

FEMA – IMESA

REVISTA

VALE

Arte

Ciência

Cultura

Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA
Revista do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA



Número 7
Novembro/2013

Clas.	2007
Cutt.	0379
	74
Proc.	00077
R\$	
Data	
Tombo	2014

Ficha Catalográfica

VALE Arte, Ciência, Cultura nº 7, Assis, SP, 264p.

Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA

Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA

Anual

ISSN – 1676-2525

1. Faculdades – Artigo. 2. Faculdade – periódicos

I. IMESA

001.05

Presidente do Conselho Curador

Dr. Ulysses Telles Guariba Netto

Vice-presidente do Conselho Curador

Ms. Gerson José Benelli

Diretor-executivo

Ms. Eduardo Augusto Vella Gonçalves

Diretor do IMESA

Ms. Eduardo Augusto Vella Gonçalves

Vice-diretora do IMESA

Dra. Elizete Mello da Silva

Coordenadores de cursos**Ciências Gerenciais**

Ms. João Carlos da Silva

Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda)

Ms. Ana Luísa Antunes Dias

Direito

Ms. Gerson José Benelli

Informática (Ciência da Computação e Análise de Sistemas)

Dr. Alex Sandro Romeo de Souza Poletto

Matemática

Ms. Leonor Fic Farcic Menk

Enfermagem

Esp. Rosângela Gonçalves da Silva

Química

Dra. Mary Leiva de Faria

Comissão Editorial

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Profa. Dra. Márcia Valéria Seródio Carbone

Prof. Dr. Francisco Emílio Baleotti

Artes Eletrônicas

Capa – Agência Geração Propaganda

Diagramação

Gráfica Triunfal

Fotografia

Jonathas Junior Quevedo Melo – aluno do 3º ano de Publicidade e Propaganda da FEMA

Revisão Textual

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Profa. Dra. Márcia Valéria Seródio Carbone

Conselho Consultivo

Profa. Dra. Cláudia Valéria Penavel Binato – UNESP

Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – UNESP

Profa. Dra. Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino – UEL

Prof. Dr. Mario José Politi – USP

Prof. Dr. Pedro Henrique Godinho – UNESP

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa – UNESP

Prof. Dr. Sérgio Donizete Zorzo – UFSCar

Profa. Dra. Tânia Lobo Muniz – UEL

Prof. Dr. Vinício Carrilho Martinez – UNESP

Conselheiro da Edição

Prof. Dr. Thiago Alves Valente – UENP

Tiragem

500 exemplares

FEMA – Fundação Educacional do Município de Assis

Avenida Getúlio Vargas, 1200 – Vila Nova Santana – Assis/SP – 19807-634

Fone: (18) 33021055 – www.fema.edu.br.

SUMÁRIO

COMUNICAÇÃO SOCIAL

FADAS REAIS: RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA NO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM.....09

Lorena Carolina FABRI (UEL-Londrina)

GIRLIE, UMA ALICE ALTERNATIVA.....28

Guilherme Magri da ROCHA (UNESP-Assis)

Sérgio Augusto ZANOTO (UNESP-Assis)

LEGENDAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.....37

Lucinéa Marcelino VILLELA (UNESP-Bauru)

LEITURA, TEXTO, ORALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO.....49

Maria Regina de PAULA (UNESP-Presidente Prudente)

Odilon Helou Fleury CURADO (UNESP-Assis)

REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NA PUBLICIDADE.....71

Ana Luísa Antunes DIAS (FEMA/UNESP-Assis)

Elizabeth Piemonte CONSTANTINO (UNESP-Assis)

LIMERIQUES DE BELINKY OU UMA POETISA QUE DEIXA SAUDADES.....84

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro FERREIRA (FEMA-Assis/UNESP-Assis)

Thiago Alves VALENTE (UENP-Cornélio Procópio-PR)

DIREITO

A ÉGIDE AXIOLÓGICA DE EDIFICAÇÃO NORMATIVA: O PROCESSO JURISDICIONAL COMO INSTRUMENTO DE JUSTIÇA POR CONVENÇÃO.....103

Luciano Alves Rodrigues dos SANTOS (UNESC-Rondônia)

DALTONISMO SOCIAL – UMA ABORDAGEM SOBRE AS COTAS NAS UNIVERSIDADES.....124

Fernando Antonio Soares de SÁ JR. (FEMA-Assis)

O TRANSEXUAL, A ALTERAÇÃO DE PRENOME E GÊNERO NO REGISTRO CIVIL E O ENTENDIMENTO DOS TRIBUNAIS.....137

Camilo Henrique SILVA (UNIPAR-Umuarama)

RESPONSABILIDADE TRIBUTÁRIA DO SÓCIO NA EMPRESA LIMITADA.....151

Luiz Antonio Ramalho ZANOTI (FEMA-Assis)

EDUCAÇÃO

A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA ATRAVÉS DA TEORIA DA ESPIRAL DE APRENDIZAGEM DE JOSÉ ARMANDO VALENTE.....171

Gisele Maria Silveira Constantino (FEMA-Assis)

A ORDEM TRANSCENDENTE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO PERÍODO CLÁSSICO E MEDIEVAL.....184

Giseli Bueno BERTI (USP-Bauru)

Pedro Luis Bueno BERTI (USC-Bauru)

ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO: PERCEPÇÕES DOS ATORES NO PROCESSO.....206

Antonio Carlos Ottoboni de OLIVEIRA (Centro Paula Souza)

Paulo Roberto Prado CONSTANTINO (Centro Paula Souza/UNESP-Marília)

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA VISÃO À LUZ DA PESQUISA CIENTÍFICA.....218

Renato Santiago QUINTAL (UERJ-RJ)

Robson Augusto Dainez CONDÉ (UERJ-RJ)

Leonardo Portugal BARCELLOS (UERJ-RJ)

Francisco José dos Santos ALVES (UERJ-RJ)

ENFERMAGEM

VISUALIZAÇÃO NO ACESSO A DADOS NA ÁREA DA SAÚDE.....237

Rita de Cássia Cassiano LOPES (FEMA/UNESP-Marília)

Ricardo César Gonçalves SANT'ANA (UNESP-Marília)

RESENHAS

ENTRE A POLÍTICA E A VIOLÊNCIA.....255

João Henrique dos SANTOS (FEMA-Assis)

MISTÉRIO, ASSOMBRAÇÃO E SUSPENSE: SOBRE O LIVRO *EVOCAÇÃO*, DE MARCIA KUPSTAS.....260

Berta Lúcia Tagliari FEBA (SEE-SP/UNIESP-Fapepe)

Comunicação Social

FADAS REAIS: RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA NO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM¹

Lorena Carolina FABRI² (UEL-Londrina)

RESUMO: Os contos de fadas, atualmente, são entendidos como histórias infantis. Entretanto, analisando seu surgimento e sua relação com a realidade, nota-se um significado mais complexo. Ao estudar o contexto dos contos e a influência do meio ao redor, a obra adquire características únicas que pode caracterizá-la enquanto fonte. A análise histórica junto da literatura explora outras formas de percepção de um assunto e identifica características únicas dessa sociedade através de outro olhar, um olhar sobre a caracterização e a relação da cultura com o histórico social. Essa análise, então, relaciona literatura, oralidade e história para apresentar o meio sócio-cultural na obra dos Grimm.

PALAVRAS-CHAVE: Irmãos Grimm. História. Cultura. Literatura.

ABSTRACT: Nowadays, the fairy tales are considerate children's stories. However, the creation and the relation between reality and tale are complex. Analyzing the context and the influence of the tales, it can be characterized as a source of study. The historical and literature analyses, present the subject by another point of view and exposure the relation between culture and social history. The analyses related literature, orality and history to introduce the culture-social in the Brothers Grimm's work.

KEYWORDS: Brothers Grimm. History. Culture. Literature.

Introdução

Os famosos irmãos Grimm, coletores dos contos que ficariam popularizados e imortalizados como contos de fadas, contribuíram tanto para o campo literário, quanto para o campo histórico. A trajetória de seu trabalho permite conhecer a pesquisa e criação do primeiro dicionário da língua alemã, além da compilação e publicação da coletânea *Kinder und Hausmärchen* (Contos da Criança e do Lar).

Pertencentes ao século XVIII e XIX, os Grimm compilaram contos da tradição oral germânica que apresentava influência dos contos lançados por Charles Perrault³ na

¹ Irmãos Grimm: Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, no estado de Hessen, na região central da Alemanha. Estudiosos e letrados, os Grimm procederam a um complexo trabalho de depuração dos textos folclóricos, adequando-os ao público-alvo do espaço doméstico da classe média burguesa. Mais informações em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm>.

² Pós-graduanda em Ensino de Sociologia pela UEL e graduada em História pela Unioeste. Contato: lina_lissa@hotmail.com.

França do século XVII. Porém, o que caracteriza a obra publicada pelos Grimm são as diferenças culturais presentes na publicação. Com a mudança de espaço e época, os contos apresentavam elementos culturais germânicos em sua estrutura e o levantamento realizado pelos Grimm, dessa forma, serviu de registro de algumas dessas características populares.

A análise da relação que a obra dos Grimm tem com o contexto histórico de seu surgimento ajuda a compreender algumas características culturais dessa época. Logo, o entendimento do conto também engloba os elementos de publicação, como relação com os autores, os narradores e o público consumidor.

Assim, o conto serviu para a preservação das características populares que tornaram possível o seu surgimento. O estudo das características da sociedade em que o conto surgiu permite a compreensão da mentalidade cultural e social da época em que ele foi produzido.

Neste artigo utilizam-se contos que, contemporaneamente, são denominados “contos de fadas”. Contudo, vale destacar que, após análise histórica sobre as primeiras publicações dos contos, entende-se que o meio em que tais histórias surgiram não era o “infantil”. Advém disto a importância da análise desses registros não só no campo literário, mas também historiográfico:

A compreensão de que a literatura é, além de um fenômeno estético, uma manifestação cultural, portanto uma possibilidade de registro do movimento que realiza o homem na sua historicidade, seus anseios e suas visões do mundo, tem permitido ao historiador assumi-la como espaço de pesquisa. (MENDONÇA; ALVES, 2003, p.2)

Para o levantamento histórico, a fim de entender o contexto que produziu o objeto de estudo que neste texto se analisa, determinados fatores, como a passagem da tradição oral para a escrita, tanto quanto a função que aquele conto publicado viria a ter, foram considerados. Dessa forma, neste artigo, a obra literária guia o registro histórico de uma cultura popular antiga.

³ Charles Perrault lançou o *Contes de ma mère l'oye* (Contos da Mamãe Ganso) em 1697, uma coletânea que veio a influenciar nos contos recolhidos pelos irmãos Grimm um século depois.

Contos de fadas

Atualmente, é comum a maioria dos contos serem considerados como “de fadas” e serem destinados a crianças, mas, originalmente, a publicação dessas histórias não tinha destinação a esse público infantil. Recolhidas originalmente de fontes orais pelos Grimm, esses contos apresentavam elementos daqueles publicados por Charles Perrault nas cortes francesas um século antes. Logo, apesar de escritos e publicados seguindo a tradição e influência direta dos compiladores-autores, esses contos não foram originalmente “inventados” pelos irmãos Grimm, mas vinham de uma tradição cultural antiga. Mais precisamente, chegaram ao seu conhecimento pela tradição popular oral⁴:

Cabe considerar que os ditos “contos de fadas”, na sua origem, não são destinados ao público infantil. O que os Grimm realizam, em verdade, é a compilação de elementos de uma tradição oral local, a qual expressa anseios, temores, “lições de moral”, similares aos *exempla* medievais. Transpondo a referida tradição oral da “voz para a letra”, imprimem nas versões que produzem perspectivas fundadas em sua experiência e interpretação da realidade que vivenciavam. (FABRI, 2008, p.9)

Essa concepção de infantil fica ainda mais distante ao notar que, sobre a representação infantil no século XVIII, não existia uma diferenciação clara entre criança e adulto. Segundo Phillipè Áries (1981), em *História social da criança e da família*, existia uma diferenciação maior entre classes sociais e gênero que de idades, mostrando que a tradição popular era comum tanto às crianças, quanto aos adultos. Sendo assim, não é coerente analisar os contos populares como destinados exclusivamente às crianças, mas como narrativas que vinham dos salões e reuniões de adultos, com características desse universo, pertencentes à mentalidade popular da época em que foram recolhidos das fontes orais pelos Grimm⁵.

⁴ Os Grimm compilaram alguns contos da tradição oral e entre os colaboradores temos “[...] Jeannette Hassenpflug, vizinha e amiga íntima deles, em Cassel; e ela ouviu as histórias de sua mãe, que descendia de uma família francesa huguenote. Os huguenotes trouxeram seu próprio repertório de contos para a Alemanha, quando fugiram da perseguição de Luis XIV.” (In: DARNTON, R. O Grande Massacre de Gatos. Trad. Sonia Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 24).

⁵ “Quando essas histórias faziam parte da tradição oral, o mundo doméstico não era tão dissociado do resto da sociedade, trabalhava-se num lugar que era a extensão da casa. Não havia uma distância clara entre casa e trabalho, nem entre o mundo da infância e o mundo dos adultos, tampouco havia uma preocupação com a formação das crianças, pois nem havia uma clara ideia de que a infância, tal qual a concebemos, existisse.” (In: CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã. São Paulo: ARTMED, 2006. p. 25-26).

Hoje, o que se considera como conto de fadas, na realidade, vem de uma tradição popular, muitas vezes, oral e que foi relegada atualmente à condição de infantil. Assim como as transformações sociais que foram ocorrendo com o passar do tempo, alguns registros, como as histórias populares, passaram a ser adaptadas e apresentadas às crianças até se caracterizarem atualmente como contos infantis. Entretanto, a pesquisa desse objeto de estudo mostra a sua verdadeira finalidade, quando da época em que foi recolhida, bem como os elementos históricos em seus registros.

O conceito “Contos de Fadas”, segundo Tolkien (2006), em *Sobre Histórias de Fadas*, refere-se originalmente a histórias sobre um reino, em que existiam fadas, elfos e seres fantásticos portadores de magia. A associação do termo “Contos de Fadas” aos contos de origem popular publicados pelos Grimm, porém, dá-se comumente pela presença de elementos mágicos, sobrenaturais ou até mesmo fantásticos, em alguns de seus contos. Logo, desmistificar os contos dos Grimm como contos de fadas e caracterizá-los em que realmente são: histórias populares transcritas da tradição popular de um povo e pertencentes à representação cultural de uma época, justifica-se, pois ajuda a situar os meios corretos de estudo para essa fonte histórica.

Charles Perrault e os irmãos Grimm

Charles Perrault foi um autor pertencente ao século XVII que publicou uma coletânea de contos populares na França. Apesar das diferenças geográficas, culturais e cronológicas, os contos dos Grimm receberam grande influência dos contos de Perrault, pois as fontes orais que contribuíram com o *Kinder und Hausmärchen* tiveram contato com a cultura francesa devido à proximidade geográfica, como mostra Darnton (1986). As narrativas populares foram coletadas pelos Grimm da oralidade, mas com características culturais germânicas e um dos intuitos da publicação desses contos era registrar essa tradição cultural. A importância que tais fontes tiveram para diferenciar a obra dos Grimm foi “[...] como todos os contadores de história, os narradores camponeses adaptavam o cenário de seus relatos ao próprio meio; mas mantinham intactos os principais elementos [...]” (DARNTON, 1986, p.30-31). Dessa maneira, cada autor recolheu uma narrativa adaptada ao meio em que foi recolhida.

Enquanto representações populares, os contos, pertencem e carregam elementos da sociedade em que são lançados, e a obra de Perrault se encaixa nos moldes do público a que foi destinada, no caso: os salões franceses. Como registros recolhidos

da tradição oral popular, apresentam em si elementos da cultura de onde foram recolhidos. Segundo o historiador Robert Darnton (1986), a análise realizada pelos historiadores com os contos ajuda a compreender o significado presente nelas, pois “[...] relacionam os contos com a arte de narrar histórias com o contexto no qual isso ocorre. Examinam a maneira como o narrador adapta o tema herdado a sua audiência, de modo que a especificidade do tempo e do lugar apareça, através da universalidade do motivo” (p.29). Dessa maneira, analisar uma versão de um conto dos Grimm permite a compreensão dos elementos culturais comuns aos narradores de tais histórias⁶.

História-Literatura

A análise do trabalho publicado pelos Grimm relaciona a obra literária produzida em determinado contexto histórico com a sua realidade social. Tudo que é produzido, como nesse caso, a obra literária, existe, pois, devido a uma necessidade. Da mesma forma que usamos a publicação literária para analisar o contexto que a produziu, entende-se que o contexto histórico justifica a produção artística, logo “[...] compreender a literatura significa, pois compreender a totalidade do processo social de que ela fez parte” (EAGLETON, 1978, p.18). Neste caso, a publicação dos Grimm é uma obra literária, mas que apresenta influências e elementos do meio social em que surgiu.

A produção artística é caracterizada pelo meio que a produziu e evidencia essas características em seus significados. Além da relação com a realidade histórica, a produção artística apresenta outros fatores, como a influência de seu criador e do público que irá consumi-la:

Tomemos os três elementos fundamentais da comunicação artística – autor, obra, público – e vejamos sucessivamente como a sociedade define a posição e o papel do artista; como a obra depende dos recursos técnicos para incorporar os valores propostos; como se configuram os públicos. Tudo isso interessa na medida em que esclarece a produção artística, e embora nos ocupemos aqui principalmente com um dos sentidos da relação (sociedade -> arte), faremos as referências necessárias para que se perceba a importância do outro (arte -> sociedade). Com efeito, a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sob esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético

⁶ A versão usada nesse artigo é “Rapunzel”, pois a mulher fica com desejo de raponços e, devido a isso, a menina ganha esse nome nesta versão. GRIMM, J.; GRIMM, W. *Contos e Lendas dos Irmãos Grimm*. Volume II. São Paulo: Editora Parma LTDA, s.d., p. 237-243.

que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influência recíproca. (CANDIDO, 1976, p.24)

O estudo, utilizando fontes literárias relacionadas com a história, então, não envolve somente a obra em si e o autor, mas um universo, onde faz parte tanto os meios que contribuíram para a criação artística, como elementos posteriores ao seu surgimento, nesse caso, o público direcionado ou a presença de características culturais nessa obra literária. Os contos dos irmãos Grimm englobam influência não só de época, sociedade e cultura, mas também de narradores, dos próprios Grimm e também do público ao qual seria destinada a publicação.

Cada representação artística apresenta diferenças significativas tanto em sua produção quanto no sentido que ela vai ter, e isso ocorre pela influência de quem a criou. Perceber as presenças que propiciaram o surgimento de uma expressão artística ajuda a situar a criação dessa obra e direcionar sua averiguação. A produção não pode ser analisada separada do contexto no qual ela surge, pois os elementos sociais estarão presentes e a farão ter o seu significado cultural. A obra tem uma relação com a cultura que propiciou seu surgimento e demonstra as características sociais de onde surgiu (EAGLETON, 1978, p.79). Logo, além da presença de elementos da cultura germânica popular, os contos tiveram a influência da mensagem que os autores desejavam transmitir.

A influência dos autores direciona a obra, pois diferentemente dos contos provindos da tradição oral ou dos contos de Perrault, lançados visando à corte francesa e com caráter de divertimento, a publicação dos Grimm exprime a presença das características da criação religiosa dos irmãos, e também da cultura germânica que é a fonte das narrativas. Além desse fator da criação religiosa, a camada social dos autores e a camada a qual era direcionada a publicação, consideradas superiores à camada social que narrou os contos, também influenciou no lançamento da obra. A estrutura teria sido adaptada para ser recebida por um público letrado, corrigindo e até ajustando alguns termos. Conforme Tatar: “Em sucessivas edições dos Contos da infância e do lar, Wilhelm Grimm inflou os textos a ponto de deixá-los muitas vezes com o dobro do tamanho original. Poliu a prosa tão cuidadosamente que ninguém mais pôde se queixar das suas qualidades rudes” (2004, p.351-352).

A literatura pode ser considerada, nesse caso e em alguns outros, como uma mercadoria e, segundo Terry Eagleton (1978), um produto idealizado que obedeceria à finalidade que o seu criador dá a ela. Apesar de representar os elementos sociais de uma

época e da realidade de onde surge, a literatura comercializada gera lucro e, por isso, tende a ser direcionada a um público consumidor. Essa atividade econômica que influencia diretamente a produção artística com a necessidade de lucro serve, também, para justificar a relevância da publicação de certa obra artística e dita as regras de sua publicação para atingir um público-alvo. De acordo com Eagleton (1978), a literatura pode ser um bem destinado ao lucro, acrescentando o caráter de produção social e econômica à obra. Logo, apesar da função que os contos têm de conservar os elementos da cultura oral germânica, essa publicação obedecia aos critérios dos irmãos Grimm para serem vendidos.

A manifestação de cultura popular está enraizada profundamente no contexto que propicia seu surgimento e muda conforme esse meio é alterado. A análise do significado da obra dos irmãos Grimm se relaciona com o meio em que tais contos foram lançados, apesar de terem influência de outras culturas. Anos após esse lançamento, seu enredo se transformou devido a mudanças sociais. Cada versão de um conto, dessa forma, adquire as características culturais do meio em que ele surge e a influência de seu autor. Para Burke: “A cultura popular, como vimos, estava intimamente relacionada com seu ambiente, adaptada a diferentes grupos profissionais e modos regionais de vida. Necessariamente mudaria quando mudasse seu ambiente” (1995, p.267).

Logo, além de uma forma de manter uma tradição cultural com a publicação dos contos, os irmãos Grimm também visavam à sua venda ao adaptar o conteúdo da coletânea a um público que era letrado e dispunha de melhores condições econômicas. Ao contrário dos camponeses que transmitiram sua tradição popular, mas que desconheciam a leitura, os contos foram lançados direcionados à camada burguesa letrada, preservando a influência religiosa dos autores. Maria Tatar (2004) afirma que, a princípio, eles desejavam compilar e preservar a voz do povo alemão, suas tradições e crenças populares difundidas oralmente.

Esta criação religiosa dos compiladores é evidenciada na obra pela inserção de contos que têm elementos do universo religioso. Criados nos preceitos da Igreja Protestante, após a Reforma Religiosa, os Grimm receberam uma educação huguenote, que é um termo que caracteriza os protestantes franceses do século XVI. Ao comparar com contos presentes na edição de Perrault, por exemplo, constata-se a presença dessa criação huguenote com os contos “Copinho de Nossa Senhora”, “João Jogatudo”, “São

José na Floresta”, “Os três raminhos verdes”, entre outros. Esse aspecto religioso mostra a influência pessoal dos autores na publicação para servir a um público-alvo.

A originalidade da versão lançada pelos irmãos Grimm se dá tanto pela passagem da oralidade para a escrita com características culturais germânicas, quanto, principalmente, na ação consciente dos autores, atribuindo seus próprios elementos e direcionando sua obra à venda para um público. A influência de Perrault pode ser sentida quando existem alguns contos comuns nas coletâneas dos autores, porém a versão dos Grimm é diferente, pois carrega os elementos culturais germânicos difundidos nas narrativas.

Essa constatação deixa claro que a análise dos Grimm se diferencia quando são entendidas essas características inerentes à sua obra e presentes unicamente nela⁷. Como exemplo de mudanças, pode-se mencionar a adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho”, pois, no final escrito por Perrault, a menina é devorada, enquanto que, no final dos irmãos Grimm, ela é salva.

Tradição oral

Os Grimm pretendiam preservar as tradições culturais germânicas orais ao publicar seu livro de contos populares, apesar de contemporaneamente esses contos serem considerados e relegados ao universo infantil, divergindo de seu objetivo inicial. Porém, além de conseguirem atingir sua intenção, seja na preservação da cultura, seja na publicação e venda dessas narrativas, “[...] os contos da coletânea dos Grimm passaram

⁷ “Para seu famoso livro de *Märchen*, os Grimm coletaram história da tradição oral em Hesse, pedindo aos seus colaboradores que as enviassem ‘sem acréscimos e os chamados aprimoramentos’ (*ohne Zusatz und sogenante Verschönerung*). No entanto os irmãos não publicaram exatamente o que haviam encontrado. Para começar, as histórias circulavam em dialeto, e os Grimm traduziram-nas para o alemão, criando, em consequência, uma obra-prima da literatura alemã. Mas o que eu quero ressaltar é o que se perdeu e o fato de que na Alemanha daquela época a língua das classes médias era literalmente diferente da dos artesãos e camponeses. Assim, as versões originais das histórias teriam sido ininteligíveis para quem se destinava o livro. A tradução era imprescindível, mas necessariamente envolvia distorções. Algumas histórias foram expurgadas pois, de outra forma, teriam chocado seus novos leitores. As idiossincrasias individuais do relato foram atenuadas, de modo a dar um estilo uniforme à coletânea. Onde as diferentes versões do mesmo conto se complementavam, os Grimm as amalgamaram (de modo bastante justificável, tendo em vista sua teoria de que quem criava não era o indivíduo, mas o ‘povo’). Finalmente, um estudo das diferenças entre a primeira edição dos *Märchen* e outras posteriores mostra que os Grimm emendaram os contos, tentando dar-lhes um tom mais oral. Por exemplo, inseriram fórmulas tradicionais em Branca de Neve que iam desde ‘era uma vez’ (*Es war einmal*) até ‘eles viveram felizes para sempre’ (*sie lebten glücklich bis na ihr Ende*).” (In: BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995, p.46-47).

a constituir um arquivo cultural do folclore alemão, de histórias que ao que se pensava, espalhavam e modelavam a identidade nacional” (TATAR, 2004, p.351).

Entretanto, apesar de lançarem contos que tinham elementos culturais germânicos, as fontes tiveram influência das narrativas francesas, pois “‘Chapeuzinho Vermelho’ inseriu-se na tradição literária alemã [...] com suas origens francesas não detectadas” (DARNTON, 1986, p.24). Assim como houve a mudança na passagem dos contos pelos diferentes meios culturais, a transposição da oralidade para a escrita também alterou as características presentes no lançamento das histórias.

A mudança de elementos que é evidenciada quando são comparadas as versões de Perrault com a dos Grimm mostra a existência de uma discrepância entre a mentalidade vivenciada por Perrault e a vivenciada pelos Grimm. A exemplo disso, temos a versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”, de Perrault, no qual a menina é simplesmente devorada. Entretanto, quando confrontada com a versão dos Grimm, surge um elemento de redenção, o lenhador que a salva e confere o caráter moralista ao conto, deixando claras as origens e identidades de cada conto, que assume a forma proposta pelo seu autor.

A análise fiel, entretanto, da versão oral, não poderá ser feita, devido à mudança quando transcrita e publicada. Darnton (1986), ainda, ressalta que as narrativas originais foram se modificando com o passar dos séculos, e da mesma forma, a versão escrita não consegue transpor a narrativa. Logo, a narrativa oral é transmitida, mas a história publicada escrita está à mercê de outros fatores decisivos, como o meio ao qual ela está inserida. O transmissor do conto ao seu receptor, portanto, tem papel relevante para o lançamento da versão escrita da história:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. [...] A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim sem imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIM, 1987, p.205)

Essa transposição do meio oral para a escrita mudou o direcionamento do público dos contos. Enquanto que, oralmente, as narrativas pertenciam a uma tradição

mais humilde e de contadores normalmente analfabetos, o lançamento da publicação dos Grimm visou a um público que sabia ler, como as casas burguesas. Dessa maneira, uma tradição cultural proveniente da camada social mais simples começou a integrar os lares burgueses. Logo, explorar esse universo da mentalidade cultural ajuda a entender a relevância que esses contos tiveram historicamente, uma vez em que eles são representações de uma tradição popular germânica preservada.

Entretanto, a definição de cultura é muito ampla. Como Peter Burke (1995) mesmo aborda, faz-se necessário ter em mente qual a definição de cultura usada no texto e relacioná-la com seu contexto social. Segundo Burke (1995, p.25),

“Cultura” é uma palavra imprecisa, com muitas definições concorrentes; a minha definição é a de “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados”. A cultura nesta acepção faz parte de todo um modo de vida, mas não é idêntica a ele. Quanto à cultura popular, talvez seja melhor de início defini-la negativamente como uma cultura não-oficial, a cultura da não-elite, das “classes subalternas”, como chamou-as Gramsci. No caso dos inícios da Europa moderna, a não-elite era todo um conjunto de grupos sociais mais ou menos definidos, entre os quais destacavam-se os artesãos e os camponeses. Portanto uso a expressão “artesãos e camponeses” (ou “povo-comum”) para sintetizar o conjunto da não-elite, incluindo mulheres, crianças, pastores, marinheiros, mendigos e os demais grupos sociais.

Contudo, este artigo trata justamente dessa cultura da não-elite que foi fonte das narrativas publicadas pelos irmãos Grimm.

A cultura não é algo único, ou não haveria a necessidade da distinção entre cultura e seus estilos de variação como popular, erudita, camponesa etc. Porém, os contos dos Grimm vêm da tradição popular oral, recolhida por eles, mas publicada seguindo as intenções dos autores. Essas intenções abrangiam tanto o público ao qual era destinado, quanto a mensagem que os autores desejavam transmitir com sua obra. Outro propósito com a publicação desses contos viria a ser a preservação da memória e a cultura popular germânica devido à preservação dos contos com a escrita.

A literatura popular tem sido um tema de pesquisa muito concorrido nesses últimos dez anos, apesar da tendência cada vez maior de questionar a ideia de que os livretos baratos, como a *bibliothèque bleue*, tenham representado uma cultura autônoma da gente simples, ou de que seja possível distinguir claramente entre correntes da cultura de ‘elite’ e da cultura ‘popular’. Atualmente, parece descabido conceber a transformação cultural como um movimento linear, ou gradualmente descendente, de influências. As correntes não só desciam, mas também subiam, fundindo-se e misturando-se nesse transitio. (DARNTON, 1990, p.129.)

Embora distintos, os estilos culturais sempre tinham similaridades por estarem presentes no mesmo meio, na mesma época, entretanto, com adaptações em cada camada social a qual pertenciam. Segundo Peter Burke, existia uma cultura chamada artesã e uma cultura urbana que, por serem alfabetizadas, diferiam da chamada cultura camponesa. As cidades apresentavam maiores oportunidades e um desenvolvimento superior ao campo devido à alfabetização dos seus habitantes, distinguindo, desse modo, os camponeses iletrados da população das cidades que frequentava as escolas e aprendiam a ler e escrever⁸.

Visto isso, leva-se em consideração a diferença das fontes para o público-alvo do lançamento dos livros dos Grimm, além das mudanças culturais e da forma oral para a modalidade escrita. Logo, não existe uma cultura popular única e separada, mas a cultura que sofria tanto influência do seu campo de recolhimento, quanto do público ao qual era destinado.

Um dos poucos casos extraordinários de interação entre a tradição erudita e a popular é o da bruxa. Jacob Grimm achava que a crença nas bruxas vinha do povo; Joseph Hansen, no final do século XIX sustentou que ela tinha sido elaborada por teólogos a partir de materiais extraídos das tradições clássica e cristã. Pesquisas mais recentes sugerem que ambos estavam certos – em parte: a imagem da bruxa corrente nos séculos XVI e XVII envolvia elementos populares, como a crença de que certas pessoas tinham o poder de voar pelos ares ou de fazer mal aos seus vizinhos por meios sobrenaturais, e elementos eruditos, notadamente a idéia de um pacto com o diabo. (BURKE, 1995, p.88-89)

Nota-se, dessa maneira, a interação de diferentes formas culturais, como a popular e a erudita, por pertencerem ao mesmo meio: um universo mental que tinha a participação de diferentes representações. Assim, tem-se que o caminho que essa pesquisa segue, de apresentar a obra dos irmãos e mostrar o porquê da sua relevância na história, tenta justificar a relação história-literatura ao apresentar a importância dos contos não só como histórias infantis, mas enquanto representações permeadas de significados da mentalidade popular. Não é somente uma análise dos contos em si, mas como eles surgiram, e qual a finalidade dos elementos que os constituem.

⁸ "Um outro fator que unia a cultura artesã e a cultura urbana, separando-as da cultura camponesa, era a alfabetização. Os habitantes da cidade tinham oportunidades muito maiores de aprender a ler e escrever do que os camponeses, visto que tinham mais acessos a mestres-escolas." (In: BURKE, P. Op. Cit., 1995, p. 68).

Contos populares

Apesar de atualmente as coletâneas dos chamados contos de fadas se destinarem a crianças, nota-se a drástica alteração que as publicações foram assumindo com o passar do tempo. Até a época de Perrault, e mesmo com a dos irmãos Grimm, os contos populares não eram direcionados às crianças, mas a partir das mudanças sociais causadas pela Revolução Industrial, a sociedade relegou gradativamente o conteúdo dessas histórias ao universo infantil.

Os contos dos Grimm, então, são únicos enquanto representações de caráter popular dotadas de elementos sociais da época em que surgem. A realidade desse período influenciou a obra dos irmãos, assim como seu significado. O lançamento da obra dos Grimm, no começo do século XIX, ocorre em um período de mudanças na sociedade europeia, com a unificação que formaria o Estado da Alemanha. Levando isso em consideração, as características presentes nesses contos podem ser analisadas a partir da relação com essa realidade. Esta, por sua vez, leva à compreensão da mentalidade social daquela época. Uma das características que pode ser relacionada com a época é o caráter nacionalista da obra, visando à preservação da cultura popular germânica e ao estabelecimento de uma identidade nacional. Baseado nisso, os Grimm, também, foram responsáveis pela produção do primeiro dicionário alemão.

Como já foi dito anteriormente, a diferenciação dos contos dos Grimm dos contos de Perrault reside no significado presente em cada obra. Mesmo que ambas advenham da tradição oral, as histórias lançadas por Charles Perrault, na França, serviam principalmente para “[...] divertir a corte francesa do final do século XVII” (FORTES; ZANCHET; LOTTERMANN, 1996, p.15). Por outro lado, a análise dos contos e do contexto em que eles surgiram determina o grau da influência dos Grimm enquanto autores, revelando que a publicação deles serviu tanto como fonte de cultura, por meio da compilação de contos populares com características germânicas da oralidade, quanto meio de transmissão religiosa moralista. Esse aspecto dos contos dos Grimm os torna únicos e diferenciados de qualquer outra manifestação de arte popular semelhante e mostra, também, a presença de elementos da cultura germânica do final do século XVIII.

Porém, para evidenciar o caráter distinto dos contos, eles precisam ser confrontados, como Darnton fez em seu livro *O Grande Massacre de Gatos* (1986), e revelar os elementos presentes nas narrativas. Mesmo mantendo o sentido e os

elementos de sua forma oral, os contos, ao serem publicados, também, obedecem à influência dos irmãos Grimm:

Charles Perrault publicou a primeira adaptação literária de *Chapeuzinho Vermelho* em 1697, mas poucos pais se dispunham a ler aquela versão do conto para os filhos, pois termina com o 'lobo mau' jogando-se sobre Chapcuzinho Vermelho e devorando-a. Na versão dos Grimm, a menina e a avó são salvas por um caçador, [...]. (TATAR, 2004, p.28)

Na transcrição acima do texto de Maria Tatar (2004), nota-se, então, que, além da distância temporal e geográfica entre os autores, está presente também a influência direta do público no lançamento dos contos. A mentalidade do público muda entre um século e outro, e isso está evidenciado na análise da versão dos Grimm, bem como na participação da criação dos autores com o elemento de redenção. No conto de *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, existe o elemento de redenção, o lenhador, que salva a menina e a avó, inserido pelos Grimm. Enquanto que a versão de Perrault, apesar de ter também os elementos comuns da menina, da avó e do lobo, não existe o lenhador e a personagem acaba sendo devorada e morta.

Logo, o caráter dos Grimm de preservar os elementos da cultura popular, transcrevendo a versão oral para sua publicação, também seguiu normas para a publicação. Trata-se de expressões artísticas que entrelaçam a narrativa original popular com a finalidade dos coletores de adequar seu livro ao público que iria consumi-lo. A riqueza maior, então, na análise dos livros, não se restringe somente à relação que os contos tinham com a obra de Perrault e com a realidade, mas como os autores tiveram peso na publicação. Dessa maneira, resulta uma obra que não é original dos Grimm, mas que visa a preservar a cultura popular e serve à camada que podia comprar e ler os livros. Nota-se, na narrativa, a influência histórica que auxilia a relacionar a literatura com o contexto histórico de criação.

Tendo isto em mente, entende-se que, mesmo provenientes de um meio comum, ou seja, da oralidade, e mesmo tendo contato com o universo cultural das histórias de Perrault, os contos lançados pelos Grimm carregam características culturalmente únicas, tanto proveniente das fontes, quanto dos escritores, como a ambientação em um meio essencialmente campestre ou os elementos religiosos utilizados no contexto dos contos.

Seguindo essa premissa, os contos dos Grimm não têm somente relação com àqueles de Perrault, mas diversas culturas adaptavam seus elementos em narrativas

próprias. Como exemplo, tem-se o conto “Cinderela”, cujas versões não são necessariamente europeias:

A primeira Cinderela que conhecemos chamava-se Yeh-hsien, e sua história foi registrada por Tuan Ch'engshih por volta de 850 d.C. Yeh-hsien usa um vestido feito de plumas de martim-pescador e minúsculos sapatos de ouro. Ela triunfa sobre sua madrasta e a filha desta, que são mortas a pedradas. Como as Cinderelas ocidentais, Yeh-hsien é uma criatura humilde, que faz os serviços domésticos e sofre tratamento humilhante nas mãos da madrasta e da filha desta. Sua salvação aparece na forma de um peixe de três metros de comprimento que a cumula de ouro, perolas, vestidos e comida. As Cinderelas que seguem nas pegadas de Yeh-hsien encontram sua salvação na forma de doadores mágicos. Na “Aschenputtel” dos Grimm, uma árvore derrama sobre Cinderela uma profusão de presentes; na “Cendrillon” de Perrault, uma fada madrinha lhe proporciona uma carruagem, laçaios e lindas roupas; na escocesa “Rashin Coatie”, um bezerrinho vermelho gera um vestido. (TATAR, 2001, p.37-38)

Sobre este conto, por exemplo, a versão de Charles Perrault contém o elemento mágico da fada madrinha e da carruagem de abóbora (TATAR, 2004, p.41-48). Porém, o conto publicado pelos Grimm apresentava a proteção da mãe morta da menina além da ajuda de rolinhas nas tarefas impostas pela madrasta, cegando as irmãs malvadas no final, como punição (GRIMM, 2001, p.159-164).

Apesar da preexistência de versões anteriores dos contos lançados pelos Grimm, a análise da versão deles evidencia uma diferença que os torna únicos: a influência dos autores na publicação. Assim como os contos lançados por Perrault assumem uma característica de diversão dos salões, as histórias dos irmãos Grimm apresentam relação com a cultura germânica do final do século XVIII e com a criação desses autores:

O apelo duradouro de Cinderela provém não só da trajetória dos trapos ao luxo da heroína do conto, mas também do modo como a história se conecta com conflitos de família clássicos que vão desde a rivalidade entre irmãos a ciúmes sexuais. [...] Se a mãe biológica de Cinderela está morta, seu espírito reaparece e como o doador mágico que dá a heroína os presentes de que ela precisa para fazer uma aparição esplendida no baile. [...] A versão de Perrault de 1697, em seus Contos da Mamãe Gansa, está entre as primeiras elaborações literárias completas da história. Foi seguida pela versão mais violenta registrada em 1812 pelos Irmãos Grimm. Estes se deleitaram descrevendo o sangue nos sapatos das filhas da madrasta, que tentam cortar fora pedaços de seus calcanhares para que o sapatinho lhes sirva. A versão alemã também nos dá uma Cinderela menos compassiva, que não perdoa as filhas da madrasta mas as convida para seu casamento quando pombos lhes bicam os olhos. (TATAR, 2004, p.38)

Uma das características que diferencia a obra dos Grimm é o caráter religioso presente no lançamento de sua obra. Essa influência religiosa pode ser notada em outros

contos, tais como: “O copinho de Nossa Senhora”, “Os três raminhos verdes”, “O Cravo”, “O termo da vida”, “João Jogatudo”, “As três linguagens”, “São José na floresta”, entre outros.

Outra peculiaridade dos contos dos Grimm é a presença de elementos da tradição oral germânica, em oposição à presença francesa que existe nos contos de Charles Perrault. Mesmo possuindo semelhanças, cada cultura e cada autor inserem elementos que deixam cada versão dos contos como sendo única. No caso francês, Perrault lançou sua coletânea de contos retocados para atender aos gostos sofisticados dos salões e estes tinham o caráter de diversão. Já na versão alemã, há presença da religiosidade, proveniente da criação huguenote dos autores, justifica-se, então, as representações da Virgem Maria, de São Pedro e até mesmo dos anjos. Entretanto, outra característica presente nos contos e que foi influência da tradição popular foi o aspecto violento:

Enquanto os contos franceses tendem a ser realistas, grosseiros, libidinosos e cômicos, os alemães partem para o sobrenatural, o poético, o exótico e o violento. Naturalmente, as diferenças culturais não podem ser reduzidas a uma fórmula – astúcia francesa contra crueldade alemã – mas as comparações possibilitam que se identifique o tom peculiar que os franceses davam às suas histórias; e a maneira como eles contam histórias fornece pistas quanto à sua maneira de encarar o mundo. (DARNTON, 1986, p.75)

Ao analisar os contos relacionando a versão dos Grimm com a versão francesa, notam-se outros fatores, além da presença religiosa, como a adição de elementos sinistros. Conforme Darnton: “As versões alemãs do conto [...] seguem a mesma linha narrativa, mas há o acréscimo de toques macabros, [...]. Como já foi mencionado, as versões francesas [...], incluindo as de Perrault, contêm alguns detalhes horríveis, mas nada se aproxima do horror dos Grimm” (1986, p.68-69). Alguns exemplos desses detalhes aparecem em alguns contos como “O osso que canta” e “O noivo bandido” (GRIMM, 2012, p.143-145/200-202), que possuem canibalismo e esquartejamento. Porém, quanto ao significado e à relevância dos contos, Robert Darnton afirma que “[...] os contos diziam aos camponeses como era o mundo; e ofereciam uma estratégia para enfrentá-lo” (DARNTON, 1986, p.77-78). Dessa maneira, os contos também eram educativos.

A discussão sobre os significados presentes nos contos está relacionada, dessa maneira, a uma tradição popular transmitida oralmente e sua relevância se concentra na análise desse significado. A cultura popular sobrevivia e era encontrada nesses registros

orais, que deixavam claros os aspectos mentais da época. Pela diversidade cultural, nota-se, entretanto, que não existia uma história única, mas versões desses contos adaptados a cada cultura onde era contada, como Darnton (1986) mostra nas diferenças entre as versões lançadas por Perrault e pelos Grimm:

Sem fazer pregações nem dar lições de moral, os contos franceses demonstram que o mundo é duro e perigoso. Embora, na maioria, não fossem endereçados às crianças, tendem a sugerir cautela. [...] Mais de metade das trinta e cinco versões registradas de “Chapeuzinho Vermelho” terminam como a versão contada antes, com o lobo devorando a menina. Ela nada fizera para merecer esse destino; porque, nos contos camponeses, ao contrário dos contos de Perrault e dos irmãos Grimm, não desobedece a sua mãe nem deixa de ler os letreiros de uma ordem moral implícita, escritos no mundo que a rodeia. Ela, simplesmente, caminhou para as mandíbulas da morte. É a natureza inescrutável e inexorável de calamidades que torna os contos tão comoventes, e não os finais felizes que eles, com frequência, adquirem, depois do século XVIII. (p.78-79)

A análise então de um dos contos mais famosos, tanto dos Grimm quanto de Charles Perrault, “Chapeuzinho Vermelho”, evidencia essa influência modificadora dos autores na narrativa. A versão de Charles Perrault, lançada visando aos salões franceses e ao entretenimento, apresenta uma menina que visita sua avó, porém sem apresentar o final em que ela é salva pelo caçador. Diferentemente, a versão dos Grimm tem como diferencial a inclusão do elemento de redenção, neste caso, o lenhador que salva a menina, pois dá a esta uma segunda chance, até chegar às versões infantilizadas, onde até mesmo a avó é salva, abrindo-se a barriga do lobo.

Analisar a mudança gradativa que o conto assumiu com o passar do tempo, bem como as diferentes culturas em que se encontrava sua narrativa, ajuda a entender e situar cada conto. Para Tatar: “Diferentemente dos Grimm, Perrault nunca buscou enfatizar o sabor francês particular das histórias em Contos da Mamãe Gansa” (2004, p.356). Logo, o conto de Perrault para as cortes francesas, mesmo partindo de uma tradição popular e trazendo um conto da versão oral para a escrita, o faz de acordo com o seu autor e a sua época. Assim como a versão dos Grimm, com seu final moralizador que adiciona a presença do lenhador-salvador.

O grande passo dos Grimm com a publicação de contos populares não foi só no caráter de preservar uma memória que foi sendo esquecida, nem contribuir para o gênero literário com sua formação e pesquisa, mas vieram a influenciar posteriormente diversos autores que, ao tomarem seus contos como base, criaram as mais diversas

obras literárias. Assim como Perrault influenciou a narrativa dos Grimm, a conexão com suas publicações resultou no surgimento de outros nomes na literatura universal.

Conclusão

A análise dos textos dos irmãos Grimm mostra, então, a diferença entre os contos de fadas e os populares, bem como a relação que tal lançamento teve com o meio em que se originou. Como por exemplo, ao analisar as versões de “Chapeuzinho Vermelho” lançada por Perrault e pelos Grimm, constatamos a inserção do elemento “caçador” como uma forma de redenção e salvação da menina na versão germânica. O que não acontecia na versão de Perrault um século antes, que terminou com sua morte. Os contos de fadas não foram concebidos como que destinados às crianças, por isso sua análise ajuda a entender como surgiram e por quê. O seu lançamento tem a ver tanto com o contexto sócio-histórico dos irmãos Grimm e de Perrault, quanto com o universo social envolvido nesse processo.

Primeiramente, há que se ter em mente que a compilação trouxe contos da narrativa oral para a escrita e, dessa forma, não são originais dos Grimm, mas que carregam sua interferência direta, uma vez que os contos foram lançados segundo as orientações desses autores. Essa relação que existe tanto da literatura com a história e vice-versa deixa clara a finalidade que essa coletânea teria de registro da cultura oral.

Os Grimm, mesmo tendo influenciado o contexto das narrativas, inserindo seus próprios elementos, ainda, contribuíram significativamente para conservar a herança de uma tradição popular que foi sendo perdida por não haver registro. A publicação desses registros da mentalidade de uma época e cultura servem, então como fonte para o estudo da sua relação com a sociedade e a mentalidade da época em que surgiram.

Apesar de Charles Perrault também ter lançado sua coletânea, a pesquisa acerca da obra dos Grimm é diferenciada devido aos fatores já apontados neste estudo, como a relação da obra com os autores e o público ao qual era destinada. Logo, a contribuição de Perrault com a publicação de sua compilação pode ser analisada na medida em que foi uma das fontes para que os contos chegassem aos Grimm, porém de forma indireta e oral, através dos narradores populares.

A mudança de características que as publicações carregam mostra as suas influências e a relação com o público que iria recebê-la. Com o decorrer do tempo,

entretanto, ocorrem significativas mudanças no contexto das publicações e, conseqüentemente, em seu significado, tais como a alteração do público ao qual se destinam os contos, passando a ser considerados infantis.

