são contrários à concepção de formação de professores definida sob a ótica do modelo de racionalidade técnica. Para esses autores, o professor como técnico fica impossibilitado de integrar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos no cotidiano escolar.

Dessa maneira, constata-se que nos anos iniciais da década de 80, segundo Santos (1992), o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Essa forma de pensar a formação expressa o processo de “redemocratização do país”.

Neste sentido, sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, buscava-se ainda a necessidade de uma formação técnica que englobasse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico. O educador, então, deveria ser formado sob dois aspectos distintos e indissociáveis: a competência técnica e o compromisso político.

Essa mudança de eixo na formação de professores está relacionada ao movimento da sociedade brasileira em contraposição ao autoritarismo implantado a partir de 1964, objetivando construir novos caminhos para uma sociedade democrática e participativa.

Segundo Pereira, nos anos 90,

o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre

formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos micro-sociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a **formação do professor-pesquisador**, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa (Pereira, 2000, p. 41).

Desse modo, formar o professor pesquisador ou professor reflexivo, surge como uma nova tendência, em virtude da constatada ineficiência da formação como técnico, e por outro lado, a necessidade da qualificação profissional dos professores frente às novas exigências sociais.

Universo da amostra

O universo da pesquisa esteve constituído por Profissionais do Curso de Pedagogia e alunos egressos do curso de Pedagogia - habilitação Supervisão e Administração Escolar, do Centro de Formação de Professores, da cidade de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande.

Análise das informações

O registro das informações foi gravado, com autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcrito, mantendo

a originalidade da fala dos entrevistados.

Uma vez feita a coleta, as informações foram submetidas a uma codificação para determinar as características apresentadas pelos entrevistados.

A análise dessas informações foi feita de acordo com técnicas da análise de conteúdo, utilizando-se os critérios de Laurence Bardin. Para isso, fez-se uma primeira leitura freqüencial, ou seja, o registro das características citadas pelos entrevistados.

Em seguida, foi feita uma análise transversal, isto é, as entrevistas foram recortadas em torno de cada característica, para obter-se uma visão geral das opiniões dos entrevistados.

Conclusões

Observa-se que a estrutura curricular do Curso de Pedagogia vigente contribui, visivelmente, para a fragmentação do saber, uma vez que as disciplinas são colocadas de forma que separam os fundamentos da educação dos da formação.

Referente ainda à estrutura Curricular, o entrevistado C, aponta que

Da forma como o Curso de Pedagogia está estruturado na própria legislação e na estrutura do curso a gente verifica que há uma dicotomia entre a teoria e a prática porque da forma como o curso está estruturado entende-se a prática como estágio no final do curso.

Desse modo, urge reestruturar o currículo, como forma de possibilitar uma melhor formação de profissionais da educação, pois, de acordo com o pensamento de Pereira (1999):

parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar (Pereira, 1999, p. 112).

Nesse sentido, é preciso superar no Brasil o paradigma curricular denominado “técnico linear”, que tem como parâmetro a ênfase nos objetivos, estratégias, controle e avaliação. De acordo com Domingues,

as disciplinas e as atividades de ensino e a aprendizagem vão se

desenvolvendo sucessivamente, numa linearidade natural, formal, burocrática, padronizada e teorizada, distanciando-se da realidade do cotidiano (Domingues, 1985, p. 13).

Portanto, é imprescindível vivenciar o currículo na perspectiva que:

O currículo vá sendo tecido no cotidiano com a liberdade indispensável à criação, para que se rompam os muros que separam a escola do mundo, que seja permitida a entrada do universo cultural dos alunos, e de suas diferenças permitindo perceber toda a riqueza do que só a escola pode fazer (Alves, 1999, p. 137).

Para Silva (1999), o Currículo tem significados que vão muito além do que as teorias tradicionais nos confirmam. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder”. Portanto, o currículo se apresenta como um componente fundamental no processo de formação profissional. É através do currículo que a escola sistematiza o processo educativo.

Objetivando aprimorar esse processo de formação, é indispensável que o profissional tenha uma formação sólida, de caráter amplo, onde não haja a separação entre o campo teórico e o contexto

histórico, na perspectiva de criar condições que possibilitem o desenvolvimento filosófico, científico, técnico e atitudes dialeticamente críticas. Assim, o processo de formação nesta perspectiva necessita ser encarado de forma contínua.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes Profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOLETIM DA ANFOPE. In: ENCONTRO NACIONAL, 10, 2000, Brasília, DF. **Documento Final**. Brasília, DF: ANFOPE, 2000. 47p.

_____. In: ENCONTRO NACIONAL, 11, 2002, Brasília, DF. **Documento Final**. Brasília, DF: ANFOPE, 2002. 36p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, M. de L. **Estágio supervisionado e formação de profissionais da educação do curso de Pedagogia do CFP/UFCG**. João Pessoa, 2003, 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

CANAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CHAUI, M. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, G. A. (org.). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINGUES, J. L. **O Cotidiano da escola de 1º Grau: o Sonho e a realidade**, 1985. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica.

FORMAÇÃO de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. especial - 68, 1999. Quadrimestral.

FELDENS, M. das G. F. **Educação de professores: tendências, questões e prioridades**. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional,

1984.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **ESCOLA S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

_____. A educação e formação técnico profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. da. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação e sociedade: formação de profissionais da educação políticas e tendências**, Campinas, SP: Cedes, 1999. Número especial, 68.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1985.

NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARECER – CNE/CP 009/2001 - 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as políticas educacionais

para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 1999, CEDES.

_____. **Formação de professores pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. et al. (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, G. A. (org.). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB Trajetória Limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1997.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **ESCOLA S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SPELLER, P. Formação de professores no Brasil: notas para a formulação de novos caminhos. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNEP, 1999. v. 2.

III

Capítulo

SUBJETIVIDADES FEMININAS, RELAÇÕES DE GÊNERO E LUTA PELA TERRA

Mariana Moreira Neto

1. Introdução

A abordagem de um determinado tema sempre representa um desafio, e esse desafio assume maior amplitude quando a proposta é analisar a experiência da luta pela reforma agrária no sertão da Paraíba. Inicialmente, porque esta região, até o início dos anos 90, não tinha uma tradição de mobilização política de trabalhadores rurais sem terra, diferentemente das áreas do litoral, brejo e agreste paraibanos. Em função disso, o ineditismo da ocupação da Fazenda Acauã, situada no município de Aparecida, na micro-região de Sousa - Paraíba, já assume destacada relevância.

Um segundo elemento refere-se a nossa proposta, que é a de analisar as subjetividades das mulheres que participaram do movimento de ocupação da Fazenda Acauã, no sentido de compreender como estas subjetividades constroem-se e reconstroem-se, cotidianamente. Como estas subjetividades estavam sendo significadas e ressignificadas, no jogo político que marca e perpassa as relações socioculturais, tentando perceber, até que ponto, se situam no campo da naturalização e da desconstrução da dominação masculina.

A nossa perspectiva foi de que a emergência dos movimentos de luta pela terra no sertão paraibano, nos últimos anos, colocava como desafio não apenas a compreensão de como estes movimentos

funcionavam ou de como os trabalhadores construíam estratégias de luta e/ou desencadeavam a discussão acerca do uso e da propriedade da terra, mas também o entendimento de como estes movimentos produziam novos saberes. Neste sentido, surgiam questionamentos diversos, entre os quais: como mulheres e homens constroem e (re)elaboram permanentemente suas subjetividades no curso desses eventos. Como estas subjetividades são experienciadas em seus cotidianos, sobretudo quando a conquista da terra torna-se realidade.

2. Singularizando para entender o múltiplo

Dessa maneira, a nossa proposta de trabalhar com a subjetividade, sobretudo, com a perspectiva apontada por Guattari (1986), de singularização da subjetividade, se situa a partir da compreensão de que estas mulheres, com uma multiplicidade de procedências sociais, culturais, políticas, de geração, de espaço e de ritmos diversos de inserção na luta, não podiam se enquadrar numa mesma categoria: a de trabalhadoras rurais sem-terra. Esse múltiplo universo humano abria a possibilidade de que essas mulheres teriam narrativas específicas e peculiares para o movimento, para sua inserção e participação nos eventos experienciados.

O nosso trabalho foi desenvolvido com mulheres do Assentamento Acauã. Foram entrevistadas 17 mulheres, das quais, 16 participaram diretamente do movimento, seja como arrimos de família, seja como acompanhantes de seus maridos. Apenas uma era integrante da CPT. As entrevistas foram abertas, mas seguiram um fio norteador

sintonizado com a proposta de estudo, possibilitando às entrevistadas discorrerem sobre suas realidades atuais e sobre suas experiências na luta pela terra, a convivência no acampamento, as táticas e estratégias de enfrentamento com os ex-proprietários e com a polícia, a inserção política de cada uma na organização e condução do movimento.

A opção pela entrevista deve-se ao fato do tema escolhido para estudo exigir a utilização de recursos como a história de vida, que possibilita ao investigador apreender as experiências importantes da vida de uma pessoa, como também a definição que esta pessoa dá a estas experiências a partir da memória, apresentando a sua visão de mundo, com suas próprias palavras, de acordo com valores e significados construídos cotidianamente. Neste caso, assume importância por possibilitar conhecer acontecimentos e atividades que não mais podem ser observados diretamente por tratar-se de situações já vividas.

3. Hermenêutica e gênero: caminhos para a compreensão

A análise, leitura e interpretação das entrevistas foram subsidiadas pelo aporte teórico-metodológico oferecido pela Hermenêutica, sobretudo, na concepção estabelecida por Palmer (1969), que define o seu campo de interpretação a partir de três orientações significativas: o como dizer, o como explicar e o como traduzir. Estas três orientações possibilitam desvelar a existência dos dois mundos constituintes da interpretação, o mundo do texto e o mundo do leitor, carecendo sempre da existência de um “Hermes” que “traduza” de um para o outro.

A interpretação, para a Hermenêutica, é antecessora, inclusive, dos processos lógicos, sendo estes também interpretação e, como tal, encarados como elementos presentes no ato de interpretar. Como nos lembra Palmer,

a compreensão que serve de base à interpretação já molda e condiciona a interpretação - é uma interpretação preliminar, mas uma interpretação que provocará toda a diferença (mudança) porque coloca o palco para uma interpretação subsequente. (...) Na verdade, método e objecto não podem separar-se: o método já delimitou o que veremos. Já nos disse o que o objecto é enquanto objecto. Por este facto, todo o método é já interpretação; é, no entanto, apenas uma interpretação e o objecto, visto como um método diferente, será um objecto diferente (Palmer, 1969, p. 33).

Essa compreensão da interpretação oferecida pela Hermenêutica, ao estabelecer o caráter relacional entre o método e o objeto, acresce outro dado importante para a análise que empreendemos junto às mulheres do Assentamento de Acauã: o de que todo acontecimento vem investido de significado e que esta significação somente se estabelece dentro de um contexto específico. Como adverte Palmer, *um objecto não tem sentido fora de uma relação com alguém e que a relação determina o significado* (Palmer, 1969, p. 34).

Portanto, em nosso estudo, buscamos apreender, das narrativas das mulheres, como elas elaboram e reelaboram, significam e ressignificam as relações sociais perpassadas por um momento político específico - o da luta pela terra - constituindo-se em um verdadeiro exercício de tradução, lembrando o conselho de Palmer, de que *a verdadeira tarefa do intérprete torna-se uma tarefa histórica* (Palmer, 1969, p. 49).

Desse modo, a interpretação deu-se a partir da compreensão de que ela é contextual e, portanto, horizontal, ou seja, inserida em um horizonte de significados e intenções já aceitos, mas, que, por outro lado, são (re)elaborados a partir de subjetividades que se expressam a partir de relações de poder/saber. Este horizonte de significados e intenções foi a categoria “*gênero*” que, entendida em sua perspectiva relacional, explica as relações entre os sexos como relações sociais construídas no contexto social e cultural. Não são determinações biológicas ou sexuais, mas discursos e práticas que, permeando o cotidiano, instituem microresistências, produzem microdiferenças.

O gênero que explica como

(...) as relações sociais são socialmente instituídas e engendram o mundo social e simbólico com os referenciais de masculinidade e feminilidade compondo dimensões do habitus e da dominação simbólica, cujas manifestações perpassam o universo habitado por dominantes e dominados (Moreira Neto, 2000, p. 146).

O uso do gênero como parâmetro de análise se assenta na proposta elaborada por Scott (1990) para quem a história das mulheres, enquanto parcela considerada diferente, é parte da história da dominação masculina, porque são os homens que formulam as regras, que organizam a sociedade, que estabelecem os territórios e fronteiras. Scott aponta, porém, para a necessidade de se considerar a existência de uma história a ser escrita, que aborde a noção de dominação, de poder desigual. Uma história que, reconhecendo a autenticidade das estruturas sociais como locus de construção das relações homem/mulher e da idéia de mulher, também considere que a subjetividade e a criação do sujeito são algo mais complexo que a dominação. A subjetividade, nesta perspectiva, não é aceita como essencialista, ou inerente à natureza feminina, ligada ao corpo, à natureza, à reprodução, à maternidade, mas criada para as mulheres em um contexto específico da história, da cultura, da política.

Como reforça Scott (1992), é imprescindível se colocar a questão em termos históricos, ou seja,

nos perguntar como as relações entre os sexos foram construídas em um momento histórico, por que razão, com que conceitos de relação de forças, e em que contexto político. Este é o verdadeiro problema: historicizar a idéia homem/mulher e encontrar uma forma de escrever uma verdadeira história das relações homens/mulheres, das idéias sobre a sexualidade, etc. (...)

A diferença dos sexos é um jogo político que é, ao mesmo tempo, jogo cultural e social. Para mim o mais importante é insistir sobre a historicidade das relações homens/mulheres, as idéias e os conceitos da diferença sexual (Scott, 1992, p. 123-124).

Seguindo linha argumentativa semelhante, Albuquerque Júnior reconhece a pouca ênfase que a historiografia de gênero dedica ao masculino e as “*experiências-de-ser-homem*”, considerando esta uma importante área para os estudos das relações sociais entre os sexos, desde que abordados pela perspectiva relacional que a metodologia de gênero possibilita. Ao estudar como os discursos e práticas definiram um “*ser para o nordestino*” centrado na “*masculinidade*”, no ser “*macho*”, “*cabra da peste*”, Albuquerque Júnior nos lembra que

as práticas cotidianas de gênero, de ser homem não estão determinadas nem pela genitalidade, nem pelos códigos de sexualidade. O gênero nem é natural, sendo uma criação histórica e cultural, nem está preso completamente a uma ordem dominante de prescrições. Mesmo dentro de uma cultura como a nordestina, onde as práticas, imagens e enunciados definem e exigem de forma muito estrita,

o ser masculino, as maneiras de praticar este gênero são variadas, as trajetórias culturais metaforizam a ordem dominante, impõem a esta microresistências, gestando microdiferenças. Trajetórias culturais de homens que muitas vezes podem ser exemplos da arte no exercício ao mesmo tempo da ordem e da burla (Albuquerque Júnior, 2003, p. 26).

Desse modo, as subjetividades femininas singularizadas nas narrativas das mulheres de Acauã são generizadas a partir de uma quadratura social que envolve em um mesmo contexto homens e mulheres. As falas expõem, ao mesmo tempo, ambigüidades e ambivalências, e são portadoras de complementaridades e completudes que encerram ditos, interditos, silêncios, vozes, ausências, presenças, lugares e tempos em uma reconstrução de memória que, elaborando um evento coletivamente experienciado, o singularizam na perspectiva de cada mulher.

Neste sentido, a interpretação hermenêutica das narrativas femininas de Acauã impunha a presença do outro. De outro horizonte que, dotado de significados, carece ser revelado. As mulheres, suas memórias, suas narrativas, seus silêncios, enfim as suas histórias de vida se imbricam com minhas pré-noções e se complementam em textos e contextos.

4. A luta pela terra enxergada pelo ângulo da memória

A análise das entrevistas revelou surpreendentes narrativas que acrescentam novos elementos à relevância da compreensão, como as dimensões espaciais e temporais que marcam práticas experienciadas nas barracas do acampamento e nas casas do assentamento. Também emergiu das falas das mulheres a idealização do passado, vestido nas saudades e boas lembranças do tempo das barracas.

Era bom demais. A vista de hoje a coisa era outra. Porque a gente, mesmo com todo o sofrimento, porque a gente passava fome, passava necessidades, você sabe? As pessoas ajudavam a gente. Mas o povo era todo mundo junto. Aquela vontade de lutar. Nós não vamos sair daqui. Era resistente mesmo. Mas hoje é diferente. Depois que o pessoal chegou aqui a coisa é outra. Não sei porque. Mas nos barracos era bom demais. Eu tenho saudade, assim, da união do pessoal. Da união, da amizade do povo. Era bom demais. O povo era todo mundo unido. Todo mundo era amigo de todo mundo. Se acontecesse alguma coisa com alguém todo mundo corria, todo mundo tava ali junto. Eu tenho muita saudade disso. Da alegria do povo também. Daquela resistência, daquela vontade

*de lutar mesmo. Você via nos olhos de cada um, quando eles falavam a gente via mesmo que eles não queriam desistir, que eles queriam continuar a luta. Mesmo com todo sofrimento. Mas queria porque queria conseguir o objetivo que eles tinha vindo buscar, alguma coisa. **Dona Lucinha, 31 anos.***

*Eu sinto saudades daquelas brincadeira que a gente fazia, num sabe? Mais as barracas surpreendia a gente inclusive a luta que a gente se reunia todo mundo pra conversar, né? Nas barracas era o seguinte... nas barracas a gente era mais unido do que aqui. Nas barraca a gente tinha uma união muito grande. Nas barraca, os irmãozim tudo pobrezim, tudo do mesmo tamanho. Só ficou nas barraca gente pobrezinha, né? Que nem a família de Raimundo Epifânio, a família de seu Joaquim, a minha família. Então, nós era tudo dum tamanho, ninguém tinha nojo de ninguém... **Dona Dita, 55 anos***

Ao mostrar os lugares que as mulheres constroem e as modalidades espaciais que elas tecem do episódio da luta pela terra, rejeitamos qualquer possibilidade de uma verdade única e irrefutável para a participação feminina no conflito de Acauã. E reconhecendo a ausência masculina, a justificamos

com a contraface das narrativas femininas que se assentam nas relações de gênero e delas não exclui o masculino.

Diante das análises empreendidas, algumas questões se colocam, não como argumentos conclusivos ou verdades irrefutáveis e únicas, mas tão somente fragmentos das narrativas femininas acerca da luta pela terra e da inserção neste evento. Escoradas pelo ineditismo da experiência de ocupação de terras no sertão paraibano, as mulheres de Acauã, em suas falas, desvelam singularidades, constroem lugares e arquetizam tempos em dimensões que destoam de um padrão predominante e aceito.

As subjetividades femininas de Acauã se singularizam a partir da diversidade que surge como uma marcante característica do universo humano do Assentamento. Essa multiplicidade se institui na conjugação de vários elementos como a assimetria de tempos de inserção de cada mulher, no processo de ocupação e mesmo de formação do Assentamento; os variados níveis de compreensão que cada uma apresenta para o movimento; as presenças ou ausências de cada uma no cotidiano público do Assentamento.

Em razão disso, as narrativas femininas estão entrecortadas por posições, posturas políticas, explicações e visões de mundo que visibilizam esta diversidade. O tempo da luta, o tempo das barracas, o tempo do assentamento, os lugares das mulheres e dos homens nesses tempos, o cuidado, a coragem e a luta como saga são dimensões que afloram e marcam as falas de cada mulher dando especificidade a uma experiência coletivamente construída.

Diante disso, os relatos estão recheados de

atos de coragem, de manifestações de saudade do tempo do acampamento e da circunstancialidade das barracas. O medo não aparece na proporção que se espera e o tom de saga marca as narrativas que, em determinados trechos, assumem certo tom lendário. Esta configuração lendária pode significar, por um lado, uma tentativa de manter, no tempo presente e no espaço do Assentamento, a coesão do grupo e, sobretudo, a sua permanência ante a iminência da morte e do perecimento político do que representou aquela luta, e, por outro, formas singulares de cada mulher, em suas especificidades, apreender as vivências de uma experiência coletiva significada na luta pela terra, construindo e explicando essa luta a partir de trajetórias pessoais e únicas.

5. O alheamento ao mundo do assentamento: espaços de modernidade

As falas femininas também revelam uma aparente contradição que emerge das narrativas, e se soma ao desencanto e à frustração de uma expectativa construída a partir de um modelo serializado de subjetividade, que é desenhado e atribuído aos participantes dos movimentos sociais. Este modelo estabelece, por exemplo, que as mulheres que integram movimentos como o de luta pela terra desenvolvem uma capacidade maior de discernimento político, tendo, em decorrência, comportamentos e posturas de engajamento, seja no campo da ação política, seja nas relações de gênero.

No entanto, a tímida participação feminina nas deliberações e decisões do assentamento, sobretudo

no que se refere à Associação dos Assentados, ao retorno aos papéis socialmente instituídos de mães e esposas, à ausência ou à imperceptível compreensão que elas desenham para a participação política da mulher e, sobretudo, sua inserção no mundo do trabalho revelam como elas apreendem e explicam esses aspectos numa perspectiva visceralmente distinta da que tínhamos projetado ao iniciarmos o estudo.

*Na beira da pista eu participava. Lá, quando era pra tomar uma decisão, nas barraca, aí se reunia todo mundo, homens e mulher e dizia: "Vamo entra amanhã...". E vinha. Mais aí teve gente que correu... que correu um dia. O primeiro, não? No segundo despejo. Quando dissero: "Lá vem a Pulça...". O cara correu acho que ainda hoje não chegou em casa ainda. Mais hoje é difícil eu participar de alguma coisa aqui, num gosto não... Eu num tem apitite de andar pra riba e pra baixo... O véio vai pras reunião, o véio vai pra fora... mais eu não... Não, eu mermo, política eu num gosto bem não. Gosto não... Da política eu num gosto não... **Dona Luzia (Vó), 76 anos.***

Bem, eu sou sócia da associação. Tô atrasada. Num tive condições de... mais sou sócia. Tenho o sindicato. Quando há assembleia delas aí eu num vou porque eu num tinha condições e nem

tenho ainda não. O vidro tá lá no corpo. Mais a coragem táí. Coragem tem ... e de falar tudo, que eu pago a associação é pra mim ter direito na palavra: "Assina meu ponto, heim!". (Risos...). Falar a verdade?
Dona Dita, 55 anos.

A compreensão que as mulheres elaboram da luta política e, em decorrência, de sua inserção e interseção nesta luta, está imbricada das relações de gênero que dão sustentação aos lugares e à temporalidade que elas, em suas subjetividades, constroem deste evento. O lugar da mulher, a sua participação pública, a sua coragem e o seu silêncio, a ausência do mundo público são aspectos vistos por cada uma de forma singular e, numa primeira impressão, recheados de ambigüidades, polivalências e complementaridades que, no fundo, se conflitam e, concomitantemente, se somam no curso da construção de uma subjetividade singularizada e própria a cada mulher.

Os lugares e os tempos apreendidos, construídos e explicados pelas narrativas femininas são generizados e, culturalmente, instituidores dos campos masculinos e femininos.

"*Inscrita nas coisas*", como afirma Bourdieu (1999), a divisão dos lugares e dos tempos se "*natulariza*" nas falas das mulheres, apontando como inerente ao sexo feminino o cuidar da casa, dos filhos, o espaço privado da cozinha, a "*ausência*" do mundo público, da participação política, da associação.

Por outro lado, a "*essencialidade*" da condição feminina e da condição masculina não aparece de

maneira harmoniosa e isonômica em todas as falas. Mesmo em narrativas de uma mesma mulher, os conflitos se expõem confirmando as clivagens de gênero que permeiam e perpassam as relações sociais e, conseqüentemente, se revelam nas memórias que as mulheres de Acauã constroem acerca da experiência de ocupação da terra. Tais clivagens, contudo, não sinonimizam uma divisão dicotômica e irreconciliável entre os espaços e os lugares masculinos e femininos, mas, tão somente explicitam oposições e complementaridades que se compõem em interfaces de um mesmo campo, que torna singulares as subjetividades femininas.

As narrativas femininas explicitam também a idealização do passado, sobretudo da luta pela conquista da terra, revelando elementos que instituem campos de singularização de subjetividades nos contextos espaciais e temporais desenhados e experienciados. Uma singularização cujo deslocamento dos padrões dominantes expõe novos e surpreendentes comportamentos e percepções, traduzidas na coragem diante de uma situação de risco, nas táticas de enfrentamento com os donos da terra, na humanização da polícia, na compreensão da terra como dom sagrado e/ou dádiva divina, na saudade das barracas, nas diferenças presentes no assentamento.

Essas configurações são manifestações que se conflitam com um modelo de subjetividade dominante onde o medo da polícia, a repressão dos proprietários, a terra percebida como um direito, as barracas e o acampamento suspensos como vivências de sofrimento, o assentamento como a concretização da fartura e da bonança são as expectativas esperadas

e prescritas.

Portanto, vivendo a experiência comum de ocupação da fazenda e de luta pela terra, cada mulher elabora a memória desse evento de forma peculiar, e sobre ele constrói uma narrativa singular. Por outro lado, as subjetividades femininas singularizadas nas narrativas das mulheres de Acauã são generizadas a partir de uma quadratura social que engloba homens e mulheres em uma mesma dimensão. As falas revelam, concomitantemente, ambigüidades e ambivalências e são mensageiras de complementaridades e completudes que encerram ditos, interditos, silêncios, vozes, ausências, presenças, lugares e tempos em uma reconstrução de memória que, elaborando um evento coletivamente experienciado, o singulariza na perspectiva de cada mulher.

Desse modo, as formas contraditórias que pontuam as narrativas femininas de Acauã manifestam-se apenas de forma aparente e superficial, uma vez que a profundidade das falas explícita como as mulheres, em suas especificidades e individualidades, compreendem, experienciam e vivenciam as relações de gênero. Por outro lado, o dicotômico que se apresenta em uma primeira versão se institui como inerente à complexidade das relações sociais generizadas que, grafadas por conflitos, ao tempo que explícita o contexto cultural e político, estabelece territórios, delimita fronteiras e institui papéis e espaços considerados masculinos e femininos.

Uma questão que assume relevância nas narrativas femininas em Acauã é a aparente contradição entre o espaço do assentamento com suas

feições urbanizadas e individualizadas, e as reminiscências materiais do tempo das barracas. O assentamento é visto numa perspectiva urbanística que individualiza, que introduz o moderno, ao passo que as barracas do acampamento se apresentam como o diverso, o que singulariza e torna a todas específicas e únicas em suas subjetividades. Desde o trabalho de corte da madeira, a escavação dos buracos para a fixação das estacas até a armação de lona, a produção das barracas era uma construção que tinha a marca de cada um dos que estavam envolvidos no conflito. As casas de alvenaria do assentamento, ao contrário, são definidas a partir de planos e estratégias traçadas por organismos governamentais dentro de uma previsão de recursos disponíveis.

Por outro lado, manter a lembrança das barracas sinonimiza não uma atitude de inadequação ou menosprezo com o moderno e confortável, mas uma “*linha de fuga*”, na compreensão delleuziana, ou formas foucaultianas de microresistências. Essas mulheres estão apenas resistindo a uma padronização de suas vidas e vivências, estabelecendo uma dimensão estética para suas existências. Ou, fazendo da vida uma obra de arte, cujo projeto, como explicita Ortega, *consiste precisamente em reabilitar esta dimensão tão importante da parrhesia: o dizer verdadeiro como uma arte da existência utilizada pelo sujeito na sua autotransformação* (Ortega, 1999, p. 113).

6. Para fim de conversa

As narrativas que as mulheres constroem de sua memória da luta e de sua situação atual no assentamento somente se instituem a partir da

compreensão de que elas, em seus cotidianos, tecem relações com homens (maridos, filhos, pais, irmãos, vizinhos, lideranças etc.), numa trama que enreda lugares e tempos, estabelece fronteiras e territórios, criando, culturalmente, dimensões espaciais e temporais a partir de perspectivas femininas e masculinas.

A compreensão das subjetividades das mulheres de Acauã e de como, ao longo da experiência de luta pela conquista da terra e da constituição de uma nova vida no assentamento, elas singularizam essas subjetividades somente nos foi possível a partir do entendimento de que estas mulheres complementam e desfalcam suas posturas e visões de mundo no jogo das relações sociais e de poder com os homens.

A experiência de construção do Assentamento de Acauã e a participação feminina neste movimento têm como interface à presença masculina que se faz notada pela configuração relacional que emprestamos as análises das falas femininas. O homem e sua visibilidade de fala, de ação política, de participação na luta e na vida política e administrativa do assentamento aparece nas entrelinhas das narrativas femininas. Ele, como artífice deste enredo, não se situava no contexto de nossas pretensões.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Nordeste: uma invenção do falo** - Uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940). Maceió: Catavento, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DELEUZE, G. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.

Rio de Janeiro: Ed: 34, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

GUATTARI, F. ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MOREIRA NETO, M. **A categoria "gênero": considerações acerca de suas variações e validade**. In: *Política & Trabalho*. Ano 16, n. 16 (2000). – João Pessoa: PPGS-UFPB, 2000. p. 137-149.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 16(2). Jul/dez. 1990. P. 5-22.

_____. **História das mulheres**. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Peter Burke (org.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 63-95.

12

Capítulo

PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE TRABALHO COM RELAÇÕES DE GÊNERO

*Maria Lucinete Fortunato
Mariana Moreira Neto*

1. Introdução

Este capítulo busca articular reflexões metodológicas acerca do trabalho com relações de gênero em comunidades de assentamentos da reforma agrária do Alto Sertão Paraibano. Estas reflexões resultam do projeto de extensão *Vivenciando as relações de gênero nos assentamentos*, o qual procura apreender as representações sociais dos sujeitos assentados, atentando para as condições histórico-culturais de elaboração dessas representações. Neste sentido, propõe estabelecer um debate que possa causar impacto na prática educativa das pessoas que estão diretamente engajadas com a formação escolar e política nos assentamentos, quais sejam, professores e alunos das escolas dos assentamentos e a comunidade assentada.

Os Assentamentos da Reforma Agrária no Alto Sertão Paraibano estão localizados nos municípios de Riacho dos Cavalos, Jericó, Pombal, São Domingos de Pombal, Paulista, Aparecida, Marizópolis, Triunfo, Poço Dantas, Bonito de Santa Fé, Cajazeiras e Cachoeira dos Índios. São 923 famílias assentadas, numa área total de 19.134,04 hectares, distribuídos entre 18 assentamentos, conforme o quadro abaixo:

Assentamento	Município	Nº de famílias	Área (ha)
Paissandu	São Domingos de Pombal	30	640
Jacu	Pombal	53	1.200
Curalinho	Paulista	40	1.200
Paxicu	Paulista	36	1.227
Alto Alegre	Jericó	45	745.6
Saquinho I	Jericó	35	704
Recanto	Jericó	14	31
Fortuna	Jericó	73	1.505.04
Mutirão	Riacho dos Cavalos	148	909
Acauã	Aparecida	114	2.825
Juazeiro	Marizópolis	61	1.089.38
Três Irmãos	Triunfo	50	200
Bom Jesus	Poco Dantass	23	519.88
Bartolomeu	Bonito de Santa Fé	25	180
Santo Antônio	Cajazeiras	32	662.02
Valdecy	Cajazeiras	47	2.579
Edvaldo	Cajazeiras	20	487
Frei Damião	Cajazeiras	22	393
Frei Beda	Cajazeiras	34	1.308.12
São Francisco	Cachoeira dos Índios	21	729
TOTAL		923	19.134,04

Dados: Comissão Pastoral da Terra - CPT-SERTÃO

situações, rotular ações, pelo espetacular, e não só se referir a uma abstrata unidade no masculino, como a negar individualidades, amassando um movimento que se alimenta da unidade, da “mística do movimento”, mas que não necessariamente é linear, suportando situações plurais e, inclusive, tensões de diversos gêneros, o que não lhe tolhe o mérito, ao contrário, revela humanidades (Castro, 2000, p. 14).

A discussão sobre esta temática se apresenta como uma possibilidade para que homens e mulheres, em qualquer faixa etária, através de múltiplas atividades (palestras, debates, oficinas, exibição de vídeos etc.), passem a elaborar uma nova compreensão de como se dão as relações entre homens e mulheres, e de como estas relações são socialmente instituídas. Esse caminho vem viabilizando ainda o despertar de novas formas de relacionamento nos assentamentos e, principalmente, mudando a configuração da participação dos assentados – homens e mulheres – nas atividades e deliberações políticas e administrativas das áreas.

O trabalho com relações de gênero caminha na direção de estabelecer um debate que cause impacto na prática educativa das pessoas que estão diretamente engajadas com a formação escolar e política nos assentamentos, quais sejam professores, representantes de associações de assentados, lideranças comunitárias, membros da Central dos Assentamentos etc.

2. O movimento de luta pela terra no Alto Sertão Paraibano

Desde o processo de ocupação das terras, todos os assentamentos do Alto Sertão Paraibano são acompanhados pela CPT-SERTÃO, entidade sediada na cidade de Cajazeiras – PB, e que surgiu em meados dos anos 80 a partir da Pastoral Rural, para apoiar trabalhadores rurais de vários municípios sertanejos na luta pela demarcação de terras de trabalho em bacias de açudes públicos.

Em 1995, a luta pela terra e pela permanência nela entrou em uma nova fase. O movimento passou a reivindicar a desapropriação de terras improdutivas em propriedades privadas. Uma nova experiência com a diversificação dos interlocutores e a consolidação da luta. Com essa nova forma de enfrentamento das condições de sobrevivência das populações excluídas nesta região, embora não se tenha mudado o quadro de pobreza, construíram-se novos horizontes.

Além de sua participação na organização dos trabalhadores na luta pela terra, seu objeto maior de atuação, a CPT-SERTÃO é referência como entidade de apoio à luta de outras categorias de trabalhadores e excluídos, como os moradores das periferias e trabalhadores rurais não assentados. Este apoio da CPT se manifesta, sobretudo, em momentos de crucialidade, como quando da ocorrência de estiagens na região do semi-árido nordestino. Essa nova postura da CPT-SERTÃO se constitui em importante elemento para a compreensão dos movimentos sociais e, sobretudo, como eles se reorganizaram no curso de suas ações e práticas cotidianas, na última década.

De acordo com Gohn, nos anos 90, registrou-se

uma reelaboração na atuação dos movimentos sociais por meio da qual a ação direta é preferida à ação delegada aos partidos, ou outros. Portanto, o plano da moral e da cultura ganha lugar central nas ações coletivas. E a “Era dos Direitos”, no dizer de Bobbio, se instaurou. Tanto os direitos sociais elementares, como o direito à vida (comida, abrigo e roupa), como os direitos sociais modernos, relativos às questões de gênero, sexo, raça, etnia, que dizem respeito à liberdade dos indivíduos se diferenciarem e fazerem suas próprias opções (Gohn, 1995, p. 207).

A partir desta compreensão, procuramos atuar no fortalecimento do trabalho quanto às questões de gênero, na perspectiva de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas. Destacamos como prioridade o empoderamento das mulheres, para que estas possam ter uma participação com qualidade nas negociações por uma política na ótica de gênero, nos conselhos municipais, nas direções e gestões de suas organizações representativas e/ou associativas.

Neste contexto, o trabalho com as relações de gênero nos assentamentos se situa na perspectiva de construção de ações conjuntas, que somem elementos à proposição e objetivo, fim da universidade, que é sua interação com a sociedade, na validação do princípio constitucional, que determina a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Situa-se como uma entre as inúmeras iniciativas de estabelecer esta interação da universidade com a sociedade e, partindo de suas demandas, construir novas modalidades de conhecimento e de compreensão, explicação e transformação da realidade.

3. Implicações da instituição das relações de gênero no imaginário social

A compreensão de que as relações de gênero são social e culturalmente instituídas, e que legitimam e perpetuam a dominação masculina e a invisibilidade das mulheres no mundo público, sobretudo, nas esferas de decisão política e administrativa, emerge como elemento inicial para que se discutam as vivências e experiências cotidianas nos assentamentos.

As relações de gênero delimitam as diferenças entre homens e mulheres, não apenas como diferenças sexuais, mas como múltiplas distinções que se elaboram no campo da produção social, da construção e constituição simbólica da sociedade, na esfera da atividade econômica e da cultura.

Como define Scott, “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 14).

Essa articulação permite a interligação de dois aspectos que estão entrelaçados, e que são de fundamental importância para a compreensão de como as mulheres são social e culturalmente situadas em uma escala hierárquica inferior aos homens: o conflito e o reconhecimento de uma estrutura de poder que é constituída de forma desigual e que, ao longo da história, tem se manifestado desfavorável às mulheres. Estas relações de poder são as primeiras que são vivenciadas cotidianamente, sendo responsáveis pela maneira de encarar, explicar e construir o mundo e as relações sociais.

O gênero, compreendido como relação social, fundado nas diferenças percebidas entre os sexos, que possibilita um outro entendimento de aspectos, como a dominação masculina e a ausência das mulheres das esferas de decisão, não pode ser encarado pelo “paradigma naturalista”.

Como ressalta Welzer-Lang, esta compreensão nos remete à

Pseudonatureza superior dos homens, à dominação masculina, ao sexismo, às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino e à visão heterossexuada do mundo na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações sexuais entre homens e mulheres (Welzer-Lang, 2001, p. 460).

A inexpressiva presença e participação feminina no mundo público não deve ser encarada pela ótica da naturalização, pois traduz a forma como se processa o conjunto das relações sociais que, cotidianamente, moldam as nossas vidas e as situações materiais construídas no curso da história.

Explicando como se dá a dominação masculina, Welzer-Lang diz da assimetria que marca esta dominação:

Não somente homens e mulheres não percebem, da mesma maneira, os fenômenos que são no entanto designados pelas mesmas palavras, mas sobretudo não percebem que o

conjunto do social está dividido segundo o mesmo simbólico que atribui aos homens e ao masculino as funções nobres e às mulheres e ao feminino as tarefas e funções afetadas de pouco valor. Esta divisão do mundo, esta cosmogonia baseada sobre o gênero (...) tende a preservar os poderes que se atribuem coletivamente e individualmente aos homens à custa das mulheres (Welzer-Lang, 2001, p. 461).

Neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental por ter, na modernidade, assumido a tarefa pela formação intelectual, científica e social dos indivíduos, transmitindo sistemas de pensamentos permeados por ações sexistas.

Tais sistemas de pensamento marginalizam a mulher, considerando-a elemento social de segunda categoria, como pode ser explicitado na visão androcêntrica do mundo, que permeia e perpassa todo o conjunto do pensamento científico atual, não isentando, portanto, a escola de sua influência. O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o parâmetro de todas as coisas, como a única fonte confiável de análise do que acontece no universo, como o único ser com potencialidades, habilidades e capacidades para escrever as leis, administrar a justiça e governar o mundo.

Esta visão androcêntrica não é partilhada apenas pelos homens, mas por homens e mulheres que, por não terem condições de se esquivar, alimentam,

defendem e explicam o mundo e as relações sociais, culturais e políticas pelo cristal desta perspectiva. Esta aceitação tem na escola um dos principais elementos, transmitidos não apenas através da linguagem sexista dos livros didáticos, mas, como diz Louro:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (...) Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (Louro, 1997, p. 58).

A escola, compreendida como a principal instituição que reproduz e perpetua a visão androcêntrica, aparece nas análises de Montserrat Moreno, que a considera a “caricatura” da sociedade, o espaço por onde passam, de forma limitada, mas amplamente eficiente, todas as idéias que uma sociedade quer repassar para assegurar sua continuidade, todo o conjunto de idéias, pensamentos, concepções que se acredita ou quer que se acredite. Esta autora reconhece que

vivenciar uma educação não sexista ultrapassa as fronteiras da escola, envolvendo também a família e a sociedade, com a escola, porém,

desenvolvendo um importante trabalho de transformação a partir da perspectiva de que “co-educar não é pôr em uma mesma classe indivíduos de ambos os sexos, nem tampouco é unificar, eliminando as diferenças mediante a apresentação de um único modelo. Não é uniformizar as mentes de meninas e meninos; ao contrário é ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece (Montserrat Moreno, 1999, p. 77).

Portanto, trabalhar com a perspectiva de gênero no sentido de uma ação político-educativa transformadora é trabalhar com a consciência de que as mulheres são portadoras de um reduzido poder na sociedade, e de que esta realidade se constitui um elemento de injustiça social. As atividades político-educativas nos assentamentos trazem como principal preocupação o envolvimento dos homens e mulheres para que as mudanças que aconteçam sejam transformadoras da realidade social e cultural de homens e mulheres.

4. Gênero e pesquisa-ação: uma relação possível

O trabalho com relações de gênero em assentamentos da reforma agrária no Alto Sertão Paraibano se baseia em princípios metodológicos participativos e na pesquisa-ação. Parafraseando Thiollent, Soares define a pesquisa-ação como

Metodologia apropriada à pesquisa social com base empírica, que deve ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Soares, 2000, p. 46).

Com base nesta compreensão, priorizamos a cooperação, o comprometimento e a solidariedade entre os sujeitos envolvidos, no sentido de identificar problemas e encontrar soluções, ou meios de desafiá-los, tomando como ponto de partida as falas de homens e mulheres acerca das relações de gênero vivenciadas nos Assentamentos Rurais, as quais vêm orientando os temas e as reflexões trabalhados.

De acordo com Thillent,

Nos projetos cuja metodologia é baseada na pesquisa-ação, a principal transformação que ocorre no decorrer do processo é a passagem da constatação de fatos observáveis na situação para uma ação transformadora apropriada. (...) Em matéria de pesquisa e aprendizagem, os resultados, interpretáveis no referencial cultural compartilhado, devem fazer sentido na prática dos grupos implicados (Thiollent, 2003, p. 1-2).

Neste sentido, procuramos trazer as dificuldades para o campo do debate, buscando estudar, traduzir

e explicitar os interesses, razões e significados simbólicos que se escondem por trás de suas manifestações, contribuindo para a produção e socialização de práticas que instituem novas relações de saber/poder no que diz respeito às relações de gênero.

A abertura do espaço de interlocução facilita a aceitação do projeto pelas diversas partes envolvidas, a motivação e a mobilização das pessoas e grupos. Uma vez delineado o espaço, a organização de encontros e seminários permite definir objetivos, acompanhar o processo, interpretar e avaliar os resultados, em termos de informação e de ação (Thiollent, 2003, p. 60).

O trabalho se fundamenta, portanto, no levantamento da situação das relações de gênero nas comunidades assentadas e segundo suas perspectivas acerca de problemas significativos vividos neste âmbito. Isso implica uma sistematização de experiências nas diversas esferas intercomunicáveis de suas existências. Aqui, sistematização tem o significado a ela atribuída por Holliday:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que

intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (Hollyday, 1995, p. 28-29).

As atividades vêm sendo desenvolvidas com base nas seguintes questões:

- ✓ Como as comunidades assentadas percebem as relações cotidianas (interpessoais e de poder) nos Assentamentos Rurais?
- ✓ Quais são os principais problemas enfrentados em relação à leitura do mundo, convivência com a família, participação na vida produtiva, expectativas futuras de produção da existência etc?
- ✓ Como são compreendidas/significadas as relações de gênero?
- ✓ De que forma homens e mulheres assentados participam das discussões políticas com as entidades e instituições – Associações, Sindicatos, INCRA, CPT, Prefeituras etc – que atuam e/ou se relacionam com os Assentamentos Rurais?
- ✓ Até que ponto a escola contribui para a legitimação das relações de gênero instituídas social e culturalmente nas Comunidades dos Assentamentos Rurais?

Consideramos também o quadro de carências bastante visível na maioria dos assentamentos, onde inexitem creches, escolas, postos de saúde e transporte. Este quadro, embora afete homens e mulheres, delega às mulheres – em razão de contextos culturais, da assimetria de poderes entre sexos/gênero –, o pesado ônus desta situação. Para discutir questões como estas, são desenvolvidas

discussões políticas acerca da importância da participação de homens e mulheres na elaboração e execução de políticas públicas, tanto universais quanto específicas, voltadas para a educação, a inclusão social, a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável nos Assentamentos Rurais. Tais discussões são desenvolvidas a partir da realização de palestras, cursos, seminários, debates, exibição de vídeos, oficinas temáticas.

Um exemplo da articulação entre as ações desenvolvidas e a reflexão da realidade específica das comunidades pode ser apontado pela oficina temática em que se trabalhou a situação das condições de vida e de trabalho nos Assentamentos, tomando por base matérias jornalísticas que revelavam dados levantados pelo IBGE sobre o crescimento das mulheres chefes de família, e que apontavam o Nordeste como a região onde este crescimento foi mais significativo. Em muitas comunidades, o tema desencadeou a discussão sobre as relações de trabalho e as condições enfrentadas por estas mulheres que deixam filhos, sobretudo menores, sozinhos em casa ou com vizinhos, por não disporem de equipamentos sociais indispensáveis, como creches. Para as mulheres dos assentamentos, esta realidade também é muito presente entre elas. Muitas alegam que têm que cuidar das mandalas e das hortas, sendo forçadas a levarem os filhos menores que ficam suscetíveis a picadas de insetos e atrapalham o seu desempenho no trabalho. Uma creche, normalmente considerada um equipamento social urbano, segundo os assentados, também deve ser encarada como um direito dos trabalhadores rurais.

Ainda no desenvolvimento da oficina temática sobre as *condições de vida e de trabalho nos Assentamentos*, percebeu-se, claramente, a distinção entre “*trabalho de homem*” e “*trabalho de mulher*” e a delimitação de funções para homens e mulheres nas relações cotidianas. Para muitos, homens e mulheres, as mulheres podem até fazer o serviço da roça, mas é “*obrigação*” delas cuidar da casa e dos filhos. Os assentados reconhecem que algumas mulheres desempenham atividades agrícolas como: brocar, limpar mato e arrancar toco. Mas, na maioria dos casos, este trabalho é desempenhado em situações de excepcionalidade, como viuvez, separação do marido, ou quando o pai tem apenas filhas mulheres e elas são levadas a trabalhar na roça para ajudar.

A compreensão do trabalho feminino fora de casa, sobretudo na agricultura, é sempre vista, como uma “*ajuda*”, descaracterizando qualquer compreensão do valor social deste trabalho, a exemplo do que também acontece com o trabalho doméstico, visto como inerente à “*condição feminina*”.

Homens e mulheres também enfatizam que o trabalho da agricultura é para os homens, por ser um “*serviço pesado*”, portanto, inadequado às condições físicas das mulheres. Eles encaram com certa ironia a provocação de que poderiam realizar as tarefas das mulheres em casa, sobretudo, cuidar dos filhos, lavar, cozinhar, limpar a casa.

No entanto, um aspecto revelador das mudanças que as discussões sobre a construção social das relações de gênero vêm provocando pode ser exemplificado pela discussão levantada por uma mulher do Assentamento Frei Damião. A partir das questões sobre o processo de construção das casas e

de como estava dando-se a participação de homens e mulheres neste processo, ela destacou que o seu esposo estava negando-se a construir a casa da família e que ela ia, mesmo sozinha, fazer isso, afirmando: “*eu faço, se eu observar eu faço do mesmo jeito*”. A partir desta posição, os presentes começaram uma discussão sobre o que era trabalho de homem e o que era trabalho de mulher, possibilitando a construção de uma avaliação conclusiva de como as divisões sexual e social do trabalho, culturalmente construídas, podem ser modificadas.

Numa segunda etapa do trabalho, consideramos como eixo orientador das atividades os seguintes questionamentos:

- O que é preciso ser feito para a melhoria da qualidade de vida das comunidades dos Assentamentos Rurais?
- A quem devemos nos dirigir para resolver os problemas sócio-culturais que afetam as comunidades dos Assentamentos Rurais?
- Como poderíamos contribuir para as mudanças que se fazem necessárias nas relações das comunidades assentadas com as instituições governamentais e não governamentais, em prol do desenvolvimento cultural, econômico e social dos Assentamentos Rurais?
- Qual é a importância da real participação de todos – homens, mulheres e jovens – na organização política dos Assentamentos Rurais e na definição e execução das políticas públicas para essas áreas?

Estas questões estão sendo trabalhadas, tendo por base as múltiplas maneiras como as comunidades dos assentamentos experienciam e compreendem o

seu cotidiano, em suas múltiplas ações políticas e educativas.

A definição dos temas explorados é feita com base nas discussões que são realizadas ao longo das atividades e nos conteúdos significados conjuntamente, buscando construir espaços alternativos para:

- discutir e aprofundar os problemas enfrentados nos Assentamentos Rurais;
- propor a construção de estratégias para a superação dessas dificuldades – sejam elas de ordem social, política, econômica ou cultural;
- exercitar novas práticas educacionais e sócio-culturais que contribuam para a (re) elaboração de novas relações de gênero.

Para isso, enfatiza-se a importância do respeito às especificidades, da convivência com a diversidade e as múltiplas subjetividades, valorizando as experiências e saberes dos participantes, para que estes se sintam encorajados a expressá-los, confirmá-los, questioná-los, desafiá-los, reelaborá-los e/ou superá-los.

5. Considerações Finais

As avaliações têm revelado que as atividades desenvolvidas vêm resultando em oportunidades imprescindíveis para a discussão dos papéis desempenhados por homens e mulheres nos assentamentos. As “reuniões” se configuram como espaço para a troca de opiniões e relatos da vivência cotidiana. Percebe-se que estas relações são marcadas por uma acentuada hierarquia na divisão entre os sexos, evidenciando relações de poder/saber

que atribuem ao homem um papel de superioridade política e cultural. Os resultados obtidos são considerados positivos, uma vez que o projeto vem instigando a participação mais ativa das mulheres em atividades públicas até então desempenhadas majoritariamente pelos homens.