Como a análise entre Perrault e Grimm deixa claro, passado um século entre os lançamentos e pertencendo a universos culturais diferentes, já diferem o seu sentido e a sua finalidade. Logo após o lançamento dos Grimm, nota-se também uma transformação no contexto dos contos, até serem considerados, na atualidade, como de caráter infantil. Dessa forma, a passagem da oralidade para a escrita, apesar de contribuir para o seu registro e impedir a perda de seu conteúdo, veio alterar, pregressivamente, com o desenvolvimento da sociedade, seu desígnio original: ser um registro cultural e transmitir elementos da mentalidade popular da época em que foram recolhidos, pois eles passaram a obedecer também à finalidade imposta por seu autor.

Além de acontecimentos históricos serem registrados em fontes oficiais, a análise dos elementos presentes em cada cultura ajuda a conhecer a situação de cada época. Mesmo uma criação artística consegue demonstrar as características de uma época, relacionar um povo e sua cultura e preservar essa memória. Entretanto, além de somente preservar, o estudo sobre as características que favoreceram o surgimento dessa expressão artística é muito importante e determinante para entender o porquê do surgimento e de sua relação com a cultura:

Assim, mesmo que os literatos a tenham sempre produzido sem um compromisso com a verdade dos fatos, construindo um mundo singular que se contrapõe ao mundo real, é inegável que, através dos textos artísticos, a imaginação produz imagens, e o leitor, no momento em que, pelo ato de ler, recupera tais imagens, encontra uma outra forma de ler os acontecimentos constitutivos da realidade que motiva a arte literária. (MENDONÇA; ALVES, 2003, p.2)

Dessa forma, o estudo do registro dos irmãos Grimm consegue estabelecer a relação que a obra lançada por eles tem com a realidade a qual ela foi destinada. Mesmo tendo sofrido adaptações posteriores, é um registro que ajuda a contextualizar a sua época de produção, assim como a mentalidade a qual pertence. Devido a essa relevância, essa publicação, então, consegue, se corretamente analisada e contextualizada, situar-se no terreno da literatura e, ao mesmo tempo, contribuir para uma análise histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**. São Paulo: ARTMED, 2006.
- DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos**. Trad. Sonia Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. **O Beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. Tradução Antônio Souza Ribeiro. Porto: Afrontamento, 1978.
- FABRI, Lorena Carolina. **Era uma vez nos contos de fadas dos Grimm**. (Graduação em História). Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2008.
- FORTES, Rita Felix; LOTTERMANN, Clarice; ZANCHET, Maria Beatriz. **Tradição, estética e palavra na literatura infanto-juvenil**. Cascavel: Gráfica Universitária - UNIOESTE, 1996.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de fadas**. Trad. Celso M. Paciornik. 2. ed. São Paulo: Iluminaturas, 2001.
- _____. **Contos e Lendas dos Irmãos Grimm**. Volume I, II e III. São Paulo: Parma LTDA, s.d.
- _____. **Contos Maravilhosos Infantís e domésticos (1812-1815)**. Volume I e II. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- MENDONÇA, Carlos Vinícius Costa de; ALVES, Gabriela Santos. Os desafios teóricos da história e a literatura. **Revista História Hoje**. São Paulo, n.2, p. 2, 2003.
- TATAR, Maria. **Contos de Fadas: Edição comentada e Ilustrada**. Trad. Maria Luisa X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2004.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel. **Sobre histórias de fadas**. São Paulo: Conrad, 2006.

GIRLIE, UMA ALICE ALTERNATIVA

Guilherme Magri da ROCHA⁹ (UNESP-Assis)Sérgio Augusto ZANOTO¹⁰ (UNESP-Assis)

RESUMO: O sucesso dos textos *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) e *Through the looking-glass and what Alice found there* (1871) foi instantâneo. Poucos anos depois das publicações, inúmeras subversões, paródias políticas e imitações surgiram. *The Wallypug of Why* (1895), de George Edward Farrow, é um famoso hipertexto de Carroll, que resultou numa frutífera coleção de textos protagonizados por Girlie, alteridade de Alice. Pretende-se, nesta contribuição, analisar ambos os textos através de uma engrenagem que movimenta essas obras: o *nonsense*. Recebemos apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para nossos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: George Edward Farrow. Lewis Carroll. Nonsense. Sociedade.

ABSTRACT: *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) and *Through the looking-glass and what Alice found there* (1871) success was instantaneous. A few years later, subversions, political parodies and imitations appeared. *The Wallypug of Why* (1895) is a famous hypertext which resulted in a fruitful collection of texts protagonized by Girlie, Alice's otherness. In this contribution, we intend to analyze both texts through nonsense. We received financial support from The State of São Paulo Research Foundation (FAPESP) for our studies.

KEYWORDS: George Edward Farrow. Lewis Carroll. Nonsense. Society.

Introdução

Escrevem Gillian Avery, Jack Zipes, Lissa Paul, Lynne Vallone e Peter Hunt (2005) que, no século XVIII, o escritor e filósofo francês Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) introduziu em *Emílio, ou da Educação* (1762) ideais radicais quando à educação infantil, que tiveram grande impacto em toda Europa. Neste tratado, o filósofo discute que a criança naturalmente boa deve ser criada fora da sociedade, então, não será corrompida por ela. Nessa hipótese, ele recomenda apenas um livro para sua criança natural: *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe (1660-1731).

⁹ Graduando do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL-Assis), UNESP. Bolsista de Iniciação Científica financiado pela FAPESP. Contato: magri.guilherme@hotmail.com.

¹⁰ Professor do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL-Assis), UNESP. Contato: sazanoto@uol.com.br.

Também no século XVIII, os românticos Samuel Taylor Coleridge (1772-1834), William Blake (1757-1827) e William Wordsworth (1770-1850) ajudaram a iniciar aquela que seria a Idade de Ouro da literatura infantil do século XIX. A noção da criança como inocente, e da infância como uma época sagrada da vida inspirou textos como os de Charles Dickens (1812-1870) e George MacDonald (1824-1905). Lewis Carroll (pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson) (1832-1898), com seus *Alices* (de 1865 e 1871), brinca com as convenções da literatura didática para as crianças e exalta a infância como pura e preciosa. Pela perfeita sincronia com as sensibilidades culturais da época, os textos obtiveram sucesso imediato (ZIPES et al., 2005).

Embora o reino das histórias didáticas já tivesse sendo desafiado com a publicação da primeira tradução inglesa dos contos de Hans Andersen (1805-1875) e livros de Edward Lear (1812-1888), e de Charles Kingsley (1819-1875), Carroll produziu textos únicos que deixavam de lado o ensino da prudência e da ciência, e se propunham a exercitar ou melhorar a mente dos pequenos. Ele não escreveu apenas para crianças, mas para adultos também – somente para aqueles adultos que conseguem deixar de lado seu antropomorfismo cansativo (WARREN, 1996); criou mundos instáveis, em que as convenções vitorianas não sobrevivem, movidos por uma engrenagem que este artigo pretende dissertar: o *nonsense*.

Nonsense: algumas considerações

A primeira afirmação que Noel Malcom faz na introdução de seu livro *The origins of English nonsense* (1997) é de que as duas maiores crenças quanto ao *nonsense* como gênero literário são falsas. Ao contrário do que se acredita, ele não é um produto exclusivo da Inglaterra vitoriana, embora lá estejam seus maiores expoentes e também não se pode dizer que não é um produto sócio histórico, mas que ocorreu em pequenas instâncias.

O *nonsense* é um gênero com uma história particular, desenvolvido individualmente por poetas que possuíam uma relação peculiar com a produção literária de sua época. Embora já demonstrasse sinais na Idade Média, foi no século XVII que ele começou a se desenvolver, devido às habilidades e à energia dos poetas que “criaram o gênero”. Só se impôs como gênero literário na Inglaterra vitoriana a partir da publicação de obras de Edward Lear e Lewis Carroll. Até então, não era um gênero literário estabelecido. É um termo difícil de definir, uma vez que o alcance da palavra

foi sendo alterado com o passar do tempo. Para Myriam Ávila (1996 apud AMARANTE, 2011), “[...] o gênero reside em algo que deixa o leitor suspenso entre o riso e a perplexidade, entre a estranheza e a identificação, como se aquilo ao mesmo tempo lhe dissesse respeito e não dissesse respeito a coisa” (p.13).

A pesquisadora Vivian Noakes fez um estudo minucioso sobre Edward Lear e, quando dissertou sobre o *nonsense*, chegou à conclusão de que esse possui alguns elementos que podemos denominar de ideias-chave: a combinação de elementos incongruentes e estáveis, o uso de palavras fora de seus níveis de acepções habituais e a ênfase na sonoridade das palavras (isso pode ser facilmente observado no alfabeto de Lear, por exemplo). Para Noakes, o distanciamento (do autor e leitor para com os personagens do texto) é também essencial (LANDOW, 2007). Esta última afirmação já demonstra como é complicado definir o gênero, uma vez que a afinidade do leitor para com uma personagem emancipadora como Alice, por exemplo, é inquestionável.

Segundo estudo de Susan Stewart, o *nonsense* “[...] depende de uma pressuposição de sentido. Sem o sentido, não existe *nonsense*” (1989, apud AMARANTE, 2011, p.13), o que nos leva a compreender melhor os problemas que Alice enfrenta ao longo de sua jornada. A ausência de sentido, na verdade, tem significação; mas esta deve ser descoberta e aprendida, pois permitirá a comunicação. Alice, como perfeita criança vitoriana, tenta manter a moral e os bons costumes que lhe foram transmitidos num mundo às avessas, instável e mutável, e consegue emancipar-se quando deixa de seguir os apontamentos dos outros e toma decisões sozinha; questiona a Rainha e controla suas mudanças de tamanho, tornando-se uma perfeita anti-heroína menipeana.

The Walypug of Why

Lewis Carroll comenta em seu diário, quatro anos antes de *The Walypug of Why*, de George Edward Farrow, ter sido lançado (1891), que recolhia textos baseados nos seus para a coleção que pretendia fazer. De 1869 a 1930, surgiram mais de 200 (SIGLER, 1997) imitações literárias, revisões e paródias dos textos de Carroll. Todas eram criativas e coerentes, apresentadas como resposta aos textos do autor. Elas incorporavam seus temas e sua estrutura. Atualmente, as publicações que dialogam com a produção de Carroll tendem a fazer simples comentários e referências aos trabalhos deste escritor. Sua obra *Alice* é a mais citada depois da *Bíblia* e das peças de

Shakespeare, e foi traduzido diversas vezes, em diversas línguas. Há, portanto, uma verdadeira “indústria de Alices” (palavras do biógrafo Morton Cohen) que deu origem a: joias, diários, bonecas, músicas, roupas etc. Nessa indústria que compõe o universo de Alice, está, também, *Girlye*, o *Wallypug*, e todos os outros personagens de *Why*, sucesso lembrado por Peter Hunt em *An introduction to children's literature* (1994).

A história de *The Wallypug of Why*, o primeiro de seis, é relativamente simples. Trata-se de uma aventura episódica (13 capítulos), cujo primeiro capítulo atribui algumas características à personagem, que serão bastante retomadas e desenvolvidas ao longo do texto e que mostrarão *Girlye* como uma criança qualquer, criada nos moldes vitorianos. Esse capítulo é cheio de referências ao *Alice* de Carroll. Contudo, há diferenças, pois enquanto no poema, que inicia o clássico inglês, o eu-lírico afirma que se sente em uma “golden afternoon” (“tarde dourada”) (CARROLL, 1998, p.5), no texto de Farrow, *Girlye* presencia uma “warm afternoon” (“tarde quente”) (FARROW, 1896, p.1).

Assim como Alice, *Girlye* também recorre a um livro de História para lembrar-se de algo. Todavia, Alice, entediada com o que contava sua irmã, nota um coelho branco e o segue, o que dá início à sua jornada. Já, *Girlye*, em *Wallypug*, entediada, lê o bilhete de seu irmão mais novo que saíra e deixara-lhe escrito: “I have found a goo” (“Eu encontrei um bo”) (p.2) e, em vez de ler o resto da carta, ela fica pensativa quanto ao que seria um “goo”. Quem a desperta do tédio é *Dumpsey Deazil*, sua boneca, que começa a falar e sugere que ela vá para *Why*, “where all the questions and answers come from” (“onde todas as perguntas e respostas surgem”) (p.4). *Deazil* atua como o coelho em *Alice*, funciona como um catalizador responsável por colocar a trama em ação. Como Alice, *Girlye* entrará num mundo louco e sairá dele como uma nova criança.

Embora seja um autor com diversas obras e bastante popular, pouco se sabe sobre a vida de George Edward Farrow. Estima-se que tenha nascido em 1866, devido ao que escreveu no prefácio de *The Wallypug in London* (1898), único de seus livros da coleção *Wallypug* que pode ser encontrado em domínio público. Nesse prefácio, o autor brinca com uma leitora de oito anos, que deseja que ele a espere crescer para casar-se com ele. Ele diz a ela que precisaria de vinte e cinco anos para chegar à idade dele. Noel Streatfield, na introdução de uma antologia organizada por ele mesmo, lamenta as poucas informações que temos de Farrow, associando-o ao *The hunting of the Snark* de Carroll, cujo personagem que intitula o texto desaparece repentinamente. Calcula-se que Farrow tenha morrido em 1920.

Ele foi um autor britânico de grande sucesso comercial, escreveu mais de trinta trabalhos para o público infantil, o que inclui os seis livros de *Wallypug*, como *Adventures in Wallypugland* (1898) e *In search of the Wallypug* (1903), e também poemas. Como Lewis Carroll, que autorizou diversos produtos relacionados aos seus textos, Farrow também permitiu que suas histórias inspirassem produtos, como o *The Wallypug Birthday Book*. Ambos autores encorajavam seus leitores a escreverem para eles. Farrow escrevia longos prefácios em seus textos, explicando como os pequenos influenciaram determinado texto, ao mesmo tempo que já sugeria os temas dos textos. As personagens femininas são vigorosas e vitais, como é Girlie (apesar do nome), e funcionam como importante parte da história, uma vez que ampliam a visão do leitor. Muitos dos textos da coleção foram ilustrados por Harry Furniss em parceria com sua filha, então com oito anos, a quem o autor elogia no prefácio de *The Wallypug of Why*.

Para o professor Austin Warren (1996), *Alice's Adventures in Wonderland* não termina tão bem quanto começa; sendo seu final muito literário, sentimental e vitoriano, características que Carroll, até então, se distanciava. Certa vez, ele disse que, enquanto contava às crianças Liddell as aventuras de Alice, não sabia como a história prosseguiria. Contada oralmente, enquanto o professor a improvisava para entreter Alice e suas irmãs, a história é transportada em livro, ilustrado pelo próprio autor, que vagueava entre a narrativa e as pessoas, os personagens, que eram reconhecidos pelas meninas, pois participavam de seu universo. Escrito sete anos depois e sem ser contado oralmente antes, *Looking-Glass* é uma das poucas sequências que é tão boa quanto sua antecessora. O jogo de xadrez dá esqueleto ao texto de forma a melhorar o que antes fora feito com o jogo de croquet. O primeiro é o livro de um poeta e de um mitólogo, o segundo é o de um filósofo que se concentra na linguagem, psicologia, metafísica e em crenças (WARREN, 1996).

Seja no mundo subterrâneo, seja no do espelho, viajar nos universos fantásticos de Carroll é mergulhar em lugares de distorções narrativas e explicações sem sentido. O leitor se vê, a maior parte do tempo, entre Alice e o rei de *Wonderland*, isto é, não encontra significado em nada (como ela) ou procura encontrar um significado em tudo (como ele). Haughton (1998) nos avisa: encontrar ou perder o significado envolve o prazer e a dor. Não há melhor exemplo do que o capítulo "Humpty Dumpty", de *Looking-Glass*, em que Alice encontra o personagem que nomeia o capítulo. O poema "Jabberwocky", recitado por ele, suprassumo *nonsense*, é classificado pela menina como "pretty... but it's rather hard to understand" ("bonito, mas difícil de entender") e,

então, ela pede ao personagem para que explicito o significado do texto. Ele, que diz poder explicar todos os poemas que já foram inventados, encontra sentido no *nonsense*. De um lado, ele interpreta o poema de acordo com uma ordem extravagante, em que “brillig” significa “quatro da tarde” e, de outro, a palavra-valise (“pormanteau words”), que é a junção de duas palavras diferentes para formar uma terceira. O sentido encontrado por Humpty Dumpty, em outras palavras, não tem sentido algum.

Como se tratam de histórias em que temos dois espaços-macro – o “real” e o alternativo, seguindo a linha de raciocínio de Peter Rabkin (1979) –, ambos, embora tenham um tempo diferente, possuem unidade narrativa. *Why* é, assim como *Wonderland e Looking-Glass*, um espaço onírico, construído a partir da relação mimese/fantasia, espelho da sociedade vitoriana do século XIX, cheio de “criaturas” que, como nas *Alices*, questionarão uma personagem que é a vitoriana perfeita. Lá, ela é questionada, entre tantos personagens, por verdadeiros locutores do *nonsense*, como o jacaré que almoça na hora do chá, o poeta do Rei, que compõe rascunhos, e o peixe resfriado.

Alice e Girlie

Muitas das correspondências de Lewis Carroll foram com as mães das meninas com quem ele desejava manter amizade, entreter durante o chá ou na hora do jantar, levar ao teatro ou fotografar. O caráter do autor e sua diplomacia deixavam sossegadas as mães das diversas possíveis garotinhas, amigas/modelos. A mais difícil de lidar foi Lorina Liddell, a mulher do deão da *Christ Church*, e mãe da Alice “original” (*Through the Looking-Glass* foi inspirado por outra Alice, de sobrenome Raikes, e *The Hunting of the Snark*, por Gertrude Chattaway).

Embora a ausência do mal, do pecado e do sofrimento já destoe Alice dos demais livros infantis da época, o interesse central de Carroll é, para Austin Warren, psicológico e metafísico, de significado, brincadeiras com palavras e charadas. Também envolve os problemas de identidade: enquanto personagens de outros textos contemporâneos aos de Carroll, como a pequena Irene (de *The Princess and the Goblin*), de George Macdonald, e a encantadora Dorothy Gale (de *The Wonderful World of Oz*), de Frank Baum, questionam repetidamente onde estão, a pergunta que Alice repetirá é: “Quem sou eu?”. Apenas Alice volta seu olhar para dentro desde o começo, tendo consciência de que o mistério que a cerca é o mistério de sua própria identidade

(AUERBACH, 1992). O mesmo acontece com sua alteridade, em *The Walypug of Why*, cujo ingresso em *Why* é, em um primeiro plano, para descobrir o significado de uma palavra e, em segundo, para descobrir o significado de si mesma.

O que define a personalidade de Alice é sua curiosidade. Sua impaciência e vontade de estar sempre certa, de saber tudo, as lições que ela recita compulsivamente são transformadas, no País das Maravilhas, em uma anarquia bizarra, em que lições são estranhas e selvagens, sobre animais que devoram uns aos outros. O mar em que ela quase se afoga foi composto por suas próprias lágrimas e o sonho que quase a elimina foi composto por fragmentos de sua própria personalidade.

Portanto, o que motiva Alice e Girlie não é a busca de uma lição de moral, tampouco exercícios que a testarão, mas a curiosidade. No país das Maravilhas e em *Why*, as personagens e o leitor vão construir novos saberes e complementarão aqueles que já têm. Lá, todo conhecimento de Alice é anulado, seus costumes vitorianos não funcionam, ela mal consegue dialogar com os habitantes de um mundo que é totalmente instável e mutável.

Alice é uma anti-heroína multifacetada, cuja identidade os personagens de *Wonderland* e *Looking-Glass* tentam, sem sucesso, identificar. Para o coelho branco, Alice é sua empregada, Mary Ann; para a pomba, trata-se indubitavelmente de uma serpente; para a Rainha Branca, um vulcão; as flores acreditam que a menina é outra flor; para o unicórnio, um monstro fabuloso. Com Girlie, a situação não é diferente, o corvo acredita que ela é um porco e o Doctor-in-law, um substantivo sem caso. Como a lagarta, os próprios lugares fantásticos e suas personagens protagonistas também são mutáveis, estão em constante processo de transformação.

Seja viajando para um mundo subterrâneo, seja do outro lado de um espelho, seja indo a um local cujo nome é um advérbio que utilizamos para saber a razão de algo, as meninas deparam-se não somente com um mundo sonhado, inconsciente, mas com uma inversão da Inglaterra vitoriana em que viviam. A combinação da curiosidade e dos quebra-cabeças os quais as personagens enfrentam formam um espelho que permite ao leitor começar a ver sentido no *nonsense*. Alice e Girlie são "vítimas" de uma falta de sentido, que deverá ser encontrado, elas tanto não proporcionam *nonsense*, como raramente entendem quando se deparam com ele. Se o leitor ri, a personagem nem mesmo sorri.

Conclusão

A comparação entre as personagens protagonistas do hipotexto *Alice's adventures in Wonderland* e do hipertexto *The Wallypug of Why*, respectivamente, Alice e Girlie, bem como seus mundos alternativos, conotam a ansiedade vitoriana por mudanças e expectativas efêmeras. Alice continua representando a criança (e não só ela) de hoje, e nos identificamos com ela, talvez, porque, como já sugeriu Humpty Dumpty, ela se pareça com qualquer outra. Ao criar mundos fantásticos, o *nonsense* ressalta as incongruências do mundo real, através do discurso ausente de sentido e da caracterização dessas personagens, e de todo o resto que os compõe. Alice, assim como uma de suas alteridades que como ela questiona, é articulada e assertiva, visita outro mundo alterado e busca sua própria identidade. Elas substituem o senso comum por um espírito crítico capaz de formular seus próprios anseios, o que é função da literatura, segundo Ana Maria Machado, pois esta

[...] permite que se desenvolva tanto a imaginação do usuário, dando-lhe a possibilidade de criação individual de roteiros improváveis e paralelos, enquanto lê, ou lhe propiciando a simultânea construção imaginária, às vezes até inconsciente de cenários utópicos sofisticadamente estruturados (MACHADO, 2002, apud AMARANTE, 2011, p.19).

Para a autora, a leitura de livros permite “[...] capacitar a que se oponham teses distintas e que se busquem as sínteses necessárias”, ou seja, emancipa seu leitor e desenvolve sua cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, D. W. *Literatura nonsense: só para crianças?* In: LEAR, E. *Viagem numa peneira*. Trad. Dirce Waltrick do Amarante. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- AUERBACH, N. *A curious child*. In: CARROLL, L. *Alice in Wonderland*. Electra: Norton, 1992.
- AVERY, G.; HUNT, P.; PAUL, L.; VALLONE, L.; ZIPES, J. *The Norton Antology of Children's Literature: the traditions in English*. New York, London: Norton, 2005.
- CARROLL, L. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. Penguin Books: London, 1998.
- FARROW, G. E. *The Wallypug of Why*. London: Hutchinson, 1895.
- FORD, B. *The pelican guide to English literature: from Dickens to Hardy*. Baltimore: Penguin Books, 1958.
- HUNT, P. *An introduction to children's literature*. Oxford: OUP, 1994.
- LANDOW, G. A universe of words. Disponível em: <<http://www.victorianweb.org/victorian/genre/childlit/nonsense.html>>. Acesso em: 10

abril 2013.

MALCOLM, N. **The origins of English nonsense**. London: HarperCollinsPublishers, 1997.

PATTEN, B. M. **The logic of Alice**: clean thinking in Wonderland. New York: Prometheus Books, 2009.

RABKIN, E. S. **Fantastic worlds**: myths, tales, and stories. New York: Oxford University Press, 1979.

SIGLER, C. **Alternative Alices**: visions and revisions of Lewis Carroll's Alice Books. Lexington: UPK, 1997

WARREN, A. **In continuity**. Macon: Mercer University Press, 1996.

LEGENDAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Lucinéa Marcelino VILLELA¹¹ (UNESP-Bauru)

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir resultados provenientes de uma pesquisa envolvendo legendas em inglês de vídeos noticiosos do site da *Reuters* (In: <http://www.reuters.com.br>), os quais têm aplicações pedagógicas no contexto de ensino brasileiro. Desenvolvemos esta pesquisa durante dois semestres acadêmicos nas seguintes disciplinas: Língua Inglesa I, II, III e IV na UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). O público-alvo foi composto pelos alunos de Comunicação Social-Jornalismo. Adotamos as concepções e postulados de diversos teóricos da área de Tradução Audiovisual (TAV), entre eles: Jorge Díaz Cintas, Pilar Orero, Henrik Gottlieb, Vera Santiago etc. Analisamos, primeiramente, a matriz curricular dos cursos para verificar vídeos que fossem de temas relevantes para os alunos. As expectativas e os objetivos dos alunos variam conforme adquirem maior conhecimento sobre a carreira que desempenharão. Após a avaliação dos interesses acadêmicos e profissionais, escolhemos alguns vídeos para que fossem acrescentadas as legendas em língua inglesa, seguindo as estratégias sugeridas por Panayota Georgakopoulou (2009) e Henrik Gottlieb (2004). Na última etapa, apresentamos os vídeos durante as aulas de língua inglesa. Na primeira vez, os vídeos foram apresentados sem legendas para que pudéssemos verificar o nível de compreensão dos alunos. Em uma segunda etapa, os vídeos foram apresentados com legendas. Como previsto, os alunos não alcançaram todos os níveis de compreensão na primeira apresentação, usaram seus conhecimentos prévios e o auxílio do vídeo para entenderem de forma superficial a matéria. Assim que as legendas apareceram, o processo de comunicação foi de fato realizado. Diversos temas foram escolhidos: política, direitos humanos e entretenimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Tradução audiovisual. Legendagem.

ABSTRACT: This study was designed to present and discuss some results produced by a research involving the use of English subtitles of some news videos from the website Reuters.com (In: <http://www.reuters.com>) with pedagogical reasons in a Brazilian context (Academic English for Journalism). We have developed the research during two semesters at UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). The professor in charge of the study has chosen the students of Journalism as the audience to whom the videos were presented. The assumptions of many theorists and experts in Audiovisual Translation (Jorge Díaz Cintas, Pilar Orero, Vera Santiago *et al.*) were adopted as our Theoretical Sources. The first step of the study was the assessment of the syllabus of each course. This was very helpful as a guidance in order to choose the most relevant and interesting videos for students. After the evaluation of academic and professional interests, we chose some videos to insert appropriate subtitles, according to some strategies suggested by Panayota Georgakopoulou (2009) and Henrik Gottlieb

¹¹ Docente de Língua Inglesa do departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação Social da UNESP, câmpus de Bauru. Contato: lucinea@rocketmail.com.

(2004). Finally we presented the videos during the English classes. At the first time, they were presented without subtitles just to notice the comprehension level of the students. After that, the videos were presented with English subtitles. As we first assumed, the students haven't had the whole comprehension of specific details during the first presentation, they have just used their previous knowledge and the visual aids to help them in a superficial understanding of the news. As the subtitles appear, the process of communication was finally accomplished.

KEYWORDS: English teaching. Audiovisual translation. Subtitling.

Introdução

Este artigo propõe uma investigação sobre recursos de tradução audiovisual aplicados a vídeos noticiosos de agências de notícias internacionais com finalidade pedagógica para as disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Comunicação Social.

Compreendendo o ensino de línguas estrangeiras como um processo que deve ser interdisciplinar e realizado de maneira reflexiva, investigativa e crítica, adotaremos os paradigmas de investigação da Linguística Aplicada.

Para tanto, alguns dos conceitos apresentados por Muita Lopes (1996), em *Oficina de Linguística Aplicada*, serão adotados em diversas fases de nosso estudo. Uma das primeiras proposições acerca de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) apresentada pelo autor na obra em questão serviu para definirmos o escopo de nossa investigação. Vejamos:

Trata-se de pesquisa: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. (p.19)

Todas as características acima mencionadas aplicam-se no desenvolvimento de nosso tema que envolve o uso de ferramentas da tradução audiovisual (legendas) no Ensino de Língua Inglesa (LI) do gênero jornalístico noticioso.

Nosso objeto de estudo concentrou-se em alguns vídeos noticiosos em língua inglesa veiculados em sites de agências internacionais (Reuteurs/US e Reuteurs/UK)¹². Tais vídeos são apresentados em LI sem legendas e há uma opção na lateral direita dos

¹² Escolhemos o site da Agência Reuteurs (americana e britânica), pelo fato de tal meio disponibilizar as transcrições de seus vídeos noticiosos; função que as demais agências de notícias pesquisadas não fornecem. Tais transcrições serviram como texto-fonte para a elaboração de legendas intra e interlinguística.

vídeos para o usuário abrir uma caixa de texto para acompanhá-lo, ou seja, o material textual disponível é a mera transcrição do áudio.

Ao longo de nossa experiência acadêmica em Cursos de Comunicação Social, detectamos a necessidade de materiais autênticos noticiosos em língua estrangeira (LE) que despertem mais interesse ao serem apresentados como atividade de aula no ensino de LI. Acreditamos que as atividades com inserção de legendas intralinguísticas (inglês→inglês) estimularão ainda mais o interesse de futuros profissionais da comunicação, pois eles terão acesso ao áudio, legenda e imagem de notícias internacionais no mesmo instante de sua apresentação.

Destacamos que existem dois tipos de legendas adotadas nessas atividades, segundo a classificação de Vera Lúcia Santiago Araújo (2006):

- a) Legendas intralinguísticas – Elaboradas na mesma língua do áudio. Normalmente, são utilizadas em programas noticiosos ou de entretenimento para auxiliar a compreensão da mensagem pelos deficientes auditivos e surdos.
- b) Legendas interlinguísticas – Elaboradas quando o áudio é em uma língua estrangeira e há a necessidade de serem realizadas legendas na língua materna de seu público-alvo; no caso do Brasil, teríamos como exemplos os filmes ou programas com áudio em inglês (ou qualquer outra língua estrangeira) que são legendados para o português. Esse tipo de legenda é utilizado em grande escala em cinema, canais de TV a cabo e DVDs.

Portanto, nosso principal questionamento na investigação foi analisar as formas como a inserção de legendas intra e interlinguísticas podem afetar a compreensão do conteúdo de materiais noticiosos em vídeo disponibilizados em sites de agências de notícias internacionais, considerando como público-alvo alunos de Graduação em Comunicação Social.

Abordagem comunicativa e ensino de línguas para fins específicos

O ensino de língua estrangeira abarca uma variedade de abordagens que possuem visões distintas de como deve ser realizado o processo de ensino-aprendizagem.

A partir da segunda metade da década 1970, a Abordagem Comunicativa apresenta-se como aquela que enfatiza o sentido e o significado e propõe a interação entre os sujeitos envolvidos no ensino (aprendizes e docentes).

José Carlos de Almeida Filho, em seu livro **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**, despertou, no início da década de 1990, vários debates na comunidade acadêmica brasileira a respeito de um ensino de línguas mais interativo do que as abordagens anteriores defendiam. Vejamos um de seus conceitos:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de **atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno** para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002, p.36 – grifo nosso).

Destacamos algumas questões mencionadas por Almeida Filho (2002): a aplicação de **atividades relevantes de real interesse** e que sejam igualmente **necessárias ao aluno**.

Para que de fato consigamos preparar atividades ou tarefas que sejam consideradas de real interesse e cumpram as expectativas de nossos alunos, precisamos que haja uma avaliação prévia de suas perspectivas, desejos e necessidades em relação ao ensino de L. E. Contudo, na realidade acadêmica, sabemos que os conteúdos programáticos nem sempre estão de acordo com tais necessidades, seja porque há falta de diálogo entre departamentos, seja porque as alterações de conteúdos programáticos só são realizadas quando ocorrem mudanças de matrizes curriculares, ou seja, muitas vezes, demora uma década para que tais atualizações ocorram.

Tais desconpassos tornam o docente ainda mais responsável por dialogar com seu aprendiz e detectar em quais campos o futuro profissional irá atuar, tentando assim focar seu ensino em “tarefas de real interesse do aluno”, segundo Almeida Filho (2002, p.36).

Por compreender que o conjunto das diretrizes do Ensino de L. E. para fins Específicos seja adequado para estabelecer conteúdos programáticos de cursos que vão ao encontro das necessidades do aprendiz, no nosso caso de Comunicação Social, tomaremos como fundamentação teórica obras de autores, tais como: Hutchinson e Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991), Dudley-Evans e St John (1998), Wright (1992), e as pesquisadoras brasileiras Celani (1988) e Ramos (2005).

O pesquisador Chris Wright (1992, p.01), em seu artigo “The Benefits of ESP”, define o Ensino de Inglês para fins Específicos como: “Language learning which has its focus on all aspects of language pertaining to a particular field of human activity, while taking into account the time constraints imposed by learners”.

Ao retomarmos também as características absolutas que os autores mencionados apresentam do Ensino de Línguas para fins Específicos, podemos resumi-las como:

- Atende necessidades específicas do aprendiz.
- Usa metodologia e atividades das disciplinas a que serve.
- Centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discursos e gêneros apropriados às suas atividades.
- Proposta de um contínuo no ensino de língua estrangeira.

No contexto acadêmico de ensino de língua inglesa para as áreas de Comunicação Social, consideramos pertinente a adoção de algumas das características mencionadas acima, visando sempre contemplar os conteúdos e temas de interesse dos aprendizes.

Compreendemos, por exemplo, que alunos de Jornalismo possuem expectativas focadas não somente na leitura e compreensão de textos em L. E., advindos de jornais estrangeiros e de sites de agências de notícias internacionais, mas também na produção oral e textual em L. I, assim como na elaboração de traduções/versões de trechos específicos para que possam inseri-las em suas matérias na sua língua de chegada.

Dessa forma, visamos adotar conhecimentos advindos das duas áreas de nosso interesse: Ensino de Inglês para fins Específicos e Tradução Audiovisual.

Conceitos do inglês para fins específicos

No seu artigo “Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro”, a pesquisadora Rosinda de Castro Guerra Ramos (2005) apresenta um importante panorama da história da abordagem instrumental, desde sua criação, após a Segunda Guerra na Europa, até o século XXI, período em que se recomenda que a intitulemos de Inglês para Fins Específicos.

A autora relembra a implantação de programas com abordagem instrumental no Brasil, a relevância das pesquisas do Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL) da PUC/SP, ao longo da década de 80, e a proliferação dos novos

materiais no mercado editorial brasileiro. Ramos (2005) menciona que, somente no ano de 2003, seis novos títulos haviam sido lançados no Seminário Nacional de Inglês Instrumental.

No contexto brasileiro do Ensino Superior, há uma forte tendência de que a língua inglesa seja inserida nas matrizes curriculares com enfoque nas habilidades de leitura e produção textual do gênero acadêmico, intitulado em inglês de *English for Academic Purpose* (E. A. P.).

Para desenvolver tais habilidades, busca-se dar enfoque às estratégias de leitura variadas, tais como: predição, uso de palavras-chave e pistas tipográficas, *skimming*, *scanning*, identificação de cognatos e tradução de trechos específicos, entre outras.

Na perspectiva que adotamos, ao contrário de certa resistência e certo preconceito ainda existentes na prática de alguns professores de L. I, a tradução/versão não é considerada apenas uma das estratégias a ser adotada ao longo das disciplinas de E. A. P. com enfoque em leitura e produção textual, mas uma das principais delas quando o aprendiz deve não somente entender o texto (entendido aqui como seu conteúdo audiovisual) de forma crítica e aprofundada, mas também saber como transmiti-lo na sua língua materna com clareza, fluência e identidade com as expectativas de seu público-alvo.

Concepções da tradução e sua importância no contexto jornalístico

Nossa concepção teórica da tradução considera o tradutor como aquele que tem presença ativa no texto a ser traduzido; entendemos, portanto, a tarefa tradutória como uma produção constante de significados, seguindo a definição de Arrojo (1992): “Aprender a traduzir, tornar-se tradutor, implica, portanto, em primeiro lugar, reconhecer seu papel essencialmente ativo de produtor de significados e de representante e intérprete do autor e dos textos que traduz.” (ARROJO, 1992, p.103-104 – grifo nosso).

Tomamos, também, como fundamentação teórica da tradução e da interpretação textual, a visão pós-estruturalista da tradução, a partir de autores como: Derrida (2000, 2002), Fish (1980), Arrojo (1986, 1992, 1993), Rajagopalan (1992, 2000), Ottoni (2000) e Venuti (2002).

Venuti (2002) sintetiza a concepção da tradução “cscandalosa” como uma atividade que presta obediência ao texto original (estrangeiro) e à cultura doméstica.

Não há o desprezo ao original, como julgam alguns críticos do pós-estruturalismo, mas sim o cuidado em atender comunidades culturais. Segundo o autor:

[...] a tradução é escandalosa, visto que ela cruza as fronteiras institucionais: a tradução não somente requer pesquisa erudita para trafegar entre as línguas, culturas e disciplinas, mas ela obriga o erudito a considerar as comunidades além da academia [...] (VENUTI, 2002, p.92)

A prática tradutória adequada só ocorre com um aprendizado que compreenda tanto as competências tradutórias, como os esclarecimentos teóricos de tal atividade. Assim, a tradução eficaz é considerada aquela que é realizada com o desenvolvimento de competências linguísticas e técnicas (conhecimento lexical e semântico aprofundado de ambas as línguas; manuseio de ferramentas de localização lexical em dicionários) e com o conhecimento de teorias de tradução contemporâneas. Entendemos, também, que ainda são necessários esclarecimentos sobre gêneros textuais e suas especificidades.

Tradução audiovisual: legendas aplicadas ao ensino de língua inglesa

Visto que nosso interesse específico encontra-se na tradução audiovisual, por meio de inserção de legendas em materiais noticiosos disponibilizados pelos sites de agências de notícias internacionais, realizamos um levantamento bibliográfico composto por teses, dissertações e artigos produzidos por alguns pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará e da PUC-RJ, os quais têm se dedicado ao estudo da legendagem em diversos contextos.

Alguns estudiosos investigam a inserção das legendas no ensino de L. E. nas escolas públicas e privadas; outros estudam as legendas intralinguísticas (português↔português) em programas televisivos (noticiosos, esportivos, educativos e de entretenimento), cujo público-alvo seja composto por surdos e ensurdecidos.

A pesquisadora Vera Lúcia Santiago Araújo (2006), mentora de tais estudos, possui uma publicação extensa nessa área e orienta diversos grupos de pesquisa sobre legendagem em diversos âmbitos. Seu artigo "O Processo de Legendagem no Brasil" (2006) apresenta orientações didáticas a tradutores e educadores de L. E. que têm interesse em aprender as técnicas e especificidades da legendagem.

Araújo, ao longo do artigo, diferencia o ofício dos legendistas e o dos legendadores; os primeiros seriam os profissionais que atuam na elaboração das legendas e possuem para tanto conhecimento profundo das línguas com as quais lidarão,

além da compreensão das necessidades e dificuldades envolvidas em tal processo. Os legendadores, por sua vez, são os que lançam ou “gravam” as legendas em softwares de tradução. Eles já recebem as legendas prontas e não têm a preocupação em adaptá-las às necessidades do telespectador.

Nosso interesse ao longo de nossa pesquisa foi a atuação do legendista, pois focamos nas necessidades do aprendiz de L. I ao assistir um vídeo noticioso com legendas inter e intralinguísticas.

Outra questão levantada pelos diversos autores que tratam de tal tema: Araújo (2001, 2006), Baltova (1999) e Díaz Cintas (2003), refere-se à autenticidade que os materiais legendados de forma intralinguística oferecem ao ambiente de ensino-aprendizagem. Tal característica é extremamente apropriada no contexto de ensino de L. I para alunos de Cursos de Comunicação Social, especificamente para os alunos de Jornalismo que lidam desde o início de sua formação com a elaboração e compreensão de “fatos” ligados obviamente à realidade e autenticidade.

Legendagem interlinguística como prática de ensino de língua inglesa

O tema deste artigo partiu das experiências prévias da pesquisadora com atividades utilizando vídeos noticiosos disponibilizados no site da Reuters.

Em uma primeira tentativa (Atividade 1), os alunos do curso de Jornalismo apresentaram dificuldades em acompanhar vídeo e áudio em L. I e, posteriormente, responder às questões propostas. O tema proposto foi a liberação de Dominique Strauss-Kahn de sua prisão domiciliar em junho de 2011. Verificamos que as dificuldades não estavam relacionadas ao aparato técnico (caixas de som, projetores etc.), mas à rapidez da fala dos entrevistados (nativos ou não-nativos) e da narração dos jornalistas. Quando o mesmo vídeo foi apresentado com legendas intralinguísticas (inglês↔ inglês), houve uma melhora significativa na compreensão, havendo, contudo, ainda, a necessidade de insumo sobre o contexto político internacional (FMI, eleições presidenciais na França etc).

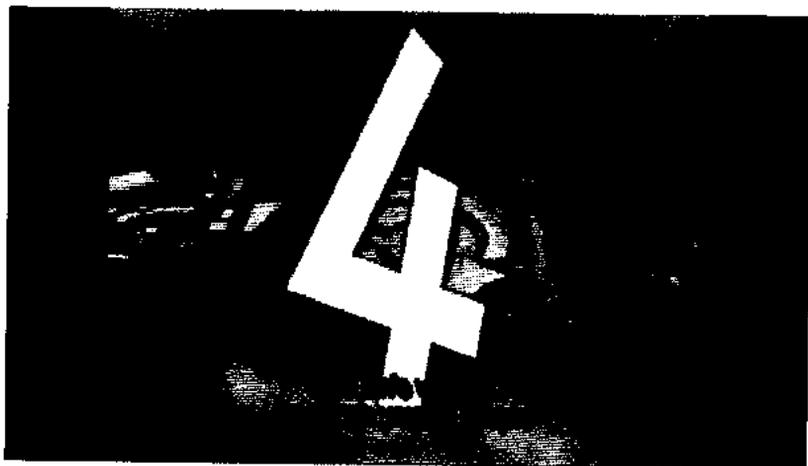
Trechos legendados do vídeo da Reuters¹³

Em uma nova tentativa de utilizar conteúdo real, autêntico e contemporâneo para outro grupo de alunos de L. I (Jornalismo), introduzimos, desde a primeira exibição, as legendas intralinguísticas em um videoclip sobre os Jogos Olímpicos de 2012, em Londres (*One year to go*). A compreensão e interesse despertados nessa segunda atividade (Atividade 2) foram bem maiores em comparação com a atividade 1.

¹³ Fonte: Site da Reuters (matéria sobre Dominique Strauss-Kahn, 02/07/2011). In: <http://www.reuters.com/video/2011/07/02/dominique-strauss-kahn-rtfcased?videoId=216701464>, 2011.

Utilizamos software *Subtitle Workshop* para a elaboração das legendas. Para operá-lo, há a necessidade de um conhecimento prévio do processo de legendagem e de suas técnicas e características.

Em seguida, apresentamos três legendas que fazem parte de um conjunto de 65 legendas com uma ou duas linhas de um vídeo de quatro minutos (Video Promocional-Olympic Games in London - 1 year to go/Site: Youtube/. In: <http://www.youtube.com/watch?v=JpWgSLHcOBA>, 2011).





Nosso cuidado foi de sempre **manter o limite de 32 a 35** caracteres por linha de legenda e fazer as separações entre uma legenda e **outra, conforme** a sincronia com as imagens e áudio (narração e depoimentos). **Como o vídeo é composto** por vários depoimentos e cenas em formato de videoclipe, **houve a necessidade de** revisarmos com muito cuidado se a separação de linhas e legendas estava **sincronica**.

Após apresentarmos duas vezes o vídeo, os alunos **se sentiram confortáveis** para realizar as atividades de interpretação textual e escrita **sobre os Jogos Olímpicos**.

Consideramos a prática de legendagem um instrumento **que traz benefícios** pedagógicos aos aprendizes de língua inglesa ao possibilitar **uma compreensão** mais eficaz do conteúdo audiovisual apresentado nas aulas. **Como qualquer outro recurso**, não deve ser aplicado isoladamente, mas deve ser contextualizado e **fazer parte** de um processo, composto por textos, materiais audiovisuais e da **prática oral e escrita** da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ARAÚJO, V. L. S. O processo de legendagem no Brasil. **Revista do GELNE (UFC)**, Fortaleza, v. 1/2, n. 1, p. 156-159, 2006.
- _____, V.L.S. Por que não são naturais algumas traduções produzidas para o meio audiovisual? In: **Tradução e comunicação**. **Revista Brasileira de tradutores**. São Paulo: Unibero, n. 10, 2001, 139-152.
- ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes Editores, 1992.
- BALTOVA, I. Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: the use of authentic bimodal video in core French, 1999. Disponível em:

<<http://utpjournals.metapress.com/content/56507844018p1803/>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

CELANI, M. A. et al. **The brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: CEPRIL, PUC, EDUC, 1988.

DÍAZ CINTAS, J. **Teoría y práctica de la subtítulosación**. Inglês-Espanol. Barcelona: Ariel, S. A., 2003

DIONNE, H. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007

DUDLEY-EVANS, T, ST JOHN, M.J. **Developments in english for specific purposes**. A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GEORGAKOPOULOU, P. Subtitling for the DVD Industry. In: DIAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (ed.). **Audiovisual translation**. Language Transfer on Screen. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

GOTTLIEB, H. Language-political implications of subtitling. In: ORERO, P (ed). **Topics in Audiovisual Translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes - a leming centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, R. de C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In ABRAHÃO, M. H. V. (Org.); FREIRE, Maximina Maria (Org.); BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes-ALAB, 2005.

ROBINSON, P. **ESP Today: a practitioner's guide**. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

STREVENS, P. ESP after twenty years: A re-appraisal. In: M. Tickoo (Ed.). **ESP: State of art**. Anthology Series, 21. (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1988.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução**. Bauru: EDUSC, 2002.

WRIGHT, C. **The benefits of ESP**. Cambridge Language Consultants. Disponível em: <<http://www.camlang.com/art001.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2001.

LEITURA, TEXTO, ORALIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Maria Regina de PAULA¹⁴ (UNESP-Presidente Prudente)

Odilon Helou Fleury CURADO¹⁵ (UNESP-Assis)

RESUMO: O presente artigo deseja demonstrar que o processo para a compreensão leitora extrapola as atividades de decodificação e de significação meramente linguística dos signos, já que exprimem tão somente seu conteúdo formal e explícito. Além destes aspectos, a metodologia de ensino para a compreensão leitora mobiliza ações referentes a como incentivar o aluno a ler, capacitando-o à interpretação. Tais atividades se referem às estratégias de leitura como procedimentos pontuais nas atividades que a interpretação dos textos requer, de modo que impliquem conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interações com o texto, inferência, visualização, síntese e sumarização, os quais, além de contribuírem para a compreensão dos sentidos que o texto traz, também conduzem o aluno às práticas de análise e reflexão. Assim, o processo da atividade docente inclui não somente a reflexão na sua ação, como contribui para ajudar o aluno a pensar, formando cidadãos autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto. Sociointeracionismo. Produção de sentido.

ABSTRACT: This paper wants to demonstrate that the process of reading comprehension goes beyond the activities of decoding and linguistic signification merely of signs, such as express only their formal and explicit content. Besides these aspects, the methodology for teaching reading comprehension mobilizes actions concerning how to encourage students to read enabling him to interpretation. These activities refer to reading strategies as procedures specific activities that the interpretation of texts requires so involving linguistic, encyclopedic, interactions with the text, inferencing, visualization, synthesis, and summarization, which, besides contributing to understanding of the meanings that the text brings also lead the student to the practices of analysis and reflection. Thus, the process of teaching activity includes not only its reflection in action, but also contributes to help the student think, forming autonomous citizens, knowledgeable of their rights and duties.

KEYWORDS: Reading. Text. Sociointeracionismo. Meaning production.