Os assentados conhecem muito bem a realidade em que vivem, e sobre ela constroem um saber e um discurso, que, constantemente são obstruídos e invalidados por um sistema de poder que, sorrateiramente, penetra em toda a sociedade, e do qual fazem parte os intelectuais. O que queremos não é estar à frente ou atrás dos trabalhadores rurais para “dizer a muda verdade de todos”, mas sim “lutar [conjuntamente] contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso” (Foucault, 1979, p. 71).

A possibilidade da vivência de novas relações sociais, culturais e políticas nestes assentamentos, demarcando a construção de novas subjetividades histórico-culturais é a trilha que percorremos, com suas veredas, desvios e percalços.

6. Referências

- CASTRO, M. Prefácio. In: RUA, M. das G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painelas”?** – as relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.
- HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. João

Pessoa: Editora Universitária / UFPb, 1995.

LOURO, G L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**; o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em Pauta; escola e democracia).

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Sociedade, Porto Alegre, 16(2): 5-22, jul/dez. 1990.

SOARES, V. M. S. Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos. In. THIOLENT, M.; FILHO, T. de A.; SOARES, Rosa L. S. (org.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000, p. 43-54.

THIOLENT, M. et al (org.). **Extensão Universitária**: conceitos, métodos e práticas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão. Rio de Janeiro, 2003.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: **Estudos Feministas**. CFH/CCE/UFSC. VOL. 9 N. 2001. P. 460-481.

13

Capítulo

PARA LER O *LUZIA-HOMEM*: SUSSURROS, VOZES E SILÊNCIO*

Lígia Regina Calado de Medeiros

Domingos Olímpio publicou *Luzia-Homem* em 1903. Quase cem anos depois, o romance ainda inspira encantamento e reflexão, qualidades, entre outras, que garantem a atualidade de uma obra literária. Movida por tais qualidades e pela curiosidade em entender qual a imagem feminina que poderia estar sendo representada na literatura olimpiana, entre o final do século XIX e o início do século XX, esta análise se propõe discutir a temática da mulher, concentrando a reflexão no tratamento discursivo do livro, sobretudo na forma como os referentes externos ou sociais associam-se ao interno, ou seja, ao literário propriamente dito.

Para a realização de tal tarefa, numa busca incipiente, algumas hipóteses são levantadas, provocando a discussão. Nesse propósito, convém citar o próprio narrador olimpiano, quando declara que a “razão é a luz; a dúvida é a treva, congeminação de contrastes engendrados pela mesma causa” (Olímpio, 1996, p. 62). Assim, seguindo esse pensamento especulativo, próprio ao escritor do final do século passado, a primeira hipótese que se formula neste trabalho é a de que o *Luzia-Homem*, dentro do panorama da crítica literária brasileira, constitui-se numa obra quase esquecida.

A despeito de figurar entre as indicações mais comuns de obras pertencentes ao naturalismo-regionalista, e sua leitura ser recomendada não só a alunos de Letras como aos demais interessados em

literatura, é fato que o *Luzia-Homem* parece não despertar muito interesse nos estudiosos; apenas um pequeno grupo dele se ocupa, o que não deixa de ser uma constatação também curiosa, visto que o romance se encontra fértil para a discussão, não fazendo sentido o esquecimento a que quase foi submetido.

A existência ou não de críticos que pudessem dar respaldo à análise que se pretende desenvolver foi a primeira indagação perseguida neste trabalho. É verdade que, em princípio, procurou-se tirar proveito da situação. Ora, se poucos são os que se ocupam do romance para analisá-lo, essa ausência de “vozes” críticas poderia vir possibilitar a sustentação de algumas idéias que aqui se pretende defender, sem que necessariamente houvesse a preocupação em considerar interferências anteriores.

Felizmente tal suposição não se comprova. Textos sobre o *Luzia-Homem* existem, não se confirmando, assim, a ausência que se imaginava a priori. E diz-se “felizmente”, pois, ao invés de uma cômoda falta de críticas sobre a obra, acabou sendo muito mais rentável para o trabalho desenvolvido a interação discursiva com outros textos anteriores, evitando-se, dessa maneira, o risco de se cair numa abordagem analítica disposta à monossímia.

De certo modo, essa comodidade em não se ter parâmetros críticos para guiar a análise, pensada em princípio, terminou por influenciar na escolha do título da dissertação. Quando se decidiu por A

* Texto produzido para a apresentação da Metodologia de Pesquisa desenvolvida na Dissertação de Mestrado intitulada *A representação do feminino como herança do silêncio em Luzia-Homem*. João Pessoa: UFPB, 2000.

representação do feminino como herança do silêncio em Luzia-Homem, considerava-se como “silêncio”, também, a ausência de vozes críticas sobre o romance. É daí que veio a idéia para uma metodologia de apresentação dos textos críticos a serem revisados. Como o cerne do problema levantado está no discurso olimpiano, resolveu-se dividir os aspectos cronológicos e qualitativos, apontados nos trabalhos revisados, em “sussurros”, “vozes”, e “silêncio” da crítica.

Considerando ainda a relação que comunga o externo e o interno em *Luzia-Homem*, a idéia inicial do título é fazer o verbete “silêncio” servir a dois propósitos: um, ligado ao extraliterário, portanto, situado fora da narrativa, estaria sob a alçada da crítica e das discussões não-feitas em torno da obra. Nesta primeira acepção do silêncio, a intenção, na verdade, é chamar a atenção para a dificuldade em localizar textos sobre o romance olimpiano. O outro propósito a que o silêncio deve servir é ligar-se ao recurso literário, fazendo referência ao narrador, ao longo da obra, empenhado em silenciar outros pontos de vista possíveis na narrativa.

É claro que, sendo este último propósito interno à obra, por isso mesmo mais literário, é sobre ele que pesa uma maior significação para o entendimento do feminino via discurso em *Luzia-Homem*. Reside sobre o silêncio imposto na narrativa a nota mais opressora do romance em estudo, e a ela ter-se-á oportunidade de comentar, sobretudo quando a análise se detiver nas questões discursivas do livro, mais especificamente no terceiro capítulo do trabalho.

No que diz respeito à escolha do enredo do *Luzia-Homem* como objeto dessa análise, ela se deve ao fato de que, do período histórico a que pertence, além

de *D. Guidinha do Poço* (Paiva, 1981), livro contemporâneo ao de Domingos Olímpio, não se encontrou nenhuma outra obra que soubesse articular tão bem os princípios que regem ficção e realidade. E, se o “enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam” (Candido et al., 1981, p. 53-54). É, portanto, correndo atrás desses significados e valores, que será empreendida uma busca pela concepção da mulher, impressa no texto olímpiano.

É na prosa de ficção, em que as personagens apresentam características de seres reais, e o mundo fictício do qual fazem parte traduz essa realidade, trazendo para o texto significados e valores ideológicos, que o livro termina por se constituir no filtro da sociedade que o gera. Isto parece acontecer com o romance em questão. Daí insistir-se, ao longo deste trabalho, na importância dada aos referentes contextuais externos à obra como condição necessária para a compreensão do *Luzia-Homem*, abrindo uma possibilidade de maior abrangência interpretativa, se visto pelo prisma do social.

Para falar sobre a mulher na perspectiva de Domingos Olímpio, objetivo último desta análise, a discussão se processa tomando por base dois caminhos: um, voltado para o tratamento do tema, ligando literatura e sociedade; e outro, o da análise do discurso propriamente dita, fazendo referência ao tema, considerando as relações entre linguagem e sociedade. Enquanto neste a intenção é perceber o quanto a linguagem expressa em *Luzia-Homem* pode estar a serviço de uma ideologia social; naquele, a

intenção é apreender a forma como o autor Domingos Olímpio transforma o externo em interno em sua obra, num procedimento muito próximo de uma abordagem sociológica em literatura.

Para o desenvolvimento das questões que envolvem literatura e sociedade, tomam-se como referencial teórico basicamente dois autores, Antonio Candido e Georg Lukács¹. Do primeiro interessam, sobretudo, as relações que estabelece entre o artista literário e o sociólogo; do segundo, importa para a discussão, entre outras questões, a divisão que estabelece para o método representativo da realidade em literatura, expresso pelas técnicas do “narrar” e do “descrever”.

Sem desmerecer a importância da contribuição dada por outros críticos, complementares ou de apoio, referendados ao longo da discussão, mais dois autores forneceram subsídios relevantes para esta análise, definindo, inclusive, percursos para as questões que nela se procura defender. Trata-se de Flora Süssekind e Walnice Nogueira Galvão², cujas considerações dão respaldo a algumas das questões levantadas acerca da representação social feminina, como a noção conceitual de “naturalismos de exceção”, da primeira, e o conceito de “donzela-guerreira” para condensar múltiplos papéis que a mulher pode exercer no meio em que vive, defendido pela segunda autora.

Já para o desenvolvimento temático que envolve linguagem e sociedade, a teoria bakhtiniana³ é, sem dúvida, o fundamento básico das discussões. Dessa teoria, é de fundamental importância o conceito que Bakhtin sustenta sobre o monologismo em literatura. Este, por sua vez, atende às necessidades desta análise, quando se procura demonstrar que impera sobre o texto olimpiano uma visão conservadora do

feminino, através dela se processando todo o desenvolvimento narrativo.

Embora caiba a Bakhtin a referência teórica para o que se pretende desenvolver neste trabalho, cumpre assinalar a contribuição que dá o texto de Zulmira Ribeiro Tavares (Schwarz, 1983, p. 54-62) para a reflexão acerca do discurso olimpiano. Ao chamar a atenção para as instâncias narrativas do romance em estudo, sobretudo a noção de uma miséria estratificada, a escritora desperta o interesse deste trabalho em pesquisar, com maior acuidade, como se processam tais considerações no *Luzia-Homem*.

Está entre a teoria lukacsiana, aproveitada principalmente quando se desenvolve o segundo capítulo dessa análise, e a teoria bakhtiniana, aplicada no terceiro capítulo, a parte mais harmônica dessa argumentação. Para Lukács,

A extensão da descrição, sua passagem a método dominante da composição épica, é fenômeno que ocorre num período em que se perde, por motivos sociais, a sensibilidade para os momentos essenciais da estrutura épica. A descrição é um sucedâneo literário destinado a encobrir a carência de significação épica... [Assim] O predomínio da descrição não é apenas efeito, mas também se torna causa: causa de um afastamento ainda maior da literatura em relação ao significado épico (Lukács, 1965, p. 61).

Para este teórico, então, o método descritivo é o responsável pelo esvaziamento poético de uma composição, mostrando-se ineficaz para a representação da realidade, uma vez que privilegia aspectos superficiais e “encobre” aspectos essenciais, distanciando-se dos reais significados. Diante de tal proposição, procura-se ver como isso se dá no *Luzia-Homem*, uma vez que predominam as descrições na obra, prestando a atenção no modo como elas fragilizam a representação do feminino, contribuindo inclusive para marcar o descompasso entre o que se representa e o objeto real a que o artista busca representar. Além disso, procura-se entender de que maneira o descritivismo do livro restringe a atuação social da mulher por uma ótica idealista, suscitada pelo foco narrativo que se quer objetivo e totalizante, e, simultaneamente, moralizante e valorativo.

Para Bakhtin, tal procedimento só contribui para exercer domínio sobre a técnica realizada nos limites das estruturas monológicas. Embora discutindo sobre a incorporação dos gêneros extraliterários ao romance, o que o autor escreve a este respeito pode ser perfeitamente aproveitado para tentar entender melhor a técnica utilizada por Domingos Olímpio, no que se refere ao tratamento discursivo dado pelo narrador às personagens anônimas do *Luzia-Homem*, estas rendendo culto a uma espécie de silêncio no texto:

Eles [os enunciados dos gêneros intercalados] não foram ditos, mas apenas mostrados como uma coisa pelo discurso; na maioria das vezes, porém, eles refrangem

em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra (Bakhtin, 1998, p. 125 - Grifo nosso).

Em termos técnicos, para Lukács, a referência ao “mostrar acontecimentos” estabelece relação com o método narrativo de composição, enquanto o “dizer” liga-se à descrição, esta entregando já pronto e diluído o que o autor pretende expor. Já em Bakhtin, entende-se por discurso “mostrado” aquele discurso “enquadrado” sob uma única perspectiva, refletindo em maior ou menor grau as intenções do criador, muitas vezes camuflando os eventuais significados atribuídos ao objeto na representação deste. Em se tratando do monologismo propriamente dito, tendenciosa ainda é a técnica descritiva, pois, paradoxalmente a uma pretensa objetividade, revela os aspectos subjetivos daquele único que observa e descreve o objeto. Assim, o que ocorre no *Luzia-Homem* é que, havendo uma perspectiva única sobre a mulher na obra, resta saber que intenções se escondem por trás dela e a que interesses atendem.

Como se vê, trata-se de teorias que convergem para um mesmo propósito: avaliar o grau de comprometimento entre a representação e o objeto representado. Ciente disso, para tentar avaliar a discrepância que há entre estes, no *Luzia-Homem*, elege-se a figura da mulher como expoente na escala de representação das distorções narrativas, e a partir dela serão feitas algumas conexões com outras

personagens menos favorecidas socialmente pelo texto, como os retirantes “anônimos” do romance, dando destaque à forma autoritária pela qual ambos são representados.

Ao privilegiar, portanto, as personagens femininas da obra, a idéia é perceber o quanto são discriminadas na narrativa e isso independentemente, inclusive, de estatisticamente serem maioria no livro, ou ainda do fato de o romance ter como personagem central uma delas. São as mulheres do *Luzia-Homem*, e mais ainda a sua heroína, representantes de uma classe de oprimidos. E estes não faltam na trama. Vão dos retirantes aos iletrados e aos menores abandonados presentes em cada esquina da verossímil Sobral do final do século XIX. Que dizer, então, das mulheres em meio a este contingente social? Não se precisa ir muito longe para descobrir que há um discurso conservador e autoritário para com elas, a quem, quase sempre, são feitas, no romance, restrições não só de classe, como também de sexo, de saber e de poder.

Para se ter uma noção do grau de desigualdade no livro, basta lembrar que o narrador faz nele uma distinção entre “mulher” e “mulheres”. Ou seja, há um discurso sobre Luzia, variações desse discurso, embora com a mesma orientação, para com outras personagens femininas, quase sempre as que dividem a trama com a heroína, e tratamento mais diferenciado ainda para as mulheres que aparecem em terceiro plano, estas últimas quase sem função narrativa, a não ser compor o pano de fundo dos acontecimentos.

Essa é a forma encontrada pelo discurso de dividir, já no plano formal, e bem ao gosto da

dominação, as personagens de que vai tratar. Tal procedimento leva para a fundamentação bakhtiniana, que traduz o discurso enquanto forma e conteúdo unidos e entendidos como fenômeno social (Bakhtin, 1998, p. 71). Por essa lógica, a opressão das personagens do *Luzia-Homem* espalha-se de forma redundante, vai do oprimido social ao oprimido lingüístico, ou vice-versa.

Para se chegar a apreender a imagem feminina que é projetada sobre o romance de Domingos Olímpio, antes é preciso procurar entender o papel que desempenha de fato a mulher olimpiana por trás das inovações que o romance aparentemente apresenta, como por exemplo, a suposta negação da fragilidade feminina, com Luzia refutando a priori a passividade e a indolência, tão características ao perfil feminino traçado pelo Romantismo. Para tanto, deve-se considerar ainda a caracterização de Luzia, definida sob a ótica de um patriarcalismo exacerbado, assim como considerar também esse ponto de vista narrativo quando se trata de outras mulheres, que não a heroína.

O desenvolvimento da temática sobre o feminino em *Luzia-Homem*, responde, por sua vez, ao que Sonia Brayner (1979, p. 41) caracteriza como dupla função do discurso literário no final do século XIX, a da tese e a da narrativa, e representa bem o discurso dividido entre as considerações de um intelectual burguês e o romancista como artesão literário de seu tempo. É nesse sentido, também, que se dão as relações entre o externo e o interno na obra, resultando no que Brayner considera como “relação instituída entre as estruturas narrativas aliadas à força à conjuntura ideológica”. Em síntese, o que ocorre no *Luzia-Homem*

é que, à medida que o autor cria a personagem feminina central, fazendo dela um tipo excepcional de mulher, também faz a defesa da representação que tem da mulher de sua época, ideologicamente marcada pelos resquícios da tradição literária. Ou seja, em função de uma ideologia romântica, a mulher olimpiana nada tem de extraordinário, e repete, apenas com outra roupagem, o modelo feminino então conhecido.

Para se chegar a essa conclusão, todavia, também três são os caminhos de acesso. Primeiro se investigam os discursos sobre a obra, e em que se pautam as análises feitas por críticos anteriores; depois, de que forma a narrativa se mostra propícia àquela dupla função de que fala Brayner, o *Luzia-Homem* transitando entre a ficção e a defesa de um ponto de vista real sobre o objeto; e por último, um estudo mais específico dos discursos das personagens femininas e do autor implicado na obra, dando ênfase, sobretudo, ao modo como expressam a realidade da mulher no romance, se de forma idealizada ou não.

Para o desenvolvimento do primeiro capítulo da dissertação, referente aos discursos sobre o *Luzia-Homem*, a insuficiência quantitativa de textos críticos parece ser um entrave à discussão, como já se enfatizou. Do material coletado, em sua maioria pequenos textos, são raros os que dedicam ao romance uma obra completa. Desses, teve-se conhecimento apenas de quatro: um ensaio, *Rembrandts e Papangus Homem* (Tavares In: Schwarz: 1983), uma dissertação de Mestrado intitulada *A trajetória do Luzia-Homem* (Siqueira, 1989), uma tese de Doutorado, *Seca: a estação do inferno* (Landim, 1989), e um único livro intitulado *O pictórico em Luzia-Homem*

(Oliveira Júnior, 1994). De qualquer modo, embora em número reduzido, a variação estrutural desses textos permite um acompanhamento gradativo das discussões realizadas em torno da obra, e possibilita uma avaliação acerca da profundidade delas.

Quanto aos demais textos revisados, o problema vai estar justamente na ausência de profundidade. É que, quase sempre em função de um panorama maior que se deseja traçar - a grande parte dos textos lidos provém de compêndios em que o crítico espera esboçar um quadro geral da literatura brasileira -, a discussão é sucinta, privilegiando, como é de se esperar, um ou outro aspecto importante, mas nem por isso deixando de ser genérica. Trata-se, portanto, de um procedimento "de passagem", válido para todos os romances que o crítico deseja elencar e a todos eles cabendo um tratamento temático *en passant*, ficando ao encargo do leitor buscar suprir tais deficiências com outras leituras, por exemplo.

Neste trabalho, para compensar a pouca quantidade de textos encontrados sobre o *Luzia-Homem*, utiliza-se, como referência metodológica para a apresentação dos mesmos, a noção *bakhtiniana* de textos que dialogam entre si. Assim, seguindo uma cronologia de publicação, a intenção é mostrar, também, em que medida textos podem refletir outros, retomando-os, refutando-os ou simplesmente completando-os. Trata-se da réplica discursiva, das claras tentativas de respostas a discursos anteriores, como se pode comprovar em várias das análises revisadas neste trabalho. Nisso está apenas uma amostra do que se constitui para Bakhtin o dialogismo no discurso, perceptível nos textos críticos sobre o *Luzia-Homem*, embora praticamente inexistindo no

romance.

Note-se que acaba sendo dirigida ao discurso do narrador grande parte das considerações aqui defendidas, visto que reside sobre sua “voz” o índice de uma ideologia dominante no texto. Isso se justifica em função da estrutura monológica do *Luzia-Homem*, estando sobre o discurso dele a carga semântica mais significativa para a compreensão do monologismo na obra. Todavia, para o desenvolvimento das relações entre o externo e o interno, mais especificamente trabalhadas no segundo capítulo deste trabalho, associam-se ao discurso do livro alguns dados contextuais que dão respaldo a algumas das observações aqui indicadas.

Se há em *Luzia-Homem* uma enorme distância entre o narrador e o que está sendo narrado, uma vez que ele se mostra bastante superior quando o assunto é a organização textual, paradoxalmente, há uma aproximação no tratamento discursivo entre o referente ficcional e o referente real. Ou seja, para um maior esclarecimento dessas relações intrínsecas no romance olimpiano, procura-se ver até que ponto o narrador de Domingos Olímpio consegue se separar, de fato, do político-Domingos Olímpio ou do advogado-Domingos Olímpio. No entendimento de tais relações, embora respeitando e sem querer ferir a autonomia que se concede à obra artística, percebe-se que alguns romances acabam por revelar em suas páginas a marca pessoal de quem os criou, e que isto aparece mais notório em uns do que em outros, parecendo ser este o caso do *Luzia-Homem*.

Assumindo-se esse ponto de vista crítico, portanto, diluem-se, ao longo da discussão, alguns dados biográficos de Domingos Olímpio que talvez tenham influenciado sua tomada de posição como narrador do romance. Com isso, procura-se entender, pelo menos, que contribuição dá para a obra o fato de seu criador ter nascido em Sobral, a que busca figurar, que marcas textuais podem ser atribuídas a uma formação primária feita

por um professor português de origem e não brasileiro, ou que influência das aulas de desenho e dos ensaios em pintura o romancista leva para o texto, uma vez que chegou inclusive a fazer pinturas a óleo quando adulto. Além disso, indaga-se, ainda, que importância tem a formação em Direito de Domingos Olímpio, ou o fato de ter atuado como promotor público enquanto vivia em Sobral, para a criação do narrador de *Luzia-Homem* ou ainda, que saldo fica para a formação do romancista de seu ingresso na carreira político-partidária.

Essas informações extratextuais são trazidas à baila para tentar mostrar a relação estreita que pode haver entre esses referentes reais, utilizados enquanto técnica para o discurso do narrador. Não se pode deixar de notar a subjetividade deste quando se refere a Sobral em *Luzia-Homem*, algumas vezes representada como uma “cidade formosa e opulenta” ou um “oásis hospitaleiro” (Olímpio, 1996, p. 131). Quanto à aproximação do texto olimpiano com alguns recursos pictóricos, instigando inclusive um trabalho relacional entre diferentes artes, como faz Oliveira Júnior. (1994), basta dizer que o descritivismo, comum ao *Luzia-Homem*, também era uma constante na pintura do final do século XIX. Além desses dados, consideram-se ainda como possíveis marcas dessas interferências extratextuais as indicações que o narrador faz ao longo do romance, por exemplo, a alguns pintores famosos como Rembrandt e Espanholeta, numa cena em que descreve a personagem Teresinha se preparando para dormir (Olímpio, 1996, p. 48).

Todas essas informações estão muito mais ao nível da enunciação, ou seja, é o autor Domingos Olímpio informando sua cultura ao leitor, do que propriamente do enunciado. Nesse jogo entre o que é real e o que é fictício, o discurso se mostra como principal deflagrador. Não raro se encontram passagens inteiras da obra influenciadas por uma espécie de estilo forense, reflexo talvez do discurso a que Domingos Olímpio estava habituado, no exercício de sua profissão no Judiciário.

Da mesma forma, acham-se diluídos no romance, vestígios do que foi o político em vida, sobretudo quando faz uso de sua retórica para convencer o leitor da boa atuação do Governo em *Luzia-Homem*. Enfim, todas essas ocorrências na obra só vêm confirmar a relação tênue que há entre a invenção e a realidade, sendo difícil, na maioria das vezes, separar uma da outra no universo então representado.

Depois de avaliar o discurso que se concentra sobre a voz do narrador, tem-se oportunidade, no terceiro capítulo da dissertação, de refletir um pouco acerca dos discursos proferidos pelas personagens femininas do romance. De forma semelhante à metodologia de análise aplicada no primeiro capítulo, aprecia-se o enunciado narrativo a partir de três óticas, sugeridas pelo próprio texto olímpiano: a daquelas “personagens que não falam”, recebendo, portanto, a designação de personagens anônimas, ainda uma vez referendadas pelo narrador; as “personagens que falam”, que ganham voz no romance e juntamente com a heroína dividem os principais acontecimentos; e, por fim, a revelação de uma “personagem que sussurra” no romance, a esta cabendo a introdução, ainda que momentânea e sob a forma de esboço, de um plurilingüismo em *Luzia-Homem*. A partir do que dizem essas personagens é que é possível avaliar o grau ideológico de seus discursos e até que ponto reiteram ou fragilizam o discurso monológico do livro.

Em linhas gerais, é disto que trata o trabalho. Cada questão, aqui mencionada de forma introdutória, é retomada na dissertação com maior acuidade. Por enquanto, fica aqui o convite à leitura da mesma e às sugestões críticas que possam enriquecer e elevar o nível da discussão proposta. Por último, lembre-se apenas de que, embora a representação do feminino no *Luzia-Homem* seja herança, ainda, de um silêncio, somente a partir de uma orquestração de novas vozes críticas que se ocupem dessa temática, somar-se-ão a ela novas significações.

Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRAYNER, S. **Labirinto do espaço romanesco**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- _____. et al. **A personagem de ficção**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- GALVÃO, W. N. **A donzela-guerreira** - um estudo de gênero. São Paulo: SENAC, 1998.
- LANDIM, S. T. M. **Seca: a estação do inferno**. Rio de Janeiro, 1989, 299f. Tese (Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- LIMA, H. **Domingos Olímpio** - romance. Rio de Janeiro: Agir, 1961.
- LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- _____. **Problemas del realismo**. México/Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1965.
- OLÍMPIO, D. **Luzia-Homem**. São Paulo: Ática, 1996.
- OLIVEIRA JR., J. L. de. **O pictórico em Luzia-Homem**. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 1994.
- PAIVA, M. de O. **Dona Guidinha do Poço**. São Paulo: Ática, 1981.
- SIQUEIRA, M. das N. A. de. **A trajetória do Luzia-Homem**. Rio de Janeiro, 1989. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras: Literatura Brasileira). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SÜSSEKIND, F. **Tal Brasil, qual romance?** Rio de Janeiro: Aciamé, 1984.

TAVARES, Z. R. "Rembrandts e Papangus" In: SCHWARZ, R. (org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983

NOTAS

01 - De Antonio Candido, são de fundamental importância para esta análise as considerações apresentadas nos ensaios que compõem o *Literatura e sociedade*, São Paulo: Nacional, 1985, assim como é igualmente importante para o que aqui se pretende desenvolver o ensaio de Lukács, intitulado "Narrar ou descrever?" In: _____. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

02 - Para entender o que a autora considera como naturalismos de exceção, leia-se SÜSSEKIND, *Flora. Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. Neste texto já se encontra a referência ao conceito de donzela-guerreira difundido por Walnice Nogueira Galvão, entretanto, ele se acha mais aprofundado no livro desta autora, sob o título de *A donzela-guerreira - um estudo de gênero*, publicado pela editora do SENAC - São Paulo, 1998.

03 - Dos trabalhos de Bakhtin que se voltam especificamente para a análise do discurso, apenas a publicação de *Estética da criação verbal* não se vê referendada neste trabalho, embora entre aqui como mais um suporte de leitura. Preferiu-se não incluir citações dessa obra pelo fato de haver prejuízos no desenvolvimento de alguns conceitos bakhtinianos, uma vez que a tradução de Gomes Pereira para a Martins Fontes é feita do francês e não do original russo, conforme alertam alguns tradutores de Bakhtin. Por outro lado, cumpre informar que reside sobre o livro *Questões de literatura e de estética - a teoria do romance*, da Hucitec, 1998, o foco principal do interesse deste trabalho.

04 - Para este fim, utilizaram-se como referencial os dados biográficos contidos no livro organizado por Herman Lima para a Coleção Nossos Clássicos, Rio de Janeiro: Agir, 1961.

14

Capítulo

TEXTO ICÔNICO-VERBAL: UM DIÁLOGO, UMA PROVOCAÇÃO

Fátima Maria Elias Ramos

Mapa da viagem

O sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

(Authier-Revuz, 1982)

Este artigo resulta de minha dissertação de mestrado intitulada - “O processamento icônico-verbal de textos humorísticos por universitários” – defendida em junho de 1992 junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE, tendo como orientador o Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos.

Refletir sobre o processo de leitura tem sido uma prática constante em minha experiência docente, uma vez que questiono com os meus alunos a concepção de leitura trabalhada no espaço escolar, que ainda é limitada e restrita, apesar da vasta produção científica nessa área, veiculada por meio de periódicos e publicações atuais.

Por isto, propus fazer, em meu estudo, uma análise do processo de leitura e de fatores que influem na compreensão de textos simultaneamente icônicos e verbais. Esta escolha se justificou a partir da constatação de que a leitura na escola é um dos temas que apresenta desafios pela sua complexidade e também pela sua relevância no desenvolvimento cognitivo, crítico e criativo do aluno.

Justificando, ainda, esse trabalho de pesquisa, de um lado, lembro a avaliação feita por professores e pela própria sociedade quanto ao baixo desempenho do estudante na leitura de textos, isto é, de sua limitada compreensão sobre o texto. Afirma-se que os alunos têm carência de vocabulário, dificuldades de compreensão dos textos propostos para a leitura, incapacidade para o exercício da crítica e até mesmo relutância à convivência com o material escrito. Por outro lado, os alunos questionam a tipologia dos textos escolhidos pelos professores e se desencantam com a prática pedagógica da escola porque, em geral, ela só trabalha com a linguagem verbal escrita, desconsiderando o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem como a música, a pintura, a fotografia, o cinema, o computador, com outras formas de utilização do som e com a imagem. E essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, pois temos como um dos objetivos, trabalhar a capacidade de compreensão textual do aluno.

Assim sendo, desenvolvi a pesquisa buscando desvendar o processo de compreensão textual em uma visão interdisciplinar, a fim de que o professor possa utilizar essa prática para a melhoria do ensino-aprendizagem de leitura porque permite que o professor motive o aluno a ler não superficialmente, mas com profundidade, com senso crítico, sendo um sujeito-leitor, (des)construtor e (re)construtor da realidade.

Em razão disso, objetivamos: a) verificar que estratégias são utilizadas pelos alunos do ensino superior na busca de compreender o texto lido/

estudado; b) analisar que fatores lingüísticos, discursivos, culturais, históricos, sociais e interacionais influem na compreensão textual da leitura realizada por universitários; c) sugerir, a partir da análise, uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura que o professor possa e deve utilizar para auxiliar o aluno a ser um sujeito-leitor competente ao buscar a compreensão do texto lido/estudado.

Devo explicitar que optei investigar o processo de leitura por este viés porque concebo a linguagem como interação, como lugar de ação em uma relação necessária entre o ser humano e a sua realidade natural/social. Em vista disso, concordo também com a afirmativa: *Concebo a linguagem como trabalho, como produção e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral* (Rossi Landi, 1975, apud Orlandi, 1988, p. 17). Logo, o estudo da linguagem não pode estar independente da sociedade que o produz. É bom frisar que os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. Isto quer dizer que o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade consiste em sua materialidade, que é lingüística.

Já que considero a linguagem como um processo de interação social, concebo o ato de ler como um trabalho intelectual que envolve interação entre: a) o conhecimento de mundo que o leitor mantém em sua memória e que é ativado durante a leitura; b) o texto, um conjunto de sinais que o leitor deve compreender de maneira a buscar e construir sentido; e c) o autor que imprimiu no texto marcas reveladoras de suas intenções, e que serão compreendidas de acordo com a interpretação que o leitor fizer daquelas

Intenções.

Segundo alguns autores, tem-se confirmado na prática pedagógica de leitura o que lingüistas (sobretudo analistas do discurso) e lingüistas aplicados têm provado no campo teórico:

Uma vez que o ato de linguagem se configura enquanto um processo de interação subjetiva, inserido num contexto sócio-histórico, a leitura não pode ser considerada apenas como um ato passivo de decodificação de sentidos, previamente codificados por um emissor (Nery, 1990, p. 49).

Para a autora, a leitura se evidenciaria como um processo de construção de sentidos, ao qual estão envolvidos, além de fatores lingüísticos, outros elementos de diversas ordens. Portanto, a prática de leitura na escola não pode se restringir apenas ao trabalho de “conteúdos” lingüísticos.

Desse modo, o ato de ler é um processo de produção de vários sentidos porque a leitura é produção textual, é uma atividade mental representada por vários conteúdos. Ela é um processo de descobrimento, de conhecimento partilhado que se dá na socialização das idéias. Além disso, a leitura é uma prática política porque é um direito do cidadão que não deve e nem pode lhe ser recusado.

A partir dessas considerações, destacarei neste artigo os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo, a trilha metodológica utilizada durante a pesquisa e, por último, o meu olhar conclusivo sobre o tema investigado.

Lugar escolhido

Ao procurar entender, dominar e explicar o

mundo em que vive, o ser humano serve-se da linguagem, que é um dos recursos inerentes à sua própria natureza, parte essencial de seu mundo e do seu relacionamento com os outros seres humanos. Por isso, a linguagem exerce um fascínio sobre o homem por meio da literatura, da ciência, da história, da religião, da filosofia etc. Existem inúmeros fatos que demonstram a atenção que os seres humanos de épocas variadas sempre dedicaram à linguagem, todavia, *é só com a criação da Lingüística que as manifestações da curiosidade humana sobre a linguagem tomam a forma de uma ciência, com seu objeto e método próprios* (Orlandi, 1987, p. 9).

Mesmo com o desenvolvimento da Lingüística – como ciência de estudo da linguagem verbal e da gramática das diferentes línguas – deve-se afirmar que ela ainda manteve-se, por muitos anos, distante do ensino-aprendizagem da leitura. Felizmente, hoje, interessa-se por esta temática devido aos avanços dos estudos teóricos e práticos da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Psicologia Cognitiva, da Lingüística Textual, da Lingüística Aplicada, da Análise do Discurso, entre outros.

Assim, em meio a esses mosaicos do saber, priorizei as contribuições da Lingüística Textual para fundamentar o trabalho, no entanto, não deixei de recorrer também aos pressupostos teóricos da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso. Neste artigo – síntese de abordagens teórico-metodológicas da dissertação – irei delinear apenas alguns pressupostos teóricos que embasaram o estudo.

A partir da perspectiva de que o processo de leitura se concretiza através da interação, compreende-se que: *focalizar a interação verbal como o*

ugar de produção da linguagem e de sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir que:

a) a língua não é um sistema acabado, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;

b) os sujeitos se constituem como tais à proporção que interagem com os outros, pois a linguagem é trabalho social e histórico seu e dos outros. Nesse jogo interacional, os sujeitos se completam e se constroem em suas falas;

c) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por ele (Geraldí, 1991, p. 6).

Por causa disso, explicitaram-se fatores da Lingüística de Texto que concorrem para o estabelecimento da coerência textual. Essa rede de fatores que estabelece a coerência influencia diretamente o processamento de um texto, também determina a compreensão textual (Koch; Travaglia, 1989, p. 47-95):

1. **Conhecimento lingüístico:** quase todos os estudiosos admitem que as marcas lingüísticas (seu conhecimento e uso), a sua organização em uma cadeia lingüística e como e onde se encaixam nesta cadeia têm importância fundamental para o estabelecimento da coerência, portanto, funcionam como pistas para o cálculo do sentido.

2. **Conhecimento de mundo:** a construção do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos leitores, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos decisivos para a compreensão.

3. **Conhecimento partilhado:** constitui-se a partir dos conhecimentos de mundo com certo grau de similaridade entre leitor-autor. O conhecimento partilhado determina a estrutura informacional do texto em termos do que se convencionou chamar de dado e novo. O termo **novo** significa a informação que o falante apresenta como não sendo recuperável a partir do texto precedente e como dado, aquela que o é (Halliday *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*, p. 67).

4. **Inferências:** são operações que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas e discontinuidades em um mundo textual (Beaugrande & Dressler, 1981, *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*, p. 70).

São processos através dos quais o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular (Brown & Yuler, 1983, *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*).

Assim, as inferências estão inseridas na compreensão discursiva, por isso têm recebido atenção da literatura. Vários projetos de classificação têm sido propostos, apresentando diferentes e numerosos tipos de inferências que podem ser determinados na base da análise lingüística (Van Dijk; Kintsch, 1983, p. 49).

5. **Fatores pragmáticos:** a compreensão do texto depende em grande escala desses fatores, pois o processo de compreensão do texto segue regras de interpretação pragmática, levando em consideração a interação e as crenças, desejos, querer, preferências, normas e valores dos interlocutores (Van Dijk *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*, p. 75). Além da atuação e interligação desses fatores, existem

outros elementos do texto chamados de “contextualizadores”. Esses elementos seriam de duas espécies: a) contextualizadores propriamente ditos, que auxiliam a ancorar o texto na situação comunicativa, como por exemplo: assinatura, local, data e elementos gráficos; b) prospectivos, que ajudam a fazer avançar expectativas sobre o texto, a saber: título, início do texto, autor, estilo de época, corrente científica, filosófica, religiosa a que pertence. Há outros elementos como a assinatura, indicação de local, data e autor que apontam a relação do lingüístico como fatores pragmáticos do contexto de situações (Marcuschi, 1993; Fávero & Koch, 1985, *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*).

6. **Situacionalidade**: na análise do contexto, que se dá durante a compreensão, o usuário da língua levaria em consideração algumas informações sobre o contexto social em questão: seu título específico, o “frame” do contexto relevante no momento, as propriedades-relações das posições sociais, funções e indivíduos que as preenchem, bem como as convenções (regras, leis, princípios, normas, valores) que fixam as ações socialmente possíveis dos sujeitos envolvidos. Assim, os contextos apresentam-se dinamicamente, portanto, sua análise é um processo permanente no qual as pessoas constroem os traços importantes do contexto (Van Dijk *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*, p. 77).

7. **Intertextualidade**: compreende as várias maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto decorre do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. Este fator influencia tanto o processo de produção, como o de compreensão de textos, e apresenta conseqüências no trabalho escolar

a partir do texto (Beaugrande & Dressler, *apud* Koch; Travaglia, *op. cit.*, p. 88).

Convém lembrar que todos estes fatores explicitados funcionam em conjunto, e ao mesmo tempo, de modo que não é possível isolá-los. Ao analisar estes elementos numa situação de comunicação, o professor deve ter clareza quanto ao objetivo proposto e procurar trabalhar a produção e a compreensão de textos deixando com muita transparência em que situação discursiva o texto a ser produzido ou a ser compreendido deve ser encaixado.

Somando-se a estes fatores explicitados, destacaram-se também algumas condições relevantes para o processo de leitura e compreensão de textos falados e escritos, apresentados por Marcuschi (1988, p. 50-52), a saber: condição de base textual; de conhecimentos relevantes partilhados; de coerência; de cooperação; de abertura textual; de base contextual e de determinação tipológica.

Este autor conclui afirmando que: *a compreensão não será fruto da simples apreensão de significados literais, mas um jogo de inferências comandado pelo conjunto dessas condições.* Para que esse jogo se realize, é necessário que o ato de leitura, como ato de compreensão textual, não se limite ao mero domínio do léxico ou à decodificação de significações literais, mas procure descobrir como são produzidas as significações não-literais na linguagem.

Como afirmei anteriormente, não me detive somente nas contribuições da Lingüística Textual, enveredei também pela abordagem discursiva que considera a leitura um processo de produção, e procura determinar este processo e as condições de

sua produção. Afirma-se que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento maior, privilegiado, do processo de interação verbal. No instante em que se realiza o processo de leitura, se forma o espaço da discursividade em que se inicia um modo de significação específico. Por isso, considera-se a leitura como um processo de interlocução, discursivo, cuja realização se dá por meio das interações sociais envolvendo um participante representado por seu texto e outro participante situado em um contexto e representado por sua ação cognitivo-lingüística como leitor co-escritor [co-escritor na medida que cada leitor também 'escreve' ou 'reescreve' o que lê].

Dessa forma, *a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade* (Orlandi, 1988, p. 9).

A reflexão sobre a leitura como este espaço aberto para a discursividade se faz presente nas idéias dos analistas do discurso:

Leitura não é ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros: o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (Soares, 1988, p. 18).

Percebeu-se, assim, a importância dessa abordagem teórica, para a compreensão do texto verbal e não-verbal simultaneamente, bem como a possibilidade de construir uma pedagogia de leitura alternativa e diversificada.

Não foi à toa que Ítalo Calvino destacou a **visibilidade** como uma das seis propostas que merece ser preservada nesse milênio. Ela resumiria os processos imaginativos numa intersecção entre imagem visiva e expressão verbal. Além disso, há inquietação do autor ao questionar sobre que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a civilização da imagem (Calvino, 1990, p. 107-108).

Trilha percorrida

Um dos desafios para a realização de uma pesquisa se encontra no aspecto metodológico, uma vez que urge responder com clareza e objetividade aos seguintes questionamentos: o que aplicar? para quem aplicar? como? onde? quando? por quê? para quê?

Todos estes questionamentos foram definidos a priori, dando-me condições de iniciar a investigação seguindo os passos traçados e delimitados pela metodologia científica.

Para o estudo, foram utilizados dois textos de autoria do carioca, artista gráfico, cartunista, ilustrador e músico bissexto **MIGUEL PAIVA** sobre a família "**HAPPY DAYS**" publicados anos atrás na revista semanal **ISTOÉ**. Escolhi esses textos porque, além de serem produzidos ao mesmo tempo com o icônico e o verbal, exigem do leitor prévias informações para compreendê-los, tanto do ponto de vista da recepção como da produção. Ademais, esse tipo de texto apresenta algumas dificuldades que só poderão ser explicitadas, se o leitor fizer inferências baseadas no conhecimento de mundo; no conhecimento

partilhado; buscar relacionar as idéias dos textos com os acontecimentos do mundo atual; conhecer o vocabulário; tentar desvendar o(s) objetivo(s) dos textos; buscar compreendê-los criticamente num dado contexto histórico e situacional.

O universo da pesquisa foi constituído de 20 alunos do Curso de Letras do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Escolheram-se esses alunos porque uma das finalidades do Curso de Letras é formar professores de Língua Portuguesa que deverão atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública e particular do país.

Organizados os 20 (vinte) universitários, 10 (dez) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino que, espontaneamente, se dispuseram a participar do trabalho, foi distribuído um questionário previamente elaborado contendo questões abertas para que os alunos respondessem.

O objetivo do questionário foi manter um contato com os alunos, buscando um melhor relacionamento com os mesmos. Além deste objetivo inicial, pretendia obter algumas informações deles, tais como: dados pessoais (identificação); nível de formação e questões relativas ao ensino-aprendizagem de leitura.

A pesquisa em leitura tem uma longa tradição por meio de análise quantitativa do produto de leitura, em que a preocupação do pesquisador está refletida no uso de técnicas mensuráveis de coleta e análise de dados que invariavelmente tomam a forma de testes de múltipla escolha de compreensão em leitura.

Somente a partir de 1970, simultaneamente com a pesquisa sobre o produto da leitura, houve um incremento de interesse sobre o processo de leitura.

Assim,

(...) tal desenvolvimento, que foi auxiliado pelo surgimento da Teoria da Informação e pela difusão do uso do computador, está refletindo nas abordagens qualitativas a pesquisa em leitura que busca uma descrição de comportamento com o objetivo de inferir o(s) processo(s). (Cavalcanti, 1989, p.131).

Sobre os instrumentos disponíveis na literatura para investigar o processo de leitura, tem-se a seguinte classificação (Cavalcanti, *op. cit.*, p. 131):

a) análise de lapsos orais proposta por Goodman & Burke (1970);

b) tarefas de evocação usadas por Kintsch et al. (1975) e Kintsch & Van Dijk (1978);

c) monitores e/ou gravadores de leitura desenvolvidos por Just; Carpenter (1977); Whalley (1977); Rugh (1978); Thomas; Augstein (1972, 1979); e

d) técnicas introspectivas propostas/adaptadas por Hosenfeld (1977); Olshavsky (1976-7); Kavale & Schreiner (1979); Cohen (1981, 1984).

Dentre os quatro tipos de instrumentos citados para investigar o processo de leitura, escolhi a técnica introspectiva (sem desconsiderar as demais), para a eliciação dos dados por achá-la mais adequada aos objetivos do trabalho. Esta técnica de pensar alto ("think aloud") enquanto uma tarefa de leitura é realizada, surgiu através do trabalho de Olshavsky (1976-7, apud Cavalcanti, *op. cit.*, p. 145) sobre leitura em língua materna, e do trabalho de Hosenfeld (1977, apud Cavalcanti, *op. cit.*, p.146) sobre leitura em língua estrangeira.

Ao explicar o termo, afirma-se que:

(...) pensar alto, também genericamente conhecida por protocolo verbal na Teoria de Solução de Problemas onde foi primeiramente introduzida e desenvolvida como um instrumento de pesquisa, solicita aos informantes que verbalizem seus pensamentos enquanto resolvem/tentam resolver um problema. A técnica pertence ao contexto amplo da introspecção, ela mesma tão antiga quanto a psicologia geral (Cavalcanti, 1989, p. 137).

Na elicitación dos dados através da técnica de protocolos verbais, o pesquisador pode intervir tantas vezes quanto necessário para encorajar o sujeito a pensar alto e a passar da retrospecção para introspecção.

A meu ver, a técnica de protocolos verbais é a que melhor se adaptou ao tipo de trabalho que pretendi desenvolver. Por isso, a aplicação do estudo dos textos aos alunos realizou-se em seções, onde eles deviam analisar dois textos diferentes em três etapas distintas, gravando o seu pensamento em voz alta com pausas espontâneas:

1. estudo do texto só com a ilustração;
2. estudo do texto só com o verbal e
3. estudo do texto com a ilustração e o verbal simultaneamente.

Durante a elicitación dos dados, foram formuladas perguntas, já pré-elaboradas, aos alunos pelo documentador. Esse procedimento objetivou

perceber como se deu o processamento icônico-verbal dos textos em estudo pelos alunos.

Na transcrição dos dados coletados empregou-se o Sistema Mínimo de Notações para Transcrição do Material do NURC – Recife-PE (Projeto da Norma Urbana Culta), elaborado por (Marcuschi, 1988).

Preferi esse sistema de transcrição porque contém apenas alguns dos sinais básicos para uma transcrição a partir de materiais em fita magnética. Trata-se de uma transcrição convencional apenas da fala, não fornecendo elementos para transcrição de informações não-verbais, como gestos, mímica e movimento dos olhos.

De um modo geral, para a Análise da Conversação, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. Por isso, o sistema sugerido é eminentemente ortográfico, seguindo a escrita-padrão, mas considerando a produção real (Marcuschi, 1986, p. 9).

O exame dos dados foi operacionalizado dentro de perspectivas interacionistas ao processo de leitura, levando-se em conta a relação de interação (leitor/autor/texto) em suas condições de recepção e produção.

Portanto, analisei as produções dos alunos, observando este processo interacional que se dá entre os sujeitos mediados pelo texto, as estratégias utilizadas pelos alunos no ato de compreender o texto, e os fatores implícitos/explicitos que influíram no processo de co

Notações de uma viajante

Concebendo a leitura como um processo de produção, sendo assim, possível e desejável descrevê-

lo, analisei as falas dos alunos, elaboradas a partir dos textos do cartunista Miguel Paiva sobre a família "HAPPY DAYS". Estes textos são simultaneamente icônico-verbais, e foram processados pelos universitários por meio da técnica de protocolos verbais, já explicitada.

Durante a realização do trabalho, apontaram-se algumas saídas ou 'portos de passagem' para a elaboração de uma ação pedagógica que seja assumida como um novo desafio em uma perspectiva de produção do saber, e não de mera repetição.

Em razão disso, urge que a escola trabalhe as diversas formas de linguagem, pois ficou evidente, no estudo, que o texto icônico-verbal favorece à produção intelectual dos alunos. Para eles, esse é um tipo de material didático de valiosa relevância para o ensino-aprendizagem da leitura. Ao buscar compreender os textos, os alunos utilizaram-se de diversos fatores, tanto de ordem lingüística como cognitiva, histórica, cultural, social, política e econômica.

Para isso, a partir da análise das produções dos alunos, percebe-se que a consciência de nossa cultura fica mais e mais icônico-verbal, sobretudo pela presença constante e forte da imagem, do visual.

Desta forma, ressalta-se que a leitura, a compreensão dos textos icônico-verbais foi processada, levando em consideração a rede de fatores que estabelece a coerência textual, bem como o jogo de inferências comandado pelo conjunto das condições mencionadas.

Infelizmente, o espaço de leitura na escola não tem considerado em sua reflexão e prática o fato de que o aluno convive em seu dia-a-dia com diferentes

formas de linguagem. A escola finge que não sabe, e não vê que o contato do aluno com o universo simbólico não se realiza apenas pela linguagem verbal, mas também com todas as outras formas de linguagem em sua relação com o mundo. Por isso, o processo de compreensão textual não deve pôr à margem a articulação que se dá entre as diversas linguagens que constituem este universo simbólico.

É necessário que o professor tenha sempre presente, em sua atuação pedagógica, que o aluno traz para a leitura a sua experiência dialógica, discursiva e interdiscursiva, que insere sua relação com todas as formas de linguagem. Precisa, entretanto, aprimorar os usos dessa versatilidade.

No mundo atual, as crianças e os jovens passaram e ainda passam mais tempo diante da televisão que nas instituições escolares. Essa geração nasce e cresce num mundo eletrônico, na civilização da imagem que, com ela, impinge com todas as forças os muros da antiga cultura.

Em geral, a Escola Brasileira, ainda hoje, evita introduzir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal, e dá mais primazia à escrita que à oralidade. Isto parece representar a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua revelação aviltada ou, talvez, omite-as por considerar-se (professores e alunos) despreparados ou incompetentes para compreender e trabalhar as inter-relações desses sistemas alternativos de linguagem.

Em face dessa nossa realidade escolar, pergunta-se: como age a maioria dos docentes de Língua Portuguesa diante de ilustrações em livros

infantis, em manuais didáticos ilustrados, em histórias em quadrinhos? Como, em seu trabalho, transita do cinema à literatura; ao telejornal; da telenovela ao filme em vídeo? Enfim, como promover essa **literacia visual abrangente**, no dizer de Gomes de Matos?