Introdução

É impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma linguística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida. [...] não, o essencial na tarefa de decodificação (compreensão) não consiste em

¹⁴ Maria Regina de Paula, Mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista – FCT/Unesp Presidente Prudente; Pesquisadora em Linguagem, Produção escrita e Produção de sentidos na oralidade e na escrita. Contato: mreperla@hotmail.com.

¹⁵ Professor Mestre e Doutor em Letras pela Unesp – câmpus de Assis – SP, com estudos, pesquisas e publicações em torno de questões relativas aos processos de leitura e produção de textos. Contato: odfleury@assis.unesp.br.

reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma (BAKHTIN, 2004, p.93)

Embora pareça simples incentivar o hábito e o prazer pela leitura, o sentimento e a compreensão por que passa um aluno na atividade leitora é um processo interior, cujo controle, bem como a mensuração, o professor não tem rotineiramente. Por outro lado, se pensarmos na pouca importância que os alunos em geral dão às relações que usualmente estabelecem com os textos, inclusive no distanciamento que costumam manter das interlocuções formais, sobretudo das de natureza escrita, verificaremos que este é um fato que nos faz indagar o quê, qual ou quais situações que desencadearam tamanho desinteresse, em particular aquelas atinentes às atividades mediadas pela leitura, com incômodos desdobramentos relativos ao limitado alcance da habilidade de compreenderem o que estão lendo.

Dada esta situação, nos perguntamos qual é a razão ou quais são as razões que levam o aluno a não ter interesse, curiosidade pelas leituras, nem mesmo pela leitura espontânea. Quais são as circunstâncias que tendem, entre outras razões, a lhe dificultar escolhas temáticas em atividades interlocutivas, inibindo práticas de leitura, seja de livros, revistas ou jornais, ou mesmo cerceando a possibilidade de seleção de artigos que lhe sejam atrativos. A propósito, para Leffa (1996, p.15), “[...] a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto”.

Tais reflexões fizeram-nos pensar *sobre* e analisar os momentos obrigatórios de leitura e interpretação de textos em sala de aula, bem como os eventuais motivos que teriam desencadeado no aluno tal desinteresse, de modo que não se veja em condições de aplicar, na atividade com o propósito de compreender, o que lhe foi solicitado, ou seja: ler, compreender, entender o texto em pauta. Verificamos que esta despreocupação, talvez, possa se constituir em um indicativo de que lhe faltam motivos, objetivos para ler, já que os procedimentos de leitura envolvem manifestações de curiosidade ao indagar, exprimir opiniões, escolher um livro para ler, empenhar-se em, entre outros.

Além da compreensão do significado de cada palavra inserida nos textos, interpretar não é uma tarefa simples; pelo contrário, os processos postos em ação pelo leitor durante a atividade leitora exigem que se afluam aspectos cognitivos, sociais e de

compreensão de mundo, elaborando e relacionando os aspectos do seu cotidiano e seus conhecimentos prévios ao que é exposto no texto.

Sendo assim, verificamos que, além de outros aspectos, ler contribui para o desenvolvimento do intelecto e da capacidade do indivíduo em aprender a estruturar melhor a natureza representativa da linguagem:

[...] a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade (LEFFA, 1996, p.10).

Além disso, ao relacionar seu conhecimento prévio ao conteúdo de sua leitura, estará praticando ações intertextuais que o levarão a determinadas atitudes com o texto, a depender das relações que tem com ele. Portanto, o conceito que temos do que seja um texto dependerá das concepções que temos de língua, de sujeito, e da definição do que seja o ato de ler.

A teoria da atividade verbal preconiza que a linguagem está centrada na sua comunicação em uso, ou seja, ela é uma prática social por meio da qual interagimos com o meio, utilizando mecanismos de ação e reação, em determinado contexto no qual o sujeito esteja atuando. O que importa, nesta situação, é compreender quais os mecanismos que o leitor mobiliza para apreender o conteúdo e interagir socialmente nos movimentos relativos às suas práticas sociais e nas inter-relações que mantêm durante o exercício leitor.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2011, p.91).

O processo da compreensão está relacionado às práticas discursivas que os sujeitos mantêm em seu cotidiano, com a aplicação da linguagem em uso. Neste sentido, a ação da linguagem durante a atividade verbal é articulada tendo em vista o motivo de os sujeitos realizarem tais operações. Assim, observamos que se trata da interatividade entre os sujeitos, utilizando a linguagem com um objetivo em comum: a existência de um motivo para o emprego da língua.

O ato da reflexão sobre a linguagem está centrado na compreensão e no se fazer compreendido pelo falante, conforme Geraldi (1991, p.17), em movimentos de reflexividade de que é composta a linguagem, pois à medida que falamos, pensamos sobre as próprias palavras e selecionamos aquelas com as quais seremos melhor

compreendidos em um vai-e-vem de interações e pensamentos analíticos, em busca do cumprimento da compreensão e produção de sentidos.

De acordo com Koch (1997, p.47-48), a coerência é “[...] um princípio de interpretabilidade do texto”. Assim sendo, o fator compreensão está ligado ao da coerência, que depende de alguns fatores para o exercício da apreensão, tais como o conhecimento e uso dos elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, o grau de partilhamento social com que é realizado esse conhecimento, e os fatores pragmáticos e interacionais, como as intenções comunicativas, o contexto situacional e os interlocutores em si.

Para Koch (2010, p.16-17), considerando a língua como expressão do pensamento, o texto é visto como representação do mundo e do pensamento do autor; sob essa perspectiva, a função da língua é representar o pensamento e seu conhecimento de mundo por meio da linguagem. Situações monológicas e passivas exemplificam esta representação, caracterizadas em seus aspectos egocêntricos, voltados para o próprio sujeito, uma vez que a compreensão restringe-se ao pensamento do autor.

Ainda segundo a mesma autora, a língua pode ser considerada como instrumento de comunicação quando é vista como um código formal a ser decifrado. Sua utilização, quando se caracteriza por bases monológicas e passivas, limita-se à informatividade e à decodificação. Para Kleiman (2008, p.20), “[...] essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”.

Por outro lado, a concepção interacional da língua (KOCH, 2010, p.16-17) tem-na como forma de ação interindividual, na qual os sujeitos interagem emitindo opiniões, uns sobre o enunciado do outro. Estes sujeitos são considerados atores sociais e o texto é o lugar da interação, através do qual a compreensão e os sentidos são construídos, por meio de uma gama de elementos explícitos e implícitos que ele contém, sendo produzidos à medida que o processo interativo texto-leitor e/ou ouvinte evolua em suas instâncias de significação, compreensão e sentidos.

Deste modo, podemos afirmar que o conhecimento não está pronto no texto, nem em cada leitor. A compreensão leitora processa-se à medida que, na tentativa de entendermos o que lemos, fazemos hipóteses, comparamos, relacionamos as informações do texto ao nosso conhecimento prévio, avaliando as informações, comparando, significando e ressignificando os dados ali contidos para que possamos atribuir-lhes valores e sentidos.

Sendo assim, reiteradas vezes, observamos situações de dificuldade no entendimento do texto, em um contínuo vai-e-vem de reflexões e inquisições durante a leitura, em que o leitor não sabe ao certo se sua análise estaria adequada àquilo que o autor teve a intenção de informar. Observamos, portanto, que a compreensão refere-se às novas significações e valores que o leitor constrói na leitura, a partir das relações autor-texto-leitor:

[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2011, p.89-90).

Ter conhecimento sobre o motivo e o objetivo para que se realizem a atividade. leitora pode transformar-se em indicativo precioso para que o sujeito verifique quais as que lhe interessam; qual o tema que lhe proporcionará prazer e conhecimentos ao ler; além do fato, é claro, de trazer-lhe informações importantes para a finalidade a que se destina. Aliás, Kleiman (2009, p.35) salienta que “[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”.

Ao professor, cabe mobilizar recursos metodológicos, estratégias de ensino de leitura que permitam ao seu aluno perceber tais motivos e a finalidade de sua ação, viabilizando atividades que colaborem para a compreensão leitora.

Tais recursos referem-se às estratégias de leitura que mobilizam o aluno a melhor compreender sua leitura, como o *conhecimento prévio*, as *conexões* que o aluno estabelece com o texto e o seu *conhecimento cultural*, que lhe possibilitam entender as relações entre o texto e as suas experiências. Também, incluem-se nesse rol as *inferências*, que se referem às deduções lógicas a que o aluno chegou durante a leitura, a *visualização*, que se refere à sua imaginação quanto à leitura realizada, as *perguntas ao texto*, a *sumarização*, que, por sua vez, se referem ao que é mais relevante no texto, e a *síntese*, ao produto final, a compreensão a que ele chegou sobre a leitura (Cf. SOLÉ, 1998).

As estratégias de ensino para a compreensão e interpretação de textos escritos compreendem criar condições para que o aluno seja incentivado a ler. Inicia-se com o entendimento sobre o que é ler e qual o objetivo do aluno para a leitura. Esta, como fator de conhecimento e interpretação, concentra aspectos com os quais o leitor se

relaciona para colaborar na interpretabilidade, como as interações que estabelece com o texto e com o autor.

Portanto, trata-se de um leitor ativo, interativo e dialógico, já que, para o processo interpretativo: dialoga com as informações do texto; utiliza seu conhecimento de mundo, cultural e linguístico; realiza perguntas ao professor e ao texto; estabelece inferências a partir deste, negando hipóteses, confirmando-as, fazendo alusões; relaciona seu conhecimento aos adquiridos no momento da leitura; e realiza procedimentos para concluir a sua avaliação sobre a proposta do autor.

À medida que o leitor processa o texto, sua compreensão efetiva-se por meio de averiguação e análise do conteúdo apresentado, bem como reflexão sobre seu conhecimento de mundo, formulando e reformulando seu pensamento até construir sua interpretação.

Nas suas instâncias de ensino e aprendizagem, um dos recursos utilizados pelo professor para a compreensão leitora refere-se às atividades que o aluno estabelece com o texto, via interação aluno-professor, sobre os entendimentos que já tem acerca do tema ao relacioná-lo às suas atividades sociais.

Procedimentos assim possibilitam um melhor entendimento pelo aluno, que aprende como é possível contextualizar o que lê, favorecendo-lhe a compreensão através das informações que ele tem como sujeito ativo e participativo do mundo, e ainda através das relações que estabelece durante as leituras.

Processos interlocutivos e discursivos, dirigidos pelo professor, via leitor-texto-autor, em leituras, análises, perguntas, pedidos de opinião ao aluno sobre os textos, ampliam-lhe a capacidade sobre o entendimento do enunciado. Além disso, observamos que a utilização da palavra pelo professor instiga aspectos cognitivos sobre os quais o aluno pode refletir o que e como dizer ao analisar sua própria linguagem discursiva oral, contribuindo para a formação de um leitor crítico.

Outro fator importante é expor ao aluno o motivo pelo qual é importante averiguar a razão de o objetivo ser fundamental para aquela atividade. O professor estará demonstrando-lhe a importância dos aspectos cultural e social que aquele texto poderá oferecer-lhe, para outras ordens, em suas relações sociais, que vão além da sala de aula e daquela atividade especificamente, e também para o seu desenvolvimento cultural, de mundo e suas relações. Afinal, para o professor, este aluno deve se constituir como um ser pensante que se insere em seu contexto social, interagindo com o texto, com o meio e em seu grupo como sujeito participativo e atuante:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Ao escolher transformar as atividades de leitura em ações que promovam a compreensão de um enunciado, o professor habilita os alunos a ampliar suas atividades cognitivas e sociais para: inferir, sintetizar, estabelecer objetivos e intenções para a leitura, ativar seu conhecimento prévio, questionar, entre outros motivos que despertam sua curiosidade em aprender por meio de estratégias de leitura.

Para Marcuschi (2011, p.94), as teorias da compreensão revelam-nos a adoção de dois paradigmas, quais sejam, associando-a à *decodificação*, em que a língua é aceita como código, ou a uma *atividade inferencial*, em que o leitor constrói sentidos a partir do texto, construção essa caracterizada como atividade de criação e interação.

No que concerne à inferência, trata-se de uma operação mental de cálculo de sentidos subjacentes, isto é, relaciona-se à compreensão que efetuamos entre os elementos que estão implícitos no texto e as informações que estão ao nível de nossa memória, com as quais estabelecemos um vínculo de entendimento.

Ao ativarmos nosso conhecimento prévio, no momento da leitura, preenchemos as lacunas deixadas pelo autor, para que se cumpram os processos de compreensão e produção de sentidos. Segundo Koch (1997, p.26), as inferências estão estritamente relacionadas à coerência durante a progressão textual, já que a textualidade tem sua origem fundamentada no nexa entre as ideias:

[...] a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim, ela pode ser vista também como ligada a inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. (KOCH, 1997, p.11)

Durante o processamento textual da leitura, a coerência é a responsável pela produção de sentido que o leitor atribui ao texto, ao reconhecer determinados elementos linguísticos localizados na superfície deste. Ao interpretá-lo, ele estabelece conexões entre esses elementos textuais e o seu conhecimento prévio.

De acordo com Marcuschi (2011, p.95), no processo da compreensão textual as inferências são processos cognitivos nos quais os falantes consideram o texto e o contexto, construindo uma nova representação semântica. Ou seja: o leitor estabelece a compreensão à medida que a leitura se processa, ao relacionar as informações novas, obtidas durante a leitura, às informações armazenadas anteriormente, ampliando seus conhecimentos ao construir outras compreensões sobre o tema, interpretando-o. Ainda segundo esse estudioso (2011, p.97), a compreensão é vista como processo estratégico, flexível, interativo, inferencial. O processamento estratégico sugere que não são as regras formais e lógicas que colaboram para que a compreensão se efetive, mas sim as de ordem semântica ou cognitiva.

Essa forma de distinguir o processamento da compreensão indica que o entendimento do texto será processado de acordo com as nossas necessidades para a produção de sentidos. Quanto ao processo flexível, este está ligado aos movimentos do todo para as partes do texto e vice-versa, ou seja, não há um único sentido para a compreensão.

Quanto aos modelos interativos, a compreensão se realiza a partir das negociações realizadas entre as propostas textuais e o leitor/interlocutor. O processo inferencial diz respeito aos sentidos que elaboramos do texto mediante as informações contidas nele, explícitas e implícitas.

De acordo com Koch (2008, p.32), para o processamento textual contribuem os conhecimentos *linguístico, enciclopédico e o interacional*. O primeiro é responsável pelo conhecimento gramatical e lexical, contidos no texto; o segundo, o enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo ou conhecimento prévio, é aquele que se encontra armazenado em nossa memória, sendo que é a partir dele que estabelecemos hipóteses, expectativas a respeito de determinado texto e sua progressão textual.

O conhecimento sociointeracional subdivide-se em quatro tipos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Tem relação com o conhecimento que conseguimos ampliar por meio da interação que estabelecemos com a linguagem, nas diversas atividades sociais das quais participamos, como, por exemplo, as de leitura e interpretação de textos, dentro ou fora da sala de aula.

O conhecimento ilocucional refere-se ao objetivo comunicativo, à intencionalidade da fala, podendo ser reconhecido, por exemplo, nos objetivos ou nos propósitos que um falante pretende atingir por meio dos elementos verbalizados ou por

vias indiretas, exigindo do leitor/interlocutor conhecimento para compreender o objetivo ilocucional.

Não é nossa intenção aprofundarmos uma discussão sobre a teoria dos atos de fala, porém, é importante que sejam postuladas para observarmos o quanto são necessárias nas atividades comunicativas para a compreensão da leitura. Embora, algumas vezes, não lhes percebamos a importância, seja na leitura e seus processos de entendimento do texto, seja durante a oralidade.

O conhecimento comunicacional, por sua vez, é responsável pela quantidade de informações necessárias para que o leitor/interlocutor consiga compreender os objetivos do construtor do texto, as variantes linguísticas selecionadas para cada situação de interação, bem como a adequação da linguagem formal ou informal para a situação de comunicação.

O conhecimento metacomunicativo refere-se ao uso que se faz da linguagem para se fazer compreendido. Trata-se dos vários tipos de ações feitas com a linguagem pelo autor, de modo que seu leitor compreenda o texto e assegure que este aceite os objetivos com que foi produzido. Ocorre, por exemplo, no momento em que uma tirinha em quadrinhos trata dela mesma ou de sua elaboração para gerar humor.

Quanto ao conhecimento superestrutural, reportamo-nos às estruturas textuais globais, isto é, ao conjunto de características que definem os vários gêneros e tipologias textuais, em sua função comunicativa e social, sequenciação e conexão entre objetivos, proposição e estruturas globais.

A partir do momento das descobertas do objetivo e da intenção da leitura, o professor conseguirá estabelecer o início de várias outras atividades adequadas para o processo da *construção da interpretação durante as atividades leitoras*, uma vez que estas estarão conectadas aos interesses do aluno.

É importante que o aluno conheça o motivo pelo qual deve ler determinado texto, já que o objetivo é o primeiro instrumento que o move da inércia e desperta a curiosidade para entender determinado assunto. Para o professor, é igualmente importante saber o que move um aluno à leitura, porque é a partir desta informação que ele procurará otimizar instrumentos para a compreensão leitora, já que o objetivo é a peça-chave desencadeadora do início de toda uma tarefa que coloca o aluno no estado de leitor proficiente: “[...] são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim”. (KOCH, 2010, p.19)

A metodologia utilizada para desencadear a compreensão leitora envolve diversos aspectos relativos tanto ao texto, quanto ao seu leitor, tendo em vista o conhecimento prévio, as conexões, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Para Souza e Giroto (2010, p.46), na pré-leitura o aluno lê partes do livro buscando informações a respeito de seu conteúdo, sobre a história ou mesmo o que diz respeito aos elementos mais importantes, com a finalidade de verificar se o texto é pertinente aos seus objetivos. Logo, “[...] folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história.” (SOUZA; GIROTO, 2010, p.46)

O objetivo da leitura é aspecto relevante para seu incentivo, seja ele o de: procurar uma informação para a realização de determinada tarefa; conhecer determinado tema; estudar um texto; obter um momento lazer, no qual usufruirmos das sugestões do imaginário do autor. Enfim, sempre é oportuno para a realização da leitura que esta se cumpra de modo a promover uma atividade prazerosa. Nem sempre, porém, o objetivo do autor do texto é o de se fazer compreendido ou de propor a reflexão para seu leitor. O leitor, por sua vez, atribui significados ao que lê a partir das significações que construiu, em seu repertório, ao longo de sua vida, das atividades que exerceu, atribuindo valores e entendimentos diferentes daqueles intencionados pelo autor do texto. Desta forma, entendemos que o mesmo texto, lido por diversos leitores, terá, para cada um deles, dentro de seus limites, uma significação distinta, em função tanto dos objetivos da leitura, quanto de seu conhecimento de mundo.

Outro fator considerado importante, que passa pelo objetivo, é a formulação de hipóteses pelo leitor através das manifestações cognitivas resultantes das tentativas para compreender o texto. Durante a leitura, ativamos nosso conhecimento de mundo interagindo com o texto, elaborando hipóteses sobre o desenvolvimento da história.

Para Geraldí (2004, p.107), são quatro as atividades de leitura que desenvolvemos: a leitura em busca de informações; a leitura para estudar um texto; a leitura do texto como pretexto; a leitura como fruição do texto. Para o autor, o resultado de diversas leituras de um mesmo texto não parece resultado do texto em si, mas, sim, resultado dos diversos sentidos que produzimos em razão de nossas diferentes condições de processamento no momento da leitura.

O motivo pelo qual escolhemos um e não outro texto para lermos é o fator determinante para o interesse pela leitura tornando-a prazerosa, informativa e

esclarecedora sobre o tema escolhido. De todo modo, nossas escolhas de leitura estão relacionadas com nossos valores e crenças e, para compreendermos o que estamos lendo, procedemos aos reconhecimentos linguísticos, aos elementos implícitos e ao nosso conhecimento de mundo, ou o chamado conhecimento prévio, fazendo perguntas ao texto para interpretá-lo. Para Solé (1998, p.22), “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.”

Por meio de seu conhecimento prévio ou de mundo, o leitor conseguirá estabelecer conexão com o texto, ativando suas vivências, relações sociais, seus valores, suas ideologias para, então, produzir sentidos ao que lê. Na atividade leitora, firmamos, pois, relações dialógicas com o texto; o leitor é o sujeito ativo que se conecta ao texto e constrói a partir das informações contidas nele a compreensão e, logo, a produção de sentido. Para tal, efetivam-se no texto relações interacionais; ou seja, o interlocutor dialoga com as informações postuladas pelo locutor, as quais podem ser implícitas ou explícitas; em ambos casos, procede a questionamentos, acatando ou refutando o pensamento do autor. Por outro lado, considera, para efeito de entendimento, as afirmações contidas no texto, relacionando seu conhecimento anterior, reconhecendo os elementos que os unem, autor e leitor, e construindo sentidos à produção daquele, mas tendo como referência o seu conhecimento prévio:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1991, p.166).

As conexões que o leitor estabelece com o texto interferem cognitivamente nos processos de compreensão e sentido ao que lê. Disso decorre que, durante essas ações, ele amplia as relações através das várias informações geradas durante o percurso da leitura com as interiorizadas, as quais, geradoras de seus conhecimentos prévios, processam as informações coletadas durante a leitura. Estas, miscigenadas às de seu

repertório cultural, controlam as informações para construir veracidade e sentido ao que lê.

Para Koch (2008, p.28-29), as informações semânticas contidas nos textos distribuem-se em dois grandes blocos, a saber, o *dado* e o *novo*, que, ao longo do texto, contribuem para a construção dos sentidos pretendidos pelo produtor do texto. A informação *dada* está na consciência dos interlocutores; no nosso caso, dos leitores, e serve como base para receber a informação *nova*. Ancorada pela informação *dada*, opera-se a progressão textual, mediante a informação *nova*, estabelecendo os sentidos entre os segmentos textuais e os conhecimentos prévios, os segmentos textuais e/ou práticas socioculturalmente partilhados.

Segundo o que cada leitor define sobre o ato de ler, a interpretação de um enunciado é uma atividade que vai além da decodificação e do significado do código escrito. Ao encarar o enunciado como a um conjunto aleatório de palavras sem sentido, o leitor o compreende pura e simplesmente como um instrumento de comunicação formal, do qual precisaria apenas extrair significado do texto.

Por outro lado, durante as atribuições de valores e sentidos que o leitor dá ao texto, processa-se um comportamento interativo. Este caracteriza as formas de entendimento dialógicas entre autor-leitor-texto, ao reconhecer os acontecimentos do texto àqueles apreendidos em seu contexto social, ao seu conhecimento cultural, social, compartilhado, entre outros, observando as informações contidas no texto a outros aspectos com os quais se deparou em seu cotidiano. Segundo Leffa (1996, p.13), “[...] o leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto.”

Construir sentidos para aquilo que lemos ou ouvimos é reconhecer que compreendemos e construímos representações para o signo imagético, segundo a atividade com que estamos envolvidos socialmente.

Ao ouvir de um professor as explicações sobre determinada disciplina, o aluno estará fazendo uma leitura sobre ela, pois interpreta seu conteúdo atribuindo valores e sentidos sobre os dados explicitados, relacionando os novos dados às informações de seu repertório cultural. Ao ouvir as queixas de seu paciente, um médico estará realizando uma leitura das informações dadas por ele para lhe prescrever um receituário; ou, ainda, ao ouvirmos uma propaganda na mídia, estaremos analisando os elementos

explícitos e implícitos contidos nela, para determinarmos a intencionalidade com que é veiculada, atribuindo-lhe, assim, sentidos.

O fato é que ler, ou seja, a leitura a que estamos procedendo em certa circunstância da nossa vida social, seja escrita, oral, imagética ou das mídias em geral, estará representada em toda observação, análise e em todo processamento constante que fazemos sobre ela e os enunciados. Para tanto, relacionamos a leitura a situações hipotéticas que tendem a nos levar à compreensão do enunciado e ao seu controle, culminando na produção dos sentidos naquela circunstância leitora:

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. (LEFFA, 1996, p.14)

Assim, observamos que os sentidos que atribuímos à determinada situação estarão relacionados ao nosso conhecimento de mundo na realização de inferências, intertextualizações que nos orientam na compreensão do que estamos lendo, relacionando os fatos do texto com um todo que lhe dê sentido, levando-nos ao processo de entendimento.

Com base nesses aspectos, pensamos que a prática de ensino da leitura abrange, também, ensinar ao aluno uma totalidade de conhecimentos, referências e significações que estarão representados nos valores que o aluno concede a cada situação e que tem como produto final a sua compreensão para qualificar aquela leitura como produtora de sentidos.

Ao professor, cabe mediar a relação texto-aluno-contexto para que seu aprendiz possa construir para o enunciado valores e entendimentos de forma a pensar e analisar sobre o objeto de sua leitura, um texto, uma imagem ou a análise de uma situação de forma autônoma, ou seja, como sujeito ativo e participativo no contexto no qual atua, seja ele linguístico, textual ou de situação sociocultural. Conforme Martins (2007, p.34), “[...] a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”.

Pensando em como promover o interesse relacionado ao ato de ler, as estratégias de leitura são de fundamental importância já que auxiliam o professor a desenvolver

atividades que incentivem o aluno não somente a ler, como também a cultivar-lhe o hábito; além de promover a compreensão e dar sentidos à sua leitura.

De acordo com Souza (2010, p.47), a utilização das estratégias para o ensino da leitura deve ser pensada sob o ponto de vista do letramento ativo, já que, neste contexto de ler, escrever, falar, ouvir e investigar, as crianças têm oportunidades em externar seu ponto de vista a respeito de sua leitura. Desta forma, ainda segundo os autores acima citados, contextos assim explorados mantêm os alunos interessados e entusiasmados, uma vez que não são somente os professores a emitir opiniões. Aliás, Bamberger (2006, p.31) informa que: o que uma criança aprende depende mais do seu interesse do que de sua inteligência, mas, por outro lado, informa também que o interesse não pode ser definido como preferência já que, para ele, preferir indica escolhas, ou seja, fazer uma escolha entre várias possibilidades. Acrescenta (2006, p.32): “[...] o interesse é dinâmico e ativo: a pessoa não somente escolhe, mas também escolhe seu objetivo, cria as possibilidades de alcançar uma coisa ou outra”.

Com base nos pressupostos de Vygotsky, Rego (2007, p.108) afirma que a escola desempenhará bem seu papel se conseguir desenvolver e desafiar a construção de novos conhecimentos dos educandos. Entre os diversos autores que concordam com esta afirmação, encontra-se Raths (1977, p.310), para quem o ensino que, realmente, amplia a capacidade das crianças em assimilar os conteúdos reside em o professor ensinar o aluno a pensar, ensinar as formas de acesso ao conhecimento elaborado, praticando-o de forma autônoma em seu cotidiano e mesmo durante sua permanência em sala de aula:

[...] É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. [...] o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (OLIVEIRA, 1997, p.79)

Segundo Raths (1977, p.316), considerando a diversidade de operações envolvidas nas atividades em sala de aula, nas quais se empregam o pensamento, o professor não deve perder oportunidade para ensinar seus alunos a pensar. No entanto, no momento desse ensinamento, o importante é compreender a distinção entre *acreditar que* e *acreditar em* valores do ser humano, isto é, aqueles que não precisam de comprovações, e o professor pode ajudar a esclarecer a seus alunos os motivos que os

levaram a tal crença. Esta não é uma ocasião para ensinar seu aluno a pensar, segundo o autor, já que aqueles se referem a atos de fé, inadequados para o pensamento.

Os momentos que podem ser utilizados para as atividades que envolvem operações de pensamento ocorrem quando os alunos são estimulados a fazer questionamentos, refletir e analisar um conteúdo que tenha sido solicitado a eles. Essas são ocasiões adequadas a ensinar a pensar, segundo Raths (1977, p.317), ou seja, o professor *acredita que* seus alunos possam compreender melhor o processo textual a partir de ações que os estimulem a pensar. Sendo assim, observamos o quanto é importante o professor estar atento para perceber o momento que é adequado ou não para proceder aos ensinamentos sobre o pensamento, ou seja, ensinar seu aluno a pensar de modo a lhe constituir entendimentos sobre as atividades que estão sendo realizadas por ele. Além disso, refletir sobre sua leitura ou sobre o que é dito, comparar e analisar as informações para formar a sua opinião, sugere um sujeito participativo e atuante na sociedade:

Desejamos que nossas crianças pensem sozinhas, que se auto-governem, que sejam ponderadas e equilibradas. Não desejamos que sejam imprudentes ou precipitadas em seus julgamentos. Em situações novas para elas, esperamos que sejam capazes de aplicar o conhecimento anteriormente obtido. Esperamos que sejam capazes de selecionar o certo e o errado na propaganda que se dirige a elas. Esperamos que apresentem idéias novas, novas invenções, novos sonhos. Esperamos que tenham uma atitude de reflexão em muitas situações problemáticas. (RATHS, 1977, p.13)

Para Raths (1977, p.320), é importante o professor reconhecer as diferenças entre processo de aprendizagem e produto de aprendizagem. O primeiro (processo) é a experiência por que passa o aluno nas instâncias de reconhecimento sobre o tema e as etapas envolvidas para compreendê-lo. Para o autor em referência, “[...] é uma atividade psicológica desigual a respeito da qual pouco se sabe, pois funciona na mente do aluno”. O produto, a seu turno, é fácil de ser identificado, pois pode ser visto em uma nota dada pelo professor pela execução de uma tarefa feita pelo aluno, por exemplo. Quando o docente faz uma pergunta ao aluno e este responde satisfatoriamente, nem sempre indica que aprendeu o que lhe foi ensinado. Nesse caso, o produto está correto, mas o processo pelo qual o aluno percorreu para dar a resposta correta pode não ter atingido a compreensão deste mesmo processo.

Por outro lado, o estudo da estrutura do texto publicitário, de tipo argumentativo, favorece o processamento da argumentatividade textual pelo aluno, ao lhe apresentar

possibilidades de ampliação de seus conhecimentos a respeito da funcionalidade das atividades discursivas cotidianas em geral, de orientação persuasiva, dada a sua circunstância constitutivamente ideológica. Até porque tais textos se encontram em toda e qualquer situação interlocutiva, por meio da qual estabelecemos relações em nosso convívio em sociedade.

Tais estudos permitem ao estudante pensar sobre a organização e a semanticidade de tais textos, analisá-los, refletir sobre eles, além de lhe conceder o entendimento sobre as suas motivações discursivas, refletidas em sua materialidade linguística, o que implica a compreensão de outros pontos de vista, outros valores socioculturais e ideológicos, percebidos em abundância em todos os meios de comunicações, seja rádio, televisão, mídia impressa, entre outros.

Além disso, conhecer a estrutura do texto publicitário permite o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno ao identificar nos textos determinados mecanismos de estranhamento que o levam a formular perguntas como, por exemplo, em uma das campanhas publicitárias da Empresa Sky, veiculada na mídia televisiva: o motivo pelo qual foi convidado o ex-jogador de futebol Ronaldo, o fenômeno, para atuar nesta campanha e não outro jogador?

Assim, em uma perspectiva didático-pedagógica, com metodologia sociointeracionista da linguagem, valeria proceder a estudos de peças publicitárias, em sala de aula, com as quais procederíamos observar a sua estrutura funcional e as suas características. Nestes moldes, os estudos de qualquer texto, em particular os dos anúncios publicitários, poderiam, pois, servir ao desenvolvimento no aluno de sua capacidade cognitiva, interpretativa, não se restringindo à mera decodificação e significação das palavras, situação que, se considerada prioritária, lhe restringiria o entendimento do texto. Em acréscimo, tais estudos possibilitam ao aluno aprimorar habilidades interlocutivas, ampliar sua habilidade perceptiva, estimular o seu interesse pelas leituras que lhe façam sentido, expandir seu vocabulário, aumentar sua capacidade em defender seu ponto de vista acerca de determinado assunto, na oralidade e nas esferas dialógicas, em determinado contexto social, no qual esteja atuando, propiciando condições adequadas ao raciocinar de forma analítica, crítica e reflexiva:

A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações

interlocutivas, o que, em circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (BRASIL, 1998, p.30).

Dessa forma, estamos convencidos de que os estudos de leitura e interpretação de textos publicitários, pondo em destaque sua argumentatividade, sob a perspectiva do sociointeracionismo vygotskiano, que privilegia o aluno como ser pensante, poderão facultar-lhe condições propícias à capacidade de compreender as informações contidas nos processos discursivos orais e/ou escritos, refletir sobre eles, interpretando-os, elaborando os sentidos, convertendo-os em suas próprias palavras, não reproduzindo, mas produzindo um texto de acordo com a compreensão elaborada por meio das leituras e das interações em sala de aula, via professor-texto-aluno:

[...] essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal. (VIGOTSKY apud DUARTE, 2000, p.79).

Os textos de gênero publicitário, de tipo argumentativo, são formados de uma única *unidade*, ou seja, têm um só assunto, um só objetivo, cuja estrutura contém os signos verbais e não verbais, elementos linguísticos, imagens, símbolos. Geralmente, o assunto é introduzido no título. Além disso, sua comunicação é delimitada a um único sentido, evitando questionamentos, já que o público a que se destina a propaganda não pode se manifestar a respeito dela.

O texto publicitário possui em seu corpo textual indicações persuasivas, as quais são determinadas por escolhas lexicais que têm por meta convencer o leitor a acatar a ideia a que é exposto, ou seja, submetê-lo à modificação de suas atitudes ou hábitos, aceitando irrefletidamente como verdadeiras as informações contidas naquela propaganda.

Além disso, a escolha das palavras a serem utilizadas tem o poder fundamental de levar o leitor ao convencimento, à aceitação da mensagem, classificando-a como verdadeira. Por este motivo, a escolha das palavras adequadas ao texto é considerada como importante elemento persuasivo, uma vez que o objetivo do texto publicitário é criar entre o leitor e o texto a ideia de proximidade e intimidade, embora saibamos que o leitor esteja sempre distante. Complementa Citelli (2005, p.14): “[...] persuadir é, sobretudo, a busca de adesão a uma tese, perspectiva, entendimento, conceito, etc.

evidenciado a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que enuncia.”

A finalidade das propagandas é convencer determinado público e levá-lo à aceitação de uma ideia ou de um produto. De acordo com Carrascoza (2004, p.15), trata-se do público-alvo que já consome o produto veiculado naquela mensagem, ou convencer futuros consumidores. Ainda segundo esse autor (2004, p.34), outro elemento que caracteriza este tipo de texto é a sua *circularidade*, ou seja, o tema é posto no início do discurso, no título, e deve acabar nele, como na figura da cobra que morde a própria cauda. O texto assim expresso evita que o leitor faça questionamentos, levando-o às conclusões definitivas, ou seja, colabora para que o leitor possa acatar a mensagem publicitária.

Determinadas figuras de linguagem, como as metáforas e as metonímias, têm papel de destaque para a composição do texto publicitário, pois sua utilização prende a atenção do leitor, em consequência de sua própria característica persuasiva, ao captar e realçar o sentido conotativo, contribuindo para a valorização do texto em suas argumentações e informar o que se quer dizer de modo implícito.

De linha notadamente persuasiva, os textos do gênero publicitário, do tipo argumentativo, são encontrados em propagandas veiculadas nos outdoors ou em indoors, em toda e qualquer atividade diária com que nos envolvemos: folders em academias esportivas, nos supermercados, nas escolas, faculdades, ao longo das ruas ou avenidas, bares, restaurantes e, até mesmo, em veículos de locomoção terrestre como metrô e ônibus, as chamadas publicidades indoors. Sendo textos com os quais convivemos cotidianamente, muitas vezes não lhes damos a devida atenção, nem lhes dedicamos uma análise em razão da pressa com que o localizamos nas avenidas ou ruas, ou mesmo nas mídias televisivas ou radiofônicas, pois não temos tempo hábil para nos deter e analisá-los detidamente em uma tentativa de verificarmos as intenções contidas neles. De modo apressado, acatamos suas propostas, submetendo-nos àquilo que seu anúncio propõe.

Sabemos que o conteúdo divulgado pelo texto publicitário traz uma carga ideológica da classe dominante, com a finalidade de que a ideia ou a divulgação dos produtos contidos nele sejam aceitos pelo público, em uma tentativa para convencer o leitor a modificar ou alterar suas atitudes; ativar em seu pensamento o desejo da aquisição daquela mercadoria que se encontra exposta no anúncio, de determinada categoria empresarial.

A propaganda ideológica: tem a função de formar as opiniões dos indivíduos, inculcar-lhes uma ideologia, um conjunto de ideias a respeito da realidade, para manter a sociedade como está ou transformá-la em sua estrutura econômica, regime político ou sistema cultural. (GONZALES, 2003, p.28)

Embora o aluno do atual ensino fundamental tenha nascido e se desenvolvido na era das tecnologias da informação e, por meio delas, tenha a oportunidade de estar a par dos acontecidos do mundo, ele não consegue, com raras exceções, argumentar seu ponto de vista, ou seja, em geral, não atinge um nível satisfatório de interpretação em relação ao que lê, muitas vezes com dificuldade mesmo em analisar o conteúdo de sua leitura e expor seu pensamento a respeito, produzindo a sua própria interpretação. Entre outros motivos, este fato está, em consequência, associado à falta do hábito da leitura, implicando constantes e variadas limitações de entendimento do que se lê. Ao ler, nos reportamos a outros mundos sociais e culturais diferentes daqueles com os quais convivemos diariamente e deles tomamos conhecimento permitindo-nos refletir sobre eles.

Durante a leitura, interagimos com as informações contidas no texto, concordando, discordando, fazendo perguntas, negando, acatando a proposta de seu autor, desenvolvendo desta forma uma intertextualidade com as informações contidas no texto; dialogamos com ele e defendemos nosso ponto de vista ao relacionarmos o seu conteúdo ao nosso conhecimento de mundo. Nossa visão de mundo se amplia, pois analisamos os dados coletados na leitura e os comparamos àqueles que por nós já são constituídos.

O entendimento que desenvolvemos do texto só acontece em decorrência dos sentidos que aferimos em função da compreensão. Essa percepção acontece durante a interação texto-leitor e/ou interlocutor. Para que esta interação se estabeleça utilizamos nosso conhecimento de mundo, linguístico e semântico para a compreensão, e análise dos elementos que estão explícitos no texto, ou seja, aqueles que estão na superfície textual e com os quais analisaremos os valores semânticos nele embutidos. Segundo Koch (2006, p.30),

[...] o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma [...]. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita.

Em razão de sua faixa etária, os alunos do ensino fundamental estão em pleno desenvolvimento, biológico, cultural e social; seu conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado estão em processo de engajamento e entendimento das situações com as quais se deparam ao terem contato com as diversas nuances das atividades sociais com as quais se envolvem diariamente. Sendo assim, os textos publicitários, com os quais temos estreito contato, nos convidam, de maneira implícita, a modificarmos nossos hábitos e pensamentos. Sua função é persuadir um auditório particular e, para tal empreendimento, utiliza alguns elementos textuais que, ligados entre si, formam um conjunto significativo que vai ao encontro de seu leitor, submetendo-o à aceitação do conteúdo de sua proposta publicitária, ou melhor, vai ao encontro daquilo que deseja o patrocinador daquele anúncio: a adesão do leitor à compra do seu produto que está vinculado ao anúncio.

Os elementos textuais utilizados na estrutura do texto publicitário têm por objetivo causar estranhamento ao leitor ao buscar pela originalidade do texto. Utilizam para tal efeito algumas figuras de linguagem, como a metáfora, a metonímia, a hipérbole, entre outros, os elementos dêiticos, os fatores lingüísticos, como a coerência e a coesão, os fatores pragmáticos da textualidade, como a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a informatividade.

Ainda que nossa atenção tenha se centrado no texto publicitário, do tipo argumentativo, é necessário não perdermos de vista a necessidade do estudo e da análise de alguns elementos da língua portuguesa, já que a publicidade utiliza-se dos mecanismos semânticos e lingüísticos para promover o convencimento do público a acatar suas intenções. Portanto, é preciso ter em mente e esclarecermos que o nosso objetivo põe em relevo a leitura, estudo e interpretação dos diversos tipos de textos publicitários. Nossa finalidade é a de evidenciar a necessidade de indicar ao aluno, demonstrar-lhe, as especificidades da língua portuguesa, as quais são utilizadas pelas propagandas para a confecção das peças publicitárias, a fim de submeter o leitor que desconhece tais pormenorizações à aceitação de uma ideia ou à aquisição de um produto. Para Citelli (2006, p.15),

[...] o lugar de onde falamos vincula-se, de forma direta, aos estudos comunicacionais e, dentro deles, procura entender os constituintes lingüísticos como instâncias singulares que permitem e censuram, dizem e calam, promovendo, pelo jogo da linguagem, a construção de sentidos.

Em razão da alta disponibilidade desses textos no cotidiano, acreditamos que os estudos de sua estrutura, por meio de sua leitura e análise, contribuem para a ampliação dos conhecimentos da língua portuguesa em seus aspectos linguísticos, semânticos e de mundo dos alunos. Partimos do pressuposto de que à medida que são analisados, eles introduzem seu leitor na proficiência leitora, pois instigam seu senso crítico, analítico, reflexivo e argumentativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail (V.N.VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BANBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática/Unesco, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRITO, Eliana Vianna (org.); MATTOS, José Miguel; PISCIOTTA, Harumi. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética de Vygotsky em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 71, p. 79-115, julho/2000.
- GERALDI, Wanderley Geraldi. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GONZALES, Lucilene. **Linguagem Publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A compreensão textual como trabalho criativo. In: **Caderno de Formação: formação de professores**. – Didática de conteúdos. Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Gduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.3, bloco 02.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 74).
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997 – (Pensamento e ação no Magistério).
- RATHS, Louis E. (et al). **Ensinar a pensar: teoria e aplicação**. 2. ed. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1977.

- RÉGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18. ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2007 – (Educação e conhecimento).
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Estratégias de leitura: ensinar alunos a compreender o que leem**. In: _____ et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- SPINK, Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NA PUBLICIDADE

Ana Luísa Antunes Dias¹⁶ (FEMA/UNESP-Assis)

Elizabeth Piemonte Constantino¹⁷ (UNESP-Assis)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo compreender a relação entre mídia, publicidade e infância, e identificar o modo de representação da criança em anúncios publicitários. Na contemporaneidade, a propaganda desempenha papel fundamental nas relações de consumo alicerçadas pelo modo capitalista de produção e tem a criança não só como público-alvo de suas mensagens, mas também como promotora e divulgadora. Ao situar o papel da publicidade na sociedade atual, busca-se contribuir com a reflexão de como a propaganda promove a tematização da infância, considerando a vulnerabilidade da criança em razão de sua incapacidade de discernir programação televisiva de comunicação de cunho comercial.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Consumo. Publicidade. Representação.

ABSTRACT: This study aims to understand the relationship between media, advertising and childhood and to identify the mode of representation of children in advertisements. In contemporary times, the role advertising plays in consumer relations underpinned by the capitalist mode of production and the child has not only target audience for its messages, but also as a promoter and disseminator. By situating the role of advertising in today's society, we seek to contribute to the discussion of how advertising promotes the themes of childhood, considering the child's vulnerability due to its inability to distinguish television programming communication of a commercial nature.

KEYWORDS: Childhood. Consumption. Advertising. Representation.

Introdução

A sociedade contemporânea, alicerçada no modo capitalista de produção de bens e mercadorias, pode ser caracterizada pela intensa aceleração do fluxo da informação, pelo avanço da ciência e da tecnologia, e pela velocidade das transformações nas diversas esferas sociais.

O estilo contemporâneo de vida que cultua o objeto, a supervalorização do 'ter' que se sobrepõe ao 'ser', a inumerável quantidade de produtos e serviços que nos são

¹⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp, FCL Assis. Contato: antunesdias@hotmail.com, antunesdias@femanet.com.br.

¹⁷ Professor-assistente doutor da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho e docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp, FCL Assis. Contato: bethpic@assis.unesp.br.

apresentados a todo o momento nas diversas mídias, a mercantilização da arte, do lazer e da educação compreendem características da sociedade atual.

Baudrillard (2008) afirma que vivemos em uma sociedade de consumo em que a felicidade está associada à aquisição de mercadorias e a realização plena está condicionada à aquisição de objetos que representam riqueza, prestígio e poder significando, assim, mais que um objeto material, um modelo de felicidade.

Para Bauman (2007), a busca incessante pelo não aprofundamento de raízes, pela sensação de liberdade e de encontrar-se livre para aproveitar as oportunidades que podem surgir trouxeram consigo a dificuldade de escolha e a ilusão de que, enquanto não decidimos, todas as oportunidades estão abertas e que podemos ter tudo o que elas podem proporcionar. Para ele, a vida contemporânea é uma sucessão de reinícios e finais em que o importante é a velocidade de transpor de uma satisfação à outra, sem se importar com sua duração. Bauman utiliza-se da metáfora da liquidez, para caracterizar o estado da sociedade atual, que se caracteriza pela incapacidade de manter a forma, por isso denomina-a de “vida líquida”, onde tudo é temporário, volátil, flexível.

Trata-se de uma vida precária, em condições de incerteza constante: A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciososa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo (BAUMAN, 2007, p.10)

Fundamentando-se na dicotomia “realidade da mídia” e “realidade do real”, Baudrillard (2008) entende que a primeira se sobrepõe, de forma definitiva, à segunda. Conforme o autor, o sistema cultural contemporâneo tem como base fundamental o consumo, compreendido como a manipulação sistemática de signos, no qual a mídia participa ativamente, promovendo e reproduzindo incessantemente signos, imagens e simulações que fazem com que o indivíduo vivencie uma realidade progressivamente distanciada, consumindo signos da “realidade da mídia” e não da “realidade do real”.

O capitalismo rege a vida contemporânea e faz com que a publicidade ocupe papel central na relação de consumo. A propaganda tem como objetivo final vender a mercadoria ou o serviço anunciado, entretanto, antes disso, necessita chamar a atenção de seu público-alvo, despertar seu interesse, estimular o desejo e criar convicção, ou seja, convencê-lo de que a marca anunciada é superior às similares para então induzi-lo à ação de compra (VESTERGAARD; SCHRODER, 1994).

Dobb (1977) destaca que o processo de acumulação do capital é um dos motores principais da história moderna e a comunicação publicitária participa como componente fundamental da reprodução capitalista. A publicidade tornou-se uma prática imprescindível nos quadros de uma estrutura produtiva, atuando no planejamento do próprio consumo.

Nota-se, portanto, que a publicidade opera no domínio do consumo e sua função na sociedade contemporânea seria a de criar convicção, ou seja, introduzir uma maior ‘certeza’ de consumo e induzir o consumidor à compra (ARRUDA, 2004). Percebe-se, ainda, que, se por um lado a finalidade da propaganda é informar – ‘fazer saber’ – por outro, sua finalidade é de seduzir – ‘fazer crer’.

Ocorre que no desenvolvimento e aprofundamento de estratégias para a conquista do consumidor, a publicidade veiculada nos meios de comunicação de massa cada vez mais se dedica ao ‘fazer crer’ em detrimento de dados que permitam o consumo consciente e informado. A ênfase dada no produtor e no produto, em sua descrição, utilidade e diferenciais, é cada vez maior no destinatário, ou seja, no potencial consumidor, e seu objeto passa a ser estilos de vida e valores. Ao invés de argumentar sobre as características do produto, a publicidade exhibe uma atitude que expõe um estilo que favorece a identificação do consumidor. [...] No entanto, logo após satisfeito, o desejo pelo produto é substituído pelo desejo de outro produto, que por sua vez é substituído por outro indefinidamente. A publicidade promove a cultura do consumismo, em que predomina o efêmero e o descartável, o excesso e o desperdício. Como valores, o individualismo e a competição (NASSIF, 2009, p.1-2)

Bauman e May (2010) ressaltam que, com a evolução das estratégias mercadológicas para conquistar consumidores, a publicidade atual tem se dedicado mais à sedução do que à informação. A comunicação publicitária não só promove e encoraja, mas reforça a necessidade de escolha de um estilo de vida consumista como estratégia existencial. No contexto contemporâneo, vendem-nos a ideia de oferta, de mais liberdade pelo exercício de mais controle, trata-se de uma ideia de ampliação e não de limitação. Portanto, viver em estado de privação seria o resultado dessa liberdade de escolha, da perseguição do inatingível.

Toda comunicação mercadológica, o marketing, direciona-se no sentido “[...] de induzir processo em que se fundem necessidades e desejos – que, se não satisfeitos, levarão os consumidores potenciais à frustração de suas aspirações” (BAUMAN; MAY, 2010, p.242). A mensagem do marketing deve, uma vez identificada como uma necessidade, ser satisfeita por meio do consumo. O marketing nos apresenta as oportunidades, os inúmeros objetos e as marcas. Não consumi-los transmitirá a sensação

de negligência e afetar a autoestima, e o respeito da sociedade. Segundo os autores, a aquisição de mercadorias, ou melhor, as próprias mercadorias passam a indicar quem somos e em que podemos nos transformar, com base na liberdade de escolha que sustenta a soberania do consumidor. Essa soberania baseia-se, por sua vez, no consumo, no investimento, na afiliação social de si próprio, ou seja, é um investimento que serve para a autoestima e para o “valor social” do indivíduo. Bauman (2008, p.76) refere-se a uma sociedade de consumidores em que o importante

[...] não é a satisfação de necessidades, desejos e vontades, mas a comodificação ou recomodificação do consumidor: elevar a condição dos consumidores à de mercadorias vendáveis. É em última instância, por essa razão que passar no teste do consumidor é condição inegociável para a admissão na sociedade que foi remodelada à semelhança do mercado. Passar no teste é pré-condição de todas as relações *contratuais* que tecem a rede de relacionamentos chamada “sociedade de consumidores” e que nela são tecidas [...].

Assim, os próprios membros da sociedade de consumidores se tornam mercadorias de consumo e é essa qualidade que os legitima como membros autênticos dessa sociedade. O motivo de preocupação maior do consumidor seria, mesmo que não consciente, tornar-se e continuar sendo uma mercadoria vendável.

Para entrar na sociedade de consumidores e receber um visto de residência permanente, homens e mulheres devem atender às condições de elegibilidade definidas pelos padrões do mercado. Espera-se que se tornem disponíveis no mercado e que busquem, em competição com o restante dos membros, seu “valor de mercado” mais favorável. Ao explorarem o mercado à procura de bens de consumo [...], são atraídos para as lojas pela perspectiva de encontrar ferramentas e matérias-primas que podem (e *devem*) usar para se fazerem “aptos a serem consumidos” – e, assim, valiosos para o mercado (BAUMAN, 2008, p.82).

Dessa forma, na sociedade contemporânea, cabe à publicidade a função de promover o desejo por uma mercadoria ou serviço sob o argumento ou ideia de que todo e qualquer sacrifício direcionado à sua compra seja secundário, se comparado a sua posse.

No decorrer dos anos, a publicidade transformou-se num negócio, numa transação comercial financeiramente lucrativa, que recebe altos investimentos no mundo todo. No Brasil, três fases compõem a história da publicidade (CADENA, 2001). A primeira delas, denominada Fase dos Reclames, a partir de 1808, fica caracterizada pela divulgação de anúncios em formato de texto objetivo sem utilização de imagens ou cores. Os reclames eram espaços similares aos classificados atuais, onde eram

anunciadas vendas, compras e trocas de alimentos, animais, imóveis, captura de escravos, como também negócios do comércio varejista, hotéis e produtos farmacêuticos. Eles eram divulgados em jornais, o único veículo de comunicação da época. A produção dos reclames era feita pela própria redação do jornal e limitava-se a informar sem qualquer preocupação em atrair a atenção dos leitores.

No final do século XIX, a partir de 1875, o fortalecimento da classe industrial e mercantil traz consigo a necessidade de modernização das práticas comerciais e a concorrência passa a exigir criação e produção de mensagens mais arrojadas. Surge então, a segunda fase da publicidade, a chamada de Fase dos Intelectuais. Com início em 1920, caracteriza-se pela presença de escritores, poetas, jornalistas e artistas na elaboração das mensagens. Outra característica importante é o início da utilização de desenhos, imagens, cores e fotografia (esta, mesmo que de forma tímida) na propaganda. A mensagem era informativa e não havia foco em público específico.

A partir de 1950, caracterizada pela profissionalização da propaganda, surge a Fase dos Profissionais, na qual os anúncios eram produzidos por pessoas contratadas e vinculadas às agências de publicidade. Profissionais esses formados e preparados pela academia, por escolas de comunicação e até mesmo autodidatas. Nesse momento, há o emprego de técnicas de linguagem e persuasão, e a confecção de mensagens destinadas a veículos específicos e a público determinado. Essa fase perdura até os dias atuais.

A propaganda brasileira atual é regulamentada pelo CONAR (Conselho de Ética e Autorregulamentação Publicitária), composto por representantes das agências, dos anunciantes, dos veículos de comunicação e outras instituições ligadas à área de comunicação. Sua função é fiscalizar a ética da propaganda comercial no país e está norteado pelas disposições do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. A crítica ao órgão acontece justamente em razão de sua composição:

A publicidade no Brasil é auto-regulamentada por órgão composto pelos próprios publicitários; [...] seria enormemente ampliada essa regulação e a coibição de abusos, se essa instância tivesse caráter independente, sendo composta por representantes de diversos setores não implicados diretamente na atividade e representantes da sociedade civil. Os psicólogos, assim como outros setores, podem contribuir para a elucidação dos danos menos evidentes da publicidade, e que devem ser incluídas no rol dos abusos a serem coibidos (NASSIF, 2009, p.6)

O Brasil encerrou a década de 2010 conquistando o sexto lugar no ranking dos países com maior investimento em publicidade, o chamado bolo publicitário ou de publicidade. O país ultrapassou a França e encontra-se atrás de Estados Unidos, Japão,

Alemanha, China e Inglaterra. Conforme Barbosa (2012), o mercado publicitário brasileiro movimentou em 2010 mais de 20 bilhões de reais e, para 2013, tem previsão de crescimento de 15,4%. Já a conjectura de crescimento do mercado publicitário no mundo é de 4,2%. Para 2014, supõe-se que o país se torne o quinto maior mercado publicitário do mundo.

A publicidade ocupa, ao menos, um terço da programação da mídia eletrônica televisiva. Na mídia impressa, principalmente, nos jornais e revistas, o espaço dedicado à propaganda pode chegar, em determinados casos e dias da semana, até a 70% das páginas. Conforme Guareschi e Biz: “O consumo dos produtos da mídia, especialmente a eletrônica, representa hoje o principal espaço de ocupação do tempo livre da população” (2005, p. 41).

No Brasil contemporâneo, atuam mais de três mil agências que empregam mais de setenta mil profissionais, conforme Cadena (2001). O mercado brasileiro é comandado por grandes multinacionais de comunicação e, segundo o Portal Imprensa, das vinte maiores agências do país, quinze têm participação estrangeira – total ou parcial. Assim como as agências, que se expandiram e se especializaram como agências de marketing esportivo, de moda, de design, de turismo entre outras, o mercado consumidor também foi segmentado. Para cada perfil ou categoria de consumidor existem estratégias comunicacionais adequadas para se alcançar, com máxima eficiência, os objetivos propostos (BARBOSA, 2007).

Mídia e Infância

Atualmente, a criança encontra-se inserida como público-alvo da propaganda. A mídia tem o poder de transformar a criança no modelo ideal de consumidor que, por um lado, não é considerada como um ser completo, no entanto, na perspectiva de sua inserção na cultura, ela é considerada plena para o exercício do consumo (BAUDRILLARD, 2008).

A História revela que a premissa de que toda pessoa nasce um bebê e será criança até um determinado período nem sempre foi percebida dessa maneira, ou seja, era ausente a percepção de criança como indivíduo em desenvolvimento, com necessidades e características próprias. Na Idade Média, a sociedade não limitava a infância pela puberdade. A infância era caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, tidos como racionais. “A ideia de infância estava ligada à

ideia de dependência [...]. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência” (ARIÈS, 1981, p.42). Assim, nesse período, nota-se a ausência da concepção de infância, a ausência de um ‘sentimento de infância’, já que a criança estava integrada ao mundo dos adultos e era percebida como um adulto em miniatura e educada pela convivência com eles. A prática do infanticídio, bem como a de entregar a criança para que outra família cuidasse eram usuais e, veladamente, toleradas pela sociedade da época.

Apenas a partir do final do século XVII, a aprendizagem por meio do contato com os adultos é substituída pela escola como via de educação. A mudança cultural, influenciada pelas transformações sociais, políticas e econômicas, modifica também as relações familiares. A família passa a ser a responsável pela educação da criança, o que fez despertar um novo sentimento por ela. Ariès (1981) denomina esse momento como o surgimento do “sentimento de infância”, constituído por dois momentos: “paparicação” e “apego”. A “paparicação” seria um sentimento despertado pela ingenuidade, beleza e graciosidade da criança. O sentimento de “apego” surge como uma manifestação da sociedade contra a “paparicação” e com a proposta de separá-la do adulto para discipliná-la e educá-la:

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela ‘paparicação’ – surgiu no meio familiar, na companhia das crianças pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1981, p.163)

Sobre o surgimento da infância, Postman (1999) destaca que, na Idade Média, as interações sociais aconteciam apenas de forma oral, permitindo, assim, a entrada da criança no mundo dos adultos. A criança medieval era invisível e não havia em separado o mundo da infância, já que elas estavam inseridas na mesma esfera social dos adultos. A partir do surgimento da imprensa e da alfabetização, um novo ambiente comunicacional se formou baseado na capacidade de ler do adulto e na incompetência de leitura da criança. Com um novo universo simbólico, criou-se uma nova definição de idade adulta em que a criança foi expulsa daquele mundo, sendo necessária a criação de um novo espaço para elas habitarem: o da infância.

A infância fica caracterizada não só pela incapacidade de leitura, mas também pela necessidade de criação de um universo exclusivamente infantil em que a criança, em seu mundo social, tem suas próprias roupas, seu próprio mobiliário, sua própria literatura.

Postman (1999) destaca, também, que a sedimentação da infância, em que a criança era alvo de atenção exclusiva, ocorreu entre 1850 e 1950. Conforme o autor, com o advento da mídia eletrônica televisiva nos anos 1950, a hierarquia da informação desmorona juntamente das diferenças entre crianças e adultos, já que as imagens da televisão estão disponíveis para todos, independente da idade. Para ele, a invenção da prensa tipográfica, no século XVI, criou a infância, e o advento da mídia eletrônica, no século XX, a fez desaparecer.

O autor entende a mídia televisiva como a base histórica de uma linha divisória entre a infância e a idade adulta, já que para assistir à televisão não requer concepção, e sim recepção. Desse modo, Postman (1999) descreve que a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta porque não requer aprendizagem específica, porque não segrega o público e não faz exigências complexas à capacidade mental ou ao comportamento do indivíduo. O autor afirma que a natureza da mídia televisiva é homogeneizar as mentalidades, é criar uma criança 'adultizada' e um adulto infantilizado.

Nesse sentido, o autor discute a publicidade como mais um meio de comunicação que visa a não distinção entre adultos e crianças. Segundo ele, a propaganda usa a linguagem altamente emotiva sem qualquer exigência de uma lógica para fazer negócios. Diferentemente da época mercantilista, em que vendedor e comprador estavam aptos a negociar sob uma base racional.

No mundo publicitário, o termo "posicionamento" indica o processo de construção da imagem de uma marca em relação ao mercado, quando são definidas questões relacionadas ao preço do produto ou serviço, ao público-alvo ou segmento de mercado a ser atingido e à imagem do produto ou serviço a serem projetados (SAMPAIO, 1995). Assim como produtos, marcas e serviços são posicionados no mercado, a imagem da criança na publicidade também é posicionada. Sampaio (2000), em seus estudos acerca do posicionamento da imagem da criança nas esferas públicas midiáticas, identificou os seguintes modelos de representação infantil em comerciais de TV: a criança feliz; a criança sapeca; a criança fantasiosa; a criança precoce; e a criança ingênua.

O posicionamento de anúncios que se utilizam do modelo “criança feliz”, a felicidade aparece como uma condição natural da criança, um estado de espírito conquistado por meio do consumo. Esse modelo soma mais de 75% das representações infantis na propaganda. Em seguida, aparecem com mais frequência, as publicidades que utilizam a representação “criança sapeca”, aquela que a criança chama a atenção do adulto por gestos e expressões como caretas e sorrisos marotos, por perguntas ou reflexões desconcertantes, por atitudes e conselhos pouco recomendáveis e por suas diversas travessuras “[...] a mesma condição de objeto da “paparicação” pública da criança do século XVII, em que ela diverte o adulto com suas gracinhas e travessuras (SAMPAIO, 2000. p.217)”. No posicionamento de comerciais em que aparece a “criança fantasiosa”, ela participa de aventuras fantásticas, luta com monstros ameaçadores, assume a condição de personagem em seus sonhos e brincadeiras, transformando-se em príncipes, princesas, xerifes, policiais, entre outros. A “criança precoce” assume, na publicidade, o visual, as concepções e as atitudes de um modelo adulto. Segundo a autora, ela se apaixona, faz comentários sobre a própria identidade e/ou segue a moda jovem. Esse modelo é comumente associado ao tipo sapeca. A representação da “criança ingênua” revela uma criança que não é boba, mas que acredita facilmente em histórias inventadas por adultos. Desprovida de malícia, sua ingenuidade se expressa nos anúncios através de gestos e expressões próprias da puerícia.

Em relação à representação infantil na propaganda, Nassif (2009) revela ainda que as crianças são, muitas vezes, apresentadas na simulação de papéis de gêneros tradicionais: o menino conquista, a menina é conquistada; ela é vaidosa, ele aventureiro; ela se machuca, ele cuida e protege; ele assedia, ela desdenha. A autora destaca que, no geral, a publicidade ignora as transformações da sociedade como as configurações mais recentes de família, bem como outras transformações culturais e comportamentais existentes. De encontro às considerações de Nassif (2009) a respeito das transformações da sociedade e considerando a passagem de tempo de pelo menos dez anos dos estudos de Sampaio (2000), é possível identificar um novo modo de representação infantil em anúncios publicitários: o da criança tecnológica, aquela pertencente à “geração eletrônica”.

Entende-se por “geração eletrônica”, a geração de crianças nascidas no século XXI, que se caracteriza pela familiaridade com as tecnologias da informação, por meio das quais se desenvolvem os processos de aprendizagem e comunicação, bem como a inserção, como autora, do próprio mundo digital. Terminologias como: “Nova infância”,

“cyber infância”, “nativos digitais”, “infância digital”, “geração do computador” compreendem, entre outras, as diversas acepções que buscam denominar tal geração que, conforme Buckingham (2007), é dotada de uma forma poderosa de alfabetização midiática, de uma sabedoria nata, espontânea e intuitiva.

A representação da criança tecnológica pode ser identificada, principalmente, em anúncios de operadoras de telefonia móvel que promovem seus aparelhos, os chamados *smartphones* e serviços de internet relacionados – ou não – a esse segmento de produtos. A utilização da imagem da ‘geração eletrônica’ nesse tipo de divulgação reforça a imagem da criança poderosa, que detém autoridade máxima no que tange à utilização das tecnologias digitais.

Com a inserção feminina no mercado de trabalho, a partir do século XX, a mulher contemporânea passa a ficar menos tempo em casa e, por consequência, menos tempo com os filhos que, por sua vez, ficam mais tempo em casa sem sua supervisão, passando boa parte do tempo em frente ao televisor: cinco horas diárias. Esse é o tempo médio que a criança brasileira assiste à televisão. Conforme Vilela (2008), a criança não tem desenvolvida a capacidade para discernir programação televisiva de publicidade e, apenas, algumas poucas o fazem entre três e quatro anos. De acordo com a autora, a maioria consegue fazer essa distinção na idade de seis e oito anos, mas todas só conseguem diferenciar programação de publicidade quando chegam aos dez anos.

Considerando que a comunicação de cunho comercial ocupa um terço da programação da televisão e que as crianças passam muitas horas em frente ao aparelho, as consequências da exposição infantil à publicidade dirigida a ela são: consumismo e formação de valores materialistas; obesidade e distúrbios alimentares; erotização precoce; diminuição de brincadeiras criativas; violência e marginalização pela busca de produtos caros; consumo precoce de álcool e tabaco; encorajamento do egoísmo, passividade e conformismo; e enfraquecimento dos valores culturais e democráticos (VILELA, 2008).

Na década de 1980, quando a programação infantil ganha espaço na mídia televisiva brasileira, junto da oferta de anúncios dirigidos a esse público, a criança e o adolescente passam a ocupar lugar de destaque neste meio de comunicação. Desde então, descobriu-se o potencial de consumo da criança. O segmento adolescente passa a ser identificado como público consumidor na década de 1990. Os publicitários identificaram, nesse período, que o jovem representa um referencial de modernidade às gerações mais velhas e que, portanto, ampliam a possibilidade de adesão mais ampla à

marca, ao produto ou ao serviço. Além de indicar que, “[...] através do processo de fidelização do consumidor, ele pode significar um consumidor no futuro” (SAMPAIO, 2000, p.153).

A mídia televisiva possibilitou o ingresso da criança e do adolescente numa esfera comum aos adultos, considerados tanto na sua condição de público, quanto de interlocutores.

Considerações Finais

Nota-se a existência de pontos de vistas divergentes sobre as questões da utilização da imagem infantil na propaganda e da comunicação dirigida a ela. Por meio do Conselho Federal de Psicologia, os psicólogos têm se posicionado a favor do fim da publicidade para crianças e adolescentes, e de bebidas alcoólicas; contra a exploração da imagem da mulher, do homem, das crianças e de adolescentes na mídia; o controle social da mídia e, ainda, relações entre mídia e trânsito. Nesse sentido, há o Projeto de Lei 5921/01, que proíbe a propaganda voltada para crianças até 12 anos na televisão, rádio e internet entre cinco horas da manhã e dez horas da noite que se encontra em tramitação no governo federal.

A fim de discutir a regulamentação da mídia, composta por representantes do governo federal, empresários e sociedade civil não-empresarial, realizou-se, em dezembro de 2009, a I Confecom – Conferência Nacional de Comunicação, cujo tema central foi “Comunicação: meios para a construção de direitos e de cidadania na era digital”. No eixo temático Cidadania e Deveres, destacou-se a proteção a segmentos vulneráveis, como crianças e adolescentes. Foram aprovadas, entre outras, resoluções contra as agressões publicitárias à criança. Polêmica, a Confecom não contou com a participação dos principais veículos de comunicação do país que consideram, como censura e cerceamento à liberdade de expressão, as propostas de controle social da mídia.

Os profissionais da área não se abstêm ao tema e, por meio do CONAR – Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária, propõem a proibição do uso de crianças e adolescentes para sugerir o consumo de produtos, para impor a noção de que o consumo pode proporcionar superioridade e o de não consumo indica inferioridade. Veta, ainda, publicidades que estimulem o consumo excessivo, apresentem produtos em substituição a refeições, gerem confusão quanto ao valor

calórico e/ou desmereçam o papel dos pais na orientação de hábitos alimentares saudáveis. Em 2013, a mais recente atualização do código proibiu o uso de merchandising ou de personagens do universo infantil nas propagandas para o público.

Diante dessas considerações, nota-se que as discussões sobre o tema publicidade dirigida à criança encontram-se em estado inicial, longe de um consenso. Acredita-se que este trabalho contribui, mesmo que timidamente, com a reflexão sobre essa temática. No que diz respeito à representação da infância na propaganda, a colaboração dá-se na identificação da recente reprodução da imagem da 'geração digital' o que demonstra um movimento de atualização do tempo presente da comunicação publicitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARRUDA, M. A. N. **A embalagem do sistema: a publicidade no capitalismo brasileiro**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2004.
- A SOCIEDADE quer mídia democrática. **Psi Jornal de Psicologia**, n° 162. Conselho Regional de Psicologia SP. São Paulo: Impres Companhia Brasileira de Impressão e Propaganda, 2009.
- BARBOSA, A. P. **Mercado Publicitário**. Set. 2007. Disponível em: <<http://artigos.com/artigos/sociais/administracao/marketing-e-propaganda/mercado-publicitario-2169/artigo/>>. Acesso em> 16 jan. 2012.
- BARBOSA, M. **Publicidade deve crescer 15% no Brasil**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/901363-publicidade-deve-crescer-15-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 16 jan. 2012.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CADENA, N. V. **Brasil: 100 anos de propaganda**. São Paulo: Edições Referência, 2001.
- CONAR, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. **Código de Autorregulamentação Publicitária**. Disponível em: <<http://www.conar.org.br>>. Acesso em: 09 set. 2009.
- COSTA FILHO, I. C. Propaganda, felicidade e consumo. **Revista Lectura**, n°3. Fortaleza: Ed. Evolutivo, 2005.
- DOBBI, M. **A evolução do capitalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre a mídia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

- NASSIF, M. F. **Contra a exploração da imagem da mulher, do homem, da criança e do adolescente na publicidade.** Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/noticias/noticiaDocumentos/Fatima_Nassif_-_Contra_os_abusos_de_uso_da_imagem_da_mulher.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2010.
- PINHO, M.; PINHO, A.; CASTRO, D. Autorrestrrição a publicidade infantil é tímida. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 26 ago. 2009.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SAMPAIO, I. S. V. **Televisão, publicidade e infância.** São Paulo: Annablume, 2000.
- SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A Linguagem da propaganda.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VILELA, A. L. **A criança, a mídia e as novas tecnologias: publicidade dirigida à infância – impactos e consequências.** Disponível em: <<http://www.alana.org.br/criancaconsumo/educacao/palestras/a-crianca-a-midia-e-as-novas-tecnologias.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2009. Palestra proferida em: 30 abril 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIMERIQUES DE BELINKY OU UMA POETISA QUE DEIXA SAUDADES

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro FERREIRA¹⁸ (FEMA-Assis/UNESP-Assis)

Thiago Alves VALENTE¹⁹ (UENP-Cornélio Procópio-PR)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a autora de literatura infantil Tatiana Belinky (1919-2013), bem como sua obra poética. Sua produção conta com mais de uma centena de livros, cujo valor literário é inegável. Após a exposição sobre alguns aspectos da lírica para crianças, bem como da vida e obra da escritora, passa-se a uma breve análise do gênero poético *limerique*, a partir do livro *Limeriques da Cocanha* (2008), ilustrado por Jean-Claude Alphen. Essa obra se destaca pela qualidade estética da imagem e do texto verbal, sendo dialógica, pois permite ao leitor, conforme as concepções econianas, perceber a “piscadela do texto” e, com isto, obter prazer durante a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Belinky. Limeriques. Dialogia.

ABSTRACT: This article aims to present the author of children’s literature Belinky Tatiana (1919-2013), as well as his poetry. His output includes more than a hundred books whose literary value is undeniable. After exposure on some aspects of the lyric for children and the life and work of the writer, goes to a brief analysis of the poetic genre limerick, from the work *Limericks of Cockaigne* (2008), illustrated by Jean-Claude Alphen. This work stands out for its aesthetic quality image and verbal text, being dialogical, it allows the reader, as the conceptions econianas realize the “wink of the text” and thus get pleasure while reading.

KEYWORDS: Belinky. Limerick. Dialogy.

Introdução

Morreu na tarde de ontem, aos 94 anos, a escritora Tatiana Belinky. Uma das principais autoras de livros infantojuvenis do Brasil, ela estava internada desde o dia 4 de junho no hospital Alvorada, em São Paulo.

(Folha de S. Paulo. Ilustrada. 16/06/2013)

¹⁸ Professora Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela UNESP, campus de Assis – SP. Ministra aulas de Língua Portuguesa no Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA/FEMA. Membro dos Grupos de Pesquisa “Crítica e Recepção Literária” (CRELIT – F. A.), com linha de pesquisa em “Literatura Infantil e Juvenil Brasileira – crítica literária”, e Leitura e Literatura na Escola (UNESP – Assis). Contato: eagrff@femanet.com.br.

¹⁹ Professor Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela UNESP, campus de Assis – SP. Ministra aulas de Língua Portuguesa nos cursos da UENP – campus de Cornélio Procópio. Membro dos Grupos de Pesquisa “Crítica e Recepção Literária” (CRELIT – F. A.), com linha de pesquisa em “Literatura Infantil e Juvenil Brasileira – crítica literária”, e Leitura e Literatura na Escola (UNESP – Assis). Contato: kantav2005@gmail.com.

Você TEMQUE ser pontual
 Cumprir o horário é legal
 Chegar atrasado
 Pro próprio noivado
 Pode ter um triste final

Tubarão TEMQUE cacarejar
 O morcego TEMQUE ulular
 Coelho que late
 É um disparate?
 Se quiser, pode até discordar...
 (BELINKY, 2008, s/p)

Poesia para crianças em tom maior

A lírica é um dos gêneros literários que compõe, com o dramático e o épico, uma tríade fundamental para os estudos literários. Recorrendo à Teoria da Literatura, Silva oferece uma explicação relevante para tentar conceituar o que define o “lírico”:

O mundo exterior, os seres e as coisas não constituem um domínio absolutamente estranho ao poeta lírico, nem este pode ser figurado como um introvertido total, miticamente insulado numa integral pureza subjetiva. O mundo exterior, todavia, não significa para o lírico uma objetividade válida enquanto tal, pois representa um elemento da criação lírica somente enquanto absorvido pela interioridade do poeta, enquanto transmutado em revelação íntima. O acontecimento exterior, quando está presente num poema lírico, permanece sempre literalmente como um *pretexto* em relação à natureza e ao significado profundo desse poema: o episódio, a circunstância exterior podem actuar como elementos impulsionadores e catalíticos da criação, mas a essência do poema reside na emoção, nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas, enfim, que tal episódio ou tal circunstância suscitam na subjectividade do poeta. (1968, p.232)

Quando destinada à criança, a poesia reclama os mesmos direitos daquela destinada ao público adulto, isto é, a qualidade do texto literário deve preceder e se sobrepor a certa caracterização da criança, geralmente proveniente do senso comum sobre sua “menoridade”, como expõe Martha:

A convicção de que a poesia dedicada a crianças e jovens deve ser concebida com base nos pressupostos gerais do gênero fundamenta o tratamento analítico de versos dirigidos a esses receptores, pois quando tratamos de poesia não podemos correr o risco de cair em falsas prerrogativas, responsáveis pelos preconceitos que veem o gênero, e toda a produção infantil e juvenil, como moralista, infantilizado, ufanista e piegas. Ao contrário, a poesia para crianças e jovens [...] deve ser uma brincadeira a mais para os pequenos, um jogo que apresente recursos formais imprescindíveis como onomatopeias, rimas, repetições, paralelismos, contrassensos, jogos sonoros entre outros mais, podendo aprofundar seus recursos formais e temáticas quando dirigida aos jovens. (2012, p.47)

Essa brincadeira “a mais”, apesar das questões pedagógicas que permeiam a relação da literatura com a escola, permite aos poetas a realização de textos de grande valor literário que dialogam de modo pertinente com a criança leitora, como relata Cunha:

O que parece absolutamente claro para poetas e os melhores teóricos da poesia é que o seu campo privilegiado não é o do “entendimento”, numa operação lógica partida da ou para a “verdade”. Na poesia, a fruição vai pela via da emoção, o prazer estético culminando do encontro de duas instituições especiais – a do poeta e a do fruidor. Há alguma luz, um campo magnético para o qual o “leitor” caminha com segurança e prazer, mesmo que (ou porque) sem certezas. Não se trata de um quebra-cabeça a ser montado: a “equação” resolvida é com frequência desencantadora. (2011, p.144)

Olavo Bilac, Alphonsus Guimaraens, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes, Mário Quintana; Sérgio Capparelli, José Paulo Paes, Ricardo Azevedo, Roseana Murray: mais antigos ou mais recentes, Tatiana Belinky²⁰ (1919-2013), falecida recentemente, inscreveu-se, ao longo de sua trajetória como escritora, entre o seleto grupo dos poetas que têm se dedicado à arte de escrever a melhor poesia para o leitor infantil.

Uma escritora e um monte de livros

Uma vida repleta de livros, de leituras e escrituras, assim poderia ser definida a trajetória de Tatiana Belinky (1919-2013)²¹, envolvida com teatro, TV, literatura. Em entrevista a Sérgio Roveri, conta sua história:

Cheguei ao Brasil no dia 29 de setembro de 1929, com dez anos de idade, após três semanas de viagem a bordo do transatlântico alemão General Mitre, que zarpou do porto de Hamburgo. Eu nasci na Rússia, na cidade de São Petersburgo, que na época era chamada de Petrogrado. Depois virou Leningrado, em 1922, e voltou a ser São Petersburgo em 1991, que é seu nome verdadeiro. Minha certidão de nascimento foi escrita pela mão do meu pai. Porque nem máquina de escrever eles tinham naquela época. Vim ao mundo no dia 18 de março de 1919, em plena guerra civil. A Revolução Russa havia eclodido em 1917, dois anos antes. Quando eu tinha pouco mais de um ano, derrotados pela grave crise econômica, meus pais voltaram para a Letônia, um pequeno país do Mar Báltico e que era a terra natal deles. (2007, p.24)

²⁰

Disponível

em:

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fusaction=biografias_texto&cd_verbete=5303>. Acesso em: 27 jun. 2013.

²¹ Anexo I.

Sua experiência como emigrante atuou como elemento significativo na sua relação com a linguagem:

Meus pais foram alfabetizados em russo, fizeram colégio e faculdade em que o russo era a língua oficial. Em casa, tínhamos uma babá que falava alemão. A primeira escola que frequentei era alemã. Então alemão e russo são as minhas línguas. Russo mesmo, alemão quase. Nunca quis perder o contato com estas duas línguas, que me seriam muito úteis mais tarde, em meu trabalho como tradutora. O letão foi uma língua que eu perdi, sobrou apenas um restinho. Eu me recordo da minha mãe falando frases em supermercados, coisas assim, *quanto custa?* Mas a essência da língua eu perdi mesmo.

Quando chegamos a São Paulo, imediatamente meus pais se inscreveram em duas bibliotecas circulantes, uma alemã e outra russa, baratinhas, é claro, pois viemos com uma mão na frente e outra atrás. Eles não queriam perder o contato com a literatura alemã e russa, e não queriam que os filhos também perdessem. Eu nunca perdi. Um pouco mais tarde é que fomos aprender português. Meu pai era poliglota, falava inglês e francês além do alemão e do russo. Português ele aprendeu no navio. Ele veio sozinho, três meses antes do restante da família. Quando chegamos aqui, ele estava nos esperando no porto com o dicionário na mão, já tinha um razoável domínio do português. Como ele havia estudado latim, acredito que não tenha encontrado muitas dificuldades para aprender o português. Ele tinha um talento impressionante para idiomas. Nas três semanas da viagem de navio, ele passou a falar português. Com sotaque, mas falava. (ROVERI, 2007, p.36-37)

Essa relação, por sua vez, transforma-se em mais de uma centena de livros, como registram Mellone (2007) e Martins (2011)²², em dois trabalhos acadêmicos sobre a escritora, respectivamente, *Tatiana Belinky: a história de uma contadora de histórias*; e *Espaços da imaginação no processo criativo de Tatiana Belinky*, com uma diversidade temática e formal que merece destaque:

Esta abertura e liberdade é o que caracteriza o universo muito amplo de Tatiana Belinky e que torna tão interessante acompanhar sua criação literária. É interessante observar essa ênfase na transformação, no fato de que quando se lê um livro um novo horizonte se abre diante de nós. F um livro lido mais de uma vez é diferente a cada vez que é lido, pois as pessoas têm novas experiências e absorvem o conteúdo de maneiras diversas. E cada leitor que lê um livro transforma o livro em outra experiência, a partir de sua vivência e forma de ver o mundo. E na troca de ideias com outros leitores vemos o ponto de vista de outra pessoa, criando mais um espaço de pensamento! São universos infinitos... (MELLONE, 2007, p.99)

No plano do conteúdo, evidencia-se o que Martins identifica como o diferencial da escritora no mercado editorial voltado para o leitor infantil:

²² Anexo II.

No universo da criação de Tatiana Belinky, observa-se uma escritora que registra em sua diversificada obra um estilo voltado para uma abertura da liberdade de expressão, propondo aos seus leitores, notadamente ao público infanto-juvenil, reflexões com ênfase na natureza humana. De forma bem humorada, a linguagem empregada por Tatiana procura utilizar recursos variados que chamam a atenção para o estilo da sua escrita, sem, no entanto, apelar para moralismos, questões que Tatiana procura não enfatizar principalmente nas histórias infantis. (2011, p.101)

Com o intuito de demonstrar, neste artigo, brevemente, alguns aspectos relevantes da obra de Belinky, dedicamos algumas páginas à apresentação de um gênero do qual a autora foi uma das mais proficuas divulgadoras: o *limerick* ou *limerique*.

Limeriques: dialogia e criatividade

Gênero recente na literatura infantil brasileira, os **limeriques** foram amplamente divulgados por Tatiana Belinky: “[...] um tipo de poema bem curto. Eles falam de coisas malucas e têm sempre cinco versos. A primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima. Já a terceira e a quarta são mais curtas e rimam diferentes das outras”²³.

Os limeriques, como uma forma fixa, apresentam espaço propício à invenção lúdica, dialogando com textos brasileiros de matriz folclórica ou popular:

— O Zê se afogou no açude!
Está com um pé no ataúde!
— Que importa estar mal,
na reta final?
Importa é que tenha saúde! (BELINKY, 2007, p.8)²⁴

Atendendo à proximidade com textos da cultura popular, os “Bruxoliques”, de *Um caldeirão de poemas*, são tecidos no diálogo entre sua forma de origem inglesa, cultivada e divulgada amplamente por Edward Lear²⁵, e o conteúdo brasileiro, demonstrando a versatilidade do hibridismo poético:

Um bruxo chamado Burlão
Caiu dentro do caldeirão.

²³ Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/limerique-647179.shtml>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

²⁴ Registra-se na contracapa do livro (BELINKY, 2007): “Limerique é uma maneira de escrever poemas com cinco versos, de forma que as rimas do primeiro, segundo e quinto versos sejam iguais, enquanto o terceiro e o quarto têm rimas diferentes e são mais curtos (esquema AABBA).”

²⁵ Disponível em: <http://www.nonsenselit.org/Lear/BoN/index.html> Acesso em: 28 jun. 2013.

Deu um berro. “Óxente!
Que lugar mais quente!”
E explodiu feito um balão. (BELINKY, 2007, p.53)

A poesia infantil, assim, incorpora a lição modernista (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999), recorrendo aos mitos e motivos nacionais em narrativas e poemas. É isso que percebemos em *Limeriques da Cocanha* (2008), de Tatiana Belinky, ilustrado por Jean-Claude Alphen.

Trata-se de uma obra dialógica que permite ao leitor, conforme Eco (2003, p.212), perceber a “piscadela do texto”, no caso, a citação intertextual presente no jogo verbal e no visual. *Limeriques da Cocanha* estabelece dialogia com textos diversos, inclusive com o poema de Manuel Bandeira (1886-1968) “Vou-me embora pra Pasárgada” e, conforme seu texto de apresentação, com um poema de autor francês, desconhecido, escrito em plena Idade Média (BELINKY, 2008, p.3). No cenário da literatura de cordel, a história da Cocanha pertence ao imaginário do brasileiro nordestino (TRIGUEIRO, 2011), cujas raízes podem ser encontradas, segundo Holanda (2000, p.43), no imaginário medieval projetado sobre as terras desconhecidas do novo mundo aberto aos europeus a partir do século XVI:

À imagem ou não do Dourado propriamente dito – o dos Omáguia e de Manoa – e também do Dourado de Meta, isto é, o dos Chibcha, foram reportando aqui e ali muitos outros reinos áureos ou argêntcos, não menos lisonjeiros para a desordenada cobiça dos soldados. Georg Friederici consegue assinalar, em sumária relação, o Dourado de Paititi, nas regiões de Mojos e Chiquitos; o Dourado dos Césares, na Patagônia, até o Estreito de Magalhães e, para o norte, na área de Chaco; o Dourado das Sete Cidades, no território do Novo México atual, e o de Quivira, ao oriente das grandes planuras da América do Norte.

A esses poderia juntar o Dourado do Vupabuçu e Paraupava, no Brasil, isto é, aquela mesma lagoa dourada, segundo todos os indícios, que Gabriel Soares saíra a procurar e em cuja demanda se finou.

Nota-se, portanto, que a escritora busca, na tradição ocidental, e mais especificamente, na ibérica, elementos culturais de grande valor histórico e cultural. Para fazer a ponte com a contemporaneidade, lança mão de um escritor não menos atento a essa herança, Manuel Bandeira. O diálogo com o texto de Bandeira efetiva-se, então, por meio da paródia, pois o “eu lírico”, embora reconheça alegria e fartos banquetes na Cocanha, também, percebe a monotonia de um espaço em que não há esforço para se obter o que se deseja. Trata-se de um livro composto por um único poema narrativo sob mesmo título.

As imagens, pela simultaneidade de ações de personagens diversas em páginas fervilhantes de detalhes em um plano conjunto, remetem aos quadros de Pieter Bruegel (1525/1530-1569) e de Hieronymus Bosch (1490-1516). Assim, possuem função narrativa, pois imprimem a sensação de ações que se desenvolvem no momento em que são vistas, remetendo ao universo fantástico, em que se retrata um mundo de fartura, doçuras e banquetes.

A manutenção da atmosfera fantástica se efetiva por meio da linguagem verbal, das imagens e das cores. Essa atmosfera também está representada pelos seres mágicos que compõem a narrativa. A capa remete à paz, tranquilidade e ao mundo dos sonhos. Ao fundo da cena, em perspectiva, aparece a imagem de um castelo em verde azulado, que reforça a atmosfera de conto de fadas. Em primeiro plano, vê-se uma mulher sentada e encostada em um tronco de árvore, tendo ao seu lado um unicórnio branco, em posição de descanso. Ambos dividem a mesma árvore e, de olhos fechados, repousam em sua sombra.

No chifre do unicórnio há um passarinho amarelo de bico aberto e olhos arregalados, como que assustado com o fato de dois homens dormirem na copa dessa árvore. Dessas personagens caricaturais, aparecem apenas imagens metonímicas de partes do seu corpo. Ambas podem cair a qualquer momento e, justamente pela tensão narrativa que instauram, são atraentes para o leitor. Para a criança, é a primeira pista de que, talvez, a Cocanha não seja um lugar ideal para se viver.

O movimento também se instaura na imagem por uma folha que, como nos quadrinhos, cai da árvore acompanhada de um ícone em espiral. Dessas personagens que compõem a capa, o unicórnio e o passarinho voltam a aparecer em outras cenas e situações, durante a leitura, permitindo o reconhecimento prazeroso para o olhar da criança curiosa e atenta.

Entre os limeriques que levam a criança pela Cocanha, lê-se: “Na Cocanha a sociedade/Vive em total liberdade-/Lá ninguém trabalha/(trabalho atrapalha...)/Lá tudo é só felicidade.” (2008, p.14). Esse texto aparece na cena em folha dupla que representa, pela primeira vez, o país imaginário. A moldura interna, em tons marrons, mostarda, ocre, laranja e magenta, assume, pelas cores e textura, as características de madeira, sendo inclusive assinada pelo ilustrador. Dessa forma, remete a uma paradoxal representação de um quadro emoldurado. O paradoxo avulta na materialidade usada para emoldurar o absurdo e na assinatura do lado “de fora” do quadro; na moldura. Essa

opção do ilustrador revela seu posicionamento em relação à Cocanha; “do lado de fora”, como observador.

A folha dupla estabelece, em um primeiro olhar, homologia com o universo da pintura. Há um plano conjunto em um cenário bucólico, com personagens em diferentes situações. Nesse plano, pode-se reconhecer a cena da folha de rosto, em que dormem homens e cachorro. A princípio, essa cena se integra ao plano conjunto, contudo também o subverte. Essa revelação ocorre quando se busca pela continuidade da moldura, nota-se que sua margem esquerda e a lateral também esquerda estão escondidas pela cena que as encobre, como se saltasse para fora do quadro, assumindo um primeiro plano. Dessa forma, a cena cria dois momentos e espaços cênicos para o olhar: fora da moldura e dentro dela. Toda a cena do plano conjunto assume, então, a perspectiva de um segundo plano em relação a ela. Assim, a folha dupla explora, na imagem, a função metalinguística, pois o ilustrador solicita do leitor uma reflexão acerca da representação, conotando que aquela cena, embora integre o plano conjunto, pertence também a outros espaços, no caso, à folha de rosto do livro e à realidade, em que também existem pessoas gluttonas e comodistas.

Na leitura da cena “atrás da moldura”, o leitor percebe que também existem planos diversos, inclusive pontos de fuga, pois há uma perspectiva. Essa cena estrutura-se sobre fundo branco. A opção do ilustrador por este fundo põe em relevo as imagens de cores intensas, conferindo-lhes volume e, pela sobreposição de camadas de tinta, textura. No primeiro plano da cena situada dentro da moldura, aparece, à direita, uma caravela com um casal descansando, enquanto passeia pelo lago. Atrás do barco, há um cisne branco com olhos arregalados e bico aberto. Como seu olhar se dirige para a esquerda, pode-se imaginar que essa expressão de espanto foi provocada pela observação dos homens e do cachorro que, fora da moldura, dormem profundamente.

À margem do lago, aparece um campo de flores em que, à sombra de outra árvore, aparece um homem sentado, dormindo recostado em seu tronco, tendo acima da cabeça uma maçã com uma flecha atravessada, para a qual olha impressionado um pássaro azul de olhos arregalados, conotando o risco que o homem correu sem nem perceber, provavelmente provocado por outro inconsequente. Embora essa cena faça remissão a Guilherme Tell, esse diálogo estrutura-se de forma paródica, pois prevalece a crítica do animal ao comportamento de alheamento do ser humano. O leitor pode ainda

lembrar, de acordo com seu horizonte de leitura, de cenas semelhantes em outras artes, como no quadro “O filho do homem”, do pintor belga René Magritte²⁶ (1898-1967).

Em segundo plano, veem-se castelos; palácios; plantações; um rebanho de ovelhas, com seu guardador sentado à sombra de uma árvore; um moinho de vento em uma propriedade rural; e bem ao fundo, quase no ponto de fuga da direita, nota-se o mesmo unicórnio da capa, supostamente trabalhando, pois fazendo sulcos com as patas, “arando” um terreno para o plantio. Os olhos das ovelhas e do unicórnio arregalados destoam da aparente tranquilidade, produzindo contraponto na imagem. Eles se dirigem para a esquerda, conotando que estão indignados com os homens e o cachorro que dormem, enquanto eles trabalham. Ligando dois palácios, que se localizam sobre morros no ponto de fuga da esquerda, nota-se uma anacronia, pois aparece um teleférico. Esse elemento, símbolo da tecnologia contemporânea, sugere uma leitura irônica pós-moderna, levando o leitor a manter os olhos atentos para os demais detalhes de contraponto. Além disso, produz efeito de humor crítico na obra, pelo insólito de sua presença em cenário de contos de fadas, e por conotar o comodismo dos habitantes desse país.

Pode-se deduzir, então, pela folha dupla, que a função da moldura de criar um limítrofe para o olhar foi rompida. Além disso, o comportamento dos animais, os únicos que realizam ações na cena, enquanto os humanos descansam ou dormem, acompanhados de suas expressões de surpresa em relação às atitudes desses humanos, instaura a ironia, pois invalida a afirmação: “Na Cocanha a sociedade/Vive em total liberdade—” (2008, p.14). Eles atraem o olhar do leitor e o redirecionam. Assim, a criança percorre toda cena, sendo conduzida de volta à esquerda, para fora da moldura, a fim de que perceba o jogo dentro e fora, e note a ironia de que, na Cocanha, alguns trabalham, enquanto outros descansam. Desse modo, a cena remete ao livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell (1903-1950). Justifica-se, então, que o unicórnio fuja no final da história. Ele, certamente, não era feliz nesse espaço, nem tinha “total liberdade”. Assim, a moldura subverte sua função, não polariza o espaço para dentro, antes abandona a força centrípeta e convoca o olhar crítico da criança, assumindo a função de tela que projeta esse olhar a se estender indefinidamente no universo, de forma

²⁶ Para mais informações sobre Magritte – Disponível em: <<http://www.magritte.be/fondation/?lang=en>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

centrífuga. A dialogia da cena com as artes pictóricas ocorre, então, por meio da paródia, o que justifica a subversão da relação entre figura e fundo.

Na interação entre texto e imagem, pela representação dos animais desautorizando o discurso verbal, estabelecendo contraponto, põem-se em dúvida a validade das afirmações deste, logo se começa a notar que há ironias também instauradas no discurso verbal. Assim, este se propõe à leitura como um jogo, levando o leitor a desconfiar das afirmações e ler nas entrelinhas, nos parênteses, nas reticências: “(trabalho só atrapalha...)”. Justamente, esses parênteses instauram a polifonia no discurso do “eu lírico”, pois, pela ironia, representam as afirmações dos adultos comodistas de que “trabalho atrapalha”. A paronomásia, pelo jogo sonoro, reforça essa ideia. Pode-se concluir que esse discurso está diametralmente oposto ao da criança, pois esta é afeita ao dinamismo, aos desafios e conquistas. Essa afirmação é ampliada pela imagem paradoxal do unicórnio trabalhando, embora isto não esteja escrito no texto verbal: um ser mítico, delicado, utilizando a força bruta para trabalhar.

No livro, as personagens adultas, caricaturais, conduzem ao riso, levando a criança a refletir acerca de suas atitudes, sobretudo, quando despropositadas e injustas. Assim, por meio do humor, essas imagens conduzem à reflexão, rompem com conceitos prévios de que os adultos sempre têm razão e ampliam os horizontes de expectativas do leitor.