Muitas vezes, a resposta a estes questionamentos parece ser o silêncio. Mas esta não é uma postura pedagogicamente adequada. Não se pode deixar de abordar e considerar a existência dessas linguagens polissêmicas tão presentes em nosso cotidiano e muito mais no dos alunos. Por isso, precisa-se ler com eles, aprender observando e valorizando suas leituras, pois, em muitos casos, eles são leitores naturais dessas linguagens tão complicadas para nós.

Para mudar esta situação, é preciso que a escola seja diferente, participando da elaboração da cultura intuitiva, global, artística, chamada “audiovisual”, uma escola que seja agente decisivo de ampliação da inteligência e da expressão. Para que isto se realize, a escola deve aceitar substituir o sistema “mono” por uma concepção “estéreo – cultural – educacional”.

Obviamente, para que esta mudança se concretize, é preciso que o professor pense o ensino da língua a partir de uma referência interacional, ressaltando o aspecto dialógico, trabalhando o seu discurso como um entre vários, e acate o discurso dos seus alunos, que vivenciam experiências culturais distintas, que retratam o mundo a partir de lugares múltiplos.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: DRLAV – **Revue de Linguistique**, 26, p. 91-151, 1982.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática**. Campinas, SP: UNICAMP, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Sistema mínimo de notações para transcrições do material do **NURC** - Recife (Projeto da Norma Urbana Culta), Texto mimeografado, 1988.

NERY, R. M. Análise do discurso e leitura: elementos para uma 'progressão' textual. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 15 (jan./jun.), p. 49-63, 1990.

ORLANDI, E. P. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

PAIVA, M. HAPPY DAYS. In: **ISTOÉ**. São Paulo: Gazeta Mercantil, 1987/1988.

RAMOS, F. M. E. **O Processo icônico-verbal de textos humorísticos por universitários**. Recife: UFPE, Dissertação de Mestrado, 1992.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

15

Capítulo

HANSENÍASE: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

*Lisiane Siebra de Deus Albuquerque
Francisca Bezerra de Oliveira*

Introdução

No contexto da atual política de saúde, a Coordenação Nacional de Dermatologia tem procurado, através do Programa de Controle da Hanseníase, priorizar o atendimento ambulatorial do doente e as atividades de prevenção por meio da educação dirigida à população. Entende-se que essas ações são importantes e devem ser conjugadas com a participação do doente de hanseníase na construção de terapêuticas diversificadas, que atendam a sua totalidade.

A hanseníase ainda se constitui em um problema grave no Brasil, no Estado do Ceará e no município de Crato. O Brasil está em primeiro lugar em número de casos de doentes no Continente Americano, o Ceará coloca-se em terceiro lugar na região Nordeste, e o município de Crato em quarto lugar nesse Estado.

A hanseníase é uma doença infecto-contagiosa que tem como agente etiológico o bacilo denominado *Mycobacterium leprae*. Essa doença se caracteriza por lesões cutâneas e pelo comprometimento dos nervos periféricos, quase sempre ocasionando complicações incapacitantes, gerando temor e preconceito que envolve o doente de hanseníase. A hanseníase apresenta longo período de incubação, de dois a sete anos. Há referências a períodos mais curtos, de sete meses, como também de mais de 10 anos (Fonseca, 1981).

Sendo assim, este estudo tem recorte empírico “a hanseníase no município do Crato-CE”. A escolha desse objeto de estudo ocorreu, sobretudo: 1) por ser um alvo de nossas preocupações teórico-práticas; 2) por se tratar de uma ocasião para aprofundarmos reflexões através do diálogo com autores que abordam essa enfermidade; 3) pela alta taxa de detecção e prevalência da hanseníase no município de Crato; 4) por representar uma forma de contribuirmos para a construção de uma prática de assistência médica ao doente de hanseníase que leve em consideração tanto os aspectos biológicos como os socioculturais no processo de saúde/doença.

Nesta pesquisa procuramos construir o objeto e analisar os dados coletados sobre a experiência da hanseníase a partir de um princípio fundamental que considera esta enfermidade em seus aspectos subjetivos e socioculturais, ou seja, a partir da combinação de aspectos da experiência dos indivíduos e situações socioculturais. Isto não significa considerar a doença apenas como uma construção social, desconsiderando os eventos biológicos e epidemiológicos presentes no processo de adoecimento. Significa ampliar a discussão numa perspectiva interdisciplinar, enfatizando uma abordagem - a *antropologia da saúde* - que concebe a doença como um fato clínico e também social.

A partir dessa compreensão, buscamos apreender os significados atribuídos à experiência da hanseníase a partir das narrativas do paciente, bem como contribuir com sugestões para a construção de práticas médicas de assistência ao doente de hanseníase, possibilitando atender a sua singularidade e a sua subjetividade.

Aspectos teórico-metodológicos

Temos como premissas básicas que: 1) fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, instrumentos de coleta de dados e criatividade por parte do pesquisador; 2) ser pesquisador é estar integrado no mundo. Não existe, portanto, conhecimento fora do contexto social; 3) ter acesso à realidade significa dizer que existe a participação do sujeito como construtor do conhecimento, levando a sugerir que não é próprio da ciência refletir o real, mas traduzi-lo em conhecimento que pode e deve ser questionado.

A necessidade de um “olhar” antropológico para abordar o objeto deste estudo - a experiência de pacientes com hanseníase - deve-se ao fato das limitações do conhecimento produzidas pelo modelo biomédico. Este modelo tem se fundamentado na abordagem quantitativa do fenômeno saúde/doença com ênfase nos aspectos fisiológicos da medicina. Este modelo pouco explica sobre o sofrimento, a singularidade e a estranheza de sentir-se doente.

Compreendemos que a vivência da doença, ligada apenas a determinações biológicas, conduz a uma visão parcial e empobrecida do processo de adoecimento e da terapêutica adotada. Se o social constitui o campo permanente de toda nossa experiência, do qual não podemos escapar, trata-se de um campo móvel, continuamente deslocado, ampliado e refeito pelos indivíduos no curso de suas ações/interações cotidianas.

Na perspectiva da antropologia da saúde, Minayo (1991) enfatiza que a doença:

À medida que cristaliza e simboliza as maneiras como a sociedade vivencia coletivamente seu medo da morte e seus limites frente ao mal, a doença importa tanto por seus efeitos imaginários: ambos são reais do ponto de vista antropológico. A doença é uma realidade construída e o doente é um personagem real (Minayo, 1991, p. 233).

A antropologia da saúde privilegia o conceito de *experiência* da enfermidade que diz respeito à forma como as pessoas assumem a situação da doença, conferindo-lhes significados e desenvolvendo modos cotidianos de lidar com este evento. Neste processo, constrói sistemas de referências, internalizadas a partir da interação social, e utilizadas para se interpretar um determinado episódio da doença. Uma das tarefas essenciais da presente abordagem é a compreensão de *como a enfermidade, radicada em uma vivência subjetiva, constitui-se em realidade dotada de significado reconhecido e legitimado socialmente* (Alves; Rabelo, 1999, p. 173).

A pesquisa foi realizada na região do Cariri, no município do Crato – CE., localizada no sul do Ceará. O Crato foi escolhido para realização desta pesquisa pela alta prevalência de hanseníase.

O estudo é constituído por 16 sujeitos sociais: 9 do sexo masculino e 7 do feminino, com idade média de 52 anos, mínima de 20 anos e máxima de 82 anos. No tocante à forma bacilar, 8 participantes foram paucibacilar e 8 multibacilar.

Os critérios para a inclusão dos sujeitos, nesta

pesquisa, foram os seguintes: aceitar participar e ter disponibilidade de contribuir com a pesquisa; estar em tratamento e em condições físicas e mentais.

Após a escolha do local de investigação, apresentação dos objetivos do estudo e aceitação por parte dos sujeitos para participar da pesquisa, conforme preconiza a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde, que inclui os aspectos básicos para a pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde, procedeu-se à coleta de dados (Brasil, 1996). Nessa fase, contou-se com o consentimento livre e esclarecido dos entrevistados, cada um deles concordou em participar da pesquisa, como também com a utilização das informações para realização deste estudo e a divulgação, no meio científico, dos seus resultados.

Trata-se de um estudo de campo exploratório cujo material empírico foi coletado por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação. Nesta investigação, privilegiaram-se aspectos qualitativos, com ênfase nas narrativas dos sujeitos sobre a experiência da hanseníase, possibilitando transitar entre o empírico e o teórico.

A pesquisa qualitativa não é colocada aqui em oposição à abordagem quantitativa, pois estes termos são complementares e interdependentes. *O quantitativo e o qualitativo traduzem, cada qual à sua maneira, as articulações entre o singular, o individual e o coletivo, presentes nos processos de saúde-doença* (Deslandes; Assis, 2002, p. 195). A abordagem qualitativa envolve a observação de situações reais, busca o significado da ação social, e no caso deste estudo, procura compreender o significado da experiência da hanseníase, segundo a visão dos sujeitos

pesquisados.

A partir das narrativas dos sujeitos, delimitamos quatro temáticas que foram objeto de discussão: *a percepção de estar doente; o nome e o estigma da doença; as versões sobre as causas e a transmissão da doença; e as relações afetivas e sociais durante o tratamento.*

Resultados e discussão

A percepção de estar doente

O sentir-se doente remete ao corpo como um corpo vivido, inseparável da subjetividade. No cotidiano da prática clínica e a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos deste estudo, constatamos que os doentes procuram enfrentar a enfermidade e a percebem através do corpo, sendo as manchas na pele os primeiros sinais evidenciados, seguidas das alterações de sensibilidade. A narrativa a seguir evidencia essa tendência:

No momento que eu descobri que tava com essas manchas no meu corpo, o pessoal sempre falava: Zé tu tá com uma doença muito avançada (...). [D₁₁]

Esta narrativa deixa patente que a enfermidade – a “hanseníase” – dota-se subjetivamente de um sentido, à proporção que se afirma como real para os membros da sociedade que por sua vez a aceita como real. Assim, *a enfermidade é uma construção intersubjetiva, isto é, formada a partir de processos comunicativos de definição e interpretação* (Alves; Rabelo, 1999, p. 173). A experiência da doença é um processo contínuo pelo qual se toma uma posição existencial

em relação ao contexto social.

Outros doentes relataram perda de sensibilidade nos membros inferiores, alguns apresentaram dificuldades em deambular devido à hipoestesia, ou seja, a diminuição de sensibilidade, conforme a seguinte narrativa:

(...) Quando ando de moto os dedos travam. Caio muito porque meus pés não conseguem apoiar a moto. As sandálias caem e eu não sinto (...). [D₂]

Na prática cotidiana, ao conversar com o paciente de hanseníase e examiná-lo, observamos que os membros inferiores podem sofrer seqüelas devido às alterações neurais relacionadas, principalmente com o nervo ciático poplíteo externo e o tibial posterior. O nervo ciático poplíteo externo inerva toda a musculatura ântero-externa da perna. Sua lesão pode ser aguda e dolorosa, ou não dolorosa, de instalação súbita ou progressiva. A paralisia desse nervo leva à queda do pé. As úlceras ocorrem em consequência do desuso ou do processo infeccioso associado. O nervo tibial posterior é responsável pela inervação da musculatura inerente do pé e da sensibilidade plantar, levando a ulcerações, resultantes do trauma repetido pela marcha numa região plantar anestésica (Talhari; Neves, 1989).

A doença dificulta as atividades cotidianas, como dar a mamadeira à criança e caminhar. Vejamos os seguintes relatos:

Eu sentia câimbras e muitas chunchadas no corpo. Aquelas agulhadas nas mãos e nos pés. Dava câimbras nas mãos até para dar a mamadeira da menina (...). [D₉]

Eu não podia caminhar. Andava em cadeiras de rodas. Chegou a inchar a perna com tudo (...). [D₁₃]

A vida cotidiana constitui o substrato com o qual agimos e compreendemos as nossas ações e as ações dos outros (Alves; Rabelo; Souza, 1999, p. 16). Dessa forma, quando a doença é grave, capaz de levar o enfermo a ter dificuldade em relação às suas ações cotidianas, em alguns casos, de forçá-lo à cadeira de rodas, torna-se motivo de extrema preocupação para a maioria dos doentes que rejeitam semelhante situação.

O nome e o estigma da doença

O nome e o estigma atribuídos à doença foram também explicitados pelos sujeitos deste estudo. O termo lepra envolve significados simbólicos arraigados em nossa sociedade e está vinculado ao estigma da doença. Para Goffman (1980), estigma é um atributo que deprecia profundamente o indivíduo, e devido a este atributo negativo, passa a não ser considerado por seus pares. Um indivíduo estigmatizado é alguém desqualificado frente à aceitação social, objeto de descrédito individual.

A lepra, por seu estigma e pela aversão que inspirava, foi na idade Média “a doença por excelência”; ao final do século XV, as doenças

venéreas substituíram a lepra; a tuberculose foi a doença do século XIX; o câncer, a do século XX; e a AIDS a do final do século XX (Foucault, 1978; Ornellas, 1997; Sontag, 1989).

O termo lepra é conhecido pela maioria dos entrevistados, independente do seu grau de instrução. Isto fica demonstrado a partir destas narrativas:

O nome lepra é falado lá aonde eu moro. Agora mesmo tem uma família que está cheia de lepra, lá. E não vem se cuidar (...). [D₇]
Lepra era assim que o povo antigo chamava quando a pessoa era chagada (...). [D₁₂]

No Brasil, historicamente, a concepção sobre a lepra se configurou como doença sem cura, com forte implicação social e ligada ao estigma. Isso simbolizava o fato de o leproso ser membro de uma minoria distinta, uma pessoa à parte.

A palavra lepra é encontrada em trechos da Bíblia que se referem à cura miraculosa de leproso por Jesus Cristo. Nos capítulos 13 e 14 do Levítico, a sua conotação é repugnante e terrível. A condição de impureza e, portanto, de abominação atribuída a esta doença trouxe uma carga de preconceitos (Queiroz; Puntel, 1997). Veja como isto aparece nos relatos dos entrevistados:

Lepra eu já conhecia. É coisa bíblica. Sou evangélico (...). [D₃]
Eu conhecia essa doença. Aliás, antigamente era chamada de lepra.

Tinha pavor de falar quando era menino, temia demais (...). [D₃]

O termo lepra é carregado de conteúdos simbólicos, empregado no vocabulário do “senso comum” para designar a doença geralmente na visão estereotipada dos casos graves e sem tratamento, como também é usado com sentidos metafóricos e algumas vezes de forma pejorativa (Claro, 1995).

Fica patente, de acordo com o relato anteriormente referido, que o nome lepra provoca medo e pavor no doente que desde criança escutou esse termo no seu contexto social. Dessa forma, ao ficar caracterizado que hanseníase é sinônimo de lepra, a reação do enfermo é adversa, caracterizada por forte impacto emocional, refletindo um estado de desespero e estupefação, ancorando o seu eu nas imagens e nos significados historicamente construídos sobre o termo lepra. *Os estereótipos estão envolvidos com a auto-imagem do doente de um passado recente, quando a evidência das seqüelas faciais e corporais causava horror nas pessoas* (Miranda, 1999, p. 72).

Em 1976, ocorreram algumas mudanças na Política de Saúde do Brasil. Nesse contexto, o termo lepra foi mudado para o de hanseníase, com a finalidade de amenizar os efeitos estigmatizantes dessa categoria. Além disso, ocorreu o processo de desinstitucionalização da doença, uma vez que o tratamento ambulatorial foi implantado, assumindo o modelo de atenção primária ao doente. Porém, somente em 1991, foi introduzida a poliquimioterapia como tratamento eficaz na cura da doença.

O termo hanseníase era desconhecido da maioria

dos doentes entrevistados, ficando reservado o conhecimento deste nome para os que tinham um grau de instrução mais elevado. A modificação do termo lepra por hanseníase, que ocorreu há mais de vinte e seis anos, foi bem absorvido pelo meio científico e pelos profissionais de saúde. No entanto, continua desconhecido pelas camadas populares. Uma quantidade menor de entrevistados desconhecia ambos os nomes, lepra e hanseníase.

*Eu não conhecia essa doença (...). [D₄]
Nunca tinha visto esta doença. O nome velho dela: rubéola? O outro disse o nome dela mais eu não lembro, não. Lepra parece que foi esse nome que já ouvi falar. O que significa lepra? (...). [D₄]*

Nota-se, de acordo com as narrativas, que, embora o paciente, muitas vezes, já conviva com a enfermidade e tenha um acompanhamento dos profissionais de saúde, estes não lhe esclareceram o que significa essa doença, bem como as formas de tratamento.

É fundamental que os profissionais de saúde estabeleçam comunicação com o doente, tirem as suas dúvidas acerca da doença e mostrem a importância da adesão ao tratamento para a superação do problema. Conversar com o doente, esclarecer suas dúvidas, não apenas suas características biofísicas e psicossociais, faz parte do estudo da antropologia da saúde.

Versões sobre as causas e a transmissão da doença

No que se refere às causas atribuídas à hanseníase pelos sujeitos deste estudo, dois modelos de explicação foram destacados: o *exógeno* e o *endógeno*. O modelo exógeno considera a doença como resultado de uma intervenção exterior (infecção microbiana, vírus, espírito patogênico, modo de vida pouco saudável); e o modelo endógeno postula que a doença decorre de fatores ligados à hereditariedade, ao temperamento e à predisposição.

Neste estudo, as causas atribuídas à hanseníase foram preponderantemente baseadas no modelo exógeno.

Observem as seguintes narrativas:

*Não sei se peguei esta doença
foi na roça. Sei que, quando a
gente deu fé eu já tava com ela
(...)[D₇]*

*Eu trabalhava numa casa de
jogo. Todo mundo sentava lá. Eu
peguei lá!(...). [D₁₃]*

Verificamos, a partir desses relatos, que a causalidade da doença foi atribuída pelos sujeitos a eventos externos ao indivíduo, tais como ambiente físico, contato com microorganismos, incluindo bactérias e contato pessoa a pessoa, representado pelo sentar na cadeira.

Um dos participantes do estudo atribuiu a causa da hanseníase ao contato direto com coisas “sujas” e poluídas.

Se ela transmite, assim só pode ter sido eu bebendo alguma coisa por aí nesses bares, os copos não são bem lavados. Uma merenda. Qualquer transporte. Eu não sei (...). [D₁₂]

O termo lepra simbolicamente está associado à idéia de impureza, sujidade, inferioridade, como o significado de desordem ou ameaça a um padrão de normalidade estabelecido pela sociedade.

As concepções de origem da doença por causas endógenas também foram referidas pelos sujeitos deste estudo.

A doença apareceu logo após meu parto. Com dois meses, começou a mancha. Não sei (...). [D₉]

As idéias dominantes da enfermidade como algo endógeno, como um evento bio-fisiológico, são em parte produto da visão de saúde-doença, presente na prática médica, que veicula seus discursos através de relações e instituições legitimadas, tanto do setor público, como do privado.

Nestas relações, os sujeitos sociais constroem e reconstroem suas concepções sobre o processo saúde-doença não de forma passiva, mas apropriando-as de forma diferenciada, moldando-as de maneira peculiar à sua própria experiência social (Oliveira; Fortunato, 1991, p. 130).

Nessa perspectiva, as concepções sobre as causas da doença, vistas de forma dicotômica, criam uma individualidade “pura”, dissociada do ambiente externo (modelo endógeno), ou então um fenômeno natural, social “puro”, todo-poderoso (modelo exógeno), que paira de forma perniciosamente sobre as pessoas. A dicotomia indivíduo x sociedade e/ou cultura é que determina esses caminhos.

De acordo com Capra (1997), nos três últimos séculos, em nossa cultura, adotou-se a concepção do corpo humano como uma máquina, a ser analisado em termos de suas partes. O corpo e a mente foram separados, a doença passou a ser vista como um mau funcionamento do corpo biológico, e a saúde foi concebida como ausência de doença. Esta concepção está sendo paulatinamente superada por uma concepção:

Holística e ecológica do mundo, que não considera o universo uma máquina, mas um sistema vivo; essa nova concepção enfatiza a inter-relação e interdependência essenciais de todos os fenômenos (...) (Capra, 1997, p. 315).

Embora o doente seja atendido por uma equipe multidisciplinar, observa-se que, às vezes, os profissionais estabelecem pouco diálogo com os pacientes, contribuindo para a “falta” de esclarecimento sobre o processo da doença, causas e tratamento. Ou então, o doente não consegue

compreender a linguagem técnica utilizada pelos membros da equipe. A falta de informação detalhada sobre a doença deixa o doente confuso. Logo, as causas continuam obscuras. Isto pode ser constatado nestas narrativas:

*Já ouvi falar que dá de germe,
mas também tinha dúvida se é.
Não entendo bem (...). [D₇]
Eu não sei a causa dessa
doença. Nunca tive e nem nunca
vi ninguém assim (...). [D₁₂]*

Tratando-se da hanseníase, a doença é causada devido à ação de um elemento estranho ao doente, o *Mycobacterium leprae* que, a partir do exterior, vem se abater sobre o doente. Portanto, enquadra-se no modelo exógeno com imputação etiológica baseado na microbiologia.

Conforme Talhari e Neves (1989), as pessoas ao nascerem, não apresentam resistência ao *M. leprae*. À medida que crescem, se expõem ao bacilo e desenvolvem resistência. Uma pequena parte da população não desenvolve resistência porque está desprovida do Fator N, que indica a reatividade defensiva constitucional. A capacidade defensiva bem ou mal, frente ao bacilo de Hansen, é transmitida geneticamente.

Outro fator que pode contribuir para a dificuldade de compreensão da transmissão da hanseníase é devido à sua complexidade, já que o mal apresenta formas contagiantes e não contagiantes. A partir do início do tratamento, as formas contagiantes deixam de sê-lo após algumas

semanas de tratamento. O bacilo apresenta alta infectividade, mas a maioria da população apresenta um nível de resistência satisfatória. O período de incubação é longo. Isto gera dúvidas que dificultam a compreensão da informação sobre a doença.

Mesmo duvidando da possibilidade de contágio, grande parte dos entrevistados mostrou preocupação de transmitir a doença para as pessoas mais próximas. Assim, alguns pacientes, ao perceberem que estão doentes, separam os objetos de uso pessoal, evitam contatos mais próximos - beijos e abraços - como forma de evitar a transmissão da doença para as pessoas do contexto familiar, especialmente as crianças. Elas geralmente são vistas como as mais susceptíveis.

As narrativas a seguir denotam esses fatos:

Apartei os copos e os talheres das crianças comprei um copo novo de alumínio (...). [D₁]
Não sabia como transmitia a doença e no posto disseram que era por via oral (...) A família reagiu bem naturalmente. Cheguei em casa e separei copo, xícara, sabonete. Eu não deixava que eles falassem perto de mim e repelia os abraços (...). [D₂]

O doente, devido a sua representação sobre a enfermidade, exclui-se do convívio familiar, embora a família geralmente não faça distinção entre o doente e os outros membros de casa. Nota-se a preocupação em transmitir a doença para pessoas mais próximas, o que provoca conflitos e medos. É fundamental frisar que a transmissão da hanseníase

ocorre através do contato íntimo e prolongado com os doentes do tipo virchowiano ou dimorfo que não se tratam (Talhari; Neves, 1989).

Relações afetivas e sociais durante o tratamento

A questão das relações afetivas/sociais durante o processo de adoecimento e tratamento constituiu-se em temática importante abordada pelos participantes de nossa pesquisa. Sendo a enfermidade, ainda hoje, objeto de estigma em diversos países, como esta problemática e as relações afetivas e sociais se apresentaram para os sujeitos do presente estudo?

Percebemos, a partir do material coletado, que, ser o doente de hanseníase “objeto” de repulsa, evitação, medo por parte da família, não se mostrou tão evidente, como se poderia imaginar. O doente, na sua maioria, é aceito pelos membros mais próximos da família (marido, esposa, filhos, irmãos), os quais, informados sobre a doença pelo próprio paciente, lhe proporcionam apoio em todo o processo de tratamento. As narrativas a seguir são elucidativas neste sentido.

Meus irmãos, esposa e filhos sabiam, mas me incentivaram. No começo, não separei nada. Eu era mais forte (...). [D₂]
Se minha família ficou nervosa, não transmitiu pra mim. Ficaram tranquilos. (...) Se trate logo que é melhor. Ninguém se afastou de mim (...). [D₉]

Este apoio ao doente, proporcionado pela família, possivelmente pode ser explicado, atualmente, por razões, como as seguintes: existe tratamento eficaz no combate à doença; os diagnósticos são realizados de forma precoce e a terapêutica adotada é geralmente de forma imediata; os sinais e os sintomas da doença não são tão visíveis como na Antiguidade; e são fortes os vínculos afetivo-sociais observados entre os membros mais próximos da família.

O apoio da família contribui, significativamente, para a melhora da auto-estima do doente, ajuda no processo de adesão ao tratamento e na própria evolução do quadro clínico, sendo, portanto, um suporte decisivo para a cura da doença.