Enfim, a leitura sem fim

Como se viu, a Cocanha de Belinky convida o leitor para se divertir e refletir. A fantasia vem ao encontro de uma estética refinada que, na literatura não infantil, é objeto comum de reflexão, como escreveu José Paulo Paes:

Do surrealismo literário no Brasil quase se poderia dizer o mesmo que da batalha de Itararé: não houve. E não houve, explica-o uma frase de espírito hoje em domínio público, porque desde sempre fomos um país surrealista, ao contrário da França, cujo bem-comportado e incurável cartesianismo vive repetidamente a exigir terapias de choque como a poesia de Baudelaire, Lautréamont e Rimbaud, os manifestos de Tzara e Breton, o romance de Céline e Genêt. (1985, p.99)

Enganou-se Paes. Tivemos Tatiana Belinky e, com ela, uma obra recheada de ousadias, criatividade e, sobretudo, de literariedade, renovando o imaginário e, por isso mesmo, deixando-o sempre vivo. Trata-se de poesia das melhores tanto para crianças,

quanto não-crianças que por ela se interessassem. Nossa esperança é que, justamente por essas razões, sua produção sirva de fonte de pesquisa para educadores e estudiosos de Literatura, Pedagogia e Comunicação Social. Além disso, graças a esses pesquisadores, a poesia de Belinky assuma o lugar de destaque na produção cultural nacional e, receba, principalmente, relevo na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELINKY, Tatiana. **Salada de limeriques**. Ilustr. Rubens Matuck. São Paulo: Nôovha América, 2007.
- _____. **Limeriques da Cocanha**. Ilustr. Jean-Claude Alphen. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. (a)
- _____. **Temqueliques**. Ilustr. Suppa. São Paulo: Panda Books, 2008. (b)
- CUNHA, Maria Antonieta. Poesia: entre a sedução e o incômodo. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador**. São Paulo: DCL, 2011.
- ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural – Literatura Brasileira. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5303>. Acesso em: 27 jun. 2013.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTHA, Alice Áurea Penteado. Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. (Org.) **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- MARTINS, Estetânia Maria Almeida. **Espaços da imaginação no processo criativo de Tatiana Belinky**. Fortaleza: UFC, 2011. Dissertação de mestrado.
- MELLONE, Karin Dormien. **Tatiana Belinky: a história de uma contadora de histórias**. São Paulo: ECA/USP, 2008. Dissertação de mestrado.
- PAES, José Paulo. **Gregos & Baianos: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ROVERI, Sérgio. **Tatiana Belinky: e quem quiser que conte outra...** São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1968.
- TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. Cocanha: o encantamento medieval e contemporâneo no cordel. In: **UNirevista**. Vol.1, n.3, julho 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNirev_Trigueiro.PDF>. Acesso em: 15 jul. 2011.

Anexo I – Belinky, Tatiana (1919-2013)²⁷

Cronologia:

1919 – Tatiana Belinky nasce em Petrogrado, atual São Petesburgo, na Rússia, em 18 de março.

1921 – Como seus pais são letonianos, a família se muda para Riga, capital da Letônia, por causa dos conflitos na Rússia.

1929 – As dificuldades econômicas e políticas se agravam, o que faz com que a família venha para o Brasil, radicando-se em São Paulo.

1930 – Por não encontrarem uma escola russa, seus pais matriculam os filhos numa escola alemã, o que acaba sendo muito traumatizante, pois seu regime é muito rígido e violento. Depois de três meses, seu irmão do meio apanha de uma das professoras, o que faz com que os pais os retirem de lá. Passam, então, a estudar na Escola Americana, anexa ao Colégio Mackenzie, onde se adaptam melhor e Tatiana se interessa pelo teatro, fazendo parte do grupo do Grêmio Cultural Popeye.

1937 – Conclui o curso comercial de secretária-correspondente nos idiomas português e inglês.

1940 – Casa-se com o médico psiquiatra e educador Júlio Gouveia (1914-1989), com quem trabalha na adaptação de obras literárias para teatro e televisão.

1942 – Gouveia escreve um artigo para a revista *Literatura e Arte* sobre a produção literária de Monteiro Lobato (1882-1948) para crianças, o escritor aprecia o texto e decide conhecer pessoalmente o autor do artigo e sua esposa.

1948 – Ao representarem uma cena de *Peter Pan* no aniversário da filha de um amigo, Tatiana e o marido são convidados a aumentar o texto para uma apresentação no Teatro Municipal – é a primeira peça de teatro infantil encenada em São Paulo. Com o grupo Teatro-Escola de São Paulo – Tesp, começam a fazer peças teatrais infantis e juvenis com o apoio da prefeitura de São Paulo, sendo Tatiana a roteirista.

1952 – Como ainda não existem programas infantis na televisão, são convidados pela TV Tupi a adaptar a peça *Os Irmãos Ursos*; depois de dois meses, o diretor Cassiano Gabus Mendes (1929-1993) tem a ideia de fazer um programa semanal apenas com autores brasileiros, e eles decidem montar o trabalho de Monteiro Lobato.

1964 – Gouveia, o diretor, resolve voltar a atuar como médico, e o Tesp deixa a televisão.

1965 – Tatiana começa a trabalhar na Comissão Estadual de São Paulo – CET/SP, cria a Subcomissão Infantojuvenil, a qual preside por três gestões – fica nesse cargo até 1972 –, e publica também a revista interna *Teatro da Juventude*, com textos e artigos teatrais.

1968 – O Tesp realiza trabalhos para a TV Bandeirantes, com programas gravados, que duram cerca de dois anos.

1979 – Tatiana recebe o Prêmio de Mérito Educacional da Câmara Brasileira do Livro – CBL, e um prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte – APCA, pelos 30 anos de atividade, como crítica de teatro.

1984 – Publica uma compilação de suas adaptações teatrais para jovens, *Teatro da Juventude*, em dois volumes.

1985 – Escreve seu primeiro livro de poesia infantil, *A Operação do Tio Onofre*.

1988 – Recebe o Prêmio Monteiro Lobato de tradução da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, por *Salada Russa*.

²⁷

1989 – Morre seu marido. Recebe da CBL o Prêmio Jabuti de personalidade literária do ano.

1990 – Ganha o Prêmio Monteiro Lobato de tradução da FNLIJ por *Di-versos Russos*.

1991 – Recebe homenagem especial da Fundação de Amparo à Cultura e Educação de Medianeira – FUNDACEM, e o Prêmio Francisco Igreja da União Brasileira de Escritores – UBE. Ela e Gouveia (*in memoriam*) ganham o Prêmio Criança da Fundação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo – ABRINQ, pelo conjunto de sua obra.

1998 – *Dez Saczinhos* é premiado pela FNLIJ como o melhor livro infantil.

2013 – Morre em São Paulo, dia 15 de junho de 2013.

Anexo II – Produção

1. *Limeriques*, São Paulo: FTD, 1987.
2. *Que horta*. São Paulo: Paulinas, 1987.
3. *Bindinsula e outros Retalhos*. São Paulo: Atual, 1990.
4. *As coisas boas do ano*. São Paulo: Paulinas, 1990.
5. *O caso do bolinho*. São Paulo: Moderna, 1990.
6. *Quatro amigos*. São Paulo: Paulinas, 1990.
7. *Saladinha de Queixas*. São Paulo: Moderna, 1991.
8. *Assim, sim!* São Paulo: Paulinas, 1992.
9. *Bumbarlei*. São Paulo: Saraiva, 1992.
10. *Ratinho Manhoso*. São Paulo: Moderna, 1992.
11. *A cesta de dona Maricota*. São Paulo: Paulinas, 1992.
12. *O que eu quero*. São Paulo: Paulinas, 1993.
13. *O grande cão-curso*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.
14. *O galinho apressado*. São Paulo: Paulinas, 1993.
15. *O caso do vaso*. São Paulo: Paulinas, 1994.
16. *Limeriques das coisas boas*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.
17. *Bom remédio!* Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
18. *A operação do tio Onofre*. São Paulo: Ática, 1995.
19. *Baba Iagá no Pantanal*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
20. *Transplante de Menina: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe*. São Paulo: Moderna, 1995.
21. *Que tal?* São Paulo: AM, 1996.
22. *A Aposta*. São Paulo: Paulinas, 1996.
23. *O Valentão de orelhas compridas*. São Paulo: AM, 1997.
24. *Beijo, não!* São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.
25. *Que cardápio!* São Paulo: AM, 1997.
26. *Dez saczinhos*. São Paulo: Paulinas, 1997.
27. *A Saga de Siegfried: O Tesouro dos Nibelungos* – Recontada por Tatiana Belinky. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.
28. *Stanislau*. São Paulo: Ática, 1998.
29. *Medroso! Medroso!* São Paulo: Ática, 1999.
30. *Diversidade*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.
31. *Quem parte e reparte*. São Paulo: FTD, 1999.
32. *Coral dos Bichos*. São Paulo, FTD, 2000.
33. *Desastreliques*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
34. *Mandaliques (com endereço e tudo) – Ilustrações de Guto Lacaz. Com 4cartões postais para você mandar*. São Paulo: Editora 34, 2001.

35. *O livro dos disparates com os limeriques da Tatiana*. São Paulo, Saraiva, 2001.
36. *Sou do Contra!* São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
37. *A lição do passarinho*. São Paulo: Ave Maria, 2001.
38. *Chorar é preciso*. São Paulo: Paulus, 2001.
39. *O Ogro*. São Paulo: Saraiva, 2001.
40. *ABC*. São Paulo: Elementar, 2001.
41. *Lelena, a sábia dos sortilégios e outras histórias do povo russo*. São Paulo: Ática, 2001.
42. *As Três Respostas*. Conto Inglês. São Paulo: FTD, 2001.
43. *O Diabo e o Granjeiro*. Conto Alemão. São Paulo: FTD, 2001.
44. *O Gato Professor*. Conto Chinês. São Paulo: FTD, 2001.
45. *O Simplório e o Malandro*. Conto de As mil e uma noites. São Paulo: FTD, 2001. *Vrishadurbha e a Pomba*. *Lenda Indiana*. São Paulo: FTD, 2001.
46. *O cocheiro erudito*. Conto judaico. São Paulo: FTD, 2001.
47. *História de Dois Irmãos*. Conto russo. São Paulo: FTD, 2001.
48. *O Samurai e a Cerejeira*. Conto Japonês. São Paulo: FTD, 2001.
49. *O Rei que só queria comer peixe*. Conto tibetano. São Paulo: FTD, 2001.
50. *O caso dos ovos*. São Paulo: Ática, 2002.
51. *O grande rabanete*. São Paulo: Moderna, 2002.
52. *Acontecências*. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.
53. *Bregaliques*. São Paulo: Paulus, 2002.
54. *Brincaliques quase travalinguas*. São Paulo: Evoluir, 2003.
55. *Rita, Rita, Rita!* São Paulo: Editora Ave-Maria, 2003.
56. *Trazido pela rede*. São Paulo: Editora Caramelo, 2004.
57. *Tudo bem! Ou não?* São Paulo: Noovha América, 2004.
58. *Olhos de ver*. São Paulo: Moderna, 2004.
59. *Mentiras... e Mentiras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
60. *Onde já se viu?* São Paulo: Ática, 2004.
61. *O toque de ouro*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
62. *Tatu na Casca*. São Paulo: Moderna, 2004.
63. *O livro das Tatianices: poemas de Tutiana Belinky com ilustrações de Laerte*. São Paulo: Salamandra, 2004.
64. *Limeriques do Bêpede Apaixonado*. São Paulo: Editora 34, 2004.
65. *ABC e Numerais*. São Paulo: Cortez, 2005.
66. *Pontos de Interrogação*. São Paulo: Noovha América, 2005.
67. *17 é TOV!*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
68. *Sustos e sobressaltos na TV sem VT e outros momentos*. São Paulo: Paulinas, 2006.
69. *O Malvado*. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2006.
70. *Limeriques dos Tremeliques*. São Paulo: Biruta, 2006.
71. *Limeriques para pinturas da paz*. São Paulo: Noovha América, 2006.
72. *Limeriques da Coroa Implicante*. São Paulo: Paulinas, 2006.
73. *Quem é que manda?* São Paulo: Noovha América, 2007.
74. *Salada de Limeriques*. São Paulo: Noovha América, 2007.

Antologias

1. *Um Caldeirão de Poemas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
2. Além de poemas próprios, inclui traduções de Goethe, Heine, Carroll, Whitman, Brecht e Stevenson.

3. *Um Caldeirão de Poemas 2*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
4. Além de poemas próprios, inclui traduções de Lewis Carrol, Heinrich Hoffman, Ivan Andreievitch Krylov, Edward Lear, Samuil Iakovlevitch Marchak, William Shakespeare, Kornel Tchukovski e Boris Vladimirovich Zahoder.
5. *Clássicos russos para jovens*. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2000. Inclui traduções de Gorki, Tchékhev, Tolstói e Turguêniev.
6. *Salada Russa – Seleção de Tatiana Belinky*, com Tolstói, Gorki, Tchékhev, Liérmontov, Púchkin e Turguêniev. São Paulo: Paulinas, 1998.
7. *Sete Contos Russos recontados por Tatiana Belinky*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995. Inclui traduções de Púchkin, Liérmontov, Liéskov e Tolstói.
8. *Di-versos Russos*. São Paulo: Scipione, 1994. Tradução e adaptação de poemas e escritores russos: Samuil Marchak, Ivan Krilov, Sacha Tchorny, Serguei Mikhalcov e Vladimir Maiakovski.
9. *Di-versos Hebraicos*. São Paulo: Scipione, 1998. Tradução e adaptação de poemas e escritores hebraicos: Miriam Yallan-Shteklis, Anda Amir, Saul Tchernitchevsky, Lea Goldberg, Hayim Nachman Bialik, Abraham Halfi, Itzhac Leibush Peretz, Dan Peguis, Yehuda Atlas e Aharon Ze'ev.
10. *Di-versos Alemães*. São Paulo: Scipione, 1993. Tradução e adaptação de poemas e escritores alemães: Goethe, Wilhem Busch, Heinrich Hoffman, Gustav Falke, Wilhelm Hey, Heinrich Heine e Heinrich Seidel.
11. *“Causos” russos: contos de humor*. Mikhail M. Zóchtchenko; tradução do russo Tatiana Belinky. – São Paulo: Paulinas, 1988 (Coleção ASA-DELTA).

Teatro

1. BAUM, L. Frank. *O Mágico de Oz*. Adaptação livre de Tatiana Belinky. São Paulo, Paulinas, 2004.
2. BRECHT, Bertold. *Mãe coragem e seus filhos*. Tradução de Tatiana Belinky e Daniel Rocha, 1960.
3. *Cheirinho de Pão*. Peça de Tatiana Belinky. Cópia em Xerox.
4. *Quem tem casa, casa?* De Tatiana Belinky. São Paulo, Letras & Letras, 1992.
5. *Mas esta é uma outra história...* Antologia de peças teatrais. São Paulo, Moderna, 2005.
6. MELLONE, Karin Dormien. In: TATIANA BELINKY: A história de uma contadora de histórias. Dissertação de Mestrado. São Paulo. 2008, p.111.
7. Razumovskaia, Ludmila. *Querida Helena*. Tradução do russo por Tatiana Belinky. 2005.
8. *Sopa de Pedra*. Peça de Tatiana Belinky. Cópia em Xerox.
9. *Teatro para a Juventude*. Adaptações para teatro dos contos Édipo Rei (para os íntimos), Os Dois Turrões (baseada num conto popular), As orelhas do Rei (inspirada em N. Hawthorne) e Muitas Luas (inspirada num conto de James Thurber) por Tatiana Belinky. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
10. *Tamanho não é documento*. Inspirado na fábula de La Fontaine. São Paulo: Paulinas, 2007.

Traduções e adaptações

1. ANDERSEN, Hans Christian. *O Patinho Feio*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
2. BROWNING, Robert. *O Flautista de Hamelin*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

3. BURNETT, F. Hodgson. *O Pequeno Lorde*. São Paulo: Editora 34, 2002.
4. CALLODI, Carlo. *Pinóquio*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
5. DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *O Crocodilo e outras Histórias*. São Paulo: Scipione, 2003. EMERMAN, Ellen. *Já é Shabat?* São Paulo: Maayanot, 1994.
6. GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Raineke – Raposo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
7. GOGOL, Nicolai. *A feira anual de Sorotchinski*. São Paulo: Ática, 1993.
8. _____. *O Nariz*. São Paulo: Ática, 1996
9. _____. *Amas Mortas*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
10. GORKI, Maksim. *Micha*. São Paulo: Editora Santuário, 1992.
11. GRIMM, Jacob & Wilhelm. *A casinha na floresta*. Porto Alegre: Kuarup, 1985.
12. _____. *Os Músicos de Bremen*. Porto Alegre: Kuarup, 1987.
13. _____. *Os Contos de Grimm*. São Paulo: Paulus, 1989.
14. _____. *Branca de Neve*. São Paulo: Paulus, 1995.
15. _____. *Joãozinho e Mariazinha*. São Paulo: Paulus, 1995.
16. _____. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Paulus, 1995.
17. _____. *O Gênio na Garrafa*. São Paulo: Paulus, 1995.
18. _____. *O Gato de Botas*. São Paulo: Paulus, 1996.
19. _____. *As Andanças do Pequeno Polegar*. São Paulo: 1996.
20. _____. *A Bela Adormecida no Bosque*. São Paulo: Paulus, 1996.
21. _____. *O Rei Sapo*. São Paulo: Paulus, 1996.
22. _____. *Rapunzel*. São Paulo: Paulus, 1996.
23. _____. *O Lobo e os Sete Cabritinhos*. São Paulo: Paulus, 1997.
24. _____. *O Ganso de Ouro*. São Paulo: Paulus, 1997.
25. _____. *Sete de um golpe só*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
26. _____. *João e Maria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
27. HAWTHORNE, Nathaniel. *O Toque de Ouro*. São Paulo: Editora 34, 2004.
28. HOFFMANN, H. *O caçador valente*. São Paulo: Paulus, 1995.
29. IRVING, Washington. *Rip Van Winkle*. São Paulo: Ática, 1994.
30. JUKOVSKY, V. *A Torre do Reno. Um poema recontado por Tatiana Belinky*. São Paulo: Global, 2006.
31. KIPLING, Rudyard. *A Foca Branca*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
32. _____. *RikkiTikkiTavi*. São Paulo: 34, 2006.
33. KRYLOV, Ivan. *Fábulas Russas*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
34. _____. *Bicho é boa gente: fábulas traduzidas do russo e recontadas por Tatiana Belinky*. São Paulo: Paulus, 1996.
35. LEBOVICA, Aydel. *Como será o mundo?* São Paulo: Maayanot, 1993.
36. LEIBEL, Estrin. *A história de Dani três vezes*. São Paulo: Maayanot, 1994.
37. LIESKOV, Nicolau. *O urso e outras histórias – Adaptação em português de Tatiana Belinky*. São Paulo: Scipione, 1992.
38. MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Ed 34, 2005.
39. MALCOLM, Janet e Tchekov. *Lendo Tchekov*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
40. MELLONE, Karin Dormien. In: TATIANA BELINKY: A história de uma contadora de histórias. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 2008, p.111.
41. NIEKRÁSSOV, Nicolai A. *Vovô Majai e as lebres – tradução e adaptação de Tatiana Belinky inspirado no poema*. São Paulo: SM, 2004.
42. PERRAULT, Charles. *O Barba azul*. Porto Alegre: Kuarup, 1987.
43. _____. *As fadas*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
44. _____. *A Gata Borralheira*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
45. _____. *O Gato de Botas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

46. _____. *A Bela Adormecida no Bosque*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
47. POLLACK, Willian. *Meninos de verdade*. São Paulo: Alegro, 1999. (Psicologia da criança).
48. PUCHKIN, Alexandre. *A história da Ursa Parda*. São Paulo: Scipione, 1996.
49. _____. *O Pope Avarento*. São Paulo: Paulus, 1988.
50. RHEAD, L.J. *Robin Hood*. Tradução e apresentação Tatiana Belinky. São Paulo: Paulicéia, 1991.
51. ROSENFEL, Dina. *Um garotinho chamado Abrão*. São Paulo: Maayanot, 1998.
52. _____. *A bondosa pequena Rebeca*. São Paulo: Maayanot, 1998.
53. _____. *Tudo sobre nós*. São Paulo: Maayanot, 1994.
54. SINGER, Isaac. *Satã em Gorai*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
55. SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
56. STILLERMAN, Marci. *Nove Colheres, uma História de Chanucá*. São Paulo: Editora Maayanot, 1999.
57. TCHEKHOV, Anton. *Histórias Imortais*. São Paulo: Cultrix, 1959.
58. _____. *Contos da Velha Rússia*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.
59. _____. *Os mais brilhantes contos de Tchekhov*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.
60. _____. *Os Contos de Tchekhov*. São Paulo: Cultrix, 1985.
61. _____. *O homem no estojo*. São Paulo: Global Editora, 1986.
62. _____. *O malfeitor e outros contos da velha Rússia*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1987.
63. _____. *Os melhores contos de Tchekhov*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
64. _____. *Cachtanca: artista por acaso*. São Paulo: Atual, 1998.
65. _____. *Cachtanca, a aventura de uma vira-lata*. Belo Horizonte: Comunicação, 1983.
66. _____. *Um homem extraordinário e outras histórias*. Tradução e apresentação de Tatiana Belinky. Porto Alegre: L&PM, 2007.
67. TOLSTAYA, Tatiana. *No Degrau de Ouro*. Companhia das Letras, 1990.
68. TOLSTOI, Lev Nikoláievitch. *Aelita*. São Paulo: Editora das Américas, 1961.
69. _____. *A História de Ivánlich e outras histórias*. São Paulo: Paulicéia, 1991.
70. _____. *A aposta*. São Paulo: Paulinas, 1996.
71. _____. *Histórias de Bulka*. São Paulo: Editora 34, 2007.
72. TURGUÊNIEV, Ivan. *O Relógio e Mumu*. Adaptação em português de Tatiana Belinky. São Paulo: Scipione, 1990.
73. _____. *O Cão Fantasma*. São Paulo: Editora 34, 2007. 134
74. ZÓCHTCHENKO, Mikail M. *Causos russos*. São Paulo: Paulinas, 1988.

Direito

A ÉGIDE AXIOLÓGICA DE EDIFICAÇÃO NORMATIVA: O PROCESSO JURISDICIONAL COMO INSTRUMENTO DE JUSTIÇA POR CONVENÇÃO

Luciano Alves Rodrigues dos SANTOS²⁸ (UNESC-Rondônia)

RESUMO: Com base nas palavras de Billier e Cassien, bem como na lógica aristotélica e nos difusores assertivos de Habermas, Alf Ross e John Rawls, levanta-se um questionamento acerca de ser a justiça manifestada no processo jurisdicional — cujas bases repousam na lei positiva — uma justiça por natureza, que alcança a virtude própria do ser, ou, numa perspectiva crítica, uma justiça puramente convencional, moldada pelo órgão julgador estatal para mero desvendar das crises jurídicas. Faz-se eminentemente necessário perscrutar pelas bases filosóficas que denotam o conceito de justiça nos modelos vetustos da História, bem como nos mais atuais, seu processo mutacional e sua visão social. Doutra parte do problema, por intermédio de um indumentário calcado em explicações palpáveis, objetiva-se traçar uma teoria que fundamenta, com exatidão, a justiça processual secularizada, focada em três únicos pilares: o reformista, o imanente e o cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Convenção. Justiça. Processo. Pilares.

ABSTRACT: Based on the words of Billier and Cassien, on the aristotelian logical and also on the understanding of Habermas, Alf Ross and John Rawls, a question arises if justice manifested in the jurisdictional process — which foundations lie in the positive law — is a justice by nature, that reaches the virtue of the human, or, in a critical perspective, a purely justice by convention, shaped by the government to a mere judgmental solve of disputes. It is eminently necessary to scrutinize the philosophical bases which denote the concept of justice in antiquated models of History, as well as the latest, its mutational process and its social perspective. Else part of the problem, through tangible explanations, the aim is to focus on a theory that exactly bases the procedural justice, focused only on three pillars: the reformer, the immanent and the cultural.

KEYWORDS: Convention. Justice. Process. Pillars.

Introdução

A realidade pós-positivista, para cuja elevação abrupta ainda se perscruta por explicação, seja extraída do sumo puro de teorias filosóficas ou mesmo mediante observação do próprio contexto capitalista globalizado, mostra-se infiltrada em conceitos e formalismos que herdou dos séculos anteriores, cujos braços acabam, muitas

²⁸ Mestre em Direito Negocial (ênfase em Direito Processual Civil) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Especialista em Ciências Criminais pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Professor das Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC-Rondônia), no curso de graduação e pós-graduação, nas disciplinas de Direito Processual Penal e Direito Penal. Contato: lars.direito@gmail.com.

vezes, por deturpar toda a sedimentação do que se tem hoje como conceito de justiça, proporcionando um senso mutante ou mesmo uma evolução reacionária a toda pavimentação normativista, motivo pelo qual se observam as crescentes — e ainda incipientes — reformas pelas quais passa todo o direito processual, seja pela eliminação de modismos jurídicos incutidos em seu bojo ou mesmo na tentativa de alçar uma celeridade ilusória.

É imprescindível que também se veja demonstrada a ampla relação que possuem justiça, igualdade e processo, ora expressa, ora implicitamente abarcada no Texto Magno de 1988; um modelo pautado por pura plasticidade semântica, cujo rompimento com todo o gesso militar favoreceu a elevação das classes minoritárias, que doravante pugnam por novas e amplificadas reformas.

A relação que ora se coloca visa a trazer o que se tem por justiça mais para perto do que se pode enxergar como *bem comum*, igualitário e lhamo; uma verdadeira virtude, segundo Aristóteles, abolindo teorias que a atrelam apenas à resolução de crises jurídico-sociais emergentes ou que a apensam a valores conspurcados na sociedade, arraigada em costumes distintos, longe de um *ethos* universal.

Diante dessa problematização, não menos ousado abordar o senso de transigência que se atrela ao justo, cuja máquina estatal, por intermédio do processo, acaba por favorecer conciliações ou mediações equivocadas — ora precipitadas —, haja vista que aquilo que realmente se pretende tampouco se observa ao fim de cada ato jurídico, dada a mora de que se revestem os feitos processuais no modelo estatal secularizado.

A partir desse ponto, levanta-se o questionamento de existir, no âmbito jurídico-pragmático, uma justiça exarada por pura convenção; uma maquilada virtude, que se afasta do caráter igualitário que deve guardar intrinsecamente, já que a pretensão litigiosa que, em certo momento, se levantou junto ao órgão do Estado, ao final, se desdobra em porções distintas ou incompletas do que se almejava *a priori*. É como se se buscasse no Estado uma solução a um problema, cujo pedido contém um dado "A", mas este, quando da sua solvência, sobrevém com resposta imersa num dado "C", já que todos os convencionamentos, que ao seu meio se travaram ou aos quais se fora indiretamente forçado a buscar, proporcionaram que do justo real (do bem comum) se afastasse; e um justo espelhado de forma convexa à própria celeuma perpetrada tem gênese naquele momento.

Surge daí o porquê de se demonstrar, por intermédio de uma teoria pautada por três pilares dogmáticos – reformista, imanente e cultural –, alguns dos principais conceitos relacionados à justiça processual, numa perspectiva plasmada no campo filosófico, ora jurídico-pragmático, acatando-se, em sequência, alguns dos problemas que acenam ao mecanismo satisfativo de direito substancial posto – o processo civil –, que cada vez mais é atraído numa força de empuxo pela mola da autopoiese legiferante.

A busca de um paradigma universal de justiça processual

Em poucos dos ideais históricos incidentes ao longo da formação das primeiras sociedades e, conseqüentemente, do direito posto, cujo objetivo maior sempre buscou oportunizar ao homem médio a reconquista de valores preteridos ou por ele desejáveis²⁹, não é incomum que se esbarre na máxima social anelada por todos — a justiça —, cujos olhos, na contemporaneidade, ainda se vedam como forma de introspecção formal, sendo que na verdade deveriam enxergar aquele em que se mira, sob pena de se irromper num ideal falível e puramente convencionalizado, seja por imposição do Estado ou pelos seus próprios regramentos.

Não há, da mesma forma, que se sedimentar um *ethos* no ascender do século XXI, pois, diferentemente da *polis* grega, que consumia das mesmas relações e dos mesmos difusores legais, a sociedade pós-moderna alberga-se num emaranhado de costumes distintos, individualizados e pouco imanentes, o que torna ainda mais difícil alcançar um ideal perfeito de universalidade, já que a própria lei — ordem comum imposta à conduta humana, segundo o vetusto e não menos alicerçado paradigma kelseniano — acaba por amparar-se em modelos dúbios e de pouca perspectiva teleológica desde a sua gênese. Universalidade, num plano axiomático genérico, segundo Rawls (2002, p. 143), não se pode desde logo auferir, sendo possível tão-somente individualizar os desiguais por sua condição social ou biológica.

29 Fala-se, também, numa forma de emancipação, cujo fundamento maior repousa na ascensão do homem como pessoa humana e uma total abertura à práxis, ao seu poder de agir como membro da sociedade em que se insere, na tentativa de romper com ideais puramente racionalistas e utilitaristas, que, no seu contexto histórico, vitimaram a humanidade por inúmeras barbáries, a exemplo do modelo nazista da Segunda Grande Guerra e do paradigma imposto pelo capitalismo americano, após a derrocada do socialismo soviético, no século XX. Na verdade, as ideias racionalistas-iluministas são postas por Habermas como verdadeiros mitos, já que os ideais de liberdade por elas propalados se mostraram como nortes retardatários do que realmente se pretendia galgar (HABERMAS, 1990, p.110-111).

Conforme bem disposto por Habermas (1990, p.335), “Luhmann apresentou o ‘esboço’ de uma teoria universal da sociedade”, um modelo holístico que hoje se encontra fracionado, já que não se pode falar num equilíbrio de valores, posto que a própria sociedade se encontra autovalorada de diferentes modos, conforme regiões, dialetos e costumes locais, os quais, por sua vez, dão origem a novos direitos e, conseqüentemente, à feição de justiça, inclusive sob a óptica internacional.

Parece óbvio, também, que, ao ver-se o legislador em meio às contraposições políticas que acenam para o Direito, com perspectivas reformistas e mutacionais, não seja incomum que busque inculcar, no bojo de seus escritos processuais, um ideal universal de justiça, que, entretanto, acaba por falível ante a tentativa de se manter um regime fortemente armado para combater todas as atrocidades que acometem a sociedade, na atualidade, dada a escassez de bens em que se ergue.

Desse modo, o justo ideal passa a ser um justo convencionalizado, carregado de jurisprudências e doutrinamentos que se voltam ao próprio regime e, em muitos casos, com muito mais força que esse, ainda que sejam contrapisos secundários, muitas vezes nascidos para versarem como modelos meramente consultivos, colocando a justiça em belas palavras de cunho explicativo e em posturas sumariamente ilusórias, situando a lei processual como artéria maniqueísta e negativa do Estado.

Tudo isso se mostra claro porque a própria sociedade se desconhece enquanto molde organizado e civilizado; não enxerga a perspectiva do bem e, na visão de Rawls (2002, p.147), desconhece “[...] as particularidades de seu plano de vida racional”. O que sabe, segundo o mesmo autor, é que “[...] está sujeita às circunstâncias da justiça e a qualquer consequência que possa decorrer disso” (RAWLS, 2002, p.147-148), além de ajustar toda a sua legislação às características intrínsecas do sistema de cooperação em que se insere.

Como regra, busca por um princípio uniforme, que se forma quando do convencimento de todos em favor de um mesmo argumento, conquanto isto se mostre de viés impróprio, pois tudo parece direcionar a justiça ao ato forjado de alçar coalizão e conciliação de interesses (RAWLS, 2002, p.152), distanciando-se da ideia harmônica difundida pelo Direito Maior, que coloca como princípio bussolar de ordem geral a distribuição igualitária de poder.

Desse espectro, como primeiro contributo, atribui-se à justiça processual o significado de igualdade (ROSS, 2007, p.313) e não de redução à mera transigência de valores conspurcados, como comumente se coloca, na tentativa de se forçar um

paradigma processual não funcional, já que todo o sentimento igualitário tampouco se exara nos mecanismos estatais, seja pela complexidade sistêmico-normativa ou mesmo no entremeio às profundas cânulas em que rasteja o Órgão Julgador.

Contudo, há que se expor parte da conceituação de justiça no viés assertivo de Aristóteles. Segundo ele, a ligação de justiça à ética se faz imanente a uma virtude (*dikaíosyne*). No entanto, a posição assumida pelo sábio discípulo de Platão é fortemente atacada por Kelsen (1998, p.109), quando expõe, de forma sucinta: “Aristóteles, na ética, tenta desenvolver a sua filosofia moral sobre uma base inteiramente racionalista, a despeito do fato de esse sistema filosófico incluir uma verdadeira metafísica”.

Kelsen, nessas palavras, dizima o sábio a um pensador puramente matemático, que necessita e faz uso da álgebra para expor seus conceitos.

Aristóteles, porém, quando expôs com propriedade o que seria justiça, jamais a ligou ao caráter do ser humano ou a reduziu a um racionalismo exacerbado, fosse este bom ou mau; mas, sim, tratou de traçar um parâmetro do que viria a ser um *hem comum*. Ligou-a, em tese, à felicidade do ser, posição da qual também comunga Kelsen (1998, p. 9). Nesse sentido, o que for bom individualmente a um, a todos deverá ser, e vice-versa.

Justiça, nesse enfoque, possui apenas um único vício: a injustiça; quer seja por excesso ou por defeito (BITTAR; GUILHERME, 2005, p.94); e virtude (*areté*) liga-se intrinsecamente ao modo pelo qual o ser humano possui capacidade suficiente de discernir sobre o que é justo ou injusto, conquanto isto só se faça pela prática reiterada de ações equivalentes, motivo pelo qual a sociedade cada vez mais experimenta inovações no campo processual e novos paradigmas emergem nas searas social e filosófica, de âmbito nacional e internacional.

Não se pode, outrossim, apensar justiça tão-somente ao Direito ou a algo redacionado pelo homem, pois até mesmo aqueles que dele não se utilizam pautam-se por aquela para dirimir seus conflitos intersubjetivos. Para Ross (2007, p.314), todo aquele que se vê preterido em seus valores pugna por uma justiça processual ideal (universal); até mesmo os animais irracionais o fazem. Contudo, não se comunga da ideia posta pelo mesmo autor quando também coloca, como busca do justo, a utilização da guerra, já que é historicamente visível que esta vise tão só a auferir poder político e econômico a um Estado, ressalvadas as lutas sociais buscantes de ideais comuns, como

manifestos de Direitos Humanos e Pactos Internacionais legalmente ratificados, bem como a luta emancipatória difundida pela corrente marxista.

Alf Ross (2007, p.315) ainda pondera que “[...] a exigência de igualdade deve ser compreendida, portanto, num sentido relativo, isto é, como uma exigência de que os iguais sejam tratados da mesma maneira”. Consiste, portanto, na ideia de desigualar os desiguais para que se igualem aos demais de certo grupo, como crianças, adolescentes, mulheres, idosos, portadores de necessidades especiais etc., seja por seu aspecto físico, psíquico ou biológico.

Não se pode, contudo, formar certos *guetos*, sob pena de se pugnar por uma igualdade justa àqueles que dela tampouco carecem. Por isso a cautela do Estado em pôr forma legal a toda a minoria emergente.

Deve-se, segundo o mesmo autor, pautar por uma pré-seleção e não por um modelo extremista e positivista, em que se subsume justiça à norma posta, até porque nem todo o direito é justo, nem justo aquele que se intitula Estado de Direito, como se observou no modelo nazista do século passado (ROSS, 2007, p.315).

Sob um ponto de vista concertado, é imprescindível, *data venia*, que se atraque justiça à igualdade, como valor universal, porém, é também indispensável que as normas processuais a assegurem de modo célere, pois quem pugna pelo justo o faz sempre numa postura impaciente.

Como não se pode usar de autotutela para a sua consecução (salvo o modo pacífico ou outro admitido pela lei), deve o Estado garanti-la a quem lhe ascenda como cidadão, seja *jus soli* ou *jus sanguinis*³⁰, seja por intermédio de leis ou mesmo pela eficácia dos seus instrumentos de defesa — o processo. Isso porque o Direito, fundado na ética, nos costumes e nos valores sociais, é sempre imerso num paradigma autopoietico luhmanniano, cuja base maior reside na comunicação, já que aberturas a novas interpretações de justiça serão lançadas, umas de aspecto positivo, outras de enfoque jusnatural, outras puramente pós-positivas, conquanto todas, ainda que não superadas, possuam imanente o sentimento de pacificação social e a garantia e manutenção da igualdade e celeridade como virtudes universais, seja na ordem jurídica nacional ou internacional.

³⁰ Consistem ambos os institutos em critérios que definem como se aufere ao indivíduo a sua nacionalidade, de acordo com cada Estado. O Brasil adota o modelo *jus soli*, arraigado no Capítulo III da Constituição Federal de 1988. Alguns países europeus, a exemplo da Itália, adotam o modelo *jus sanguinis*, de modo que seja predominante o caráter descendente.

Como ponto climax, Dworkin (2001, p.319-323) traz à tona importantes verbos de Walzer, na função de dar explicação à igualdade, quando atrelada à justiça processual, pondo-a num paradigma muito mais complexo do que a lógica aristotélica. Segundo o conceituado Filósofo Político:

Uma dada sociedade é justa se sua vida substantiva for vivida de certa maneira . . . isto é, de maneira fiel às opiniões compartilhadas por seus membros. (Quando as pessoas discordam quanto ao significado dos bens sociais, quando as opiniões são controvertidas, a justiça exige que a sociedade seja fiel às discordâncias, fornecendo canais institucionais para a sua expressão, mecanismos de julgamento e outras possibilidades de distribuição) (WALZER apud DWORKIN, 2001, p.323).

Diante do exposto, os mecanismos de julgamento abordados por Walzer e que caminham por sustentar a função de velar pela justiça e por sua difusão a toda sociedade, reside na figura do Estado-juiz, que se utiliza do instrumento satisfativo e realizador do direito material legalmente posto — o processo.

Perspectivas filosóficas no encaixo da sistemática processual secularizada

Após se perpassar pela ideia de justiça como vetor universal, atrelada à igualdade de condições sociais e valorativas, vê-se necessário expor um dos principais mecanismos responsáveis pela sua consecução: o processo.

A abordagem do instrumento realizador do direito substancial estatal, cujos braços se voltam ao deslinde de celeumas sociais emergentes, seja em face de uma incerteza, inadimplemento ou mera situação fática, como bem expõe Dinamarco (2004, p.149), revela a base estrutural na qual atualmente repousa, conquanto toda a sua gênese tenha percorrido momentos conspurcados na História, visto que a sociedade já perpassara por fases isentas de qualquer mecanismo pacificador, cuja relutância pessoal se fazia frequente, fosse exarada num molde de autotutela ou, mais tarde, por meio de sucinta intervenção — um meio autocomposto de solvência dos fatos críticos —, até atracar-se à forma heterocomposta recente — a jurisdição —, cuja coirmã legal denomina-se arbitragem, um método privado e alternativo de resolução litigiosa.

Não há, tampouco, que se levantarem mecanismos bloqueadores à vida em sociedade, já que ao se imergir ao mundo fenomenológico, dada a escassez de bens de que se revestem as comunidades nucle erigidas, é factível que pretensões incidam com

tamanho facilidade, de modo que se busque cada vez mais um meio justo para o seu deslinde (GUILHERME, 2003, p.32).

Com efeito, “[...] a indefinição de situações das pessoas perante outras, perante os bens pretendidos e perante o próprio Direito é sempre motivo de angústia e tensão individual e social” (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2007, p.26). Nota-se, com isso, “[...] que a evolução da resolução conflituosa caminhou por ter o Estado como interventor [maior] nas relações, primeiramente religiosas, até culminar na sua totalidade, afastando o caráter privado dominante” (SANTOS, 2010, p.8 – inserção nossa), conquanto este se sobressaia veementemente nos modos alternativos atuais, reveladores de celeridade, totalmente desburocratizados e não recursosos.

Mas a celeuma que se ressalta, contudo, reporta-se ao excesso de formalismo criado em face de todo o mecanismo processual, motivo pelo qual nem sempre a demanda impetrada reflete o resultado esperado, elevando o instrumento satisfativo a um caráter meramente convencional, que busca uma justiça por pura transigência.

Sobre esses aspectos, é cerne máximo a ideia trazida por Billier e Cassien (2005, p.59), quando põem em dúvida em ser a justiça do Estado, mediante toda a sua positivação legal, uma manifestação verdadeiramente erigida de forma natural ou puramente convencional, maquiada de modo a alçar não aquilo que se esperava, mas tão somente solver a crise instaurada, rumando por conquistar o seu escopo jurisdicional máximo: a paz social (WAMBIER, 1999, p.38), que, na ideia de Kelsen (KELSEN, 1998, p.9), reside unicamente na felicidade do ser.

Nesse mesmo remar, importante trazer à tona o que denota Hansen (2008, p.77), quando expõe que a complexidade em que se ergueram os séculos moderno e pós-moderno é imensurável, posto que cada seara — social ou jurídica — possui sua linguagem própria, seus costumes únicos e posicionamentos fortemente sedimentados.

Assim, ao se tratar do processo como mecanismo resolutivo estatal, este, da mesma forma, possui formalismos que conquistou ao longo de toda a sua trajetória jurídico-histórica, os quais formam, na maioria das vezes, um conglomerado vasto o bastante para torná-lo recursoso, moroso e, muitas vezes, ineficaz.

Sob essa óptica, projetos ilusórios são cada vez mais movimentados pelas casas bicamerais brasileiras, de modo que se coloque em xeque todo o manto jurídico já sedimentado, deturpando aprendizados concertados de forma justa e eficaz³¹.

O que é justo na verdade assim o é porque consiste, segundo autoconceito, numa *justiça histórica* — aquilo que já se aprendeu e concebeu como fonte hermética e dotada de resolutividade quando posta diante de um ponto de fato ou de direito.

Doutro modo, institutos alternativos como a arbitragem e a mediação, p.ex., vistos como formas céleres de resolução litigiosa, são cada vez mais tolhidos pelo próprio Estado — o que não ocorre internacionalmente — e pela sociedade emergente, que insiste em perscrutar pelo Judiciário para enxergar resolvidas as suas lides insurgentes.

O fato de a justiça ser ou não uma forma convencionalizada, bem como o fato de determinada situação preexistente conduzir a uma resposta esperada ou a uma sentença meramente resolutive de mérito, não dista do caráter puramente justo, conquanto este deva ser plenamente enxergado pelos interessados.

Deste ponto, de modo meramente exemplificativo, se o que se pretende é tão somente um ressarcimento em pecúnia e este, ao ser levantado junto ao Estado é percebido no todo, possivelmente se observou o princípio do justo na relação. Contudo, se ao meio do feito as partes forem imprensadas a transigir, posto que não se veria tão logo uma decisão próxima do favorável, vislumbra-se uma justiça convencionalizada, longe de alcançar igualdade e, da mesma forma, dignidade³². Tenta-se, muitas vezes, uma celeridade puramente ilusória, e que, ainda que facultada por lei, não está plasmada por uma favorabilidade mútua ou por um bem comum.

Ipsa facto, conquanto toda transigência não seja forma defesa em lei, mas sim por ela plenamente abarcada³³, divaga-se, com propriedade, se realmente o problema

³¹ Em sobrevindo mudanças de cunho radical e abolicionista, rompe-se com toda a jurisprudência já pacificada, bem como com toda a base principiológica erigida em torno daquele ou doutro ponto de fato ou de direito.

³² Na Justiça do Trabalho são comuns os acordos travados entre as partes, muitas vezes realizados extrajudicialmente, de modo que não se busque mora maior na solução de uma crise que, em certos casos, alcançaria as Cortes Superiores, impondo um distanciar infinito. Do mesmo modo, não se pugna ao que já se definiu por lei quando da favorabilidade de se transigir. O que ocorre, em certos casos, é a preterição de valores para que se veja tão logo o deslinde dos fatos conspurcados, com cedências desfavoráveis, em regra da parte reclamante, para que veja saldada a sua dívida em face do reclamado.

³³ Cf. art. 269, III da Lei n. 5.869/73 (Código de Processo Civil), *in verbis*: "Haverá resolução de mérito: [...] III — quando as partes transigirem". Não se cogita a facultade ou mesmo o interesse das partes em procurarem por um acordo entre si, mas o fato destas mesmas partes serem levadas a transigir pelo fato de o processo, em perdurando tempo maior para o seu fim, tampouco trará o bem da vida expropriado ou

conduzido pelas partes em crise teria uma ou outra resposta do Judiciário caso fosse esperado tempo maior. E tempo elevado, contudo, é sinônimo de incesso ou mesmo de injustiça, traduzindo-se pela efetiva tutela, quando executada no prazo (MARINONI, 1994, p.86), motivo pelo qual o próprio magistrado, com base nos textos legais, pugna por acordos em audiências primárias ou mesmo no bojo final do feito, favorecendo a emersão de uma justiça antecipada³⁴.

E fato é reafirmar as palavras ora epigrafadas, que a mora com que percorrem os feitos no Judiciário, em sua maioria, força as partes a acordarem sobre pontos desconcertados com os seus próprios anseios ou mesmo porque, segundo Habermas (1999, p.103), usam de uma “[...] escolha racional dos meios em face de determinados fins ou da avaliação racional dos fins face às preferências existentes”³⁵, as quais, vez outra, são infinitamente escassas. E complementa, em seu concertar, que “o que está em jogo são simplesmente as técnicas adequadas” (HABERMAS, 1999, p.103), sendo estas puramente processuais e procedimentais.

Há, com isso, que se irromper com formalismos dispensáveis à resolução de conflitos, já que a cada dia surgem novas necessidades nos campos social e jurídico; uma corrente verdadeiramente autopoietica.

Porém, toda ruptura não deve pautar-se por uma evolução reacionária ou por provocação do Constituinte Originário para imposição de mutações constitucionais, mas sim por uma adequação das formas já existentes aos anseios da sociedade pós-moderna, imersa num contexto globalizado, principiológico e carregada de automatizações, cuja justiça, como se enfocou, não há como estar num todo universalizada, mas tão-somente atrelada a porções de igualdade em suas relações.

infeccionado, necessitando que se impetre medidas de sequestro, arresto etc., postergando ainda mais o justo da relação. Nota-se, com isso, a frequente exposição do Código ao pugnar, em vários artigos, pela conciliação (Cf. art. 277, § 1.º da mesma Lei, *in verbis*: “O juiz designará a audiência de conciliação [...]. § 1.º A conciliação será reduzida a termo e homologada por sentença [...]).

³⁴ É presente, na atualidade, a corrente defensora da manutenção da mediação pré-processual, de modo que as partes em crise possam pôr seus problemas à mesa, cara a cara, e, ainda que não sobrevenha solvência deste ato, dirigem-se ao Tribunal com menos dissabor. Neste sentido é a redação expressa do art. 278 da Lei n. 5.869/73 (Código de Processo Civil), *in verbis*: “Não obtida a conciliação, oferecerá o réu, na própria audiência, resposta escrita ou oral, acompanhada de documentos e rol de testemunhas e, se requerer perícia, formulará seus quesitos desde logo, podendo indicar assistente técnico”.

³⁵ Neste ponto, o autor em comento expõe que a vontade interna de cada pessoa já se encontra preestabelecida pelos seus próprios desejos e valores. Para um melhor aprofundar v. HABERMAS, J., op. cit., p.102-117.

Como bem reafirma Dinamarco (2004, p.379), “[...] não se trata de renegar as finas conquistas [...], mas de canalizá-las a um pensamento crítico e inconformista”.

E não se pode, por fim, dizimar o processo — mecanismo buscante de justiça, firmado na norma material — ao antiformalismo extremo, com procedimentos simplificados ou flexibilizados, conquanto abolicionistas dos valores intrínsecos mais visados e revisitados — justiça, paz social, segurança e efetividade (OLIVEIRA, 2003, p.65) —, mas sim tecer críticas ao modelo processual atual no que concerne à confecção de justiça por intermédio de convencionamentos, de modo a alçar a celeridade que não conquistara desde a sua gênese.

Não se tem ao certo os verdadeiros motivos nem mesmo todas as respostas. O que pode ser prescrito, conquanto de modo ainda complexo, é uma teoria que fundamenta todo o modelo genealógico processual, composta por três únicos pilares: o pilar reformista, o pilar imanente e o pilar cultural, enxergados sob um patamar holístico, construídos sobre bases doutrinárias sólidas e concretas, que permitem um visualizar real entre os institutos: processo, jurisdição e justiça.

Por este viés, é possível que se compreendam problemas endoprocessuais, legiferantes e culturais, focados ora na descrença normativa, ora no pugnar por flexibilizações de cunho ilusório e mutante.

Os pilares de justiça processual: eficácia *versus* eficiência normativa

Desde que o Estado deteve para si o monopólio da justiça, na tentativa de romper com resquícios de autotutela, começaram a incidir críticas sobre a sua forma estrutural hierarquizada: para uns, existem problemas que carecem de normas regulamentadoras de maior amplitude; para outros, o teor de toda a legislação é infimo ou muito extenso e não alcança toda a problemática social. E há, além disso, aqueles que apontam carência material e pessoal do Poder Judiciário (WATANABE, 2005, p.64).

Ocorre que, quando o Estado se coloca diante de um problema, na obrigatoriedade de dizer o direito às partes, não busca conhecer o porquê ali chegaram, mas sim, por própria imposição legal, quem delas deverá receber tutela, diferentemente, p.ex., dos meios alternativos ou extrajudiciais de administração de conflitos negociais, de larga aplicação internacional, como a arbitragem e a mediação, cujo interventor

procura, desde logo, desvendar aonde se pretende chegar e o que realmente se quer alcançar, de modo que inexistam final puramente em vão e oneroso.

Contudo, mesmo ao se reunir todas essas divergências num só prospecto, não se consegue apreender, de modo absoluto, o porquê do precário funcionamento processual e do conseqüente senso de inacesso à justiça, fatores estes que geram, obviamente, um crescente clamor por reformas ilusórias, no intuito de que possam unir, ao mesmo tempo, celeridade e prestação jurisdicional, tendo como meta única o fator *tempo*. E tempo desmedido, como já se realçou, é sinônimo inverso do justo.

A satisfação particular é algo que caminha muito além do que o Estado possa realmente amparar, já que o ser humano, pela sua própria cultura, é um ente buscante, inquieto e influenciado por perspectivas mutacionais, o que leva a legislação a um aspecto nômade, tendo de migrar para posições até então inconcebíveis juridicamente ou mesmo de cunho extremamente travancador ou flexibilizado. Até mesmo em célebres passagens da Filosofia, o homem é retratado como *ser que deseja*, como na visão de Sócrates (470 ou 469 a.C.), quando expõe os termos *conhece-te a ti mesmo*.

Ao se tratar, de modo perfunctório, do que se entende como *eficiente*, Motta e Bresser Pereira (1980) demonstram que consiste na melhor utilização de recursos, cujo foco está ligado a um objeto específico.

Um Tribunal eficiente, nesta óptica, é aquele que reúne bom corpo de julgadores, atualizados e capacitados, para que das crises aclarem, sem que se perca de vista o foco humanístico. Para tanto, fazem uso de mecanismos legais — a lei processual.

A eficácia, por sua vez, repousa na escolha adequada do procedimento, o que resulta em sucesso na operação (METCALFE; RICHARDS, 1992, p.33-34).

No campo processual, eficaz é o processo que verdadeiramente tutela, que resolve a crise jurídica, seja pela escolha adequada do procedimento, pela correta via de cognição que utiliza o magistrado ou mesmo pelo aparelhamento que deve possuir o Estado para que ofereça assertivamente justiça.

Entretanto, ao se verificar a não confluência entre processo e justiça na atualidade secularizada, já que não se pode neles enxertar um paradigma universal, vez que ganham diferentes arquétipos conforme a própria formação social, o problema face ao binômio *eficiência-eficácia* persiste, pois não é unânime se se busca justiça, celeridade no provimento, igualdade de acesso, satisfatividade no ato de tutelar ou uma verdade real.

O desemaranhar da celeuma, de modo que se caminhe a uma forma resolutiva, ainda que não se possam galgar referenciais de total absolutividade, reside em três únicos pilares: o reformista, o imanente e o cultural. E todos eles formam um bloco uniformizado, devendo ser vistos de modo holístico pelo doutrinador contemporâneo.

O pilar reformista

O problema que se coloca refere-se tanto ao direito substancial quanto à matéria processual, que marcham juntos na tentativa de melhor atender aos interesses sociais e colocar num pedestal cada vez mais elevado o processo jurisdicional e a garantia de acesso à justiça por ele abarcada.

Não é de hoje que o Estado vive cenários mutantes na ordem jurídica, inclusive de influência externa. A partir do momento em que se conta com inúmeras reformas legislativas, não parece impossível alçar um modelo único e resistente de processo, que satisfaça os anseios e as pretensões em crise, e, num plano amplificado, favoreça o efetivo acesso à justiça.

Certamente, muitas críticas incidem sobre ser ou não assertivo o método legislativo utilizado, de modo que proporcione uma reforma concisa e tendente a erradicar heranças daninhas que comprometam o serviço lúdimo da justiça.

Na visão de Freire (2003, p.83), é imprescindível que, ao se lançar a qualquer tipo de medida desse gênero, seja em matéria substancial ou mesmo formal, devam ser ponderados “[...] procedimentos que visem preservar, tanto quanto possível, a clareza, a precisão e a unidade do seu texto, suprimindo lacunas e desfazendo ambiguidades que possam comprometer o sentido das suas disposições”.

Por isso, como bem define Watanabe (2005, p.22), ainda que necessárias sejam as reformas, é preferível recondicionar a romper radicalmente.

Contudo, sob essa perspectiva incidem duas problemáticas: a primeira, de que toda e qualquer reforma deva ser autoexplicativa, o que faz com que muitos parlamentares suprimam pontos cruciais que seriam de fundamental importância à sua aplicação prática; a segunda, ainda mais obsoleta, de que cabe unicamente ao intérprete a atribuição de valor à norma, sendo o Legislativo apenas o responsável por sua feitura.

Em regra, o primeiro intérprete da norma (intérprete imediato) é o próprio Poder Legislativo, e a ele cabe atribuir valor ao que escreve, atuando num nível mais elevado, de modo que possa vislumbrar nuances entre teoria e prática, já que toda manifestação

legal oriunda de um problema fático ou da necessidade que o Estado tem de regular determinada consequência ou tradição (CARVALHO, 2009, p.88).

Como preceitua Diniz (1991, p.98), “[...] o legislador não cria direito, apenas traduz em normas escritas o direito vivo, latente no espírito popular, que se forma através da história desse povo, como resultado de suas aspirações e necessidades”.

Sob esse ponto de vista, a prática já se encontra formada na mente legislativa antes mesmo da sua conversão em projeto de lei — que é imanente ao seio social —, cabendo ao hermenauta (intérprete mediato) apenas a sua verificação face aos problemas sem margem de regulação. E não se pode negar, ademais, que se trata de um mecanismo de sapiência, pois há um verdadeiro processo sequencial, que compreende atos de leitura, interpretação e compreensão (CARVALHO, 2009, p.174). Pela leitura, o legislador organiza as palavras, os símbolos textuais; com a interpretação, atribui valor a eles, mediante comparações diversas; e, ao final, edifica o seu entendimento, pela compreensão, da qual exsurge o valor real da norma escrita.

Porém, como os confrontos e crises sociais são muitos, a norma posta nem sempre é abrangente no todo, além da supressão terminológica existente, o que faz com que recaia nas mãos do intérprete mediato. Este, sob uma óptica crítica, muitas vezes enxugada, acaba por ser o responsável por indicar a sua direção normativa, o que gera inúmeras decisões divergentes, jurisprudências desconexas, perspectivas mutacionais ilusórias, de cunho abstrato, conduzindo o processo a um emaranhado de junções puramente modernistas e pouco tuteladoras.

Não se obsta, de nenhum modo, que o jurista deva ser contemporâneo no seu entender e atuar, como preceitua Dinamarco (2002, p.379), mas que não se ponha jamais a criar ou valorar aspectos de modo inverso à perspectiva-fim que almejou o legislador.

Para tanto, bem reforça Carvalho (2009, p.44) que:

O cientista deve esforçar-se para, em primeiro lugar, manter suas proposições dirigidas a um ponto comum, o que atribui unidade ao discurso e, em segundo, afastar, ao máximo, inclinações ideológicas, manifestações emotivas e recursos retóricos, fazendo de seu discurso o mais neutro possível. A neutralidade absoluta, no entanto, é uma utopia [...], pois todo conhecimento importa uma valoração (interpretação) condicionada aos horizontes culturais e ideológicos do intérprete.

Na mesma linha da autora em enfoque, ainda que o direito positivo seja prescritivo:

Não [se pode] esquecer, no entanto, que esta linguagem encontra-se inserida num contexto comunicacional, apresentando-se, assim, como um fenómeno de comunicação. O direito, sob este ponto de vista, é um sistema de mensagens, insertas num processo comunicacional, produzidas pelo homem e por ele utilizadas com a finalidade de canalizar o comportamento inter-humano em direção a valores que a sociedade almeja realizar (CARVALHO, (2009, p.135-136 – inserção nossa).

Assim, se o processo de formulação do Direito também é comunicacional, deve o legislador, imprescindivelmente, atuar no plano proativo, fazendo com que a lei, processual ou material, seja cada vez mais clara e abrangente, proporcionando ao Tribunal dizer o Direito de modo correto — e não somente dizê-lo, mas verificar, de modo antecipado, aonde pretendem as partes chegar com seu problema, garantindo que o processo possa realmente tutelar, fazendo valer os anseios sociais e a efetiva jurisdição.

Outro aspecto a ser considerado é o método utilizado na edificação legislativa. Numa perspectiva mais enxugada, é possível que se vislumbre, sob a óptica de Ferraz Júnior (2003, p.20-21), dois principais vetores que se aplicam de início: o dogmático e o zetético.

Como se disse anteriormente, uma vez que o legislador é o intérprete imediato da norma, deve ele também se utilizar de métodos para que chegue ao porquê da incidência ou necessidade de reforma. Não se tratam, porém, de mecanismos unicamente hermenêuticos, pois também são aplicáveis ao âmbito de criação da lei, o qual, do mesmo modo, é fator interpretativo do problema em si.

Nesta perspectiva, nota-se que o método zetético reafirma qualquer elaboração normativa sobre um ponto de partida, sobre uma constatação, de modo que sejam buscados novos resultados, aplicando-os ao problema que se precisa resolver. Em contrapartida, o método dogmático visa à interpretação dos fenómenos sociais muito mais de perto, de modo que a lei a ser criada seja aplicada ao caso concreto.

Em outros termos, enquanto o zetético situa-se no plano do *ser*, o dogmático está num patamar mais elevado: o do *dever ser* (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p.18).

Desse modo, a forma zetética se molda a pôr em dúvida determinado ponto acinzentado, enquanto a dogmática atua com muito mais firmeza, em caráter de adequação. Além disso, o modo zetético é infinito, uma vez que abrange o meio especulativo. Já o dogmático, por estar regrado às medidas exatas do problema, é finito.

Na visão de Moussallem (2005, p.115), ambas as formas citadas resumem-se em atos deônticos implícitos; são termos que, quando empregados na feitura da norma, reportam-se sempre, no final, ao *dever ser*.

Como nenhum deles, em regra, parece pôr fim à celeuma posta, pois especulação nem sempre dá gênese ao concreto; e excesso de teor tampouco alça um ideal social, é assertivo utilizar-se do modelo proposto por Carvalho (2009, p.184); um método miscigenado ou *sui generis* que contempla ambos os institutos supracitados: o método *semiótico*, que reúne especulação com firmeza de sentido, partindo da premissa infinita ao caráter finito, até que adéque a perspectiva da norma aos reais anseios e pretensões sociais concretas a serem transcritas pelo legislador.

Este método, tendo como base única o signo (a palavra), consiste em se obter, por meio de um *suporte físico* (o texto escrito e o fato social), uma associação entre *significado* e *significação*.

A explicação que espelha toda esta teoria está edificada nos inúmeros conceitos que se formam acerca de um ponto de fato (os problemas sociais diversos), conceitos estes que nada mais são do que valorações (*significação*) propostas por um ente qualquer, e que, por meio da linguagem e da pré-compreensão do legislador (intérprete imediato), atribuir-se-ão novos recitares (*significados*).

Somente com base no problema posto é que se pode partir à sua exploração e edificar significações, plasmadas por um conhecimento prévio, que consiste no próprio documento anterior, já vivenciado, o qual deverá não se romper no todo, mas ser recheado de novos significados, de modo adequado à realidade processual, sem perspectivas metafísicas de justiça.

Trata-se, de modo amplificado, na consubstanciação das formas sintática,¹ semântica e pragmática: a) a primeira (sintática) modela a estrutura da norma (a base sólida na qual se deita o Direito Processual e todo o seu campo axiológico); b) a semântica, o seu significado, a amplitude às pretensões *sociomundiais* emergentes; c) a pragmática, a sua visualização prática, isto é, a aplicabilidade face aos casos práticos que exsurgem, donde se extraem, *a posteriori*, entendimentos sólidos e bem formados, e não vagas jurisprudências ou doutrinas (CARVALHO, 2009, p.344).

Somente pela abrangência que proporciona este método, na forma certa de enxergar de Paulo de Barros Carvalho (2007, p.80), é que as normas e reformas processuais passam a ter sentido completo, dispondo do “[...] mínimo indispensável

para transmitir uma comunicação de dever-ser”, sem tenderem ao infinito, ao vazio, ao incompleto ou ao completo excesso legiferante e jurisdicional.

O pilar imanente

O segundo modelo foca diretamente o problema que ocorre de dentro para fora do sistema processual — modo centrífugo — quando do oferecimento de justiça, voltado intrinsecamente à atividade dos Tribunais e de seus serventuários.

Preterindo formas ativistas, que aqui carecem de espaço para explicações elevadas, ressaltam-se dois dos principais problemas relativos à consecução de justiça, os quais repousam na atividade de cognição que realiza o Tribunal quando diante de determinado problema e na carência estrutural que possui, seja humana ou material.

Neste sentido, Watanabe, com sua célebre obra *Da cognição no processo civil*, esclarece alguns pontos importantes que merecem destaque.

Como bem reafirma o renomado autor, “[...] a organização judiciária será sempre falha [...] se inexisterem juizes preparados [...] e uma adequada infraestrutura material e pessoal para lhes dar o apoio necessário” (WATANABE, 2005, p.29). Sob esta perspectiva, enquanto não se instrumentalizar o próprio Tribunal, responsável por acolher os problemas e resolvê-los, tampouco se terá o esperado pela sociedade, que busca justiça de modo efetivo a todas as atrocidades que o meio oferece.

Para tanto, menciona também a dissipação das crises jurídicas por meio de procedimentos extrajudiciais, que procuram o *porquê do direito* e não somente a *quem se deve tutelar* (WATANABE, 2005, p.29).

Quando o Tribunal se vê diante de determinado problema, não se deve utilizar somente do íntimo conhecimento jurídico, mas também do caráter psicológico e vivencial que traz como bagagem (pré-compreensão). Contudo, à medida que cada vez mais são crescentes as mutações no plano *sociomundial*, imerso numa economia de massas, capitalismo em ascensão e modos globalizados e uniformizados, difícil se mostra a tarefa de interagir com o problema somente pelas provas que se colhe, já que isso, como bem afirma Watanabe (2005, p.64), somente se consegue com atualização e preparo.

Desse modo, não há que somente aparelhar o Tribunal de legislações e reformas bem formadas sob a égide semiótica anteriormente esboçada, pois também se mostra necessário dotá-lo de pessoal capacitado e atualizado, mesmo que isto se dê a

posteriori, mediante correto enxerto, fixando-se a devida cognição e permitindo-se que o processo galgue o escopo máximo do oferecimento da justiça: a pacificação.

O pilar cultural

Depois de perpassar por critérios lógicos, resta abordar o caráter menos explícito no Direito Processual: *o paradigma cultural*.

O porquê de se infiltrar neste caminho deve-se ao fato de que o Estado é rico em diversas culturas, o que influi certamente no aspecto jurídico, seja nas mais variadas jurisprudências ou mesmo no método interpretativo e criativo dos Tribunais, doutrinadores e do próprio Poder Legislativo.

Além disso, todo o modelo processual é influenciado por vertentes comparadas, que formam verdadeiros contrapisos moveiços, carecendo, mais tarde, de estrutura para o seu funcionamento. Nesses moldes, é comum à práxis a utilização de vetores flexibilizadores, inclusive nas reformas legislativas processuais, que cada vez mais ganham espaço.

Exemplo claro disso é o art. 285-A do Código de Processo Civil, que vem assim redacionado: “Quando a matéria controvertida for unicamente de direito e no juízo já houver sido proferida sentença de total improcedência em outros casos idênticos, poderá ser dispensada a citação e proferida sentença, reproduzindo-se o teor da anteriormente prolatada”.

Outro exemplo, segundo Cabral (2010, p.135), tendo como base o anteprojeto do novo Código de Processo Civil, precisamente em seu art. 151, § 1.º, ressalta importante inovação, *in litteris*:

Os atos e os termos processuais não dependem de forma determinada, senão quando a lei expressamente a exigir, considerando-se válidos os que, realizados de outro modo, lhe preencham a finalidade essencial. § 1.º Quando o procedimento ou os atos a serem realizados se revelarem inadequados às peculiaridades da causa, deverá o juiz, ouvidas as partes e observados o contraditório e a ampla defesa, promover o necessário ajuste.

Fato é, porém, que, mesmo com um novo Código em espera, ainda não cabe afirmar que há uma tendência incisiva de flexibilização, seja em matéria cognitiva ou meramente procedimental.

O que há, em regra, é uma tendência ao extremismo, que pode, vez outra, resultar numa confluência entre ativismo e normas ou formas cognitivas inaplicáveis ou

inalcançáveis, que tampouco trarão o apoio indispensável ao sistema processual, o que proporciona demérito e perigo à segurança nas decisões.

Considerações finais

Em desfecho ao que se perpassou, importantes considerações se chocam unicamente à justiça, num embate travado em face do mecanismo processual vigente na atualidade, cuja sociedade cada vez mais pugna por alterações e inovações. E justiça, numa perspectiva universal — ainda que toda a sociedade se veja imersa em diapasões diversos de valores —, mostra-se atrelada à igualdade que se clama em qualquer relação conflituosa; uma verdadeira virtude vista sob a óptica aristotélica.

Não há, como regra, uma justiça regrada unicamente à resolução litigiosa, mas um forte aliado que se criou para que se veja igualitária toda relação social, seja ou não com base no Direito Processual, já que existe entre sociedades desprovidas de lei ou mesmo em meio à própria *physis*.

Abordar o processo jurisdicional — instrumento garantidor de justiça —, cujas bases refletem o quão moroso é, torna-se motivo pelo qual o próprio Estado-juiz pugna pela utilização de convenções e transigências nas relações, momento pelo qual se questiona se haveria justiça em face de uma cedência coagida ao deslinde de certa celeuma perpetrada.

Em tese, o que se teria como justo acaba por mitigado em face dos acordos travados anteriormente ao desfecho, de modo que justiça incompleta se faça de modo antecipado, sob pena de se perder todo o objeto demandado. Justiça, diferentemente do que se crê e espera, pauta-se por um bem comum, pela naturalidade e igualdade.

Na vertente formalista em que caminha o processo como instrumento satisfativo de direito material, não estão distantes levantes em prol ao combate de toda a sua porção burocratizada, conquanto ainda se prefiram mecanismos alternativos muito mais céleres — de amplitude internacional — que, por óbvio, demonstram uma justiça natural muito mais enraizada, pois todos os convencionamentos neles travados sequer são conduzidos tendenciosamente.

Ademais, resta inferir ser imprescindível que, ao se tratar do campo legiferante, toda reforma processual ou substancial deva estar plasmada por um método adequado aos anseios sociais, como a forma semiótica, de modo a comportar um campo miscigenado de valores, permeados tanto pelo campo do *ser* como do *dever ser*.

Há que se cuidar do problema endoprocessual, que reflete a total ineficácia do plano normativo quando da carência de atualização e preparo do próprio Tribunal, de modo que possa conduzir os feitos a uma cognição exauriente; jamais rarefeita.

Enfim, os problemas que nascem no seio *sociomundial* carecem cada vez mais de resolutividade rente à sua realidade, motivo pelo qual deve o Estado dotar-se de fontes sólidas para que os dissolva e que estas sejam muito mais garantas de jurisdição e justiça, compondo lididamente um *devido processo legal*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BILLIER, Jean; CASSIEN, Maryioli. **História da Filosofia do Direito**. Trad. Maurício de Andrade. Barueri: Manole, 2005.
- BITTAR, Eduardo C. B.; GUILHERME, Assis de Almeida. **Curso de Filosofia do Direito**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2005.
- CABRAL, Trícia Navarro Xavier. Flexibilização procedimental. In: **Revista eletrônica de direito processual**. Rio de Janeiro: UERJ, v.VI, 2010.
- CARVALHO, Aurora Tomazini de. **Teoria Geral do Direito: o Constructivismo Lógico-semântico**. São Paulo: Noeses: 2009.
- CARVALHO, Paulo de Barros. Apostila do Curso de extensão em teoria geral do direito. São Paulo: IBET/SP, 2007.
- CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pelegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria geral do processo**. 23.ed. São Paulo: Malheiros, 2007.
- DINAMARCO, Cândido Rangel. **Instituições de Direito Processual Civil**. 4.ed. São Paulo: Malheiros, 2004, v. I.
- _____. **A instrumentalidade do processo**. 10.ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.
- DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à Ciência do Direito**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1991.
- DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- FREIRE, Natália de Miranda. A consolidação como objeto da técnica legislativa. In: **A consolidação das leis e o aperfeiçoamento da democracia**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2003. Disponível em <<http://www.almg.gov.br/publicacoes/consolidacaoeis/natalia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.
- GUERRA FILHO, Willis Santiago. **A filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.
- GUILHERME, Luiz Fernando do Vale de Almeida. **Arbitragem**. São Paulo: Quartier Latin, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HANSEN, Gilvan Luiz. Habermas e o projeto de uma Teoria Crítica da Sociedade. In: MARTINS, C. A.; POKER, J. G. **O pensamento de Habermas em questão**. Marília: UNESP, 2008.
- KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Estado**. Trad. Luís Carlos Borges. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- _____. **O que é justiça.** Trad. Luís Carlos Borges e Vera Barkow. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARINONI, Luiz Guilherme. Efetividade do processo e tutela antecipatória. In: *Revista dos Tribunais*, v. 83, n. 706. São Paulo: Revista dos Tribunais, ago. 1994.
- METCALFE, Les; RICHARDS, Sue. **Improving public management.** 2. ed. London: Sage, 1992.
- MOTTA, Fernando Prestes; BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Introdução à organização burocrática.** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MOUSSALEM, Tárek Moysés. **Revogação em matéria tributária.** São Paulo: Noeses, 2005.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto Álvaro. **Do formalismo no processo civil.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ROSS, Alf. **Direito e Justiça.** 2.ed. Tradução Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007.
- SANTOS, Luciano Alves Rodrigues dos. **A arbitragem no ordenamento jurídico brasileiro.** São Paulo: Biblioteca24x7, 2010.
- WAMBIER, Luiz Rodrigues (coord.). **Teoria Geral do Processo e Processo de Conhecimento.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.
- WATANABE, Kazuo. **Da cognição no processo civil.** São Paulo: Perfil, 2005.

DALTONISMO SOCIAL – UMA ABORDAGEM SOBRE AS COTAS NAS UNIVERSIDADES

Fernando Antonio Soares de SÁ JR.³⁶ (FEMA-Assis)

RESUMO: Está na condição humana buscar uma vida com menor número de privações possíveis com viabilidade de expansão não apenas material, mas também intelectual. O homem privado da educação fica à margem do conhecimento tendo sua existência biológica possivelmente assegurada por seu trabalho físico, mas passa a vida toda sem possibilidade de ser ouvido pela sociedade que ensurdece às suas demandas. O processo de democracia da maioria cria efeitos sociais drásticos, padronizando modelos dogmatizados como “melhores” para a população sem respeito às minorias que muitas vezes sequer representam o menor número de indivíduos, mas sim os que são menos atendidos pelas teias de poder. Com a recente aprovação do projeto de lei da Câmara dos Deputados que determina a destinação de cotas nas universidades federais brasileiras, retoma força a discussão sobre os verdadeiros paradigmas da igualdade, sob aspecto do tratamento diferenciado entre as pessoas. O presente artigo propõe novos olhares sobre a velha questão da lei de cotas nas universidades, analisando-se questões como sua constitucionalidade e justiça.

PALAVRAS-CHAVE: Cotas. Universidade. Igualdade. Constitucionalidade.

ABSTRACT: It's the human condition to seek a life with fewer privations possible with feasibility of expanding not only material but also intellectual. The man deprived of education is on the side of knowledge with their biological existence probably provided by his physical work, but spends his whole life without possibility of being heard by the society that deaf to their demands. The process of democracy creates the most dramatic social effects dogmatized standardizing models as "best" for the population without regard to minorities who often represent the even smaller number of individuals, but those who are least served by the webs of power. With the recent passage of the bill the House of Representatives that determines the allocation of quotas in the federal universities in Brazil, under resumes the discussion of the paradigms of true equality under the aspect of differential treatment between persons. This article offers new insights on the old question of the quota law in universities, analyzing issues such as its constitutionality and justice.

KEYWORDS: Quotas. University. Equality. Constitutionality.

³⁶ O autor é Professor na Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA e da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos, mestre em Teoria Geral do Direito e do Estado e pós-graduado em direito Tributário pela UNIVEM, além de advogado militante. Contato: fassj@assp.org.br.

Introdução

Não há dúvidas de que as acepções morais de justiça, de igualdade e de liberdade sempre estiveram orientadas por mecanismos ideológicos, culturais e históricos, no mais das vezes visando justificar o poder da classe dominante sobre a subjugada.

A aplicação geral, sem exceções, de todas as regras a toda comunidade humana, é tão desigual quanto à segregação de grupos e criação de castas, pois não respeita as diferenças individuais, equalizando situações absolutamente distintas.

O critério meritocrático do “dar a cada um segundo suas capacidades”, parece não corresponder mais ao ideal paradigma de isonomia do complexo sistema social atual (VIEIRA, 2006, p.236).

Por sua vez a regra fraterna de “dar a cada um segundo suas necessidade”, não encontra, no sistema capitalista, campo fértil à livre experimentação e às discussões, parecendo a muitos uma medida de pena e de dó, para com determinadas classes, historicamente marginalizadas, não resplandecendo em um legítimo direito de igual condição: “Nós somos de antemão seres ilógicos e, por isso, injustos, e podemos reconhecê-lo; esta é uma das maiores e mais insolúveis desarmonias da existência” (NIETZSCHE, 2005, p.50).

O homem precisa não só reconhecer o seu igual, como também o seu desigual, e a finalidade do critério de distinção, para só então poder se considerar mais apto a criar critérios de desigualdade legítima.

Lembra Pimenta Bueno que: “A lei deve ser uma e a mesma para todos; qualquer especialidade ou prerrogativa que não for fundada só e unicamente em uma razão muito valiosa do bem público será uma injustiça e poderá ser uma tirania” (BUENO, 1857, p.424).

No Brasil, a experiência histórica atinente à construção do poder político correlaciona-se a duas formas claras de dominação, o patriarcalismo e o escravismo, que submeteram tanto as mulheres quanto os negros à condição de sub-cidadãos, sem acesso aos direitos sociais e jurídicos. Tais experiências moldaram a estrutura social sob a forma de castas, cujos reflexos, esquemas de exclusão social são sentidos até nos tempos atuais (AVELAR; CINTRA, 2004, p.232/233).

Nesse contexto, surgiram nas últimas décadas as ações afirmativas, cujo objetivo principal é propiciar a universalização de direitos como: o acesso ao mercado de

trabalho, à escolarização e à cultura, sendo de principal destaque o nomeado sistema de cotas nas universidades, que propõe a reserva de vagas aos negros nas entidades públicas de ensino superior, como uma forma de compensação pelas injustiças passadas e presentes para com estes.

O instituto tem sido alvo de fortes críticas, principalmente da elite social, que eventualmente sofreu algum tipo de privação em razão da adoção desta medida afirmativa, bem como de algumas entidades ligadas ao ensino superior, e por outro lado tem recebido inúmeros encômios de diversos setores.

Com a recente aprovação pelo Senado Federal em 08 de agosto de 2012 do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados 180/2008, que assegura 50% (cinquenta por cento) das vagas nas universidades e institutos federais a partir de 2016, para estudantes provenientes de escolas públicas, com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, com preferência aos estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, o debate sobre o tema volta a atualidade, merecendo novos olhares críticos sobre o assunto.

Notadamente, a história denota que os maiores conflitos da humanidade surgem das mais elementares questões que o homem enfrenta desde o início de sua existência. O que é ser livre? ...Ter possibilidade de ir e vir, sem ter comando das próprias vontades, tendo o homem moderno que se submeter todos os dias a sua indiscutível alienação? O que é Justiça? ...Aplicar a lei ao caso concreto, mesmo que diversas destas normas sejam francamente injustas? O que é igualdade? ...Aplicar a todos as mesmas normas, mesmo que todos não sejam hermeticamente iguais, ou ainda, que não tenham tido o mesmo acesso aos bens e valores corruptíveis?

Vivemos num mundo complexo e de poucos consensos, sendo necessário pensarmos agora a igualdade através das desigualdades humanas, para, através destas, fixamos os parâmetros seguros para discriminações legítimas.

O Princípio da igualdade – conteúdo e possibilidades

As regras constitucionais firmadas em nome de uma cidadania universal, na verdade mistificam as desigualdades reais existentes entre os homens, sob o argumento de que todos têm direitos iguais (AVELAR; CINTRA, 2004, p.232/233).

Para as massas populares que não pertencem às classes favorecidas, a norma jurídica é impeditiva e não igualitária (VASSOURAS, 1995, p.89).

As relações atuais não suportam apenas a conformação da igualdade na lei e da igualdade perante a lei³⁷. Para que não haja quebra do princípio constitucional, é necessária uma atuação direta, formulando uma equação proporcional entre os destinatários de forma a considerar as diferenças sociais e as historicamente adquiridas. Em suma, “a lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente todos os cidadãos” (MELLO, 1998, p.10).

Observa-se claramente um deslocamento de interpretação do princípio, que passou de uma mera obrigação estática de não se proceder a discriminações, para uma atividade dinâmica de possibilitar as mesmas oportunidades aos indivíduos.

Não basta não discriminar. É preciso viabilizar – e encontrar, na Carta da República, base para fazê-lo – as mesmas oportunidades. Há de ter-se como página virada o sistema simplesmente principiológico. A postura deve ser, acima de tudo, afirmativa. E é necessário que esta seja a posição adotada pelos nossos legisladores [...]. É preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação [...]. Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição Federal não pode ser acusada de inconstitucionalidade (MARTINS, 2002, p.39).

No mesmo sentido, lembra Hans Kelsen que:

A igualdade dos sujeitos na ordenação jurídica, garantida pela Constituição, não significa que estes devam ser tratados de maneira idêntica nas normas e em particular nas leis expedidas com base na Constituição. A igualdade assim entendida não é concebível: seria absurdo impor a todos os indivíduos exatamente as mesmas obrigações ou lhes conferir exatamente os mesmos direitos sem fazer distinção alguma entre eles, como, por exemplo, entre crianças e adultos, indivíduos mentalmente sadios e alienados, homens e mulheres. (KELSEN, 1962, p.190).

O direito à igualdade deixa, portanto, de ser o direito de todos serem tratados em estrita igualdade, para se transformar no direito à formulação de desigualdades legítimas entre os indivíduos, vedando apenas diferenciações arbitrárias, quando o elemento de

³⁷ O STF no MI nº 58/DF, Tribunal Pleno, Rel. Min. Celso de Mello, DJ 19/04/1991, seção I, p. 4.580 distinguiu entre o princípio da igualdade na lei, e a igualdade perante a lei, considerando o primeiro, a exigência destinada ao legislador, para que no processo legislativo não possa incluir fatores de discriminação responsáveis pela ruptura do princípio; e o segundo, como imposição destinada aos demais poderes estatais, para que, na aplicação das normas não as subordinem a critérios que ensejem tratamento seletivo ou discriminatório.

discriminação não encontra uma finalidade em um interesse social preponderante, acolhido pelo direito e pela própria população.

A esse respeito, do tema, escreveu Manoel Gonçalves Ferreira Filho que:

O princípio da igualdade não proíbe de modo absoluto as diferenciações de tratamento. Veda apenas aquelas diferenciações arbitrárias (...). Assim, o princípio da igualdade no fundo comanda que só se façam distinções com critérios objetivos e racionais adequados ao fim visado pela diferenciação. (FERREIRA FILHO, 2001, p.277).

Complementa ainda Canotilho:

O princípio da igualdade proíbe as diferenciações de tratamento sem fundamento material bastante, que o mesmo é dizer sem justificação razoável, segundo critérios de valor objetivo constitucionalmente relevantes. Proíbe também que tratem por igual situações essencialmente desiguais. E proíbe ainda a discriminação: ou seja, as diferenciações de tratamento fundadas em categorias meramente subjetivas. (CANOTILHO, 2000, p.419)

O grande problema que nos é passado é, portanto, saber quais diferenciações são válidas, e devem ser feitas em nome da isonomia e quais devem ser repudiadas em nome dela, lembrando sempre que: “[...] o equitativo é, por sua natureza, uma correção da lei onde esta é omissa devido à generalidade” (ARISTÓTELES, 1999, p.109).

Crítérios para legítima desequiparação

Referindo-se à questão de melhor distribuição de meios e oportunidades aos necessitados, John Rawls propôs a criação de um princípio a que chamou princípio da diferença, através do qual apresenta a separação dos indivíduos racionais do mundo real através de um “véu de ignorância”, por meio do qual eles ficariam privados da capacidade de pensar estrategicamente, pois não conseguiriam precisar qual a condição social, qual a religião, quais as habilidades físicas e mentais teriam no mundo real (RAWLS, 1971, p.60).

Por tal método, acredita Rawls que os indivíduos não teriam condições de estabelecer privilégios a si próprios, pois não seriam capazes de prever qual seria a sua situação na realidade empírica, e, com base neste ambiente artificial, criariam normas que assegurassem a mais ampla liberdade, compatível com a liberdade dos demais, arranjando as desigualdades sociais e econômicas de tal forma que ambas sejam

benéficas aos menos favorecidos, ou seja, as diferenças seriam admitidas, desde que para beneficiar os menos agraciados.

Sem utilizar artifícios extra-empíricos e visando facilitar a tarefa de reconhecimento das diferenciações que podem ser feitas, sem agressão à isonomia, Celso Antonio Bandeira de Mello elege três elementos que devem ser observados: a um, o próprio fator tomado como elemento de desequiparação; a dois, a correlação lógica abstrata entre o fator erigido a critério de *discrimen* e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado; e finalmente, a três, a consonância entre a correlação lógica com os interesses absorvidos pelo sistema constitucional. Ou melhor:

[...] tem-se que investigar, de um lado, aquilo que é adotado como critério discriminatório; de outro lado, cumpre verificar se há justificativa racional, isto é, fundamento lógico, para, à vista do traço desigualador acolhido, atribuir o específico tratamento jurídico construído em função da desigualdade proclamada. Finalmente, impende analisar se a correlação ou fundamento racional abstratamente existente é, *in concreto*, afinado com os valores prestigiados no sistema normativo constitucional. A dizer: se guarda ou não harmonia com eles. (MELLO, 1998, p.21-22)

Quanto à escolha do fator de discriminação, adverte o mesmo autor que a lei não pode eleger um critério diferencial tão específico que singularize, no tempo presente e definitivamente, um sujeito a ser colhido pelo regime peculiar e, além disso, lembra que o traço diferencial a ser adotado deverá, necessariamente residir na pessoa, coisa ou situação a ser discriminada, vale dizer, fatores externos a estas não podem, sem quebra ao princípio da igualdade, serem utilizados para sujeitar pessoas a regimes diferentes (MELLO, 1998, p.23).

No tocante à correlação lógica entre o fator e a desequiparação, há se investigar se existe justificativa razoável para, levando em conta o traço desigualador adotado, atribuir o específico tratamento jurídico criado em razão da afirmada desigualdade (MELLO, 1998, p.38).

Finalmente, quanto à consonância da discriminação com os interesses protegidos na Constituição, entende o autor que é necessário que concorram quatro elementos para que a norma de desequiparação seja válida, a saber:

- a) que a desequiparação não atinja de modo atual e absoluto, um indivíduo;
- b) que as situações ou pessoas desequiparadas pela regra de direito sejam efetivamente distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nelas residentes, diferenciados;

c) que exista, em abstrato, uma correlação lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção do regime jurídico em função deles, estabelecida pela norma jurídica;

d) que in concreto, o vínculo de correlação supra-referido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação de tratamento jurídico fundada em razão valiosa - ao lume do texto constitucional - para o bem público (MELLO, 1998, p.41)

O não atendimento a tais fatores de diferenciação geram desigualdades que poderiam se dizer ilegítimas, que afrontam ao princípio da isonomia constitucional e que, por isso, não verteram em normas válidas, eis que fulminadas pela pecha da inconstitucionalidade material.

Estatísticas de Acesso a Universidades Públicas Segundo a Cor da Pele

Antes de analisarmos as ações afirmativas para acesso diferenciado, pelo sistema de cotas nas universidades, principal objeto deste trabalho, há se verificar se realmente existe a discrepância que justifique o tratamento diferenciado, principalmente no que concerne à cor da pele do candidato, eis que pelo próprio texto constitucional é proibida a discriminação em razão da cor. Para tanto utilizamos de alguns dados estatísticos.

Um estudo realizado pelo IPEA no ano de 2000, denominado *Desigualdades Raciais no Brasil: Um Balanço da Intervenção Governamental*, demonstrou que 45 % (quarenta e cinco por cento) da população brasileira é composta por negros. São cerca de 76,4 milhões de afrodescendentes, que, pelos números, não podem ser considerados como uma minoria étnica.

Por sua vez, os programas *A Cor da Bahia/UFBA*, o *I Censo Étnico-Racial da USP* e as *Tabulações Avançadas do Censo IBGE 2000*, demonstram que, embora não sejam uma minoria no cenário nacional, os negros ainda são raros nos bancos universitários, veja-se:

	UFPA	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branca	76,8	86,5	47	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	32,3	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3	2,9	13,0
Indígena	1,3	1,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100	100	100	100	100	100
% de negros no Estado	44,63	26,27	73,36	74,95	47,98	27,4

Déficit	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94
---------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Fonte: Pesquisa Direta. Programa A Cor da Bahia /UFBA, I Censo Étnico-Racial da USP e IBGE Tabulações Avançadas, Censo de 2000.

A tabela de sucesso no vestibular 2000, organizada por cor do candidato e segundo o nível socioeconômico, elaborada pela FUVEST, não deixa dúvidas de que há problemas na distribuição de oportunidades de acesso ao ensino superior em relação a tais fatores. Observe-se:

Classe/Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígenas	Total
A	8,1 %	5,6 %	8,5 %	13,1 %	7,6 %	8,5 %
B	7,4 %	4,9 %	6,4 %	10,9 %	5,6 %	7,6 %
C	5,5 %	3,0 %	3,9 %	8,5 %	6,1 %	5,5 %
D-E	4,2 %	3,7 %	2,2 %	7,2 %	2,0 %	3,9 %

Fonte dos dados brutos: Fuvest (Guimarães et al., 2002).

Portanto, a discrepância entre brancos e negros na faculdade é um fato indiscutível, cabendo verificar se e quais ações afirmativas seriam mais benéficas para amenizar estas disparidades.

Déficits sociais para com os negros

Assenta Vera Lúcia Vassouras, que o sistema escravocrata produziu a ideologia de superioridade dos brancos sobre os negros, sendo que a abolição tirou dos últimos as mínimas garantias de subsistência. Os ex-escravos não trouxeram direitos de cidadania, e o divisor de classes criou sistemas de avaliação das diferenças, valores e padrões que impediram a integração e total emancipação do negro (1995, p. 102)

Obrigados a viver na periferia das relações de produção, os ex-escravos e sua descendência servem aos novos “senhores”, em subempregos, empregos temporários, boias-frias, etc., quase que impossibilitados de ascensão econômica, técnica e cultural.

Submetem-se, ainda, em grande parte, a uma escondida sistemática de dominação, conforme se observa nas palavras de Henrique Cunha Júnior:

[...] é certo que nos damos bem, no campo informal. Pulamos Carnaval juntos e jogamos futebol. Mas não estudamos juntos, muito menos pesquisamos juntos. Mas é um problema social. Não temos dúvida de que é um imenso problema social, para o qual não se procura solução. Há aqueles que nos

dizem que têm em casa uma empregada negra, que é como se fosse da família. Sem que dividam com ela o capital cultural, a educação dos filhos ou o seguro-saúde da família. No Brasil, até cachorro é membro da família. (In: PETRONILHA; SILVERIO, 2003, p.159)

Será, então, que a rara presença de negros, índios e seus descendentes nas universidades é mesmo uma questão puramente de índole social, ou a discriminação se encontra tão institucionalizada que já não mais nos incomoda?

As ações afirmativas e o seu papel na sociedade

As ações afirmativas constituem medidas especiais e, normalmente, de caráter temporário, tomadas pelo Estado ou mesmo pela iniciativa privada, com a intenção de eliminar ou reduzir desigualdades acumuladas historicamente, atribuindo igualdade de oportunidades e de tratamento, com fito compensatório das perdas propiciadas pela discriminação e marginalização de determinadas classes³⁸.

No âmbito da educação, o Brasil aplicou pela primeira vez este sistema no ano de 1968, através da Lei do Boi (nº 5.465)³⁹, que assegurava nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária mantidas pela União, cotas preferenciais de 50% (cinquenta por cento) das vagas oferecidas a candidatos agricultores ou filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) das vagas, a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem na cidade ou vilas desprovidas de estabelecimentos de ensino médio.

Na atualidade, essas práticas têm-se afigurado principalmente na criação de cursos preparatórios pré-vestibulares dirigidos a minorias étnicas e na sistemática de reserva de cotas nas universidades, sendo estas últimas o principal alvo de críticas, inclusive objeto de ação direta de inconstitucionalidade ADI n.3.197, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – COFENEN, contra Lei estadual do Rio de Janeiro, n. 4.151/03, que instituiu o sistema no estado.

³⁸ Definição dada pelo Grupo de Trabalho Interministerial – GTI População Negra.

³⁹ Dispõe o artigo 1º da referida Lei, atualmente revogada: “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”.

Principais Críticas ao Sistema de Cotas

As principais barreiras erguidas à instituição da reserva de cotas para negros nas universidades têm sido:

- a) a dificuldade de se definir quem estaria abrangido nas cotas raciais, a fim de evitar eventuais fraudes;
- b) o fato de que a adoção de cotas para negros nos estabelecimentos de ensino superior iria provocar a perda da excelência na qualidade de ensino das universidades;
- c) o prejuízo que a adoção de tal medida poderia propiciar a outros grupos;
- d) a fomentação de uma discriminação inversa qualificando como desiguais pessoas por questionáveis critérios como a cor de pele.

Quanto à primeira questão, vale lembrar a lição trazida por Dworkin, que nos alerta: “Quaisquer critérios podem ser mal utilizados e, de qualquer modo, eles acreditam que os critérios raciais são errados em princípio, e não simplesmente expostos a abuso” (DWORKIN, 2002, p.353).

No que refere ao segundo obstáculo, cabe observar que:

[...] ao contrário de derrubar a qualidade desse nível de ensino, como aponta o senso comum, essas políticas tendem a melhorar a qualidade das instituições, porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade, mas que, por limitações de uma ordem social injusta, não receberam o treinamento (que é diferente de formação) para o vestibular, lembrando ainda que boa parte do conteúdo cobrado nesse exame de nada servirá para a vida universitária. Assim, não entrará um aluno pior formado, mas um aluno diferente, até porque as nossas escolas privadas oferecem uma formação tão ruim quanto às públicas. e são, inclusive, piores em quesitos como cidadania e altruísmo. (PETRONILHA; SILVÉRIO, 2003, p.17-18)

Quanto à terceira crítica, novamente recorremos a Ronald Duorkin, para dizer que qualquer critério que se adote colocará alguns candidatos em desvantagens em relação a outros, porém uma política de admissão pode, ainda assim ser justificável, caso pareça que o ganho geral da sociedade ultrapassará a perda global (2002, p.350-351).

No que se refere à quarta crítica, há que se ver que durante mais de 400 anos as cotas vigeram no Brasil, porém para os brancos, e ainda continuam a existir por meio de mecanismos sutis que ajudam a naturalizar as desvantagens propiciadas às demais

etnias, sendo a medida inversa fonte temporária a tentar minimizar os erros do passado (PETRONILHA; SILVÉRIO, 2003, p.18).

As cotas raciais e sua constitucionalidade

Já neste momento, podemos observar claramente que qualquer critério que venha ser utilizado discrimina uma determinada porção da comunidade em relação às outras porções.

O critério meritocrático, por exemplo, que é comumente aceito como válido em concursos público, provas vestibulares, discrimina aqueles que têm um determinado conhecimento específico daqueles que não o detêm, vale dizer, separa os que conhecem o conteúdo exigido para a prova dos que o desconhecem.

Como lembra Oscar Vilhena Vieira:

O argumento fundamental é que o meio utilizado para selecionar, portanto, para discriminar quem deve e quem não deve ingressar na universidade, é adequado aos fins a que se propõe esta instituição. Sendo a finalidade de produzir conhecimento, assim como transmitir estes conhecimentos às novas gerações, parece legítimo selecionar para a universidade aqueles que tenham se mostrado estar minimamente habilitados a realizar, pelo fato de aprender informações no ensino médio e básico.

Neste sentido o vestibular seria constitucional, pois constituiria um instrumento capaz de selecionar alunos adequados para o curso universitário. Se o objetivo da universidade, no entanto, for mais amplo do que apenas transmitir conhecimento de uma geração para outra, selecionar aqueles que tiveram maior capacidade de aprender, seria inadequado e, portanto, um processo de discriminação ilegítimo. (2006, p.310)

Ocorre que, como o mesmo autor lembra, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, o ensino universitário visa especificamente o ensino, a pesquisa e a extensão, e num plano mais geral, o pleno desenvolvimento da personalidade humana, seu preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o mercado de trabalho, além de contribuir para a erradicação da pobreza e da marginalização e para formação de uma sociedade mais justa e solidária.

A educação superior tem, portanto, objetivos muito mais amplos do que a mera transmissão de conhecimento e, continuando a ser usufruída por uma elite preponderantemente branca, dificilmente produzirá conhecimento que atenda aos interesses, às necessidades, dos excluídos, fomentando as desigualdades tão marcantes desde o início de nossa história.

As cotas para negros, pardos e índios, nas universidades, têm a seu favor ainda dois argumentos de grande peso, um utilitarista, pois propiciará profissionais aptos e capacitados a atender às preferências externas, muito mais ligadas aos problemas sociais de suas comunidades; e um fator de índole ideal, consistente na formação de uma sociedade muito mais igualitária e tolerante e, assim, melhor.

Não se pense que as cotas servem como moeda de troca para pagamento de todas as injustiças passadas e presentes, praticadas contra determinadas populações, até porque a universidade não serve de núcleo de compensação ou reparação social. Além disso, somente a adoção desta medida não conseguiria dar conta de toda diferença criada historicamente.

O fator de discrimen tem perfeita justificativa lógica, basta-se observar que embora constitua considerável parcela da população, a etnia negra e parda ocupa pífia parcela na comunidade universitária, além disso, a adoção das cotas guarda íntima consonância com os valores constitucionais juridicizados, principalmente o de constituir uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Considerações finais

A política de cotas nas universidades é apenas um instrumento emergencial, enquanto se buscam outros caminhos para redução da pobreza, das desigualdades sociais e criação de uma sociedade mais justa e solidária. Aliás, estes valores estão voltados a objetivos fundamentais de nossa Constituição Federal.