Embora atualmente a representação da lepra, como doença incurável, decorrente de pecado, punição, levando à segregação, esteja sendo desconstruída, e uma nova representação sobre ela esteja em curso, há ainda um forte sentimento de defesa ou resistência em relação a esta enfermidade, por parte de segmentos da sociedade, como também de alguns familiares.

Os depoentes afirmaram em suas narrativas:

*(...) Não quero que meu menino brinque com o neto de D. Antônia. Deus me livre. A doença pega. Aquilo é tuberculose (...). [D₇]
Vão fazer um quarto pra mim no Seminário. Detrás da casa porque a casa é pequena. Eu durmo na sala, de rede ou de cama. Eu perdi minha casa. Era muito boa (...). [D₁₃]*

Pesquisa realizada por Ornellas (1997) constatou que ainda é difícil a aceitação da hanseníase por parte do próprio doente, dos profissionais e de segmentos da sociedade. A autora afirma que alguns pacientes se sentem amedrontados pela perspectiva de ter de comunicar o seu diagnóstico aos familiares – marido, esposa, filhos, irmãos – em virtude de dúvidas sobre o contágio, separação, ruptura de noivado, perda de emprego etc. Muitas vezes surgem afirmações do tipo: *na minha família não tem essa doença não, todo mundo tem sangue bom* (Ornellas, 1997, p. 165).

Um entrevistado, em um dos relatos já referidos, comentou que a família pretendia isolá-lo em um quarto atrás da casa onde residia. Portanto, o indivíduo excluído pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os considerados “sadios” o receberão. Surge a sensação de não saber aquilo que os “outros” pensam e sentem em relação a ele (Goffman, 1980).

Contudo, neste estudo, constatamos que são poucos os casos em que a família não apóia o paciente no processo de adoecimento e tratamento. De um modo geral, os membros da família continuam estabelecendo relações afetivas e sociais com o doente.

Em vários depoimentos, o entrevistado revela aos familiares a doença, mas encobre-a aos amigos, com receio dos comentários em sua comunidade. Isto se evidencia no depoimento a seguir:

Lá em casa eu disse para todo mundo. Disse. Não disse aos amigos, eu não vou sair dizendo aí ao povo (...) Né? As pessoas ficaram assim (...). Esconder a doença? O meu negócio é declarado. Não

escondia a doença (...). [D₁₂]

Para Goffman (1980), a identidade pessoal, assim como a identidade social estabelece uma separação, para o indivíduo, no mundo individual das outras pessoas. A divisão ocorre entre os que o conhecem e os que não o conhecem. No caso em questão, os familiares que conhecem são aqueles que têm uma identificação pessoal e interação com o indivíduo. Os que não conhecem são os amigos para quem o indivíduo é um “perfeito estranho”.

O convívio com os colegas de trabalho não sofre alterações quando o doente não apresenta lesões aparentes ou seqüelas. Neste caso, o doente continua trabalhando normalmente e às vezes omite sua doença dos colegas. Porém, doentes multibacilares, com seqüelas, podem ser afastados definitivamente do trabalho porque ficaram impossibilitados para tal.

Você fica preocupado porque tem vontade de trabalhar e não pode. Vejo os outros trabalhar e não posso. Dá vontade de fazer, mas não tem apoio (...). [D₁₁]

Concluimos que grande parte dos sujeitos participantes deste estudo contou aos familiares a enfermidade, mas encobriu-a dos amigos pelo temor de eles manifestarem aversão, repulsa em relação à doença. Com isto, alguns procuram evitar as reações sociais negativas através da negação e da ocultação da doença.

Reflexões finais

Esta pesquisa fez-nos perceber como a prática médica

está longe de ser benéfica para os doentes, enquanto permanecer distante das nuances e dos significados cultural/sociais da doença, e indiferente aos códigos lingüísticos dos doentes. Na prática clínica, temas como: cultura, gênero, representação, linguagem, ética, cidadania, experiência e utopia, dentre outros, devem fazer parte das discussões clínicas cotidianas.

Desse modo, diante dos achados desta pesquisa e buscando aprimorar a construção de práticas de assistência ao doente de hanseníase, de modo a atendê-lo na sua singularidade e subjetividade, elaboramos as seguintes sugestões:

- É necessário compreender a pessoa que sofre em todas as dimensões, possibilitando um convívio íntimo e cotidiano com o sujeito adoecido, sendo este convívio a pedra angular dos projetos terapêuticos;
- é preciso criar novas formas de relação, baseadas no encontro com o outro, na escuta, num cuidar criativo e afetivo, possibilitando o agenciamento de espaços de produção de sentidos, onde se inventem a cada dia relações mais solidárias, de modo que o sujeito adoecido encontre respostas para as suas distintas demandas;
- faz-se mister reinventar a prática médica, criando uma perspectiva ética, criativa e imaginativa, e respeitando a cidadania do paciente com hanseníase;
- é fundamental o reconhecimento da necessidade do trabalho em equipe, buscando a construção da interdisciplinaridade. Os profissionais de saúde precisam de uma boa qualificação, de consciência, honestidade, responsabilidade e experiência para diagnosticar e tratar o doente com segurança e critério. Uma atualização permanente e uma equipe de saúde comprometida com a qualidade de vida do paciente contribuem para a confiabilidade do diagnóstico e

- para o tratamento adequado;
- formulação de uma terapêutica diferenciada para cada doente é imprescindível, respeitando as normas do Ministério da Saúde, porém, com certa flexibilidade para adequação dos cuidados dispensados aos pacientes com hanseníase;
- por fim, é importante que se desenvolva um trabalho efetivo no sentido de monitorar sistematicamente o paciente após a alta medicamentosa, possibilitando o acompanhamento das reações hansênicas e prevenindo as incapacidades físicas estigmatizantes.

Concluimos que o médico deve construir sua prática clínica a partir de um cuidar holístico e solidário, contribuindo para o esclarecimento e a adesão ao tratamento, não fragmentando o doente em múltiplas partes.

Referências

ALVES, P. C. B.; RABELO, M. C. M. Significação e metáforas na experiência da enfermidade. In: ALVES, P. C. B.; RABELO, M. C. M.; SOUZA, I. M. **Experiência de doença e narrativa**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. p. 171-185.

ALVES, P. C. B.; RABELO, M. C. M.; SOUZA, I. M. Introdução. In: ALVES, P. C. B.; RABELO, M. C. M.; SOUZA, I. M. **Experiência de doença e narrativa**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. p. 11-39.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. 35 ed. Traduzida por Pe. Matos Soares. São Paulo: Paulinas, 1979. Levítico 13:1-32.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão de Ética em Pesquisa. **Resolução N° 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

CLARO, B. B. L. **Hanseníase**: representações sociais sobre a doença. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a

cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1997.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S.G. Abordagem quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 195-223.

OLIVEIRA, F. B. de. FORTUNATO, M. L. **Ensaio: construção do conhecimento, subjetividade, interdisciplinaridade**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2001, p. 83-95.

FONSECA, A. **Doenças venéreas e doença de hansen**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 1981.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GOLFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1980.

MINAYO, M. C. S. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 25, n. 3, abr./jun., p. 233-238, 1991.

MIRANDA, C. A. S. **Hanseníase: o impacto da representação social e a crise identitária**. João Pessoa, PB: Editora Universitária / UFPB, 1999.

ORNELLAS, C. P. **O paciente excluído: história e críticas das práticas médicas de confinamento**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

QUEIROZ, M. S.; PUNTEL, M. A. **A endemia hanseniana**. Uma Perspectiva Multidisciplinar. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

SONTAG, S. **AIDS e suas metáforas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TALHARI, S.; NEVES R. G. **Dermatologia tropical: hanseníase**. 2. ed. Manaus: Lorina, 1989.

16

Capítulo

HANSENÍASE: PROCESSO EDUCATIVO PARA FAMILIARES

*Marilena Maria de Souza
Maria Iracema Tabosa da Silva*

Introdução

A hanseníase é uma doença infecto-contagiosa, de evolução crônica, insidiosa e de grande potencial incapacitante, causada pelo bacilo *Mycobacterium leprae*. Este bacilo tem a capacidade de infectar grande número de indivíduos, no entanto poucos adoecem, por sua baixa patogenicidade, propriedades estas que não são função apenas de suas características intrínsecas, mas que depende, sobretudo, de sua relação com o hospedeiro e do grau de endemicidade do meio, entre outros. A transmissão do *Mycobacterium leprae* ocorre de indivíduo para indivíduo. Os maiores riscos para se contrair a doença são os contatos intradomiciliares (Fundação Nacional de Saúde, 1998).

Nesse contexto, Matos et al. (1999) enfatizam o papel relevante do contato intradomiciliar na epidemiologia da hanseníase, chamando a atenção para a criação de estratégias de controle e eliminação da doença, visto que estudo realizado pelos referidos autores demonstra uma taxa global de incidência de 16,94 por 1.000 pessoas ano de follow-up, no período de 1987 e 1991.

O Brasil ocupa o 2º lugar no mundo em número absoluto de casos de hanseníase. Em 2001, apresentou uma taxa de prevalência de 4,28/10.000 habitantes (Brasil, 2002). As taxas de prevalência,

levantadas na Paraíba no período de 1994 a 2000, era de 2,15/10.000 habitantes em 1994, passando para 3,16/10.000 habitantes, em 2000 (Paraíba, 2001). Cajazeiras é um dos municípios paraibanos em que a hanseníase é confirmada por coeficientes cada vez mais elevados. A taxa de prevalência, em 1996, era de 5,97/10.000 habitantes, passando para 12,49/10.000 habitantes, em 2000 (Paraíba, 2001).

No início da década de 1990, o Serviço de Hanseníase do município de Cajazeiras era centralizado na IX Regional de Saúde. Naquela época, atuávamos como enfermeiras do Programa de Controle de Hanseníase e, nas visitas domiciliares aos pacientes já diagnosticados, pudemos perceber sua desinformação e a dos familiares sobre os meios de transmissão e prevenção da doença, assim como a importância da continuidade de seu tratamento. Nesse quadro, destacamos a forma de participação da família, que consistia apenas em transportar o doente ao serviço de hanseníase.

O quadro clínico da hanseníase varia em função da resposta imunológica de cada paciente ao agente etiológico e, segundo a Organização Mundial de Saúde, um caso de hanseníase apresenta um ou mais dos critérios:

“lesão(ões) de pele com alteração de sensibilidade; espessamento de nervo(s) periférico(s), acompanhado de alteração de sensibilidade; baciloscopia positiva para bacilo de Hansen, sendo que a baciloscopia negativa não afasta o diagnóstico de hanseníase” (Fundação Nacional de Saúde, 1999).

No diagnóstico da hanseníase devem ser levados em conta, principalmente, os aspectos clínicos, mas também os baciloscópicos, imunológicos, histopatológicos. A hanseníase apresenta-se em quatro formas clínicas distintas, segundo classificação que resultou do *IV Congresso Internacional de Leprologia, realizado em Madrid em 1953: Indeterminada (I), Tuberculóide (T), Dimorfa (D), Virchowiana (V)*. O Ministério da Saúde, para fins operacionais, adotou a recomendação da OMS, que propôs o agrupamento dos pacientes em: paucibacilares (PB): HT e HI e multibacilares (MB): HV, HD e não classificados (BRASIL, 2000). Apresentaremos, a seguir, hipóteses e objetivos do estudo:

Hipóteses

- Há diferença significativa quanto ao conhecimento da hanseníase por familiares de doentes com hanseníase, após a participação em processo educativo.
- Há diferença significativa quanto ao conhecimento da hanseníase entre os grupos A e B participantes do estudo nos pré-testes e pós-testes entre si.

Objetivos

- Verificar o conhecimento da hanseníase, por familiares de doentes com hanseníase, antes e após a participação no processo educativo;
- Comparar o conhecimento da hanseníase, por familiares de doentes com hanseníase, antes e após a participação no processo educativo;
- Comparar os resultados obtidos, entre os grupos participantes do estudo A e B nos pré-testes pós-testes entre si.

Metodologia

A amostra foi formada por 27 sujeitos, um de cada família que possuísse, no mínimo, uma pessoa com diagnóstico de hanseníase. Foram formados dois grupos: o Grupo A (Bairro Capoeiras) com predominância da forma multibacilar, com 16 participantes, e o Grupo B (Bairro Por do Sol), forma paucibacilar com 11. Ambos atenderam aos critérios de: estar em condições físicas e mentais; ser comprometido com o paciente; concordar e ter disponibilidade de contribuir com o estudo. Levamos em consideração as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, contempladas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi realizado no sertão paraibano, na cidade de Cajazeiras, em dois bairros periféricos, escolhidos pela alta prevalência de casos de hanseníase. Foi utilizado um formulário com 27 proposições fechadas, medindo respostas satisfatórias e insatisfatórias sobre hanseníase: conceito, transmissão, sinais e sintomas, formas clínicas, prevenção, tratamento e prevenção das incapacidades. Este estudo foi realizado em três etapas:

Na primeira, aplicamos o pré-teste aos familiares de doentes com hanseníase, no momento da visita domiciliar.

Na segunda, foi desenvolvida a *Oficina problematizadora-hanseníase* à luz do método do arco.

Esse arco inicia-se com a **observação da realidade**, de onde são extraídos os **pontos-chave**. Na **teorização** há o confronto da realidade com os conhecimentos científicos obtidos pela fala do

professor, pela literatura específica, pelos textos didáticos, pela conversa com companheiros. Na **hipótese de solução** é usada a criatividade, confrontando a situação real com a ideal. Na **aplicação à realidade** os educandos praticam e fixam as soluções que o grupo encontrou como sendo as viáveis e aplicáveis.

Na terceira etapa, ou seja, no término do processo educativo, foi solicitado que os participantes de cada grupo respondessem ao mesmo formulário, chamado de pós-teste.

O desenho esquemático (Fig.1) mostra a dinâmica do procedimento que foi utilizado para aplicação do formulário sobre o conhecimento em hanseníase, onde o Grupo A respondeu ao formulário R1 e o Grupo B respondeu ao formulário R2, antes da participação na *Oficina problematizadora-hanseníase*. Após a realização do processo educativo, o Grupo A respondeu ao formulário R1a e o Grupo B, ao formulário R2a. Dessa forma, foram feitas as comparações entre R1 e R1a, entre R2 e R2a, entre R1 e R2, e entre R1a e R2a.

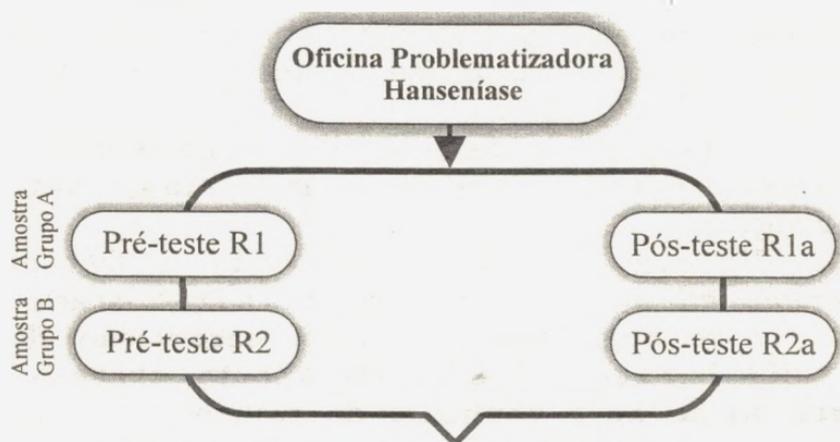


Figura 1 - Esquema da Metodologia do Estudo

Foi utilizada a estatística descritiva para análise dos dados, adotando-se o nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$). Para verificação da 1ª hipótese, utilizou-se a prova de Wilcoxon e da 2ª hipótese, utilizou-se a prova U de Mann-Whitney (Siegel, 1977).

Resultados e discussão

Quanto à caracterização dos referidos grupos, a maioria deles são adolescentes e adultos, situados numa faixa etária entre 15 e 45 anos. No Grupo A, o nível de escolaridade, predominaram os que possuem o curso fundamental incompleto, e no grupo B, o curso médio incompleto e completo.

Para os autores Lombardi e Suárez (1997), a detecção dos casos de hanseníase é maior na faixa etária entre os 10 e 20 anos. Os casos novos das formas paucibacilares ocorrem em idade mais jovem. Nas formas multibacilares, a idade em que aparecem os sinais e sintomas costuma ser maior, indicando um período de incubação mais prolongado. Para os autores referenciados acima, todos os indicadores relacionados com a idade poderão ser modificados de acordo com as ações desenvolvidas para o controle da endemia.

Aliado à idade, o nível de instrução constitui um dos fatores para que a aprendizagem se realize. É importante ressaltar que, apesar de a maioria dos participantes possuírem o curso fundamental incompleto, a oficina problematizadora em hanseníase proporcionou mudanças positivas no conhecimento dos conteúdos apresentados.

Comparação das medianas do número de acertos entre os pré-testes e pós-testes, em cada grupo

Tabela 1 — Comparação das medianas do número de acertos entre os pré-testes e pós-testes, em cada grupo - Cajazeiras-PB, 2002

Grupos	Participantes	Mediana de nº de acertos		Diferenças entre as medianas	P
	N	Pré-teste	Pós-testes		
A	16	11,5	27	15,5	0,01**
B	11	9	27	18	0,01**

Nota: **significativo

A tabela 1 mostra que, para verificar e comparar o conhecimento dos sujeitos sobre a hanseníase, antes e após a participação na *oficina problematizadora- hanseníase*, efetuamos o cálculo das medianas dos números de acertos atribuídos pelos mesmos, constantes do pré-teste dos grupos A (11,5) e B (9) e nos pós-testes dos grupos A (27) e B (27) além das diferenças entre as medianas dos grupos A (15,5) e B (18). Em seguida, foram tomados os escores dos pré-testes e pós-testes e, efetuado o teste de Wilcoxon, que indicou aumento significativo das medianas entre o antes e após a oficina, nos grupos A (0,01**) e B (0,01**). Com isso, confirmou-se a hipótese de que, com a participação na oficina, houve diferença estatisticamente significativa de conhecimento da hanseníase dos sujeitos do estudo.

Segundo Mamede et al. (2001), questionam-se os métodos de ensino tradicionalmente centrados na figura do professor, em consequência da ênfase que é dada à transmissão de informações e à sobrecarga de conteúdos. Essas características induzem o aluno

à memorização, à falta de atitude crítica, à passividade e ao estilo de aprendizagem superficial, levando-se em consideração, ainda, que essas características não configuram a abordagem mais efetiva para a construção de estruturas cognitivas organizadas, de modo a facilitar a recuperação e utilização desses conhecimentos, posteriormente.

Comparação das medianas entre os pré- testes e os pós-testes entre si

Tabela 2 — Comparação das medianas entre os pré-testes e os pós-teste entre si

	Mediana do nº de acertos		P
	Grupo A	Grupo B	
Pré- teste	11,5	9	0,1524 ^{n.s}
Pós- teste	27	27	0,8435 ^{n.s}

Nota: n.s. = não significativo.

Podemos observar na tabela 2, a comparação das medianas do número de acertos nos pré-testes e pós-testes entre si, com a finalidade de confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas através da prova U de Mann -Whitney.

Vale salientar que, na comparação entre os pré-testes e os pós-testes entre si, não se pode afirmar, ao nível de 5% de significância, que os dois grupos diferem quanto ao conhecimento da hanseníase, mesmo diferenciando quanto a algum indicador sócio-econômico e as formas clínicas da hanseníase.

Conclusões

A oficina em hanseníase revelou-se importante como um processo de aprendizagem ativo, centrado na cooperação entre os membros, e que viabilizou a integração entre conhecimentos oriundos de diversas experiências.

Por outro lado, na metodologia problematizadora, o estudante é estimulado, provocado, desafiado a trabalhar, tomando decisões, construindo todo o processo de conhecimento e, enquanto isso, se constrói como pessoa, cidadão, profissional, ao contrário da educação tradicional (Berbel, 1999).

Trabalhando com a metodologia problematizadora, os alunos são levados a olhar a realidade e a começar a pensar sobre ela, a perguntar pelas razões do que está acontecendo em volta e que lhes parece problemático. O processo educativo é o poderoso caminho para que as transformações aconteçam, principalmente no campo da educação em saúde.

Diante do exposto concluímos que houve aquisição de conhecimentos pelos participantes, após a oficina, reforça a relevância da metodologia problematizadora, como fio condutor do processo ensino-aprendizagem. A oficina, ministrada à luz da metodologia problematizadora do ensino, aproximou os conhecimentos populares dos científicos, produzindo consumidores de serviços de saúde mais bem informados, com consciência do direito de cidadania.

Desse modo, é necessário que, nos serviços de saúde, especialmente no Programa de Controle de Hanseníase, seja desenvolvido processo educativo utilizando metodologia problematizadora, possibilitando, assim, que as equipes de saúde, os

pacientes, os familiares, atuem conjuntamente para diminuir a incidência, enfim promover o controle da endemia.

Torna-se imprescindível que os profissionais de saúde, que atuam no Programa de Controle de Hanseníase, estejam atentos à força da família como mola propulsora na colaboração das atividades de prevenção, controle e tratamento dos doentes de hanseníase.

Referências

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina: UEL, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Área Técnica de Dermatologia Sanitária. **Legislação sobre o controle de hanseníase no Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevalência e detecção da hanseníase, segundo a Unidade Federada.** Brasília: Ministério da Saúde 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa- CONEP. **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE **Guia brasileiro de vigilância epidemiológica.** 5.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Centro Nacional de Epidemiologia. Doenças infecciosas e parasitárias. **Guia de bolso.** Brasília: Ministério da Saúde, 1999.

LOMBARDI, C.; SUÁREZ R. G. Epidemiologia da hanseníase In: TALHARI, S; NEVES, R. G. **Hanseníase: dermatologia tropical.** 3.ed. Manaus: Tropical, 1997.

MAMEDE, S. et al. **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec, 2001.

MATOS, J. H. et al. Epidemiologia da hanseníase em coorte de contatos intradomiciliares no Rio de Janeiro (1987-1991). *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15 (3): 533-542, 1999.

PARAÍBA. Secretária Estadual da Saúde. **Hanseníase: indicadores epidemiológicos e operacionais municípios prioritários com convênios com a UF**. João Pessoa: Secretaria Estadual da Saúde, 2000.

PARAÍBA. Secretaria Estadual da Saúde. Coordenação de Vigilância Epidemiológica. Núcleo de Dermatologia Sanitária. **Indicadores de hanseníase**, Paraíba, 2000. João Pessoa: Secretaria Estadual da Saúde, 2001.

SIEGEL, S. **Estatística não paramétrica: para ciências do comportamento**. Rio de Janeiro: McGRAW-HILL, 1997.

17

Capítulo

DÉFICITS DE AUTOCUIDADO UNIVERSAL IDENTIFICADOS EM ADOLESCENTES GRÁVIDAS¹

*Maria do Carmo Andrade Duarte de Farias
Telma Ribeiro Garcia*

1. Introdução

Os limites do início e do término da adolescência são imprecisos, mas a puberdade permite identificar seu começo, sendo identificada pelo surgimento dos caracteres sexuais secundários. Em consequência da puberdade, há o despertar da sexualidade e a busca pelas experiências afetivas e sexuais (Becker, 1994). Ativados pela curiosidade e pela busca do desconhecido, os adolescentes lançam-se nessas experiências, expostos a riscos, como paternidade e maternidade precoces.

Mesmo na mulher adulta, a gravidez algumas vezes é difícil e conflitante. Para a adolescente, talvez seja ainda mais, pois está se adaptando às transformações físicas e psíquicas, e irá passar pelas transformações da gravidez, o nascimento do filho, ser mãe e prestar cuidados. Por isso, as adolescentes grávidas apresentam potencial para riscos gestacionais e merecem especial atenção. Esses riscos são definidos pelos fatores psicossociais e, para que sejam minimizados ou superados, as gestantes precisam de uma assistência pré-natal de qualidade e o suprimento das demandas fisiológicas e psicológicas, visando à promoção e à educação em saúde, bem como ao estímulo ao auto-cuidado. Para tanto, faz-se necessário conhecer as dificuldades da gestante em seu

¹Extraído de Farias MCAD. *Assistência de enfermagem à adolescente grávida à luz da Teoria Geral de Enfermagem de Orem*. [Tese] Fortaleza (CE): Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, 2003.

próprio cuidado, a fim de tentar superá-las, para que mãe e filho não sofram agravos à saúde.

Sendo assim, consideramos que identificar os déficits de autocuidado das adolescentes grávidas é de fundamental importância, para que a assistência a ser prestada a essa mulher seja direcionada e eficaz. Para tanto, nos baseamos nas formulações teóricas de Dorothea E. Orem, autora da Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado.

2. A Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado

A Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado é composta por três construtos teóricos inter-relacionados: a Teoria do Autocuidado, a Teoria do Déficit de Autocuidado e a Teoria dos Sistemas de Enfermagem.