Parafraçando o entendimento de Kabengele, podemos dizer que encontrar outras alternativas que não passam pelas cotas, para não se cometer injustiças contra brancos pobres e outras classes também marginalizadas, é crítica sensata e bem vinda, mas dizer, apenas que as cotas são injustas sem propor viáveis alternativas para solução a curto, médio e longo prazo deste conflito é apenas mais uma maneira de se esconder o problema e vitrificar o emblema da democracia da maioria (PETRONILHA; SILVÉRIO, 2003, p.127).

Analisando o Projeto de Lei n. 180/08 aprovado em 08 de agosto de 2012 pelo Senado Federal, talvez seus poucos deméritos residam em fazer da exceção uma verdadeira regra ao resguardar a metade das vagas para o sistema de cotas, implicando agressão frontal ao implícito princípio da proporcionalidade e ao retirar das

universidades sua autonomia na admissão de discentes. Todavia, não há cura eficaz que não passe pelo sabor amargo do remédio.

Se para que venhamos a construir a sociedade justa, fixada em padrões imparciais sonhada por Rawls com seu véu da ignorância, temos de quebrar paradigmas institucionalizados, é tempo de se reexaminar o que verdadeiramente queremos dizer com tratamento igualitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. Mario da Gama Cury. 3. ed. Brasília: UnB, 1999.
- AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). **Sistema Político Brasileiro: uma introdução**. Rio de Janeiro: Fundação UNESP, 2004.
- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.
- BUENO, Pimenta. **Direito Público Brasileiro e Análise da Constituição do Império**. Rio de Janeiro, 1857.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 4. ed. Lisboa: Almedina, 2000.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: PETRONILHA, Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas – Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica**. Brasília: INEP, 2003, p.153.
- DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério**. Trad. Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. et al. **I Censo étnico-racial da Universidade de São Paulo: relatório substantivo**. São Paulo: Comissão de Políticas Públicas para a População Negra, Universidade de São Paulo, 2002.
- KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Trad. H. Einsenmann. 2. ed. Paris: Dalloz, 1962.
- MARTINS, Ives Gandra da Silva (Coord.). **Estudos em Homenagem a Manoel Gonçalves Ferreira Filho**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano Demasiado Humano**. Trad. Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.
- RAWLS, John. **Theory of Justice**. Cambridge: Harvard University, 1971.
- VASSOURAS, Vera Lúcia. **O Mito da Igualdade Jurídica no Brasil – Notas Críticas Sobre a Igualdade Formal**. São Paulo: Edicon, 1995.
- VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais – Uma Leitura da Jurisprudência do STF**. Edição não publicada, 2006.

O TRANSEXUAL, A ALTERAÇÃO DE PRENOME E GÊNERO NO REGISTRO CIVIL E O ENTENDIMENTO DOS TRIBUNAIS

Camilo Henrique SILVA⁴⁰ (UNIPAR-Umuarama)

RESUMO: Diante da diversidade social e cultural existente, especialmente no que diz respeito à orientação sexual do indivíduo e sua exteriorização perante a sociedade, este trabalho abordará uma dessas situações, a dos transexuais. O artigo não tem a pretensão de discutir o movimento histórico, comportamental, médico, ético ou religioso sobre o tema, mas tão somente analisar a postura dos Tribunais de Justiça brasileiros frente às demandas, cada vez mais frequentes, dos transexuais na efetivação de seus direitos fundamentais garantidos constitucionalmente, em particular, o da dignidade da pessoa humana, que, no caso deles, passa pelo direito à alteração, em seus documentos civis, do prenome e de gênero, adequando o registro à sua real condição psicológica e física. Nestes termos, trataremos das decisões do Poder Judiciário no decorrer dos últimos anos, seus fundamentos e a tendente mudança de paradigma a partir da Constituição Federal de 1988. O tema está longe de ser pacífico, mas alguns Tribunais de vanguarda, como o do Rio Grande do Sul, impulsionam a discussão no cenário nacional, levando os operadores do Direito a refletirem, de maneira ampla e sem preconceito, sobre esse tema de interesse nacional, dando esperanças de uma vida melhor a esses indivíduos. Dessa forma, o artigo tratará do pensamento jurisprudencial adotado em nosso país sobre a possibilidade, ou não, de o transexual ter seus documentos civis alterados, adequando o prenome e o gênero à sua real condição humana, com ou sem a realização da cirurgia de transgenitalização.

PALAVRAS-CHAVE: Transexualidade. Direitos fundamentais. Jurisprudência. Bioética.

ABSTRACT: Given the existing social and cultural diversity, especially with regard to the sexual orientation of the individual and its expression in society, work will address one of these situations, the transsexuals. This article does not intend to discuss the historical movement, behavioral, medical, ethical or religious on the subject, but only to analyze the attitude of the Courts of Brazilians oppose the increasingly frequent, of transsexuals in the realization of their rights fundamental constitutionally guaranteed, in particular, of human dignity, which in their case, pass the right to change, in their civil documents, the first name and gender, adjusting the registry to its actual physical and psychological condition. Accordingly, we will bring the decisions of the judiciary over the past year, its principles and aimed paradigm shift from the 1988 Federal Constitution. The subject is far from peaceful, but some courts in the vanguard, as the Rio Grande do Sul, driving the discussion on the national scene, leading operators to reflect the law broadly and without biased on this issue of national interest, giving hopes of a better life for these individuals. Thus, the paper addresses the jurisprudential thought adopted in our country about whether or not a transsexual to have their civil

⁴⁰ Mestrando em Direito Processual e Cidadania pela UNIPAR. Especialista em Direitos Difusos e Coletivos pela FMP. Graduado em Direito pela UNIGRAN. Professor no curso de Direito na FIP/MAGSUL. Bolsista pela CAPES/PROSUP. Contato: camilo-henrique@hotmail.com.

documents changed, adjusting the first name and gender of their real human condition, with or without the implementation of the reassignment surgery.

KEYWORDS: Transsexuality. Fundamental rights. Jurisprudence. Bioethics.

Introdução

Transexualidade “[...] é a condição sexual da pessoa que rejeita sua identidade genética e a própria anatomia de seu gênero, identificando-se psicologicamente com o gênero oposto” (FRANÇA *apud* DINIZ, 2006, p.283). Nesse contexto, podemos dizer que transexual “[...] é aquele indivíduo biologicamente perfeito, mas que acredita pertencer ao sexo contrário à sua anatomia” (SÁ; NAVES, 2006, p.227).

Identificam-se os transexuais como vítimas de um equívoco da natureza, nascendo homem com alma de mulher ou mulher com alma de homem (ZAMBRANO, 2003, p.42), logo, para eles, “[...] a operação de mudança de sexo é uma obstinação” (CHAVES, 1994, p.140).

Dentro dessa perspectiva, “[...] a solução indicada e adequada para os casos de transexualismo é mesmo a cirurgia plástica, eis que comprovadamente os métodos terapêuticos, comumente utilizados, revelam-se absolutamente ineficazes” (CHAVES, 1994, p.143). O transexual tem, na cirurgia de transgenitalização, o meio para adequar sua condição física à psíquica, ato médico que está autorizado pelo Conselho Federal de Medicina, podendo ser custeada pelo Poder Público, por meio do Sistema Único de Saúde – SUS.

A medicina, ainda hoje, considera o transexual como um doente, por portar desvio psicológico permanente de identidade sexual, com rejeição do fenótipo e tendência à automutilação ou autoextermínio. Para o Conselho Federal de Medicina, o transexualismo pode ser diagnosticado quando o paciente, concomitantemente, possuir: a) desconforto com o sexo anatômico natural; b) desejo expresso de eliminar os genitais, perder as características primárias e secundárias do próprio sexo e ganhar as do sexo oposto; c) permanência desses distúrbios de forma contínua e consistente por, no mínimo, dois anos; d) ausência de outros transtornos mentais (BRASIL, 2012-a).

Por faltar legislação pátria pertinente ao caso, vez que somente temos a citada Resolução do Conselho Federal de Medicina que trata da questão médica referente ao procedimento cirúrgico, resta a esses cidadãos buscarem no Poder Judiciário garantir

seus direitos constitucionalmente previstos, a fim de exercerem sua vida de maneira plena, com dignidade, liberdade e igualdade.

O presente trabalho, diante da falta de legislação pertinente, analisará o posicionamento jurisprudencial dos tribunais brasileiros quando tratam dessas demandas postas pelos transexuais, especialmente o fato de terem seus registros civis alterados, adequando o prenome e o gênero à sua condição psicológica, diversa da biológica, com ou sem a realização da cirurgia de transgenitalização.

Alteração de prenome e de gênero nos documentos civis após a cirurgia de transgenitalização

Para adequação de seu estado psíquico ao físico, o transexual, homem ou mulher, recorre à cirurgia de transgenitalização, que pode ser realizada no Brasil ou no exterior, a depender da condição financeira de cada indivíduo.

Por falta de legislação específica, a mera realização da cirurgia de mudança de sexo não basta para garantir a dignidade deste indivíduo, que passa a ter seu corpo físico apropriado ao seu estado psicológico, mas continua a portar documentos de registro civil antagônicos, não correspondentes à sua nova condição humana.

Logo após a realização da cirurgia de mudança de sexo, o transexual busca no Poder Judiciário o direito de alteração do prenome e do gênero, a fim de adequar, no documento de registro civil, seus novos aspectos da personalidade.

O Judiciário brasileiro, ao analisar os primeiros casos, mesmo diante da comprovação da cirurgia de mudança de sexo, era totalmente contrário à alteração de prenome e gênero do indivíduo, sob diversas alegações, tais como: a) falta da inexistência de erro ou falsidade no registro civil; b) proteção ao interesse de terceiros; c) falta de previsão legal; d) imutabilidade do estado civil; e) contrariedade aos bons costumes; f) função social do sexo; g) falta de interesse de agir; entre outros.

A omissão legislativa, ante nosso sistema positivista, “impedia” os Tribunais quanto ao deferimento do pleito, especialmente sob o fundamento de que “o ato cirúrgico absolutamente não mudaria o sexo da pessoa” (CHAVES, 1994, p.154).

Para ilustrar tal posicionamento, trazemos à baila a decisão do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, proferida em 1997:

DO PEDIDO - Embora sendo transexual e tendo se submetido à operação para mudança de suas características sexuais, com a extirpação dos órgãos genitais masculinos, biológica e somaticamente continua sendo do sexo masculino. Inviabilidade da alteração, face à inexistência de qualquer erro ou falsidade no registro e porque não se pode cogitar dessa retificação para solucionar eventual conflito psíquico com o somático. Apelação não provida. Voto vencido (RIO GRANDE DO SUL, 2012-a).

Recentemente, mantendo o histórico de negativas, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais indeferiu o pleito de um indivíduo transexual, sob a alegação do dever de salvaguardar direitos de terceiros, pois a cirurgia de mudança de sexo não transforma um homem em mulher, vejamos:

DIREITO DE FAMÍLIA - RETIFICAÇÃO DE ASSENTO DE NASCIMENTO - ALTERAÇÃO DE GÊNERO - TRANSEXUAL - IMPOSSIBILIDADE - A partir da realização de cirurgia de transgenitalização, surge um dos principais problemas jurídicos atuais, qual seja, a possibilidade de redesignação, ou adequação, do sexo civil, registrado, ao sexo psicológico, novo sexo anatômico, e os efeitos daí resultantes. Não há, nem jamais haverá, possibilidade de transformar um indivíduo nascido homem em uma mulher, ou vice-versa. Por mais que esse indivíduo se pareça com o sexo oposto e sinta-se como tal, sua constituição física interna permanecerá sempre inalterada. Assim, afigura-se indevida a retificação do assento de nascimento de transexual redesignado, mormente para salvaguardar direito de terceiros que podem incorrer em erro essencial quanto à pessoa do transexual, na hipótese de enlace matrimonial (MINAS GERAIS, 2012).

Os entendimentos acima apenas confirmavam o pensamento de alguns juristas, ao dizer que “[...] a operação de mudança de sexo, realizada pelo transexual, pode lhe dar aparência externa de outro sexo, mas jamais o transformará em um ser do outro sexo” (D’URSO, 2012).

As primeiras decisões favoráveis à mudança de prenome em prol da vida digna dos transexuais começaram a ser deferidas no Estado do Rio Grande do Sul, na década de 70. Em Pelotas, a anuência foi dada, em 1978, pelo então juiz substituto, Luis Antonio Ribas Leal, para que “Flávio”, de menos de 30 anos, fosse legalmente reconhecido como “Flávia” (os sobrenomes não são revelados). Sua decisão foi baseada numa anterior do juiz João Ricardo Vinhas, que, entre 1974 e 1975, como substituto da Vara de Registros Públicos da capital, também havia autorizado uma retificação semelhante (CHAVES, 1994, p.159).

Apesar das decisões nos idos de 1970, somente após a Constituição Federal de 1988, o posicionamento jurisprudencial favorável aos transexuais passou efetivamente a tomar corpo. Com fundamento no princípio constitucional da dignidade da pessoa

humana (art. 1º, III, da Constituição Federal de 1988), o Poder Judiciário passou a deferir os pleitos, determinando a alteração no registro civil do demandante transexual, a fim de constar o novo prenome e, como gênero, o sexo oposto ao biológico, sem qualquer anotação maculadora na nova certidão, a fim de preservar os direitos da personalidade.

Nesse sentido, o Superior Tribunal de Justiça com maestria, decidiu:

REGISTRO CIVIL - TRANSEXUAL - ALTERAÇÃO DO PRENOME E DESIGNATIVO DE SEXO - POSSIBILIDADE - Direito civil. Recurso especial. Transexual submetido à cirurgia de redesignação sexual. Alteração do prenome e designativo de sexo. Princípio da dignidade da pessoa humana. Sob a perspectiva dos princípios da bioética - de beneficência, autonomia e justiça -, a dignidade da pessoa humana deve ser resguardada, em um âmbito de tolerância, para que a mitigação do sofrimento humano possa ser o sustentáculo de decisões judiciais, no sentido de salvaguardar o bem supremo e foco principal do Direito: o ser humano em sua integridade física, psicológica, socioambiental e ético-espiritual. A afirmação da identidade sexual, compreendida pela identidade humana, encerra a realização da dignidade, no que tange à possibilidade de expressar todos os atributos e características do gênero imanente a cada pessoa. Para o transexual, ter uma vida digna importa em ver reconhecida a sua identidade sexual, sob a ótica psicossocial, a refletir a verdade real por ele vivenciada e que se reflete na sociedade. A falta de fôlego do Direito em acompanhar o fato social exige, pois, a invocação dos princípios que funcionam como fontes de oxigenação do ordenamento jurídico, marcadamente a dignidade da pessoa humana - cláusula geral que permite a tutela integral e unitária da pessoa, na solução das questões de interesse existencial humano. Em última análise, afirmar a dignidade humana significa, para cada um, manifestar sua verdadeira identidade, o que inclui o reconhecimento da real identidade sexual, em respeito à pessoa humana como valor absoluto. Somos todos filhos agraciados da liberdade do ser, tendo em perspectiva a transformação estrutural por que passa a família, que hoje apresenta molde eudemonista, cujo alvo é a promoção de cada um de seus componentes, em especial da prole, com o insigne propósito instrumental de torná-los aptos de realizar os atributos de sua personalidade e afirmar a sua dignidade como pessoa humana. A situação fática experimentada pelo recorrente tem origem em idêntica problemática pela qual passam os transexuais em sua maioria: um ser humano aprisionado à anatomia de homem, com o sexo psicossocial feminino, que, após ser submetido à cirurgia de redesignação sexual, com a adequação dos genitais à imagem que tem de si e perante a sociedade, encontra obstáculos na vida civil, porque sua aparência morfológica não condiz com o registro de nascimento, quanto ao nome e designativo de sexo. Conservar o 'sexo masculino' no assento de nascimento do recorrente, em favor da realidade biológica e em detrimento das realidades psicológica e social, bem como morfológica, pois a aparência do transexual redesignado, em tudo se assemelha ao sexo feminino, equivaleria a manter o recorrente em estado de anomalia, deixando de reconhecer seu direito de viver dignamente. Assim, tendo o recorrente se submetido à cirurgia de redesignação sexual, nos termos do acórdão recorrido, existindo, portanto, motivo apto a ensejar a alteração para a mudança de sexo no registro civil, e a fim de que os assentos sejam capazes de cumprir sua verdadeira função, qual seja, a de dar publicidade aos fatos relevantes da vida social do indivíduo, forçosa se mostra a admissibilidade da pretensão do recorrente, devendo ser alterado seu assento de nascimento a fim de que nele conste o sexo feminino, pelo qual é socialmente reconhecido. Vetar a alteração do prenome do transexual

redesignado corresponderia a mantê-lo em uma insustentável posição de angústia, incerteza e conflitos, que inegavelmente atinge a dignidade da pessoa humana assegurada pela Constituição Federal. No caso, a possibilidade de uma vida digna para o recorrente depende da alteração solicitada. E, tendo em vista que o autor vem utilizando o prenome feminino constante da inicial para se identificar, razoável a sua adoção no assento de nascimento, seguido do sobrenome familiar, conforme dispõe o art. 58 da Lei nº 6.015/1973. Deve, pois, ser facilitada a alteração do estado sexual, de quem já enfrentou tantas dificuldades ao longo da vida, vencendo-se a barreira do preconceito e da intolerância. O Direito não pode fechar os olhos para a realidade social estabelecida, notadamente no que concerne à identidade sexual, cuja realização afeta o mais íntimo aspecto da vida privada da pessoa. E a alteração do designativo de sexo, no registro civil, bem como do prenome do operado, é tão importante quanto à adequação cirúrgica, porquanto é desta um desdobramento, uma decorrência lógica que o Direito deve assegurar. Assegurar ao transexual o exercício pleno de sua verdadeira identidade sexual consolda, sobretudo, o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, cuja tutela consiste em promover o desenvolvimento do ser humano sob todos os aspectos, garantindo que ele não seja desrespeitado tampouco violentado em sua integridade psicofísica. Poderá, dessa forma, o redesignado exercer, em amplitude, seus direitos civis, sem restrições de cunho discriminatório ou de intolerância, atingindo sua autonomia privada em patamar de igualdade para com os demais integrantes da vida civil. A liberdade se refletirá na seara doméstica, profissional e social do recorrente, que terá, após longos anos de sofrimentos, constrangimentos, frustrações e dissabores, enfim, uma vida plena e digna. De posicionamentos herméticos, no sentido de não se tolerar 'imperfeições' como a esterilidade ou uma genitália que não se conforma exatamente com os referenciais científicos, e, conseqüentemente, negar a pretensão do transexual de ter alterado o designativo de sexo e nome, subjaz o perigo de estímulo a uma nova prática de eugenia social, objeto de combate da bioética, que deve ser igualmente combatida pelo Direito, não se olvidando os horrores provocados pelo holocausto no século passado. Recurso especial provido (BRASIL, 2012-b).

A transformação do entendimento jurisprudencial é louvável e merecedora de elogios, pois se os transexuais têm o direito de se submeterem à cirurgia de mudança de sexo, já que a mesma não é mais considerada “[...] mutilatória ou destrutiva, mas de índole corretiva, garantidora do livre desenvolvimento da personalidade do ser humano, possuindo o condão de adequar o sexo morfológico ao sexo psíquico do indivíduo” (SÁ; NAVES, 2006, p.229), nada mais justo e correto do que terem também a garantia da adequação de seus documentos civis, resguardando por completo, sua dignidade perante a sociedade e a família.

Como dito, ante a falta de previsão legal a respeito do tema, os transexuais que se submetem à cirurgia de mudança de sexo estão obrigados a buscar no Poder Judiciário seu direito de usufruir uma vida humana digna, tendo que passar por todos os percalços e dissabores de uma demanda judicial, como a incerteza da decisão, a demora do provimento, os ônus processuais etc., para ter, quando assim entende o Tribunal

competente, a adequação de seu registro civil à sua condição humana, seja psicológica ou física.

Diante da realização da cirurgia de mudança de sexo no transexual, concluímos que não restam dúvidas do seu direito de ter os documentos de registro civil adequados à nova condição, com a alteração do prenome e gênero, sob pena de sua contínua marginalização da sociedade e da família, em total desrespeito ao direito constitucionalmente garantido da dignidade da pessoa humana, da liberdade e da igualdade.

Alteração de prenome e de gênero nos documentos civis sem a cirurgia de transgenitalização

A alteração de prenome e de gênero no registro civil dos transexuais que se submetem à cirurgia de mudança de sexo é polêmica e causa dissenso na jurisprudência nacional, contudo, tema ainda mais fervilhante é a possibilidade da adequação destes documentos para o transexual que ainda não tenha realizado a cirurgia de transgenitalização.

Os tribunais têm negado veementemente a alteração dos documentos civis do transexual que não tenha se submetido à cirurgia de mudança de sexo, mesmo se o indivíduo aparentar condição sexual oposta a do registro civil, sob as mesmas alegações do caso em que há a cirurgia, mas com o acréscimo, justamente e em especial, da sua não realização. A negativa compreende tanto a mudança de prenome, quanto a de gênero.

Para ilustrar, recentemente o juiz Fernando Paes de Campos, titular da 5ª Vara da Fazenda Pública e Registros Públicos de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, indeferiu dois pedidos de retificação de prenome e sexo no registro civil feito por transexuais, sob a alegação de que os postulantes ainda não haviam realizado a cirurgia de mudança de sexo, logo, a pretensão implicaria anotar uma inverdade no registro público, não tendo, portanto, interesse de agir (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

A mesma decisão fora proferida em outras ocasiões, como podemos analisar pelos julgados dos Tribunais de Justiça do Estado de Sergipe e de São Paulo, respectivamente, *in verbis*:

APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO DE RETIFICAÇÃO DE REGISTRO CIVIL - TRANSEXUAL - NÃO REALIZAÇÃO DE CIRURGIA DE NEOVAGINOPLASTIA - IMPOSSIBILIDADE - NÃO OCORRÊNCIA DE ERRO NO REGISTRO - Inexistência de ofensa ao princípio da dignidade da pessoa humana - Nome que condiz com o estado físico - Apelo conhecido e improvido - Decisão unânime - Hodiernamente, admite-se a alteração do registro de nascimento relativamente ao sexo e ao nome, quando for realizada cirurgia de redesignação sexual (SERGIPE, 2012).

RETIFICAÇÃO DE REGISTRO CIVIL - PEDIDO REALIZADO POR TRANSEXUAL - ALTERAÇÃO DE PRENOME E SEXO - INTERESSADO AINDA NÃO SUBMETIDO À CIRURGIA DE SEXO - FALTA DE INTERESSE DE AGIR - CARÊNCIA DA AÇÃO RECONHECIDA - SENTENÇA REFORMADA - RECURSO PROVIDO (SÃO PAULO, 2012).

Os indeferimentos foram fundamentados com base na falta de realização da cirurgia de mudança de sexo, não tendo, assim, segundo os julgadores, interesse de agir do transexual, já que seu direito a uma vida digna, condizente com sua situação peculiar, nasce somente após a realização do procedimento de transgenitalização.

Diante da vasta literatura médica a respeito, pode-se dizer que a transexualidade é inerente ao sujeito que a porta, não se adquirindo ao longo do tempo, pois a pessoa nasce com um sexo, mas seu psicológico lhe afirma e se entende como pertencente ao sexo oposto. Logo, conclui-se que o transexual não “adquire” o sexo oposto ao biológico após a cirurgia, mas desde o seu nascimento. Por óbvio que externa e fisicamente, somente depois das intervenções cirúrgicas, o transexual alcançará a aparência sexual desejada, almejada, mas com o fim de adequar o corpo à mente e não o contrário.

Ademais, quanto à realização da cirurgia de transgenitalização, ciente da notória e reconhecida desestrutura do sistema público de saúde em nosso país, levando-se em consideração que a transexualidade afeta pessoa de todas as classes sociais, com base na dificuldade e na demora em receber tratamento e condições dignas de saúde, postergar um direito a determinada classe de pessoas com base em um procedimento cirúrgico é demasiadamente desumano e atormentador.

Os transexuais, quando abastados, geralmente realizam a cirurgia de mudança de sexo no exterior, restando, no Brasil, tão somente o pedido de adequação de seus documentos civis ao Poder Judiciário, todavia, os que não possuem recursos financeiros se submetem, obrigatoriamente, ao Sistema Único de Saúde - SUS, que de maneira nobre garante sua feitura. Contudo, o tempo de espera para se ter sua condição física

adequada à psicológica pode demorar anos, diante do número reduzido de hospitais especializados e aptos a realizarem o procedimento, frente à crescente demanda.

Para ilustrar a situação deste indivíduo no sistema público de saúde, no Distrito Federal, o tempo de espera para o transexual realizar a cirurgia de transgenitalização dura, em média, 6 anos (CÉO, 2012). Sem dúvida “a permissão para a troca de nome e sexo no registro civil sem necessariamente submeter-se à cirurgia, resolveria o problema mais agudo da vida diária dos transexuais” (ZAMBRANO, 2003, p.94).

Diante desse quadro, seria justo postergar o direito a uma condição de vida digna a essas pessoas pelo simples requisito do procedimento cirúrgico?

Segundo o entendimento majoritário da magistratura nacional, sim. Ocorre que falta ao transexual “legitimidade de agir” para requerer a adequação de seus documentos civis à sua condição psicológica ante a não realização de cirurgia de mudança de sexo.

Mas, continuamos a questionar: o transexual não fez a cirurgia porque se nega ou porque não lhe é lhe garantido tal direito pelo Estado?

Se a resposta ao questionamento for a omissão do Estado, o Poder Judiciário tem o dever de sopesar a solução dos casos concretos, considerando os princípios constitucionais garantidores do mais nobre pilar do Estado Democrático de Direito, que é a dignidade da pessoa humana.

Felizmente, um feixe de luz paira sobre o Poder Judiciário, vindo do Estado do Rio Grande do Sul, com a mudança de paradigma sobre o tema, ao garantir o direito de alteração do prenome do transexual no registro civil, independentemente da submissão a cirurgia de mudança de sexo.

Importante e imprescindível trazer à discussão as nobres decisões deste Tribunal de Justiça:

APELAÇÃO. RETIFICAÇÃO DE REGISTRO CIVIL. TRANSEXUALISMO. TRAVESTISMO. ALTERAÇÃO DE PRENOME INDEPENDENTEMENTE DA REALIZAÇÃO DE CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO. DIREITO À IDENTIDADE PESSOAL E À DIGNIDADE. CONFIRMAÇÃO DE SENTENÇA DE PRIMEIRO GRAU. ACOLHIMENTO DE PARECER DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE SEGUNDO GRAU. A demonstração de que as características físicas e psíquicas do indivíduo, que se apresenta como mulher, não estão em conformidade com as características que o seu nome masculino representa coletiva e individualmente são suficientes para determinar a sua alteração. A distinção entre transexualidade e travestismo não é requisito para a efetivação do direito à dignidade. Tais fatos autorizam, mesmo sem a realização da cirurgia de transgenitalização, a retificação do nome da requerente para conformá-lo com a sua identidade social. Pronta indicação de dispositivos legais e constitucionais que visa a evitar embargo de declaração com objetivo

de prequestionamento. REJEITADAS AS PRELIMINARES, NEGARAM PROVIMENTO. UNÂNIME (RIO GRANDE DO SUL, 2012-b).

APELAÇÃO CÍVEL - ALTERAÇÃO DO NOME E AVERBAÇÃO NO REGISTRO CIVIL - TRANSEXUALIDADE - CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO - O fato de o apelante ainda não ter se submetido à cirurgia para a alteração de sexo não pode constituir óbice ao deferimento do pedido de alteração do nome. Enquanto fator determinante da identificação e da vinculação de alguém a um determinado grupo familiar, o nome assume fundamental importância individual e social. Paralelamente a essa conotação pública, não se pode olvidar que o nome encerra fatores outros, de ordem eminentemente pessoal, na qualidade de direito personalíssimo que constitui atributo da personalidade. Os direitos fundamentais visam à concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, o qual atua como uma qualidade inerente, indissociável, de todo e qualquer ser humano, relacionando-se intrinsecamente com a autonomia, razão e autodeterminação de cada indivíduo. Fechar os olhos a esta realidade, que é reconhecida pela própria medicina, implicaria infração ao princípio da dignidade da pessoa humana, norma esculpida no inciso III do art. 1º da Constituição Federal, que deve prevalecer à regra da imutabilidade do prenome. Por maioria, proveram em parte (RIO GRANDE DO SUL, 2012-c).

As decisões acima transcritas mostram o avanço do posicionamento do Tribunal do Rio Grande do Sul quanto ao tema sexualidade, transexualidade e dignidade da pessoa humana, dando sentido prático a este último, possibilitando ao cidadão a existência de uma vida plena perante a sociedade e seus familiares, sendo reconhecido como sujeito de direito e não apenas de deveres.

Conforme os ilustres desembargadores gaúchos, as opções das pessoas em seu modo de viver devem ser reconhecidas para determinar sua identidade, e não como fato de discriminação e marginalização social.

No belíssimo entender desse avançado Tribunal, os direitos da igualdade e da dignidade da pessoa humana, garantidos constitucionalmente, estão acima de qualquer ato discriminatório de uma sociedade que ainda busca uma evolução social e moral, não cabendo no atual Estado Democrático de Direito qualquer modo de diferenciação do sujeito face à coletividade.

Seguindo os passos do Tribunal gaúcho, no dia 03 de abril de 2012, o juiz Erasmo Hallysson Campos, da 3ª Vara Cível do Tribunal de Justiça de Roraima, autorizou a mudança de prenome nos registros civis de um transexual, adequando sua identificação nominal à sua aparência e condição feminina, representando a primeira decisão neste sentido naquele Estado (ARAÚJO, 2012).

As decisões estampadas possibilitaram a alteração do prenome do transexual em seus registros civis, mantendo, ainda, o gênero originário. Não olvidamos tratar de um avanço de pensamento e entendimento frente a essa demanda social, porém,

acreditamos que tal possibilidade não basta para garantir a real e integral dignidade humana desses sujeitos, pois deveria abarcar também a mudança do gênero.

Mesmo sem se submeter à cirurgia de transgenitalização, entendemos ser cabível a alteração do sexo, como o do prenome, nos registros civis dos transexuais, mesmo sem o procedimento médico, com fundamento em nosso ordenamento jurídico, especialmente no direito fundamental à identidade de gênero, nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF) e da igualdade (art. 5º, *caput*, CF),

Desse modo, caberá ao Poder Judiciário, enquanto a sociedade civil não conclama ao Congresso Nacional a discussão e elaboração de lei própria, a tutelar, seguindo os passos do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, os direitos dos transexuais a uma vida humana digna, possibilitando, por meio da alteração de seu registro civil, a viverem sem discriminação e marginalização social, no escopo de usufruírem todos os direitos e garantias contidas na Carta Republicana de 1988.

Ação direta de inconstitucionalidade n. 4275/DF

Em julho de 2009, a Procuradora Geral da República Deborah Macedo Duprat de Brito Pereira ajuizou Ação Direita de Inconstitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal com o fito de obter interpretação, conforme a Constituição Federal, do artigo 58 da Lei 6.015/73, que dispõe sobre os registros públicos, a fim de reconhecer o direito dos transexuais à substituição de prenome e sexo no registro civil, independentemente da cirurgia de transgenitalização. A Ação Direta de Inconstitucionalidade está registrada sob o número 4275, tem como Relator o Ministro Marco Aurélio, e atualmente aguarda julgamento (BRASIL, 2012-c).

A Procuradora Geral da República fundamenta o pleito no direito fundamental à identidade de gênero, no princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF), no princípio da igualdade (art. 5º, *caput*), da liberdade (art. 5º, *caput*) e da privacidade (art. 5º, *caput* e X), e na vedação de discriminações odiosas (art. 3º, IV, CF).

O pedido contido na ADI vai ao encontro do atual entendimento do Tribunal de Justiça Estadual do Rio Grande do Sul, conforme demonstrado, indicando o direito dos transexuais, mesmo sem cirurgia de transgenitalização, de terem o prenome alterado no registro civil, a fim de propiciar uma vida digna familiar e social.

Nesta ADI, o pedido condiciona o deferimento do direito aos transexuais não operados a alguns requisitos, que deverão ser atestados por especialistas da área médica, sendo eles: a) idade mínima de 18 anos; b) convicção mínima de três anos de pertencer ao sexo oposto ao biológico; c) presunção de que não haverá modificação de identidade de gênero.

Diante da falta de legislação pertinente, a ADI tenta solucionar a questão de maneira coletiva, a fim de garantir o direito à dignidade da pessoa humana para esse grupo social, a quem, como vimos, tem tido negado o direito à adequação do registro civil, trazendo incontáveis problemas de ordem prática, como passar por uma simples entrevista de emprego e receber atendimento médico em hospitais e postos de saúde, por exemplo.

Os requisitos postos na ADI, pela Procuradora Geral da República, para a concessão do direito ao transexual não operado é interessante, pois condiciona a alteração do registro civil a um laudo médico consistente, que analisará de maneira profunda o perfil do postulante.

Obviamente que essa ação deve ser discutida de forma ampla no Supremo Tribunal Federal, como foi o caso, por exemplo, das células-tronco para uso terapêutico e do aborto de fetos anencéfalos, com a participação de entidades civis, especialistas da área médico-psicológica e a sociedade civil, por se tratar de tema polêmico e de inegável interesse social.

A sociedade deve acompanhar essa demanda, que, se for procedente, mudará o paradigma de como o tema é tratado em nosso país, garantindo, de forma absoluta, o direito de os transexuais usufruírem das garantias constitucionais, deixando para trás uma vida de discriminação e marginalização social.

Considerações finais

A questão da transexualidade deve ser discutida de forma ampla, sem qualquer tipo de preconceito - religioso, moral, social etc. - a fim de se chegar a um consenso de como esse grupo de pessoas pode ter seu direito de liberdade de escolha sexual respeitado, sua vida íntima preservada e seus direitos fundamentais garantidos.

Não há dúvidas de que esses indivíduos sofrem cotidianamente o peso da discriminação e da marginalização, tanto no seio familiar como na sociedade, tolhidos do direito de estudarem, trabalharem, de constituírem família, enfim, de se

desenvolverem por completo como pessoa humana, de contribuírem com o desenvolvimento da sociedade com suas experiências para uma vida mais harmônica e justa.

Coadunamos com a ideia de que “[...] os transexuais não querem um juízo de valor, querem a consideração de que há justiça quando se levam em conta os interesses individuais, a intimidade e a dignidade de cada um” (SÁ; NAVES, 2006, p.239).

Dessa maneira, é louvável o posicionamento progressista do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul e do juiz de Direito Erasmo Hallysson Campos, da 3ª Vara Cível do Tribunal de Justiça de Roraima, ao propiciar aos transexuais a possibilidade de alteração de seu registro civil (prenome) sem a necessidade de submissão à cirurgia de transgenitalização, em total alinhamento ao princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, como também é muito bem recebido o ajuizamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade pela Procuradoria Geral da República como forma de regulamentar o direito de forma coletiva, no anseio desse grupo social tão marginalizado e penalizado por sua condição peculiar.

Creemos na necessidade do aprofundamento das discussões do tema, utilizando o caminho aberto pela ADI n. 4275/DF, como feito em outras oportunidades perante o Supremo Tribunal Federal, que se tem consolidado em decidir temas polêmicos e de incontestável interesse nacional.

Em que pese a opinião contrária, entendemos que os transexuais têm o direito da adequação de sua situação psicológica à física, pela cirurgia de transgenitalização, como também, a regularização, mesmo antes deste procedimento, de seus documentos civis, a fim de garantir-lhes o direito constitucional a uma vida digna, honrada e produtiva. É inconcebível, em um Estado Democrático de Direito, que tem como fundamento republicano a dignidade da pessoa humana, postergar ou condicionar tal prerrogativa à realização de um procedimento médico cirúrgico, seja ele qual for.

Logo, qualquer meio ou modo de discriminação e marginalização social deve ser combatido veementemente pela sociedade civil, especialmente pelos operadores do Direito, que têm a missão de resguardar os valores postos pelo constituinte originário na Constituição Federal, dentre eles, o maior e mais belo de todos: a dignidade da pessoa humana. A propósito, de que adianta a vida, se ela é indigna...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Glauco. Justiça de RR autoriza transexual a trocar nome sem cirurgia de sexo. **Portal G1**, Distrito Federal, abr. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/justica-de-rr-autoriza-transexual-trocar-nome-sem-cirurgia-de-sexo.html>>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- BRASIL. Conselho Federal de Medicina. Resolução nº 1.652/2002. Disponível em: <<http://www.portalmedico.org.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2012-a.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. CC 92473/PE - (2007/0292460-9). 2ª S. Rel. Min. Luis Felipe Salomão - DJe 27.10.2009. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2012-b.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI n. 4275/DF. Rel. Min. Marco Aurélio. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 01 mar. 2012-c.
- CÉO, Rafaela. Transexuais do DF esperam até seis anos por cirurgia para troca de sexo. **Portal G1**, Distrito Federal, março 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/03/transexuais-do-df-esperam-ate-seis-anos-por-cirurgia-para-troca-de-sexo.html>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- CHAVES, Antonio. **Direito à vida e ao próprio corpo: intersexualidade, transexualidade, transplantes**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994.
- DINIZ, Maria Helena. **O estado atual do biodireito**. 3. ed. aum. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.
- D'URSO, Luiz Flávio Borges. **O transexual, a cirurgia e o registro**. Disponível em: <<http://online.sintese.com>>. Acesso em: 6 fev. 2012.
- MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de MS. “Juiz não autoriza troca de nome sem cirurgia de mudança de sexo”. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/noticias/materia.php?cod=20699>>. Acesso em: 04 fev. 2012.
- MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. AC 1.0024.07.595060-0/001. 4ª C. Civ. Rel. Dárcio Lopardi Mendes. J. 07.04.2009. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. APC 597134964. 3ª C. Civ. Rel. Des. Tacl João Selistre. J. 28/08/1997. Disponível em: <<http://www.tjrs.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2012-a.
- RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Apelação Cível Nº 70022504849, 8ª Câmara Cível. Rel. Rui Portanova, J. 16/04/2009. Disponível em: <<http://www.tjrs.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2012-b.
- RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. APC 70013909874. 7ª C. Civ. Relª Desª Maria Berenice Dias. J. 05.04.2006. Disponível em: <<http://www.tjrs.jus.br>>. Acesso em: 15 mar. 2012-c.
- SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. *Da autonomia na determinação do estado sexual*. In: **Biodireito e Dignidade da Pessoa Humana**. Elídia Ap. Corrêa, Gilberto Giacoia e Marcelo Conrado (Coord.). Curitiba: Juruá, 2006.
- SÃO PAULO. Tribunal de Justiça de São Paulo. Ap 990.10.326824-5 – Votorantim. 7ª CDP. Rel. Elcio Trujillo, DJe 16.05.2011, p. 1120. Disponível em: <<http://www.tjsp.jus.br>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- SERGIPE. Tribunal de Justiça de Sergipe. AC 2011200408 (4347/2011). 1ª C. Civ. Rel. Des. Roberto Eugenio da Fonseca Porto. DJe 25.04.2011, p. 32. Disponível em: <<http://www.tjse.jus.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- ZAMBRANO, Elizabeth. **Trocando os documentos: um estudo antropológico sobre a cirurgia de troca de sexo**. UFRS: Porto Alegre, 2003.

RESPONSABILIDADE TRIBUTÁRIA DO SÓCIO NA EMPRESA LIMITADA

Luiz Antonio Ramalho ZANOTI⁴¹ (FEMA-Assis)

RESUMO: Esta pesquisa aborda a responsabilidade tributária do sócio na empresa limitada. Vale dizer que o Estado tem a prerrogativa de efetuar o lançamento de tributos, como forma de viabilizar as obras e os serviços públicos de que necessita a população. A responsabilidade pelo recolhimento desses tributos pode atingir pessoas estranhas à relação tributária direta, tais como sócios, administradores, gerentes e sucessores.

PALAVRAS-CHAVE: Tributo. Responsabilidade Tributária. Sócio. Empresa.

ABSTRACT: The State has the prerogative to effect the launching of tributes, as form to make possible the public workmanships and services that the population needs. The responsibility for the collect of these tributes can reach strange people to the relation direct tax, such as partners, administrators, controlling and successors.

KEYWORDS: Tribute. Tax liability. Partner. Company.

Introdução

Incumbe ao Estado o direito-dever de efetuar a arrecadação de tributos, dentre as várias opções previstas na Constituição Federal. Esta iniciativa se faz necessária para que o Estado possa suportar os gastos resultantes do custeio da máquina pública, bem como aqueles originários dos serviços e dos investimentos a serem realizados em benefício da população, alguns deles até mesmo impostos pela Carta Magna.

A rigor, a responsabilidade pelo pagamento desses tributos é dos sujeitos passivos da relação tributária, indicados na Lei Maior, de conformidade com cada espécie de exação. A discussão surge, contudo, quando o agente tributário ou o Poder Judiciário impõe essa responsabilização a pessoas que, apenas indiretamente, participaram do nascimento de um determinado tributo. É o caso, por exemplo, de se responsabilizar, pessoal e ilimitadamente, os sócios, os administradores, os gerentes e os sucessores, por débito tributário não adimplido.

⁴¹ Mestre em Direito pela Universidade de Marília – UNIMAR. Advogado, Administrador, Economista e Contador. Professor da FEMA – Fundação Educacional do Município de Assis, das disciplinas Direito do Trabalho, Introdução ao Comércio Exterior, Sistemática de Comércio Exterior, Técnicas e Práticas Cambiais. Professor da UNIP – Universidade Paulista, das disciplinas de Direito Civil, Economia, Prática de Processo Civil. Pós-graduado em Metodologia do Ensino, Direito Civil e Direito do Processo Civil Contemporâneo. Contato: zanoti@zanoti-almeida.com.br.

Amplia-se essa discussão diante da crescente iniciativa do Poder Judiciário de reconhecer a despersonalização da pessoa jurídica, sempre que a empresa se revelar impotente para saldar os seus débitos tributários, ignorando, por completo, as exigências jurídicas imprescindíveis para se impor medida traumática desse jaez.

A presente discussão atinge o seu clímax diante do fato de que alguns tribunais insistem em condenar os sócios-gerentes ou administradores por crime de apropriação indébita, na hipótese de não recolhimento, aos cofres da Previdência Social, de valores descontados nas folhas de pagamentos dos trabalhadores.

São estes os tópicos que pretendemos discutir nesse breve trabalho científico, com o objetivo de se interpretar o ordenamento jurídico pátrio de forma sistêmica, sob uma óptica menos fazendária, menos burocrática, menos simplista e menos preconceituosa. Queremos discuti-lo, sim, por meio de um viés mais realista, mais responsável e mais social, em cujo cerne desponte a valorização da dignidade da pessoa humana, o mais expressivo dentre todos os princípios constitucionais.

Sistema Tributário Nacional

O Sistema Tributário Nacional está contido num espectro mais amplo, denominado Sistema Constitucional. Esta expressão, adotada pela Constituição Federal (Título VI, Capítulo I, Art. 145 a 162), não parece ser a mais adequada, vez que o princípio (também constitucional) da autonomia dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegura a não ingerência da Federação em seara destes⁴². Por outro lado, a expressão em foco dá claramente a entender que a Federação tem o condão de se sobrepor à autonomia dos entes-menores, fato este que colide frontalmente com o princípio federativo⁴³, uma vez que Estados, Distrito Federal e Municípios desfrutam de autonomia constitucional para elaborar seus respectivos sistemas.

⁴² Não é por outras razões que, na análise de qualquer problema jurídico – por mais trivial que seja (ou que pareça ser) –, o cultor do Direito deve, antes de mais nada, alçar-se ao altiplano dos princípios constitucionais, a fim de verificar em que sentido eles apontam. Nenhuma interpretação poderá ser havida por boa (e, portanto, por jurídica) se, direta ou indiretamente, vier a afrontar um princípio jurídico-constitucional. (CARRAZZA, 2000, p.33).

⁴³ Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou de inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de seus valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra. Isto porque, ao ofendê-lo, abatem-se as vigas que o sustêm e alui-se toda a estrutura nelas esforçada. (BANDEIRA DE MELLO, 1996, p.546)

O núcleo desse sistema é o tributo, que o Art. 3º, do Código Tributário Nacional, define como “[...] toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa”.

Portanto, na concepção de tributo, está contida a obrigação de se oferecer ao Estado, compulsoriamente, prestação em dinheiro ou não, de conformidade com lei anterior que o criou, incidente sobre ato lícito ou não, desde que não esteja embasada em sanção de ato ilícito.

Destaca-se, pois, o princípio⁴⁴ da legalidade tributária, instituído no Art. 150, I, da Constituição Federal: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios exigir ou aumentar tributo sem lei que o estabeleça”. Vale mencionar que essa condição se constitui numa das cláusulas pétreas da Carta Magna, eis que a teor do Art. 60, § 4º, IV, não pode ser alvo de emendas supressivas.

Por tradição, as arcadas sempre ensinaram a divisão clássica dos tributos, nas seguintes espécies: impostos, taxas e contribuições de melhoria. Todavia, a atual Constituição Federal ampliou esse universo de opções, incluindo, dentre aquelas espécies, os empréstimos compulsórios e as contribuições sociais⁴⁵.

Impostos

Um dos mecanismos de que se vale o Estado para realizar o seu direito-dever de exação, necessário para fomentar o custeio da administração pública, financiamento de obras, bem como a amortização ou liquidação de empréstimos contraídos por esta, e os seus respectivos serviços.

Com efeito, o pagamento do imposto se constitui numa das alternativas de se promover um maior equilíbrio na distribuição de rendas de um país, pois é uma oportunidade de tratar os desiguais, economicamente, com desigualdade, na medida de suas desigualdades. Isto é, com estrita observância do princípio da capacidade contributiva de cada cidadão, cada um destes contribui com uma parcela de suas

⁴⁴ Introduzida na Filosofia por Anaximandro, a palavra foi utilizada por Platão, no sentido de fundamento do raciocínio (Teeteto, 155d), e por Aristóteles, como a premissa maior de uma demonstração (Metafísica, V, 1, 1.012 b 32 – 1.013 a 19). Nesta mesma linha, Kant deixou consignado que “princípio é toda proposição geral que pode servir como premissa maior num silogismo” (Crítica à Razão Pura, Dialética, II. A). (CARRAZZA, 2000, p.30).

⁴⁵ Contidas nos Art. 149 e 195, da Constituição Federal.

potencialidades econômicas, se enquadrado nas espécies positivadas, e a transfere ao Estado, para que este atinja o seu desiderato. Essa transferência poderá ser materializada por meio do próprio contribuinte atingido pela incidência tributária, ou, indiretamente, pelo consumidor final, a quem foi repassado tal ônus no momento em que adquiriu determinado produto ou serviço.

Para a mensuração do valor do imposto poderão ser utilizadas três estratégias: quantias fixas, que independem dos valores dos produtos, serviços e de avaliação dos bens sobre os quais ele incidiu; critério proporcional, ou seja, fixa-se uma alíquota que incidirá sobre as bases de cálculos, independentemente das dimensões destas; há, finalmente, a possibilidade de se estabelecer alíquotas variadas, que evoluem, cada uma delas, à medida que a base de cálculo do imposto se eleve em níveis pré-concebidos em lei.