Os conceitos principais da Teoria do Autocuidado são o autocuidado, a ação de autocuidado e a demanda terapêutica de autocuidado. Para Orem (1995), o autocuidado

é aprendido e continuamente desenvolvido deliberadamente, em tempo e conforme os requisitos do indivíduo, associado, por exemplo, com o seu grau de estágio de desenvolvimento, estado de saúde, traços específicos de estado de saúde ou de desenvolvimento, fatores ambientais e níveis de consumo de energia (Orem, 1995, p. 170-73),

A *ação de autocuidado* é o termo que designa a capacidade adquirida de pessoas maduras ou em amadurecimento para identificar as suas necessidades de AC, bem como o poder para satisfazê-las, de forma que mantenha a sua vida, saúde e bem-estar íntegros (Orem, 1995).

A *demanda de autocuidado terapêutico* é uma entidade humanamente construída, é a prescrição de AC contínuo, para que os requisitos de autocuidado identificados sejam satisfeitos, com eficácia; pode ser afetada pelos *fatores condicionantes básicos*: a idade, o gênero, o estado de desenvolvimento, o estado de saúde, os fatores socioculturais, familiares e ambientais, os aspectos relativos ao sistema de assistência à saúde, o padrão de vida, e a disponibilidade e adequação de recursos (Orem, 1995).

Existem três categorias de requisitos de autocuidado: **universais, relativos ao desenvolvimento e relativos às alterações da saúde**. Os universais são comuns a todos os indivíduos, nos seus estágios de desenvolvimento; os relativos ao desenvolvimento são relacionados às etapas do desenvolvimento humano e a fatores intervenientes; os relativos às alterações de saúde dizem respeito a problemas de ordem funcional, genética, bem como ao diagnóstico médico e ao tratamento (Orem, 1995).

A Teoria do Déficit de Autocuidado é o constituinte essencial da Teoria Geral de Enfermagem de Orem, pois centraliza-se nas razões por que as pessoas necessitam da enfermagem. Ocorre o déficit de autocuidado, quando a demanda de autocuidado excede a ação de autocuidado ou agente de cuidado dependente. Orem interpreta o

déficit de autocuidado como *uma relação e não como uma desordem humana. Contudo, está associado à presença de desordem humana, funcional ou estrutural* (Orem, 1995, p. 177).

A Teoria dos Sistemas de Enfermagem articula a ação de enfermagem com a demanda de autocuidado terapêutico e com a ação de autocuidado, quando estabelece e estrutura o conteúdo e prática da enfermagem. Orem (1995) classificou três sistemas de enfermagem: o **Totalmente Compensatório**; o **Parcialmente Compensatório**; e o sistema **Apoio-educação**.

Conforme as demandas e limitações da pessoa sob os cuidados de enfermagem, são usados os métodos de ajuda, selecionados e combinados pelas enfermeiras. Orem apresenta cinco métodos de ajuda: agir ou fazer por outro, guiar e direcionar, fornecer apoio físico ou psicológico, promover o desenvolvimento pessoal, e ensinar.

O **processo de enfermagem de Orem** corresponde à execução de operações diagnósticas e prescritivas, regulatórias ou de tratamento e operações de controle, incluindo a evolução, em seqüência contínua e regular, em consonância com o contexto da relação interpessoal enfermeira-paciente e a provisão de cuidado de enfermagem (Orem, 1995).

3. Metodologia

Esse estudo é parte de uma pesquisa convergente-assistencial, em que se utilizou a Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado, de Dorothea E. Orem, e que foi desenvolvido em uma

Unidade Saúde da Família (USF), em João Pessoa, Paraíba. A amostra do estudo se constituiu de 06 adolescentes grávidas que buscaram a referida USF para realizar acompanhamento pré-natal, durante o desenvolvimento da pesquisa. A coleta das informações foi realizada no período de dezembro/2001 a agosto/2002, utilizando-se a técnica de entrevista informal, conduzida em contatos repetitivos, com o uso de roteiro estruturado e da observação. A pesquisa foi conduzida levando-se em consideração os aspectos éticos para as pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 1996).

Seguindo o processo de enfermagem, as informações das adolescentes grávidas foram examinadas e analisadas descritivamente durante a operação diagnóstica, para fazer a identificação dos déficits de autocuidado (diagnósticos de enfermagem), tendo como parâmetro os fenômenos de enfermagem classificados pelo CIE/ICN (2000).

4. Análise e discussão dos resultados

4.1 Fatores pessoais

A amostra pesquisada constou de seis adolescentes grávidas (Beatriz, Michele, Helena, Mariza, Lucileide e Celina²), das quais, três tinham 15 anos, uma tinha 17 anos, e duas tinham 18 anos. Todas eram solteiras e viviam em união consensual com seus companheiros. Duas delas moravam na casa dos pais dos seus companheiros; as demais moravam

² Em respeito às questões éticas, cada gestante adolescente foi identificada por

apenas com eles. Uma delas, por volta da vigésima semana de gestação, separou-se do companheiro, e foi morar com os pais. As suas condições de moradia eram precárias. Moravam em habitação própria ou cedida. A renda familiar de quatro delas era inferior a um salário mínimo (R\$ 180,00 – cento e oitenta reais, à época); para as demais, a renda se situou entre 1,5 e 2 salários mínimos. No tocante à religião, cinco eram católicas e uma era protestante, mas não praticantes. Quanto à escolaridade, Helena cursou a 3ª série do Ensino Fundamental I; Mariza e Lucileide pararam na 4ª série do Ensino Fundamental I. Dessas três, Mariza parou de estudar desde a primeira gravidez, e as outras pararam muito antes da ocorrência da gravidez. Michele parou na 2ª série do Ensino Fundamental II e Celina concluiu a 3ª série do Ensino Fundamental II, ambas por ocasião da gravidez, pois uma tinha que se deslocar a pé para a escola, o que a deixava cansada, e a outra recusou-se a expor o motivo. Beatriz estava estudando na 1ª série do 2º Grau e encontrava-se no limite etário considerado pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio – 15 a 19 anos. O abandono dos estudos não se relacionou com trabalho, pois todas elas eram do lar.

A apresentação dos fatores pessoais das integrantes dessa pesquisa é de fundamental importância, pois a idade, o nível educacional, a adequação de recursos, ocupação e a fase de desenvolvimento (adolescência e gestação), dentre outros, são fatores condicionantes básicos para o autocuidado, conforme Orem (1995). Nestes aspectos, a enfermeira deve estar atenta a estes fatores e valorizar a capacidade da gestante adolescente para o autocuidado, incentivando-a para tal, sem

menosprezar as escolhas deliberadas e a força de vontade da mesma para modificar o seu comportamento.

4.2 Déficits de Autocuidado nos Requisitos de Autocuidado Universal

Visando identificar os déficits de autocuidado universal, seguimos os passos da Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado de Orem, relacionados a esse requisito de autocuidado. Cada sub-requisito desse requisito de autocuidado foi analisado e discutido, usando como parâmetro os fenômenos de enfermagem classificados pelo CIE/ICN (2000), Orem (1995) e a literatura específica sobre gestação e adolescência. A identificação dos déficits de autocuidado (diagnósticos de enfermagem) se deu durante sistematização da assistência de enfermagem no acompanhamento pré-natal de cada adolescente grávida participante da pesquisa. Em cada consulta, esse requisito de autocuidado era investigado, no sentido de averiguar se a ação de autocuidado era suficiente para suprir as demandas de autocuidado experimentadas.

4.2.1 Sub-requisitos de Autocuidado Universal

- **Oxigenação** - A ação de autocuidado das participantes da pesquisa era adequada para o suprimento das necessidades de oxigenação.
- **Ingestão de líquidos** - Elas atendiam à demanda de autocuidado nesse sub-requisito, pois nos seus relatos afirmavam que ingeriam bastante líquido. A água ingerida era potável e filtrada. O consumo diário

era superior a 2000 ml.

• **Ingestão de Alimentos** - Nesse item investigamos os alimentos habituais, preferências, tabus, intolerância, restrição e alterações alimentares, baseando-nos apenas nos seus relatos. Na presença de anemia ou peso insuficiente para a idade gestacional, esse item era correlacionado com o peso e o resultado do hemograma. Elas tinham uma alimentação precária, mas que incluía todos os grupos alimentares. Entretanto, não era todos os dias que elas comiam todos os grupos de alimentos:

(...) quando dá pra ele comprar, eu como (Mariza, 19s5d).

Quanto à intolerância alimentar, Michele, Mariza e Helena apresentavam **náusea**. Helena também apresentava **vômito**:

De manhã e no almoço eu comia bem muito. Agora não, eu enjoiei as comidas. Se eu comer, sinto vontade de vomitar. Eu vomito mais em jejum (Helena, 10s).

A náusea e o vômito são comuns no período inicial da gravidez, e tendem a desaparecer por volta do quarto mês de gestação (Barron; Lindheimer, 1993). As gestantes que apresentaram esses problemas, tendo sido orientadas para os cuidados adequados com o tratamento da náusea e vômito, explicando-lhes a importância do engajamento na

de gravidez sem evoluir para outras complicações.

Uma das pesquisadas apresentava uma **ingestão de alimentos não adequada**:

Eu como qualquer coisa, só que tem dia que eu almoço, outro não janto, pois não tem comida em casa (Lucileide, 17s6d).

As alterações anatômicas, fisiológicas e metabólicas ocorrentes durante o período gestacional, aumentam as necessidades nutricionais (Reece et al., 1996). Considerando a fase da adolescência, essas demandas são sobrepostas. No caso em estudo, essa adolescente grávida tinha 15 anos, secundigesta, anemia acentuada e uma situação econômica extremamente precária, condições que, associadas, compõem os *fatores condicionantes básicos* para o autocuidado. A inadequada ingestão de alimentos dessa paciente ocasionava outros déficits de autocuidado, como a **insônia** e o **cansaço**. Considerando que a nutrição da gestante é um aspecto preventivo, a paciente foi encaminhada à Assistente Social da USF, e incentivada a buscar suprir essa deficiência através do apoio dos seus familiares; e assim o fez. No decorrer do seu acompanhamento pré-natal, essa deficiência foi sendo superada.

Eliminação e excreção - Quanto à eliminação de urina, uma das pesquisadas apresentava **eliminação vesical alterada**:

Eu urino bastante. Mas eu prendo

a urina, deixo passar tempo, e quando vou urinar, incomoda muito (Michele, 12s1d).

Esse déficit de autocuidado refletia um hábito inadequado no padrão de eliminação de urina. A estase urinária e a retenção de urina são fatores que predispõem à infecção urinária e à formação de cálculos renais (Rezende; Montenegro, 1999). O resultado do sumário de urina de Michele não revelava anormalidade. Ela foi esclarecida quanto aos riscos da retenção voluntária de urina para a sua saúde, e estimulada à mudança no hábito de eliminação, explicando-lhe as mudanças fisiológicas no sistema urinário, decorrentes da gestação. Com isso os seus hábitos foram modificados, em consequência do engajamento no autocuidado.

Quanto à eliminação de fezes, Michele, Mariza e Celina queixaram-se de mudanças no padrão de eliminação e nas características das fezes, o que revelava **obstipação**:

Minhas fezes são ressecadas, dói muito quando eu defeco, e eu não faço todo dia. Eu não sei o que fazer para melhorar (Mariza, 12s).

A obstipação na gravidez ocorre devido à ação dos hormônios esteróides, à pressão do útero em crescimento sobre o reto e intestino, e à diminuição da tonicidade dos músculos abdominais distendidos. Além dessas causas fisiológicas, esse déficit de excreção estava também relacionado à deficiência na ingestão alimentar de fibras e ao

desconhecimento sobre o problema. Elas foram orientadas a aumentar a ingestão hídrica e de fibras na sua dieta, e ainda, a estabelecer um horário regular para a evacuação e fazer caminhadas de pequena intensidade (Barron; Lindheimer, 1993; Burroughs, 1995).

• **Atividade e descanso** - Todas as pesquisadas ocupavam-se principalmente com as tarefas de casa. As que tinham filhos cuidavam deles também. Elas dormiam de 09 a 10 horas por noite, e tinham o hábito de dormir 1 a 2 horas à tarde, exceto Beatriz, que estudava. À exceção de Lucileide, que apresentava **insônia**, no início da pesquisa, nenhuma apresentava dificuldades para dormir. Quanto à qualidade do sono e condições ao acordar, três dormiam bem e tinham o sono reparador durante toda a gravidez; as outras três, Michele, Mariza e Lucileide apresentavam **cansaço**, pois acordavam indispostas e cansadas:

Na outra gravidez não era assim. Mas agora eu acordo de madrugada para preparar o almoço dele (companheiro), que vai trabalhar. Depois, volto a dormir e acordo umas 08 horas, muito cansada. Passo o dia com o bebê e cuidado da casa (Mariza, 12s).

Eu não durmo direito. Acordo de vez em quando e fico bolando na cama, com fome. Eu acordo cansada e muito indisposta (Lucileide, 17s6d).

A mulher grávida está predisposta a esse desconforto, que não tem causa aparente, embora o

progesterona possa ser importante, devido ao seu efeito miorrelaxante. Apenas em Michele o cansaço era fisiológico da gravidez. Em Mariza, era agravado pelo excesso de atividades e sono interrompido. Em Lucileide, a insônia e o cansaço eram decorrentes da ingestão insuficiente de alimentos e da anemia, outra possível causa desse desconforto na gravidez (Burroughs, 1995).

Solidão e interação social

a) **Relacionamento com o companheiro** - No início do acompanhamento pré-natal, cinco entrevistadas referiram melhoras no relacionamento, satisfação e apoio do cônjuge. Apenas Michele apresentava **satisfação conjugal alterada**:

Está horrível. Foi briguinha besta. Já faz mais de um mês que a gente não se fala, mas eu gosto muito dele. É que nenhum dos dois dá o braço a torcer, é orgulho (Michele, 12s1d).

Nesse período Michele não morava com o seu companheiro. Posteriormente, ela foi morar com ele, mas tinha um relacionamento instável, vivendo em **crise conjugal**, que resultava em estados de angústia, choro e tristeza.

Durante a gravidez pode ocorrer a aproximação ou mesmo a separação entre os casais. Em relação a isto, Maldonado (2000, p.27-28) afirma que, no casamento, “a gravidez pode levar a maiores níveis de integração e aprofundamento no relacionamento do casal”, como foi bem explícito nas histórias de Beatriz, Helena e Celina, “mas, por outro lado, pode

romper uma estrutura frágil e neuroticamente equilibrada”.

b) **Relacionamento sexual** - Para Beatriz, Lucileide e Celina o relacionamento sexual melhorou durante a gravidez. Elas relataram que houve aumento do desejo sexual. Para Helena e Mariza houve mudança na relação sexual, em face da diminuição do desejo sexual:

Diminuiu muito, eu não sinto vontade. Na outra gravidez não mudou. Também, agora eu vivo tão cansada (Mariza, 12s).

Helena e Mariza tinham um bom entrosamento com o companheiro, conversavam bastante, e eles eram compreensivos, de maneira que a redução do desejo sexual não afetou o relacionamento delas com o companheiro.

Michele, após a reconciliação com o companheiro, não teve diminuição do desejo sexual, mas estava com a **relação sexual alterada**:

Ele fica com medo de ter relação sexual. A gente passa até 10 dias sem ter. Ele pensa que pode fazer mal a criança, machucar a criança. É a mãe dele quem diz isso (Michele 16s1d).

Com o avançar da gravidez, ela venceu essas barreiras. Entretanto, devido às mudanças físicas, estava com a **imagem corporal alterada**. Isso afetava a sua relação sexual.

Eu também tenho vergonha, não

troco de roupa na sua frente. Eu acho que precisamos melhorar, preciso me liberar mais. (...) Eu tô me achando feia, a barrigona, os seios muito grandes (Michele, 24s1d).

Kaplan, Sadock e Grebb (1997) citam uma série de fatores causais para a diminuição do desejo sexual e aversão ao coito: os níveis crescentes de estrogênio, achar feio seu corpo gravídico, desconforto físico, ou por uma disposição psicológica, que associa a maternidade com assexualidade, e considerar o intercurso como potencialmente perigoso para o feto em desenvolvimento.

A sexualidade faz parte do ser humano e é vivida de forma singular. Sendo assim, não existe uma fórmula única de vivê-la na sua plenitude, não existe um padrão sexual. Considerando os estágios de desenvolvimento das integrantes dessa pesquisa, fez-se necessária profunda compreensão e lançar mão da escuta e do amor, para ajudá-las a administrar os conflitos na sexualidade e padrão sexual, na gravidez, de forma que houvesse o equilíbrio.

c) Relacionamento com pais, amigos e vizinhos - A gestação não alterou o relacionamento das pesquisadas com as pessoas do seu convívio, exceto para Michele e Celina, nas quais foi detectado o **processo familiar alterado**:

Mainha diz que não quer nem me

*vê, depois que eu engravidei.
(Michele, 16s1d).*

A gravidez na adolescência ainda gera problemas de ordem familiar, pois está inserida num contexto social entranhado de crenças, valores, ditames e significados. Em algumas famílias, a gravidez é vista como uma prova de deslealdade (Raphael-Leff, 1997).

d) **Atividades de lazer** - As principais atividades de lazer das pesquisadas eram ir à praia, ver televisão e visitar familiares. Beatriz, Mariza, Michele e Celina apresentavam o diagnóstico **autocuidado: atividade recreativa limitada**, pois afirmaram que não gostavam de sair de casa. Esse déficit, em Michele e Celina, era ocasionado pela **imagem corporal alterada**. Por isso, as intervenções de enfermagem, para essas pacientes, foram direcionadas à valorização da imagem corporal. Todas elas foram orientadas sobre a importância da adoção de atividades de lazer para o bem-estar físico e mental.

• **Riscos à vida e ao bem-estar** - Nenhuma das pesquisadas fazia uso de qualquer tipo de droga. Quanto ao uso de contraceptivos anterior à gestação, Beatriz e Mariza usaram preservativo masculino; Lucileide usou anticoncepcional injetável; Michele e Celina não usaram, por pensamento mágico, achando que não iriam engravidar; Helena não usou porque queria engravidar.

5. Considerações finais

Considerando a sobreposição de crises vitais, a adolescente grávida passa por diversas mudanças, ocasionando algumas demandas e déficits de autocuidado, os quais precisam ser compensados e supridos, de forma que o bem-estar e a saúde sejam promovidos e mantidos. Nesse sentido, a enfermeira ocupa um papel importante no acompanhamento à gestante adolescente, que necessita de recomendações e cuidados para que a gestação chegue a termo, a fim de prevenir a prematuridade e/ou riscos à sua saúde e à do conceito.

Assim, a Teoria Geral de Enfermagem do Déficit de Autocuidado de Orem, utilizada como fundamento teórico na sistematização da assistência de enfermagem às adolescentes grávidas dessa pesquisa, demonstrou ser capaz de resolver ou minimizar problemas concernentes ao autocuidado das gestantes adolescentes.

Acerca dos resultados obtidos, identificamos déficits de autocuidado nos requisitos de autocuidado universal, a saber, náusea, vômito, ingestão de alimentos não adequada, eliminação vesical alterada, obstipação, insônia, satisfação conjugal alterada, dentre outros. Esses resultados evidenciam que muitos fatores definem os déficits no autocuidado nos requisitos de autocuidado universal das gestantes adolescentes pesquisadas e que estão inter-relacionados, dentre os quais sobressaíram-se o baixo nível econômico, a idade, fatores sociais e psicológicos.

Dessa forma, elas necessitam de uma atenção pré-natal especializada e a identificação dos déficits de autocuidado permite direcionar, de forma eficaz, a assistência profissional de enfermagem, uma vez que a focaliza nos diagnósticos identificados, e encaminha a gestante para desfrutar uma gestação saudável,

para que o parto e puerpério sejam tranquilos, com o mínimo de complicações possíveis.

Referências

BARRON, W. M.; LINDHEIMER, M. D. **Complicações médicas na gravidez**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BECKER, D. **O que é adolescência**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão de Ética em Pesquisa. **Resolução N° 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BURROUGHES, A. **Uma introdução à enfermagem materna**. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ENFERMEIRAS (CIE/ICN). **Classificação internacional para a prática de enfermagem (CIPE/ICNP)**: versão beta. Geneva, 2000.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, J. S.; GREBB, J. A. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALDONADO, M. T. **Psicologia da gravidez: parto e puerpério**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

OREM, D. E. **Nursing: concepts of practice**. 5. ed. St. Louis: Mosby-Year Book, 1995.

RAPHAEL-LEFF, J. **Gravidez: a história interior**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REECE, E. A. et al. **Compêndio de medicina fetal e materna**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

REZENDE, J. de; MONTENEGRO, C. A. B. **Obstetrícia fundamental**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

18

Capítulo

CONTROLE POSTURAL E LOCOMOÇÃO EM TERRENOS IRREGULARES DE CRIANÇAS DE 1 A 6 ANOS

Erlane Aguiar Feitosa

Introdução

Durante todo ciclo vital, os seres humanos passam por um processo seqüencial de mudanças no comportamento motor. As primeiras tentativas de execução de ações motoras pelo indivíduo são constituídas de movimentos simples que podem ser caracterizados como movimentos desorganizados ou não habilidosos, mas que, ao longo do tempo, vão se modificando. Uma das fases mais importante na vida de uma criança é quando, por volta dos 12 meses de idade, ela descobre como ficar na posição em pé sem nenhum suporte e a permanência nesta posição representa uma conquista. Este desafio consiste em uma das mudanças desenvolvimentais significantes no controle postural, devendo ocorrer outras alterações no desenvolvimento que irão se modulando com o passar do tempo (Barela; Polastri; Godoi, 2000).

Revisão de literatura

Os órgãos sensoriais são primordiais para a sobrevivência humana, pois os seres humanos estão incansavelmente processando informação com o objetivo de aprender ou realizar com sucesso ações motoras (Magill, 2000). As informações provenientes dos diferentes canais sensoriais precisam ser

avaliadas e integradas. Estas atividades caracterizam o processo perceptivo, onde inicialmente a importância de uma dada informação para a atividade em curso é julgada, para em seguida haver associação das informações relevantes.

Barber e Legge (1976) definem percepção como o processo de recepção, seleção, aquisição, transformação e organização das informações fornecidas através dos órgãos dos sentidos. Uma das funções da percepção é orientar o organismo a identificar propriedades no ambiente que sejam significantes para a realização do seu objetivo (Woollacott; Shumway-Cook; Williams, 1990).

De acordo com Magill (2000), a informação para a execução de habilidades motoras surge de uma grande variedade de fontes sensoriais, mas uma grande parte dessas informações é extraída do meio ambiente e caracterizada como exteroceptiva, na qual o prefixo *exter* significa que a informação é originária de fora do corpo. Segundo Schmidt (1992), a visão é a fonte de informação exteroceptiva mais utilizada, pois além de assumir papel principal na maioria das situações cotidianas, tem a atribuição de definir a estrutura física do ambiente e evidenciar um objeto bloqueando o caminho de alguém, gerando assim a base para a antecipação de eventos que se aproximam.

A audição é um outro tipo de informação sensorial que também é muito utilizada, apesar de não assumir grande destaque como a visão. A audição é extremamente necessária para a execução de algumas ações motoras como, por exemplo, o dançar, a ginástica rítmica desportiva e outras atividades motoras, que são praticadas com

o auxílio da música (Magill, 2000).

Schmidt e Lee (1999) consideram a propriocepção como a segunda mais importante classe de informação sensorial. O prefixo próprio dá a entender que a informação é extraída do próprio corpo. Os autores destacam a contração muscular, orientação do membro no espaço e a posição das articulações como sendo informações sensoriais proprioceptivas. Estas informações originárias do próprio corpo são detectadas pelos seguintes sensores: sistema vestibular, receptores musculares, fusos musculares, órgãos do tendão de Golgi, receptores articulares e receptores cutâneos.

As informações proprioceptivas são importantes para a realização de ações motoras com sucesso. Durante a execução das ações motoras, a localização exata dos segmentos corporais é determinada pela integração das informações proprioceptivas e proprioceptivas.

Gibson (1969) define a informação proprioceptiva como sendo a interação entre os segmentos corporais e estes com os objetos e eventos que estão acontecendo no meio. A combinação das informações provenientes dos diferentes canais sensoriais permite ao indivíduo, com sucesso, modular o sistema efetor. Este acoplamento percepção-ação favorece a integração do indivíduo com o ambiente.

Metodologia

Este estudo foi composto de 2 situações experimentais, onde as crianças do Experimento 1

participaram também do Experimento 2, caracterizando-se como um estudo descritivo, transversal, pois observa, registra, analisa e correlaciona as variáveis e também experimental por manipular diretamente estas mesmas variáveis relacionando-as com o objetivo de estudo (Rampazzo, 1998).

Participantes - Participaram desta pesquisa, 28 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de 1 a 6 anos, subdivididas em 6 grupos por idade (G1= 1 ano; G2= 2 anos; G3= 3 anos; G4= 4 anos; G5= 5 anos; G6= 6 anos).

As coletas foram iniciadas após autorização do Conselho de Ética do IB/UNESP - Campus de Rio Claro e obtenção dos Termos de Consentimento.

A idade dos participantes foi registrada e expressa em meses para melhor descrever a amostra. O tempo total de coleta para cada participante foi de aproximadamente 45 minutos.

Instrumentos e procedimentos

A coleta de dados foi feita no LEM (Laboratório para Estudos do Movimento) e os dados foram tratados no LEPLO (Laboratório de Estudos da Postura e da Locomoção), DEF/IB/UNESP - Campus de Rio Claro.

Uma avaliação das características individuais, tais como: medidas antropométricas – estatura, massa corporal, comprimento da coxa direita (da projeção lateral da articulação coxo-femural até a projeção lateral da articulação do joelho no côndilo lateral do fêmur), comprimento da perna direita (da projeção lateral da articulação

do joelho no côndilo lateral do fêmur até a porção medial do maléolo externo), altura do tornozelo direito (da porção medial do maléolo externo à porção inferior do calcâneo) e comprimento do pé direito (distância entre a porção anterior do hálux à porção posterior do calcâneo); e medidas desenvolvimentais – idade cronológica e experiência de andar. Os dados dos participantes foram registrados em formulário próprio, mantendo o sigilo da identidade do participante.

As medidas de massa corporal e estatura foram obtidas através de uma balança, marca Filizola, com precisão de 100 gr para a massa corporal e para a estatura, precisão de 0,1 cm. Para a determinação da massa corporal, o participante posicionou-se de costas para a escala de medida da balança, no centro desta, com os braços estendidos ao longo do corpo, com a cabeça na posição normal e com o olhar fixo à frente, com o objetivo de evitar oscilação corporal.

A medida da estatura foi realizada depois da pesagem, onde o participante foi posicionado de costas para a toeza, de forma ereta, membros superiores estendidos ao longo do corpo, pés juntos, calcanhares e cabeça próximos da toeza. Com relação às crianças dos grupos que não alcançavam a altura mínima da toeza, o procedimento utilizado foi: colocar uma régua rente com a parte superior da cabeça (ponto mais alto) traçando a altura desta medida pré-estabelecida até o solo através de uma fita métrica traçada em centímetros.

Situação Experimental 1 - a criança posicionou-se sobre uma plataforma de força, de frente para o experimentador, com os pés alinhados com a largura

do quadril (alargando a base) e braços estendidos ao longo do corpo. Para garantir o posicionamento dos pés no mesmo lugar em todas as tentativas, pegadas recortadas de cartolina foram fixadas sobre o tapete que recobria a plataforma de força. A plataforma de força, marca KISTLER, modelo 9286A, com dimensões de 40 x 60 cm, nos forneceu informações sobre o deslocamento do centro de pressão.

Uma mesa foi posicionada ao lado esquerdo da criança, a uma distância que corresponde ao comprimento do membro superior estendido. Sobre a mesa e a aproximadamente 5 cm da borda lateral da mesa, foi colocado um brinquedo, que variava a cada tentativa para motivar a criança a realizar a tarefa. Esta distância foi, portanto, personalizada para cada participante.

Foram realizadas 3 tentativas, de 30 segundos de coleta, cada a uma frequência de 100 Hz. O tempo de coleta de cada tentativa foi dividido em fases da seguinte forma: a) Fase 1: inicialmente a criança ficava parada sobre a plataforma de força sem perder o contato dos pés com o solo e olhando para o experimentador a sua frente durante o tempo de 13 segundos; b) Fase 2: ao completar este tempo, a criança recebeu o sinal emitido pelo experimentador para buscar o brinquedo com a mão esquerda; c) Fase 3: após pegar o brinquedo a criança o trouxe para junto ao tórax, totalizando então, os 30 segundos de coleta.

Todas as ocorrências estranhas a estes procedimentos foram registradas na ficha de coleta de dados. Após o término da coleta na situação experimental 1, as mesmas crianças dirigiram-se

à situação experimental 2, descrita a seguir.

Situação Experimental 2 - Consta de uma pista sinuosa, montada sobre um tapete, medindo 7,10 m de comprimento por 1,00 m de largura, delimitada por balizas verticais interligadas por cordas de nylon, medindo 62 cm de altura. No interior do circuito foram posicionados 22 obstáculos coloridos de espuma. Os obstáculos variaram em comprimento, altura e largura de acordo com as características antropométricas dos participantes dos estudos de Soares (1997) e Lima (1999), que também trabalharam com crianças com a mesma faixa etária (1 a 6 anos). Para determinar os comprimentos, alturas e larguras dos obstáculos, foram usados os seguintes critérios: a altura do tornozelo contribuiu para a determinação das alturas dos obstáculos baixos; a soma da altura do tornozelo e o comprimento da perna possibilitaram o estabelecimento das alturas dos obstáculos altos; e o comprimento do pé auxiliou nas dimensões dos obstáculos estreitos, correspondendo a 40% do comprimento do pé, e os largos, a 80%. As dimensões de cada obstáculo, correspondendo às características antropométricas por grupo etário (Soares, 1997; Lima, 1999).

Na parte externa do circuito foram colocados 2 holofotes de 500 watts cada e uma câmera filmadora. Os obstáculos foram posicionados no circuito de forma a garantir que diferentes graus de dificuldades estivessem presentes em diferentes pontos do circuito, de acordo com a faixa etária.

Cada participante foi posicionado na extremidade inicial do circuito. Os participantes foram instruídos a percorrer o circuito andando o

mais rápido possível e evitando o contato com os obstáculos. A cada tentativa, duas variáveis dependentes foram coletadas: o tempo total para percorrer o circuito e a taxa de sucesso. Para a coleta do tempo, o cronômetro foi disparado ao sinal sonoro “já”, emitido pelo experimentador, e desligado quando o participante cruzava as balizas verticais posicionadas no final do circuito. A taxa de sucesso foi calculada através de porcentagem de acertos ao percorrer o circuito, da seguinte forma: foram considerados erros qualquer tipo de contato com os obstáculos e a não observância dos limites do circuito, que foram anotados na ficha de coleta de dados, ao final de cada tentativa.

Este experimento constou de 2 condições de iluminação: na condição 1, a criança percorria o circuito com a iluminação normal (CILU), ou seja, os dois holofotes estavam com suas lâmpadas ligadas, tendo como média $114,21 + 15,08$ LUX; na condição 2, a criança percorria o circuito com a iluminação reduzida (ILUR), ou seja, os dois holofotes estavam com suas lâmpadas desligadas, tendo como média $70,79 + 14,67$ LUX.

Para cada condição de iluminação, 3 tentativas foram realizadas, totalizando no final 6 tentativas e para cada participante as intensidades de iluminação foram medidas através do luxímetro digital (Minipa MLM-1332). A ordem de apresentação das condições de iluminação do experimento 2 foi randomizada.

Análise dos dados

Concluída a coleta, os dados foram tratados no LEPLA (Laboratório de Estudos da Postura e

Locomoção), uma rotina escrita na linguagem MATLAB (Versão 4.2c – MathWorks, Inc.) foi utilizada em cada tentativa, sendo considerados os dados do Centro de Pressão equivalentes às direções médio-lateral (CPML) e ântero-posterior (CPAP), no qual os dados foram filtrados utilizando o filtro Butterworth, quarta ordem, e frequência de corte de 5 Hz (Barela et al., 2000).

Considerando as características da tarefa realizada (deslocamento lateral para agarrar e trazer o brinquedo sem perda de contato dos pés com o solo), apenas a oscilação do CPML foi considerada como variável dependente.

Em seguida, para analisar a Amplitude Média de Oscilação (AMO) do CPML, um gráfico foi plotado na rotina MATLAB e manualmente foram determinados os três períodos de tempo correspondentes a cada fase: a) Fase 1: permanecer em pé (de 0 a 15 segundos); b) Fase 2: pegar o brinquedo (de 15 segundos até o pico máximo de deslocamento do centro de pressão no sentido médio-lateral); e c) Fase 3: retornar com o brinquedo junto ao tórax (do término da fase 2 até os valores retornarem próximos aqueles da fase 1). Para cada período foram calculadas as amplitudes médias de oscilação do centro de pressão subtraindo a média de cada valor e calculando-se o desvio-padrão (SD) desses valores, que correspondem à variabilidade dos valores referentes à média da oscilação do CPML. Foram consideradas inválidas a(s) tentativa(s) em que a criança perdeu o contato do(s) pé(s) com o solo. As duas melhores tentativas de cada participante foram analisadas e em todas as tentativas válidas foi possível identificar as três fases da tarefa.

Os desempenhos foram tratados estatisticamente através da Análise de Variância (Anova) two-way, tendo como fatores, grupo etário e fases (medidas repetidas) com um nível de significância de $p < 0,05$.

No *Experimento 2*, os erros cometidos e anotados na ficha de coleta de dados em cada tentativa foram confirmados através das filmagens. Para o cálculo da taxa de sucesso, 22 obstáculos mais um acerto relacionado ao limites do circuito corresponderam a 100%. Os erros cometidos foram subtraídos dos 23 acertos possíveis e a taxa de sucesso calculada por meio da regra de três.

As médias e desvios-padrão da taxa de sucesso e do tempo gasto para percorrer o circuito foram calculados a partir dos dados de todas as tentativas válidas por grupo etário.

Os dados de cada variável dependente foram tratados estatisticamente através da Análise de Variância, tendo grupo etário e iluminação como fatores, com medidas repetidas no último fator, com um nível de significância de $p < 0,05$. As relações entre as variáveis antropométricas, desenvolvimentais e de desempenho no experimento 1 com as variáveis dependentes do experimento 2 foram tratadas estatisticamente através da análise de Regressão Múltipla (stepwise), para determinação das variáveis independentes que explicam a variabilidade da variável dependente, com o mesmo nível de significância.

Considerando o tamanho da amostra, optou-se por considerar a marginalidade da significância a $p < 0,10$, em ambos os experimentos.

Resultados

Considerando as dificuldades na realização das tarefas, especialmente o não entendimento e a conseqüente não colaboração na execução da tarefa, os valores obtidos pelos participantes do G1 (1 ano) não foram incluídos nas análises estatísticas e são apresentados individualmente.

Efeitos principais de grupo foram observados no Experimento 1, no movimento de trazer o brinquedo junto ao peito, e no experimento 2 para a taxa de sucesso e o tempo gasto para percorrer o circuito. A AMO (Amplitude Média de Oscilação) aumentou significativamente entre os 15 segundos iniciais e finais no experimento 1. A taxa de sucesso foi maior na condição com iluminação reduzida. A taxa de sucesso e o tempo para percorrer o circuito relacionam-se negativamente.

Discussão

Experimento 1: o objetivo deste primeiro experimento foi verificar as mudanças no controle postural durante o desenvolvimento em tarefa de equilíbrio dinâmico em crianças de 2 a 6 anos de idade.

Análise em relação à tarefa - O desenvolvimento da habilidade de alcançar é uma função de diferentes fatores, entre os quais destaca-se: a percepção de distância; a aprendizagem da modulação das forças neuromusculares; a coordenação dos segmentos corporais com fatores biomecânicos (como a gravidade e a dinâmica intersegmentar); o mapeamento da informação

visual e proprioceptiva em relação às sinergias da resposta; a seleção da mão que realizará a tarefa; entre outros. Entretanto, o desenvolvimento e a manutenção de uma base de suporte estável, a partir da qual o alcançar é realizado, é o fundamento para todos esses fatores (Bertenthal; Von Hofsten, 1998).

A composição da tarefa em três fases favoreceu os resultados obtidos. Na 1ª fase, onde os participantes foram solicitados a permanecer em pé sem movimento dos segmentos corporais, pôde-se corroborar a afirmação de Horak e Macpherson (1996). Para as autoras, não existe tarefa estática, sendo sempre observada oscilação corporal. Os resultados na 1ª fase da tarefa revelaram que a amplitude média de oscilação no sentido médio-lateral, independente da idade, apresentou-se ao redor de 1,5 cm. Barela et al. (2000) observaram oscilações a partir de 0,6 cm para crianças de 2 anos até 0,4 cm para crianças de 6 anos, sendo essa diferença não significativa. A redução do espaço próximo à criança no experimento de Barela pode ser um fator que contribuiu nos valores pequenos da amplitude média de oscilação.

Na 2ª fase da tarefa, quando as crianças deveriam buscar o brinquedo posicionado à esquerda, observou-se que a amplitude média de oscilação no sentido médio-lateral aumentou em relação à primeira fase, como era esperado. Os valores médios nesta fase foram de aproximadamente 3,5 cm, com um desvio padrão de 2,0 cm, independente da idade. Considerando que o brinquedo estava 5,0 cm além da extremidade distal do membro superior do participante, esperava-se que o deslocamento do centro de pressão fosse

maior. Para todos os grupos etários, a AMO na 2a fase foi maior que na 1a fase da tarefa.

Na 3a fase da tarefa, quando o brinquedo deveria ser trazido junto ao corpo, a AMO no sentido médio-lateral permaneceu com valores médios semelhantes à 2a fase da tarefa. Entretanto, a variabilidade observada aumentou, independente do grupo etário. Talvez a reversão na direção do movimento seja uma das razões que provocaram o aumento da variabilidade. Uma outra possibilidade pode estar relacionada ao controle no retorno à posição parada, envolvendo um “freio” na ação motora.

O *desenvolvimento* - independente da fase da tarefa, os resultados apontaram uma tendência desenvolvimental na AMO. As crianças mais jovens oscilam mais no sentido médio-lateral que as crianças mais velhas.

Os resultados das comparações entre os grupos permitiram verificar que, independente da fase da tarefa, ocorreu uma diminuição proporcional de AMO de acordo com o grupo etário. Uma regressão gradativa da oscilação foi observada do G2 e G3 ao G4, G5 e G6, ou seja, o G2 e G3 apresentaram uma maior oscilação em relação aos outros grupos. Este achado corrobora com a literatura, pois segundo Gallahue e Ozmun (1998), esta proporcionalidade de redução da oscilação nas crianças dos grupos mais velhas (G4, G5 e G6) em relação ao grupo de crianças mais novas (G2 e G3) é consequência de um refinamento contínuo ocorrido ao longo da vida, isto é, acontecem mudanças desenvolvimentais juntamente com a maturidade cronológica, ocorrendo uma redução da oscilação do centro de

pressão, levando a criança a melhoras qualitativas na manutenção da posição ereta. Gabbard (2000) afirma que a relação entre idade e controle do equilíbrio não é clara, sendo a especificidade da tarefa mais determinante nos padrões de mudança. O desempenho nestas tarefas parece apresentar grandes melhoras em algumas idades e permanecer estável por períodos de tempo mais longos. Entretanto, Barela et al. (2000), em estudo realizado para avaliar a oscilação corporal na tarefa de ficar em pé na posição estática sobre uma plataforma de força, mostraram resultados em que crianças com idade entre 2 a 6 anos não apresentaram mudanças dramáticas entre estas faixas etárias. A tarefa executada pelas crianças no estudo de Barela et al. (2000) foi similar a 1ª fase da tarefa deste experimento. Os resultados obtidos nesta pesquisa confirmaram o estudo de Barela et al., isto é, na 1ª fase da tarefa não foram observados efeitos de idade cronológica.

Na 2ª fase da tarefa, também não foram encontradas diferenças quanto aos grupos na AMO no sentido médio-lateral. Assim, as crianças de todos os grupos realizaram a 2ª fase com a mesma amplitude de oscilação. Como a distância entre o indivíduo e o brinquedo foi personalizada, o refinamento contínuo com a idade pode não ter sido observado. Streepey e Angulo-Kinzler (1999) estudaram crianças mais velhas (10 e 11 anos) e crianças mais jovens (4 e 5 anos), em pé sobre a plataforma de força, em tarefa de alcançar e pegar em diferentes direções, incluindo na lateral. Os resultados indicaram que houve diferenças entre as crianças mais velhas e mais jovens. Entretanto,

a tarefa estudada restringia-se apenas ao comprimento do braço.

As diferenças observadas na AMO na fase 3 entre as crianças de 2 anos com as mais velhas (4, 5 e 6 anos) permitem afirmar que houve uma tendência de redução na amplitude de oscilação de acordo com o aumento na idade cronológica. As dificuldades na reversão no sentido do movimento e a terminação do movimento são reduzidas à medida que a criança progride no desenvolvimento.

Do início da locomoção independente até por volta dos 6 anos, a criança domina o sistema efetor e desenvolve a coordenação entre as partes inferiores e superiores do corpo. A idade de 6 anos parece constituir um marco desenvolvimental tanto para o controle postural como para o controle do equilíbrio locomotor (Assaiante, 1998).

Forssberg, Hirschfeld e Stokes (1991) afirmam que ajustamentos posturais são produzidos para compensar perturbações do equilíbrio evocadas pelo próprio movimento. Os resultados obtidos na fase 3 indicam que as crianças mais velhas podem estar apresentando ajustamentos posturais antecipatórios mais refinados do que as crianças mais jovens.

No Experimento 2, o objetivo foi verificar as mudanças comportamentais, de acordo com a idade, em tarefa locomotora em terrenos irregulares e analisar as relações entre as variáveis antropométricas, desenvolvimentais e os desempenhos no experimento 1 no comportamento observado.

O andar é uma habilidade complexa que precisa ser suave e adaptada ao ambiente, requerendo um elaborado controle sensoriomotor.

Para manter o equilíbrio durante o andar, as informações visual, vestibular e somatosensorial detectam e modulam a ação motora no espaço pela posição relativa dos segmentos corporais (Bril; Ledebt, 1998).

A iluminação - é através dos sinais sensoriais que nós adquirimos informações sobre o ambiente; os sistemas visual, auditivo e proprioceptivo entram em funcionamento enquanto executamos uma ação. Porém, na maioria das habilidades motoras, a visão é a que mais prevalece; ela acontece à medida que o olho acolhe raios luminosos que são refletidos por objetos existentes no campo visual (Gallahue; Ozmun, 1998).

Neste Experimento 2, teve-se o interesse de aplicar a tarefa hora com CILU e hora com ILUR com o objetivo de verificar se a iluminação influencia no desempenho da criança ao percorrer o circuito de obstáculos.

As tendências de desenvolvimento - foram observados efeitos principais de grupo etário para a taxa de sucesso e para o tempo gasto para percorrer o circuito. As crianças mais velhas executaram a tarefa com menor quantidade de contatos e mais rapidamente que as crianças mais jovens.

A idade, portanto, é um dos fatores responsáveis pela melhora no desempenho. Segundo Clark e Whitall (1989), o desenvolvimento motor é um processo seqüencial e contínuo em relação à idade, de onde um indivíduo progride conseguindo fazer ajustamentos necessários para desempenhar com sucesso suas atividades diárias. Neste experimento, tanto a idade cronológica como a experiência de andar foram preditoras da taxa de sucesso.

Ao observar as filmagens, constatou-se que as crianças do G5 e G6 criaram estratégias inteligentes para não terem contato ao passar pelos obstáculos como, por exemplo, levantar os braços ou segurar na roupa. Estas posturas dos braços, congelando graus de liberdade, aumentam as forças oriundas da inclinação pélvica e tornam menos estável a postura durante o andar (Ledebt, 2000). Por outro lado, crianças por volta de 5 e 6 anos exploram novas estratégias locomotoras, as quais podem ser sensíveis a qualquer tipo de perturbação do ambiente (Bril; Ledebt, 1998).

Ao comparar estas diferenças vimos que as crianças do G2 são imaturas na experiência do andar, enquanto que as crianças do G4 se sentem seguras nesta idade. Porém, a musculatura flexora do quadril ainda é frágil e a base de suporte continua aberta aos 2 anos (Meinel & Schnabel, 1984), dificultando assim a ultrapassagem sobre obstáculos. A amplitude dinâmica na articulação do quadril é 90 graus menor em crianças de 1 e 2 anos quando comparadas com crianças de 3 a 7 anos (Sutherland, 1997). As crianças do G6 diminuíram significativamente o tempo também porque a idade cronológica influenciou positivamente na taxa de sucesso.

Relações entre as tarefas - um dos objetivos deste estudo foi verificar a contribuição do desempenho no experimento 1 na realização da tarefa do experimento 2. Mais especificamente, esperava-se que a AMO no sentido médio-lateral tivesse um efeito positivo na taxa de sucesso ou no tempo gasto para percorrer o circuito. Durante a realização de movimentos, a preservação das

funções posturais é crucial, os movimentos perturbam o controle postural por duas razões principais: 1) as forças musculares, que estão na origem do movimento, geram forças de reação nos segmentos de suporte, os quais perturbam a postura e o equilíbrio; 2) as mudanças na geometria do corpo devido ao movimento alteram a posição do centro de massa e levam ao desequilíbrio (Massion, 1998).

As análises de Regressão Múltipla indicaram que as variáveis desenvolvimentais (idade cronológica, grupo etário e experiência no andar) e do desempenho no circuito (taxa de sucesso e tempo) foram preditoras do comportamento no experimento 2.

As relações entre taxa de sucesso e tempo gasto para percorrer o circuito aparentemente não se relacionam com a Lei de Fitts (Maggil, 2000; Schmidt, 1992; Schmidt; Wrisberg, 2000). De acordo com esta lei, existe uma relação inversamente proporcional entre precisão e velocidade durante a execução da ação motora. No caso do experimento 2, quanto mais rápido as crianças executaram a tarefa, maior foi a taxa de sucesso observada.

Novos estudos devem ser delineados aplicando-se maior restrição de iluminação no circuito de obstáculos; incluindo obstáculos suspensos; utilizando outras tarefas que requeiram reversão ou finalização no sentido do movimento; e observando longitudinalmente o desempenho das crianças.

Conclusão

Os resultados permitiram concluir que: a) mudanças desenvolvimentais no controle postural ocorrem na execução de tarefas de equilíbrio dinâmico; b) variáveis desenvolvimentais interferem diferentemente no desempenho locomotor em ambiente complexo; c) a AMO no sentido médio-lateral não prediz o comportamento locomotor em terrenos irregulares; d) variáveis antropométricas não interferem na locomoção sobre obstáculos quando estes são personalizados.

Referências

ASSAIANTE, C. Development of locomotor balance control in healthy children. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, London: Elsevier Science, v. 22, n. 4, 1998, p. 527 – 532.

BARBER, P. J.; LEGGE, D. **Informação e habilidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BARELA, J. A.; POLASTRI, P. F.; GODOI, D. Controle postural em crianças: oscilação corporal e frequência de oscilação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55 - 64, 2000.

BRIL, B.; LEDEBT, A. Head coordination as a mean to assist sensory integration in learning to walk. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, London, v. 22, n. 4, p. 555 – 563, 1998.

CLARK, J. E.; WHITALL, J. What is motor development? The lessons of history. **Quest**, Madison, v. 41, p. 183 – 202, 1989.

GABBARD, C. P. **Lifelong Motor Development**. Texas: Third Edition, 2000.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Understanding Motor Development: infants, children, adolescents, adults**. New York: McGraw-Hill, 1998.

GIBSON, E. J. **Principles of Perceptual Learning and Development**. New York: Appleton - Century – Crofts, 1969.

FORSSBERG, H.; HIRSCHFELD, H.; STOKES, V. P. Development of human locomotor mechanisms. In: SHIMAMURA, M.;

GRILLNER, S.; EDGERTON, V. R. **Neurobiological Basis of Human Locomotor**. Tokyo: Japan Scientific Societies Press, 1991. p. 259 - 271.

LEDEBT, A. Changes in arm posture during the early acquisition of walking. **Infant Behavior & Development**. Amsterdam: Elsevier Science, v. 23, p. 79 - 89, 2000.

LIMA, C. B. **Equilíbrio dinâmico: influência das restrições ambientais**. 1999. 39 f. Monografia (Trabalho de conclusão do curso de Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MASSION, J. Postural control systems in developmental perspective. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**. London: Elsevier Science, v. 22, n. 4, p. 465 - 472, 1998.

MEINEL, K.; SCHNABEL G. **Motricidade II: O desenvolvimento motor do ser humano**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

SCHMIDT, R. A.; LEE, T. D. **Motor Control and Learning: A behavioral emphasis**. Champaign: Human Kinetics, 1999.

_____; WRISBERG, C. A. **Motor Learning and Performance: a problem-based learning approach**. Champaign: Human Kinetics, 2000.

SOARES, I. C. **Efeitos da natação de bebês na locomoção em ambiente complexo**. 1997. 48 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

STREEPEY, J. W.; ANGULO-KINZLER, R. M. Dynamic balance in children of different developmental levels during reaching tasks. Annual Meeting of the American Society of Biomechanics. Disponível em: www.asb-biomech/abstracts 99>. Acesso em: 2000.

SUTHERLAND, D. The development of mature gait. **Gait and Posture**, Amsterdam: Elsevier Science, v. 6, p. 163 - 170, 1997.

WOOLLACOTT, M. H.; SHUMWAY-COOK, A. changes in postural control across the life span. A systems approach. **Physical Therapy**, Alexandria, v. 70, n. 12, p. 799 - 807, 1990.

IMPRESSO POR:

GRÁFICA
JABOATÃO

M&V INDÚSTRIA GRÁFICA LTDA.

Fone: (81) 3481 0158