Mister se faz frisar que o lançamento do imposto não exige uma automática e específica contrapartida do Estado. É nesse ponto que reside a principal diferença entre imposto e taxa, como se verá a seguir.

Taxas

O Estado tem o poder de efetuar o lançamento de taxas, como forma de ser reembolsado pelo fato de ter disponibilizado serviços públicos aos contribuintes. Há que se notar, com efeito, que, ao contrário do que ocorre com o imposto, o lançamento da taxa impõe a prestação de serviço específico que beneficia o cidadão.

A taxa emerge, obrigatoriamente, a uma atuação do Estado, mediante a contraprestação do exercício do seu poder de polícia ou a prestação de serviço público específico e indivisível (Art. 145, II, da Constituição Federal). No momento em que o serviço público é colocado à disposição do contribuinte, nasce a obrigação tributária, independentemente da utilização ou não por parte daquele.

A base de cálculo da taxa difere daquela que se leva em consideração para delimitação do imposto (Art. 145, § 2º, da Constituição Federal). Com efeito, é inconstitucional a base de cálculo das taxas, de limpeza pública e de conservação de vias e logradouros públicos, que se baseie consideração da área de imóvel e a extensão

deste no seu limite com o logradouro público⁴⁶. E isso se deve ao fato de que tais elementos se constituem em parâmetros para o cálculo do IPTU.

O STF vem entendendo que é constitucional a cobrança de taxa de coleta de lixo domiciliar, desde que não vinculada à prestação de outros serviços de caráter universal e indivisível, como a limpeza de logradouros públicos, varrição de vias públicas, limpeza de bueiros, de bocas-de-lobo e de galerias de águas pluviais, capina periódica e outros⁴⁷. (HARADA, 2006, p.330)

Para a definição do valor da taxa, há que se considerar a relação custo/benefício para o contribuinte, muito embora a Constituição Federal e o Código Tributário Nacional não exijam perfeito equilíbrio desse binômio.

Dessa forma, são inconstitucionais as leis promulgadas pelos Estados-membros, que instituem as taxas judiciais, eis que estas incidem sobre o valor atribuído à causa, sem guardar qualquer tipo de relação com o custo do serviço público específico e divisível prestado pelo Estado ao contribuinte. Isso é facilmente perceptível porque o custo que o Estado tem para gerenciar um processo judicial, em todas as suas fases, não é maior e nem menor em função do valor atribuído à causa.

Assim, a via tributária para fixar exações maiores para as causas de maior valor econômico – como acontece hodiernamente – é o imposto, e não a taxa. Logo, é possível afirmar que as taxas judiciais, da forma que são repetidamente cobradas em diversas fases do processo, podem ferir o princípio da capacidade contributiva, além de se constituírem numa barreira que dificulta o acesso à justiça, o que contraria os dispostos nos Art. 145, § 1º e 5º, XXXV, da Constituição Federal⁴⁸.

Contribuição de Melhoria

É um mecanismo de exação de que se utiliza o Estado, incidente sobre a valorização de imóvel do contribuinte, em decorrência de obra realizada pelo próprio Estado. Está prevista no Art. 145, III, da Constituição Federal, com disposição pormenorizada representada pelos Art. 81 e 82, do Código Tributário Nacional.

A sua geração leva em conta o princípio da equidade, vez que toda a comunidade contribui, com o recolhimento de seus tributos, para com o financiamento

⁴⁶ Cf. RE n. 204.827/SP.

⁴⁷ Cf. RE n. 245.539-RJ e 361.437-MG.

⁴⁸ Cf. Súmula 667, do STF.

da obra em questão, com benefício direto para poucos. Vale dizer que não mais se exige que o montante a ser arrecadado, sob esta rubrica, seja idêntico ao do valor total da obra pública em foco.

O inconveniente, para o lançamento da contribuição de melhoria, é circunscrever quais foram os bens que efetivamente sofreram valorização imobiliária por conta da obra pública realizada pelo Estado, fato este que inibe, muitas vezes, a iniciativa das prefeituras municipais de recorrer a esse tipo de exação.

Empréstimos Compulsórios

A União, e somente ela, pode instituir o empréstimo compulsório, mediante lei complementar, como forma de otimização de suas receitas, somente na hipótese de o ente estatal ter de suportar despesas extraordinárias advindas de calamidade pública, guerra externa ou sua iminência, ou na hipótese de investimento público de caráter urgente e de relevante interesse nacional (Art. 148, I e II, da Constituição Federal).

Os valores obtidos a título de empréstimo compulsório deverão ser total e obrigatoriamente canalizados para as rubricas orçamentárias que os originaram, constituindo-se, pois, uma receita vinculada.

Contribuições sociais

A natureza jurídica das contribuições sociais é cercada de polêmica, pois, para alguns doutrinadores, elas são rotuladas de impostos; para outros, de taxas; outros, ainda, não identificam natureza tributária alguma.

O STF – Supremo Tribunal Federal já decidiu que as contribuições sociais

[...] constituem uma espécie própria de tributo ao lado dos impostos e das taxas, na linha, aliás, da lição de Rubens Gomes de Souza ('Natureza tributária da contribuição do FGTS'), RDA 112/27, RDP 17/305). Quer dizer, as contribuições não são somente as de melhoria. Essas são uma espécie do gênero contribuição; ou uma subespécie da espécie contribuição⁴⁹.

No mesmo diapasão, o STF – Supremo Tribunal Federal decidiu que

⁴⁹ Cf. RE n. 138.284-8-CF.

[...] sendo, pois, a contribuição instituída pela Lei 7.689/88 verdadeiramente contribuição social destinada ao financiamento da seguridade social, com base no inciso I, do artigo 195, da Carta Magna [...] No tocante às contribuições sociais [...] não só as referidas no Art. 149 [...] têm natureza tributária, [...] mas também as relativas à seguridade social previstas no Art. 195 [...].

Entendemos que a contribuição social é espécie tributária vinculada à atuação indireta do Estado. Tem como fato gerador uma atuação indireta do Poder Público, mediadamente referida ao sujeito passivo da obrigação tributária. (HARADA, 2006, p.333)

As contribuições sociais têm a sua origem no fato de o Estado ter que suportar despesas de amplo espectro social, as quais vão ao encontro das necessidades de uma grande maioria de contribuintes considerados economicamente hipossuficientes. Essas contribuições estão previstas nos Art. 149 e 195, da Constituição Federal.

Também os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir contribuição, cobrada de seus servidores, para o custeio, em benefício destes, de sistemas de previdência e assistência social, conforme dispõe o Art. 149, § 1º.

Por outro lado, compete exclusivamente à União instituir contribuições sociais de intervenção no domínio econômico e de interesse das categorias profissionais ou econômicas, de conformidade com o que dispõe o Art. 149, da Constituição Federal.

Responsabilidade tributária

Os Art. 128 e seguintes, do Código Tributário Nacional, estendem a responsabilidade tributária mesmo para as pessoas que não participam diretamente das circunstâncias positivadas na regra matriz da incidência tributária. É o caso, portanto, de incidência tributária indireta, que pode ser de dois tipos: por transferência ou por substituição.

Ocorre a responsabilidade tributária indireta por transferência, somente depois de configurado o fato gerador da incidência tributária, em caso de sucessão que evidencie a “[...] impossibilidade de exigência do cumprimento da obrigação principal pelo contribuinte”. Neste caso, “[...] respondem solidariamente com este [contribuinte] nos atos em que intervierem ou pelas omissões de que forem responsáveis”, a teor do Art. 134, do Código Tributário Nacional.

Mister se faz ressaltar que essa atribuição de responsabilidade tributária para terceiro deve ser efetuada em consonância com o que dispõe o Art. 121, II, do Código Tributário Nacional, para que não se constitua em medida arbitrária.

Por sua vez, a responsabilidade tributária indireta por substituição surge antes do nascimento do fato gerador.

Estamos, portanto, diante de um quadro no qual o fisco atribui responsabilidade tributária a quem originalmente não a teria. Isso, contudo, é possível, se presentes todas as seguintes condições: previsão legal; que o terceiro tenha vinculação com o fato gerador da obrigação tributária; que essa responsabilidade se limite tão somente à obrigação principal (Art. 121, do Código Tributário Nacional).

A sucessão empresarial dá-se por atos *inter vivos* ou *causa mortis*. É o sucessor quem, numa dessas duas circunstâncias, assume o patrimônio do devedor natural, deste próprio ou de seus herdeiros ou legatários, com o ônus de solver débitos tributários inadimplidos, conforme preceituam os Art. 129 a 133, do Código Tributário Nacional.

É importante destacar, porém, que essa responsabilidade se estende até o limite do quinhão, do legado ou da meação (Art. 130, II, do Código Tributário Nacional). Inicia-se depois da abertura da sucessão, pois antes desta cabe, ao espólio, a responsabilidade pela sucessão tributária (Art. 131, III, do Código Tributário Nacional).

Na hipótese de fusão, transformação ou incorporação de empresas, a corporação emergente responde pelos tributos vencidos e não-adimplidos até a data daquelas operações (Art. 132, do Código Tributário Nacional).

Com efeito, a responsabilidade tributária do sucessor alcança os créditos tributários já constituídos, aqueles que estão em fase de constituição e os constituídos posteriormente, desde que o fato gerador da incidência tributária tenha ocorrido antes da sucessão.

Qualquer avença entre as partes, verbal ou expressa, que limite a responsabilidade tributária do sucessor, não prevalece contra os créditos de que é titular a Fazenda Pública, por força do Art. 132, do Código Tributário Nacional.

Responsabilidade tributária por sucessão

Os adquirentes ou remetentes de imóveis respondem também pela sucessão tributária, no que concerne aos impostos que tenham como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de bens imóveis. Respondem, inclusive, pela taxa de serviço e pela contribuição de melhoria lançadas sobre o imóvel transmitido, tudo como determina o Art. 130, do Código Tributário Nacional.

Em caso de aquisição de fundo ou de estabelecimento empresarial, a pessoa física ou jurídica adquirente responde por todas as dívidas fiscais da empresa adquirida, conhecidas ou não, ainda que a nova empresa atue sob outra razão social (Art. 133, do Código Tributário Nacional). Essa responsabilidade é total se o alienante interromper a exploração empresarial daquele estabelecimento (inciso I). Se, contudo, a atividade do alienante não sofrer solução de continuidade – ou ainda que sofra, se restaurada num prazo inferior a seis meses, naquela mesma ou em outra empresa – essa responsabilidade passa a ser subsidiária com o alienante insolvente (inciso II).

Ainda nessa área, festeja-se o teor da Lei n. 11.101/2005 – Lei de Falência e de Recuperação de Empresas –, que combinada com a Lei Complementar n.118/2005, exclui a responsabilidade pela sucessão tributária na hipótese de alienação judicial de empresa que seja alvo de processo de falência, bem como de filial ou unidade produtiva, isolada, em processo de recuperação judicial (Art. 133, incisos I e II, do Código Tributário Nacional).

Esse benefício não alcança o sócio da empresa falida ou em recuperação judicial, ou sociedade controlada pelo devedor falido ou em recuperação judicial (inciso I), nem parentes, em linha reta ou colateral até o 4º grau consanguíneo ou afim, do devedor falido ou em recuperação judicial ou de qualquer de seus sócios (inciso II).

Estão, também, excluídos desse benefício os agentes do falido ou do devedor em recuperação judicial, se constatada a iniciativa de se fraudar a sucessão tributária (inciso III). Há que se ressaltar que essa ausência de responsabilidade pela sucessão tributária se deve ao cumprimento de diretriz maior contida na Lei de Falência e de Recuperação de Empresas, que privilegia a função social das organizações produtivas, as quais se constituem em bens sociais, haja vista a sua imensa importância no contexto da sociedade. Agindo dessa forma, o legislador deu uma significativa cota de contribuição, da parte do Estado, para que ocorra a restauração da saúde econômica e financeira de empresas alquebradas por débitos sociais inadmissíveis.

Com essa redação, o Art. 133, do Código Tributário Nacional, passou a se constituir num importante incentivo para que pessoas ou grupos adquiram e revitalizem empresas insolventes, de forma que estas recuperem a sua capacidade-dever de cumprir a sua função social, com a geração de empregos, respeito para com os consumidores, meio ambiente, comunidade, acionistas/cotistas e o próprio Estado.

Responsabilidade tributária subsidiária

Terceiros também poderão ser responsabilizados por obrigação tributária principal, se for impossível cobrá-la do contribuinte, desde que esta seja resultante de ação ou omissão na qual aqueles tenham intervindo (Art. 134, do Código Tributário Nacional). Dentre esses terceiros responsáveis pela sucessão tributária estão elencados os pais, pelos tributos devidos pelos filhos menores (inciso I); os tutores e curadores, pelos tributos devidos por seus tutelados ou curatelados (inciso II); os administradores de bens de terceiros, pelos tributos devidos por estes (inciso III); o inventariante, pelos tributos devidos pelo espólio (inciso IV); o síndico e o comissário, pelos tributos devidos pela massa falida ou pela empresa em recuperação (inciso V); os tabeliães, escrivães e demais serventuários de ofício, pelos tributos devidos sobre os atos praticados por eles, ou perante eles, em razão do seu ofício (inciso VI); os sócios, no caso de liquidação de sociedade de pessoas (inciso VII).

Embora o Art. 134, do Código Tributário Nacional, imponha que essa responsabilidade seja solidária, na verdade o próprio dispositivo legal se contradiz. Não há dúvida de que se trata, sim, de responsabilidade subsidiária, eis que ela somente passa a ser exigida “nos casos de impossibilidade de exigência do cumprimento da obrigação tributária principal pelo contribuinte”. Portanto, não há dúvida alguma de que o terceiro somente poderá ser acionado na hipótese de o contribuinte não adimplir o débito tributário. A responsabilidade tributária atinge, subsidiariamente, as pessoas indicadas nos incisos I a VII, bem como os mandatários, prepostos, empregados, diretores, gerentes ou representantes de pessoas jurídicas de direito privado, se tais créditos forem resultantes de atos praticados com excesso de poderes ou infração de lei, contrato social ou estatutos (Art. 135, incisos I a III). Portanto, não se trata de todo e qualquer sócio, mas daquelas que detinham poder decisório no âmbito da empresa. Ou seja, é em citado dispositivo que reside a grande invocação fazendária para as execuções fiscais, inicialmente promovidas em relação à pessoa jurídica privada.

Responsabilidade tributária por substituição

A dedução lógica que sobressai é de que os créditos tributários regularmente constituídos não se enquadram na hipótese prevista no Art. 135, III, do Código Tributário Nacional, eis que não são resultantes de excesso de poder, ou de infração

legal, contratual ou estatutária, que refogem à regular gestão da sociedade. Nesse sentido, o STJ – Superior Tribunal de Justiça já decidiu que o simples atraso no pagamento de tributo não se constitui na infração prevista no artigo em comento. Trata-se, pois, de responsabilidade por substituição, que abrange, inclusive, as obrigações acessórias, que parte do princípio de que quem tem poderes, tem, também, responsabilidade, na mesma proporção.

É importante ressaltar que o excesso de poder se configura quando pelo menos um dos seguintes requisitos se fizer presente, como indica o Art. 1.015, § único, do Código Civil: que a limitação de poderes esteja inscrita ou averbada no registro próprio da sociedade; que fique provado que era conhecida de terceiros; que se trate de operação evidentemente estranha aos negócios da sociedade. “A responsabilidade do sócio-gerente deflui não só da impossibilidade de a sociedade pagar o credor, mas da ilegalidade ou fraude que o sócio praticar na gerência. Essa é a doutrina dominante” (REQUILÃO, 2006, p.527).

Digno de nota, também, é o fato de que os tribunais têm entendido, de forma pacífica, que os atos praticados com excesso de poderes, pelos sócios das empresas, vinculam as sociedades aos efeitos dessas condutas, dada a celeridade e intensidade com que hodiernamente se processam as operações mercantis, o que tornaria impossível a prévia detecção de tais irregularidades por terceiros de boa-fé. Essa interpretação foi consolidada em homenagem à ‘teoria da aparência’, que conduz ao seio social a solução de impasses dessa natureza (GONÇALVES NETO, 2002, p.207). Contudo, o ponto nevrálgico de qualquer discussão em torno da responsabilidade do sócio da empresa está em estabelecer se ele [sócio] também responde, com o seu patrimônio pessoal, de forma solidária e ilimitada, em caso de insolvência de débitos tributários.

Não vemos motivo para essa celeuma, pois em se tratando de empresa de responsabilidade limitada, a responsabilidade de cada um dos sócios está adstrita à plena integração do capital social. Ou seja, cada um dos sócios é responsável pela integralização de 100% do capital social da empresa. A conclusão natural a que se chega é de que, integralizado totalmente o capital social, nenhuma responsabilidade pessoal atingirá os sócios, na hipótese destes terem desempenhado as suas funções com boa-fé. Logo, inadimplente a empresa, eles não poderão ser atingidos por débitos sociais de qualquer espécie, inclusive os de natureza tributária, mesmo que subsidiariamente.

Com efeito, o simples inadimplemento tributário não caracteriza infração legal, a ponto de se impor a responsabilização do sócio ou do administrador, por substituição, pelos créditos decorrentes de obrigações tributárias. É possível fazer tal afirmação porque não seria crível imaginar que a administração de uma sociedade, diante de ausência de liquidez a curto prazo, preferisse recolher os tributos devidos, a efetuar o pagamento regular dos salários de seus empregados. Da mesma forma não seria crível crer que, em idênticas condições financeiras, os administradores optassem por recolher, pontualmente, os tributos devidos, ao invés de pagar os seus credores pelo fornecimento de produtos e/ou serviços indispensáveis ao funcionamento normal da empresa.

Nas sociedades por ações, a condição do acionista é ainda mais confortável, pois este responde, pessoalmente, apenas e tão somente, pela integralização das ações que subscreveu. O mesmo não se pode dizer das sociedades não-personificadas (ou sociedades em comum), nem daquelas constituídas sob a égide das sociedades em nome coletivo, ou dos sócios comanditados nas comanditas simples e por ações, os quais respondem, subsidiária e ilimitadamente, pela totalidade dos débitos sociais não-adimplidos (NEGRÃO, 2005, p. 283).

Novo conflito interpretativo surge quando se aborda a responsabilidade do sócio pelo não-recolhimento de contribuições previdenciárias descontadas dos empregados. É verdade que os tribunais têm, vez ou outra, entendido que o sócio, nessas condições, é pessoal e ilimitadamente responsável por esse tipo de inadimplência, com base no entendimento de que teria ocorrido a apropriação indébita de valores que deveriam ter sido carreados, em tempo hábil, para a Previdência Social.

A Lei n. 8.620, de 05/01/93, estabelece, no Art. 13, que são responsáveis solidários pelo cumprimento da obrigação previdenciária principal, o titular de firma individual e os sócios das empresas por cotas de responsabilidade limitada, com a firma individual e a sociedade, respectivamente. Desta forma, os acionistas controladores, os administradores, os gerentes e os diretores respondem solidária e subsidiariamente, com os seus bens pessoais, quanto ao inadimplemento das obrigações para com a Previdência Social, por dolo ou culpa.

Requião (2006, p.528) chega até mesmo a afirmar que “[...] a sociedade tinha meios de pagar, pois descontou dos salários dos empregados as contribuições previdenciárias destes. Todavia, [...] por fraude ou desídia, não importa, descumpriu a lei. E, complementa: A sociedade, nesse meio de tempo, tornou-se insolvável [...]”.

Ousamos discordar desse entendimento, eis que ele se reveste do excessivo e cômodo apego ao formalismo, privilegiando a interpretação insólita, própria de quem nunca administrou sequer uma quitanda. É pueril imaginar que a empresa que desconta contribuições sociais dos salários dos seus empregados tenha, naturalmente, condição financeira de, logo a seguir, em data estipulada em lei, capacidade financeira para promover o devido recolhimento aos cofres públicos, do respectivo montante. Está aí havendo uma inexplicável confusão entre *descontar do trabalhador e, por outro lado, capacidade para o recolhimento*. Em primeiro lugar, a empresa não efetua desconto, mas, na verdade, deixa de pagar ao empregado a importância que deverá ser canalizada à Previdência Social. Para quem tem uma visão puramente formalista, isso não passa de um simples jogo de palavras, que tenta encobrir um ato desidioso do sócio (ou é da empresa?). Contudo, quem se envolve, no dia a dia, no centro nevralgico da administração de uma empresa, sabe, perfeitamente, que é impossível fazer a devida e automática destinação de determinadas somas de dinheiro (mesmo porque “dinheiro não tem cor”), especialmente nas empresas que enfrentam dificuldades para solver os seus compromissos financeiros de curto prazo. Poder-se-ia, então, indagar: um sócio (ou mesmo aqueles que defendem a responsabilização do sócio nessas circunstâncias), tendo em mãos recursos financeiros, na época oportuna, apenas e tão somente para promover o seu recolhimento à Previdência Social, e não possuindo dinheiro em caixa para efetuar o pagamento simultâneo de faturas de energia elétrica (apenas para citar um único exemplo), faria opção pela liquidação de qual das duas responsabilidades? Se, embasado num raciocínio meramente burocrata, optasse pela satisfação do débito tributário, sua empresa ficaria sem energia elétrica, o que inviabilizaria os negócios sociais, trazendo transtornos para os empregados, para o exercício da salutar concorrência. Isso poderia, se for o caso, culminar com a inibição das exportações do País, bem como redução das atividades econômicas da cidade ou da região. Estar-se-ia adimplente perante o Estado, porém, como consequência, instalar-se-ia um caos social e econômico.

Se, nessas exatas circunstâncias, o sócio-gerente preterir os débitos tributários, é de se indagar, então: onde está alojada a desídia, a fraude, a imprudência, a violação ao contrato/estatuto social ou às leis?

Mais do que isso: dificuldades socioeconômicas, tão comuns na vida das empresas, inclusive dentre as gigantes multinacionais, ainda que geradas por

imprecisões administrativas, não tornam ilimitada, por si só, a responsabilidade pessoal do sócio que, originalmente, tem responsabilidade limitada.

Como se isso não bastasse, o STF – Supremo Tribunal Federal já decidiu que, em se tratando de sociedades cujos sócios têm responsabilidade limitada, os bens particulares destes não podem ser penhorados, em caso de dívida fiscal contraída pela empresa dissolvida.

Apenas para argumentar, no caso da hipótese de aplicação da teoria da desconconsideração da personalidade jurídica da empresa, esta iniciativa extravagante deve ser precedida de estudo de alta indagação, de cuidadosa e aprofundada pesquisa de fatos concretos, respeitando o devido processo legal, para ficar cabalmente comprovado que ocorreu desvio malicioso da finalidade social da pessoa jurídica, com proveito ilícito dos sócios. Assim, por ser uma medida excepcional, não pode se basear em meros indícios ou presunções, exigindo-se, pois, provas incontestas. Dessa forma, a invasão dos limites do Art. 50, do Código Civil, não é meta que se viabiliza mediante um singelo e superficial despacho judicial, sob pena de se aplicar duros tratos à hermenêutica, com a consequente destruição dos princípios seculares que nortearam a constituição do instituto da pessoa jurídica.

Com efeito, há que se localizar o autor da ilegalidade, comprovar a sua responsabilidade e trazê-lo à tela da lide. Atitudes generalistas de operadores de direito, de quem pede decisões traumáticas desse jaez e de quem as concede, sem as devidas cautelas de estilo – vício que tem permeado decisões em nossos tribunais –, constituem-se numa afronta aos princípios jurídicos mais elementares, dentre os quais se destacam o respeito à dignidade da pessoa humana.

Em seara trabalhista, por exemplo, é muito comum o advogado do reclamante pedir, e o juiz conceder, a desconconsideração da pessoa jurídica, com a consequente penhora ou arresto de bens particulares dos sócios da reclamada – mesmo daqueles minoritários e que jamais exerceram qualquer papel administrativo –, a partir do momento em que se comprove que esta [empresa] não reúna plena condição para solver o crédito pretendido. Não se cuida das necessárias cautelas para se comprovar que realmente se trata de caso que tenha perfeito enquadramento no direito positivado (abuso de poder, ofensa à lei ou ao contrato ou dissolução irregular da sociedade). É a completa banalização de um instituto que fora criado apenas e tão somente para impedir o acobertamento de práticas ilegais dos sócios, sob o manto protetor da pessoa jurídica, mas que na verdade tem sido utilizado como forma de alavancar o recebimento de

créditos. Há que se perquirir se essas atitudes insensatas são frutos da ignorância jurídica ou da má-fé dos operadores de direito, pois a hermenêutica filosófica não dá liberdade para o intérprete se afastar da norma interpretada.

Não temos a menor pretensão de fazer apologia à consumação da inadimplência tributária. Trata-se, tão somente, de buscar uma opção menos traumática, para a empresa e para a sociedade como um todo, diante da crise economia e financeira daquela.

Vê-se, pois, que o sócio não agiu com desídia, ao preterir o recolhimento das contribuições previdenciárias já descontadas dos empregados, em benefício da quitação de outros débitos. Assim, a tese esposada por Requião e por alguns tribunais somente teria racional aplicabilidade em caso de empresa que goza de plena saúde financeira, que prefere distribuir dividendos ou aplicar recursos financeiros no mercado de capitais ou, ainda, realizar investimentos perfeitamente postergáveis, a adimplir seus débitos tributários.

Além do mais, é imprescindível acrescentar que a teor do Art. 50, do Código Civil, o sócio e a empresa da qual ele participa são pessoas distintas, o que nos conduz ao raciocínio natural de que um não responde pelas obrigações assumidas pelo outro.

Deflui-se, pois, que nenhuma responsabilidade poderá recair sobre a pessoa do sócio de empresa de responsabilidade limitada, se a sua atuação administrativa estiver de conformidade com a lei, com o contrato ou estatuto e na busca do interesse social, e se a sua organização tiver o capital social plenamente integralizado. E, frise-se, se o capital social da empresa não estiver totalmente integralizado, aos sócios compete, única e solidariamente, a responsabilização para fazê-lo. Nada mais do que isso.

Conclusão

Não resta a menor dúvida de que o ímpeto estatal arrecadatório de tributos, neste País, atinge níveis estratosféricos, a ponto de consumir de 32 a 35% do PIB – Produto Interno Bruto. Embora não seja este o foco da presente pesquisa, é imprescindível fixar este marco fático, pois ele revela com que entusiasmo o Estado cumpre o seu dever-poder de arrecadar tributos, como forma de satisfazer as necessidades de custeio da máquina pública, de geração de serviços e de investimentos que satisfaçam as necessidades da população.

Essa carga tributária se mostra em constante evolução, em níveis de países escandinavos, enquanto que os serviços prestados e os investimentos realizados estão quase que no patamar de países africanos. Esta é uma prova inequívoca de que estamos diante de um Estado insaciável cuja fúria arrecadatória é insensível diante do fato de que os tributos arrecadados não têm, há muito tempo, cumprido a sua função social, pois contabilizamos uma das piores distribuições de renda do mundo.

A história tem revelado que, diante de um Estado insensato - que é habilidoso e criativo quando exerce o seu poder arrecadatório, mas que não se compadece diante do sofrimento de aproximadamente sessenta milhões de pessoas que sobrevivem abaixo da linha da pobreza -, os mecanismos de que muitas vezes se vale, ferem princípios constitucionais consagrados, inclusive aqueles rotulados de cláusulas pétreas. É o caso, por exemplo, do respeito à dignidade da pessoa humana.

Para conseguir os seus intentos perversos, o Estado conta, em algumas oportunidades, com o apoio ostensivo do Poder Judiciário, que lhe dá amplo respaldo quando ele pretende responsabilizar terceiros por obrigações tributárias, chamadas indiretas. Até mesmo consagrados doutrinadores, mas sem nenhuma experiência administrativa à frente de uma empresa, não conseguem perceber a oceânica diferença entre *descontar do trabalhador* um determinado valor para ser recolhido à Previdência Social e, por outro lado, *capacidade para o recolhimento* daquela importância.

Na verdade, a empresa não efetua desconto, mas tão somente, deixa de pagar ao empregado a importância que deverá ser canalizada à Previdência Social. Pode parecer a mesma coisa, mas não é. Melhor explicando, se uma empresa desfruta de excelente condição socioeconômica, nada mais simples do que, na data fixada em lei, recolher os seus tributos devidos, bem como aqueles que reteve de seus empregados. Há que se reconhecer que, nessas condições, a eventual inadimplência pode ser creditada à conduta desidiosa.

Contudo, o pomo da discussão não reside aí [na empresa saudável], mas naquela que tem um montante de receitas muito inferior ao das despesas, não obstante todos os esforços empreendidos pelos seus administradores para buscar ao menos um equilíbrio entre essas duas fontes.

Logo, diante de uma incontornável crise de liquidez de curto prazo, o sócio-gerente ou o administrador se vê obrigado a hierarquizar os seus pagamentos, preferindo manter pontuais os de natureza trabalhista, bem como aqueles decorrentes do

fornecimento de energia elétrica, de matérias-primas e produtos essenciais à sua atividade produtiva, a adimplir os tributos dos quais a sua empresa é responsável.

Portanto, nessa autêntica ginástica financeira não se vislumbra má-fé ou desídia, mesmo porque grande parte das causas que originaram as dificuldades socioeconômicas foi gerada, ainda que indiretamente, pelo próprio Estado, pela fixação de juros em níveis astronômicos, pela escolha de uma política cambial desastrosa, pelo controle da inflação mediante a aplicação de medidas recessivas, pelo modesto crescimento da economia, pela imensa carga tributária, dentre outras.

Da mesma forma, são inaceitáveis as decisões do Poder Judiciário que decretam a desconsideração da personalidade jurídica, como se fosse um ato de somenos importância, expondo o patrimônio pessoal dos sócios à penhora ou o arresto. Essas medidas são ainda mais traumáticas quando atingem pessoas que, comprovadamente, nunca participaram da gestão da empresa.

São iniciativas que têm por escopo alavancar o recebimento de créditos tributários, sem atentar para os rigores da lei, que exige, por ser extravagante, farta e prévia comprovação de que os dirigentes teriam promovido o desvio malicioso da finalidade social da pessoa jurídica, com proveito para si ou para grupos.

Destarte, conclui-se, pois, que o Estado-exator e o Poder Judiciário não podem violentar o ordenamento jurídico pátrio, impondo responsabilização tributária para sócios que, sob a óptica legal, não se enquadram nas condições impostas pelo direito positivado.

O sócio de uma empresa de responsabilidade limitada tem o compromisso de integralizar a totalidade do capital social, de atuar com observância às regras contidas no contrato que a constituiu, e de promover o regular encerramento da sociedade, quando este for o caso. Qualquer outra responsabilidade que for acrescentada fere o ordenamento jurídico, gera insegurança jurídica, congestionando ainda mais os tribunais com medidas que buscam a tutela jurisdicional para se proteger dessas ilicitudes e, o que é pior, afronta o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Aliás, a violação desse princípio, o mais importante dentre todos contidos na Carta Magna, constitui-se na mais grave forma de inconstitucionalidade, vez que representa uma agressão a todo o sistema, pois despreza a hierarquia dos mandamentos jurídicos, com a consequente subversão dos valores fundamentais.

É de alçada do Estado, por intermédio do Poder Judiciário, prestar a tutela jurisdicional necessária e eficaz, para socorrer aqueles que se sentem lesados por não

terem a sua dignidade pessoal valorizada, ainda que o agente agressor seja o próprio Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAZZA, Roque Antonio. **Curso de Direito Constitucional Tributário**. 15.ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

GONÇALVES NETO, Alfredo de Assis. **Lições de Direito Societário**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

HIYOSHI, Harada. **Direito Tributário**. São Paulo: MP Editora, 2006.

NEGRÃO, Ricardo. **Manual de Direito Comercial e de Empresa**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

REQUIÃO, Rubens. **Curso de Direito Comercial**. 26.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

Educaçãõ

A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA ATRAVÉS DA TEORIA DA ESPIRAL DE APRENDIZAGEM DE JOSÉ ARMANDO VALENTE

Gisele Maria Silveira CONSTANTINO⁵⁰ (FEMA-Assis)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo avaliar as potencialidades da tecnologia na educação e refletir mais especificamente sobre a formação do professor no processo de construção do conhecimento, o qual prevê o uso do computador em uma abordagem educacional construcionista, denominada Espiral de Aprendizagem, de José Armando Valente. Nesse novo ambiente de aprendizagem, o conhecimento não é meramente transmitido, mas construído a partir do desenvolvimento de projetos e da resolução de problemas significativos para o aluno, que tem a possibilidade de adquirir novas habilidades a partir de algo que ele pessoalmente construiu e experimentou. O professor deve contribuir com a função de organizar, desafiar, facilitar e estimular a aprendizagem. Daí a importância da discussão em torno da sua formação técnica e pedagógica, além da necessidade de uma mudança de paradigmas, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora dos conteúdos e habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Informática educacional. Formação de professores. Espiral de Aprendizagem.

ABSTRACT: This paper aims to evaluate the potential of technology in education and reflect more specifically on teacher education in the process of knowledge construction, which provides computer use in a constructivist educational approach of José Armando Valente, called Spiral Learning. In this new learning environment, knowledge is not only transmitted but constructed from project development and resolution of problems for the student who has the opportunity to acquire new skills from something he personally built and experienced. The teacher should help with the task of organizing, challenge, stimulate and facilitate learning. Therefore the importance of the discussion around its technical and pedagogical training, beyond the need for a paradigm shift, enabling the transition from a fragmented system to an integrated approach to teaching contents and skills.

KEYWORDS: Computer education. Teacher Training. Learning Spiral Theory.

Introdução

Nos últimos anos, a inserção da Informática com fins educacionais ultrapassou a fronteira das operações básicas, como a digitação de um texto em formato eletrônico ou

⁵⁰ Professora da FEMA - IMESA. Mestre em Comunicação. Contato: gimaria@femanel.com.br.

a operação das interfaces de acesso aos computadores pessoais. Em sintonia com as rápidas transformações do mundo contemporâneo, as novas tecnologias para a educação

[...] amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 2000, p.157).

O emprego dos recursos informatizados para o ensino e a aprendizagem, levou ao desenvolvimento de diversos softwares educacionais em diferentes áreas do conhecimento. O fornecimento de tais ferramentas e conteúdos pedagógicos informatizados almeja que os estudantes tornem-se participantes ativos no processo, visando à aquisição dos conhecimentos e habilidades requeridas em tal etapa escolar.

Contudo, a construção, emprego e a avaliação dessas tecnologias estabelecem sérios desafios aos professores e pesquisadores, que entendem a importância da qualidade do processo de ensino e aprendizagem com a utilização do computador. Se for possível verificar que estas tecnologias possibilitam “[...] novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento” (LÉVY, 2000, p.157), os professores precisam adaptar-se ao emprego de tais ferramentas informatizadas para o trabalho pedagógico.

As dificuldades impostas pela formação dos professores e gestores, normalmente oriundos de uma geração menos habituada a lidar com as inúmeras inovações empreendidas no campo da tecnologia informatizada, são evidentes no cotidiano escolar. Muitas das proibições e restrições impostas aos alunos, quanto ao uso dos dispositivos eletrônicos na escola, advêm destas dificuldades em lidar com um material que, se não chega a ser estranho, é certamente pouco familiar aos docentes.

Outro fato a se considerar é que, ao assumir as Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar, a relação entre professor e aluno certamente muda, já que o professor deixa de ser uma fonte única de onde emana o conhecimento e passa a ser um colaborador ativo no processo de aprendizagem, permitindo aos alunos desenvolverem maior espírito colaborativo. Surgem assim novas formas de interatividade entre professores e alunos e dos alunos entre si, além de um novo equilíbrio de poder na escola.

Assim como o papel do professor não é apenas o de transmitir uma informação, sem que haja questionamentos, Valente (1993) defende que o computador, aliado à

flexibilidade e à capacidade de intervenção individualizada do professor, deve ser facilitador do processo, de forma que a descoberta de cada aluno seja tratada de acordo com o seu estilo pessoal, interesse e capacidade de aprendizagem.

Esse ensino por meio do computador, que possibilita ao aluno aprender sobre qualquer assunto, é preconizado por Valente (1993) como um ambiente de aprendizagem em si mesmo, cujo enfoque é o da *informática educativa*.

Nesse novo cenário, o aluno manipula as informações e resolve problemas com o auxílio do computador e de softwares educativos como os “[...] programas de processamento de texto, planilhas, manipulação de banco de dados, construção e transformação de gráficos, sistemas de autoria, calculadores numéricos, aplicativos extremamente úteis tanto ao aluno quanto ao professor” (VALENTE, 1993, p.13).

Atualmente, tais possibilidades incluem o uso de recursos de áudio e vídeo digitais, programas de edição e publicação desses conteúdos, compartilhamento de arquivos, além as plataformas de aprendizagem virtual, tais como o Moodle, Teleduc ou Tidia-AE, que reúnem várias interfaces com finalidades pedagógicas em um mesmo local ‘virtual’.

As possíveis interações entre professor, computador, software e aluno, em um modelo pedagógico centrado na aprendizagem individualizada, na descoberta do conhecimento e no fazer prático, são uma das maiores contribuições do computador para a educação. Para avaliar tais potencialidades do aparato metodológico da tecnologia na educação, percorreremos a bibliografia disponível, considerando mais especificamente os conceitos de José Armando Valente a respeito de sua teoria da Espiral da Aprendizagem, com a finalidade de subsidiar a reflexão proposta.

A condução do artigo foi feita por meio de uma pesquisa bibliográfica, que se apresentou como o método mais adequado para discutir as ideias de Valente. Esse modelo de pesquisa caracteriza-se por ter sua fonte dos dados na bibliografia especializada, onde se buscam os dados para a produção do conhecimento pretendido, a fim de dialogar com os autores selecionados por meio de seus escritos presentes em livros, artigos e teses. (TOZONI-REIS, 2010, p.18).

Nessa perspectiva latente de mudança de paradigmas educacionais, dos discursos e das práticas, inserem-se as contribuições da reflexão que será suscitada no presente texto.

Abordagens pedagógicas do computador na escola e a formação do professor

A inserção do computador na escola e a criação de ambientes que usam a informática como recurso auxiliar no processo de aprendizagem, desde o início, tem possibilitado uma mudança no foco da educação, centrada na instrução que o professor passa ao aluno, para uma educação em que o aprendiz realiza tarefas por meio da informática e, assim, constrói novos conhecimentos.

O uso do computador na educação tem se apresentado sob diferentes formas, de acordo com o objeto de estudo proposto, indo do ensino de computação – que contempla o funcionamento do computador e seus softwares - ao ensino por intermédio do computador, utilizado como uma ferramenta para a abordagem de qualquer outro assunto.

Valente (1993) salienta que o ensino por meio do computador, como um ambiente de aprendizagem, é o enfoque da *informática educativa*. Nesse ambiente, a abordagem pedagógica pode oscilar entre dois polos, dependendo da postura adotada pelo professor na escolha dos softwares educacionais.

No primeiro polo, o mais comum, o computador conduz o ensino do aluno, tornando-se uma ferramenta digital de instrução programada muito próxima de um livro ou das máquinas de ensinar de B.F. Skinner, do que difere essencialmente em seu aspecto audiovisual e de interatividade. Nessa situação, apesar de aparentemente tornar mais interessante a atividade, não deixa de ser uma versão digital do que acontece na sala de aula ou pelos meios tradicionais.

No segundo polo, é o aluno quem ensina o computador ao executar uma determinada tarefa, a resolver problemas, criar cenários, textos, se comunicar pela rede de internet, pesquisar, criar banco de dados e até mesmo programar em uma linguagem específica computacional. Existe aqui uma transformação da função do computador na educação, já que ele deixa de ser simplesmente um suporte, para se tornar uma ferramenta educacional, um “criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.” (VALENTE, 1993, p.6).

Portanto, os computadores, inicialmente utilizados como máquinas de ensinar, hoje se têm convertido em importantes ferramentas na construção de conhecimentos dos alunos. De acordo com Valente (2002), essa função auxiliar do computador na educação sofreu mudanças nas últimas duas décadas, porque a validade dos recursos da

Informática na Educação passou por um grande questionamento, tendo em vista as necessidades e prioridades dos sistemas educacionais.

De acordo com os relatos de Valente e Papert, estamos diante de uma mudança de paradigma educacional, que coloca em xeque todas as metodologias de ensino que envolvem o uso do computador até hoje.

É muito comum encontrarmos o computador como uma ferramenta de complementação ou reforço da atividade ensinada pelo professor, por meio de exercícios. Nessa situação, Valente (1993) salienta que o professor precisa apenas de um conhecimento superficial do funcionamento da máquina e do software que está sendo usado.

Esse modelo pedagógico é denominado pelo autor como *instrucionista* e se define pelo uso do computador como máquina de ensinar, baseado na informatização dos métodos de ensino tradicionais, executados em forma de tutoriais, exercícios ou jogos.

Apesar desse tipo de metodologia, muitas vezes, ser confundida com o construtivismo piagetiano, em que o aluno constrói conceitos interagindo com objetos do ambiente, o que acontece nessa abordagem é que o computador é utilizado para transmissão de informação, sem que haja desenvolvimento mental.

A fim de evitar confusão entre metodologias pedagógicas dessa natureza, Papert denominou de *construcionista* a abordagem pela qual “o aprendiz constrói, através do computador, o seu próprio conhecimento”, ou seja, o aluno realmente “constrói objetos de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador”. (VALENTE, 1993, p.12 *apud* PAPERT, 1986).

Papert exprime sua teoria em dois princípios basais que a diferenciam do construtivismo de Piaget. São elas:

Primeiro, o aprendiz constrói alguma coisa, ou seja, é o aprendizado através do fazer, do “colocar a mão na massa”. Segundo, o fato de o aprendiz estar construindo algo do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. O envolvimento afetivo torna a aprendizagem mais significativa. (VALENTE, 1993, p.12, *apud* PAPERT, 1986).

Para seguir com a discussão, torna-se importante distinguir, nesse ponto, informação de conhecimento:

O conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É o

significado que atribuímos e representamos em nossa mente sobre a nossa realidade. É algo construído por cada um, muito próprio e impossível de ser passado – o que é passado é a informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si. (VALENTE, 2005, p.24).

Essa concepção de construção de conhecimento difere daquela criticada por Paulo Freire (1987), em que o aluno aprende memorizando e reproduzindo as informações passadas pelo professor. Aqui, o aluno deve interagir com “[...] o mundo dos objetos e das pessoas, a fim de lhe atribuir significado de modo que a informação passe a ter sentido” (VALENTE, 2005, p.24) e o habilite a resolver situações e problemas no seu dia a dia.

Nesse processo, o próprio aprendiz é quem controla a aprendizagem; o computador é a ferramenta que propicia a descrição, a reflexão e a depuração de ideias. O professor passa a ter um papel de mediador ou facilitador desse processo de construção do conhecimento.

A sala de aula, por sua vez, deve ser reconfigurada como local em que

[...] professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação a conhecimento e interesse. O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor o facilitador desse processo de construção. (VALENTE, 1997, p.55).

A experiência pedagógica e o conhecimento técnico do professor são fundamentais para a realização de atividades que envolvam o uso do computador nessa nova perspectiva, porque mesmo dispondo de um número ilimitado de ações, o professor deve estar ciente de que nem todas as ações contribuem para o processo de construção do conhecimento, visto que muitas não exigem do aluno a elaboração do pensamento crítico e reflexivo.

Um exemplo disso é a pesquisa na internet, que, segundo Valente, pode “[...] ter um efeito atraente, mas ser vazia do ponto de vista de conteúdos relevantes ao tema” (VALENTE, 2005, p.23). Muitas vezes, o aluno busca a informação, recebe uma quantidade grande de resultados em forma de texto, imagens e vídeos, recorta um fragmento e cola em sua pesquisa, sem ao menos refletir, discutir ou processar as informações e, conseqüentemente, construir novos conhecimentos.

Cabe ao professor, a orientação correta para uma reflexão crítica dessas informações e a elaboração de propostas desafiadoras, para que o aluno transforme as informações transmitidas ou pesquisadas em conhecimento, por meio de situações-problema ou projetos que envolvam ações reflexivas. Para isso, o docente deve dominar a ferramenta computacional, os processos de aprendizagem, além de ter uma “[...] visão dos fatores sociais e afetivos que contribuem para a aprendizagem e conhecer como intervir através do método clínico piagetiano e da ZPD de Vygotsky”. (VALENTE, 1993, p.2).

O professor tem uma função preponderante nas estratégias de incorporação do computador na escola. Marinho (2002) cita uma lista de habilidades e conceitos fundamentais exigidos para o trabalho com o computador, elaborada pela Sociedade Internacional para Tecnologia em Educação. Dentre eles, podemos destacar: a habilidade para operar um sistema de computação de forma a usar com sucesso o software; demonstrar conhecimento de uso de computadores para resolução de problemas, coleta de dados, gerenciamento da informação, comunicações, apresentações e tomada de decisões.

Assim como não é possível implantar soluções pedagógicas inovadoras sem o conhecimento técnico, sem o conhecimento pedagógico os recursos técnicos disponíveis, provavelmente, não serão adequadamente utilizados. Tais conhecimentos devem coexistir para que o professor profissional consiga cumprir as exigências que sua função exige, de forma que um demande novas ideias do outro, constituindo “[...] uma verdadeira espiral de aprendizagem”. (VALENTE, 2005, p.23).

Nesse sentido, o primordial é que o professor seja capacitado para “[...] agir, refletir e depurar o seu conhecimento” (VALENTE, 1999, p.141) na adoção do computador em sua prática de sala de aula. Esse processo de formação deve habilitar o professor a integrar os conteúdos à prática de resolução de problemas de interesse específico dos alunos, compatíveis com os objetivos pedagógicos que se pretende atingir.

O ciclo de ações e a espiral de aprendizagem

Inicialmente, o computador era visto como meio de representação do raciocínio do aluno na resolução de problemas ou projetos, mas as pesquisas revelaram que essa ferramenta, além de poder representar o raciocínio, oferecia resultados que serviriam

para “[...] melhorar esta representação e, conseqüentemente, o conhecimento subjacente” (VALENTE, 2002, p. 17). Desse modo, o conceito do ciclo de aprendizagem, proposto pelo autor, tornou-se útil para mostrar como o computador auxilia na construção de novos conhecimentos.

A ideia de que o processo de construção do conhecimento, por meio da solução de problemas, acontece em um elo de ações em ciclos (descrição – execução – reflexão – depuração), pode ser mais bem compreendida a partir do exemplo da linguagem de programação *Logo*:

[...] o programa produzido pode ser visto como a representação, em termos de comandos dessa linguagem, da resolução ou do projeto sendo desenvolvido. No entanto, esse programa é mais do que a representação, já que ele pode ser executado pelo computador, produzindo um resultado. Esse resultado, quando confrontado com a ideia que deu origem ao programa, possibilita ao aprendiz rever seus conceitos e, com isso, aprimorá-los ou construir novos conhecimentos. (VALENTE, 2005, p.25).

O computador, ao executar os comandos requisitados pelo aluno, favorece o processo de construção do conhecimento, numa dimensão cíclica presente na resolução de uma tarefa, com níveis de conhecimento cada vez mais elaborados. Esse conceito que envolve movimentos contínuos para novas compreensões, em forma cíclica, é recorrente nas teorias que pressupõem a “[...] aprendizagem como um processo de construção do conhecimento que há na interação do sujeito com o seu meio” (VALENTE, 2002, p.23). Autores como Piaget (1976), Vygotsky (1991), Wallon (1989) e D’Ambrosio (1986) estudaram estas construções cíclicas. Piaget, em um estudo mais aprofundado, explicou esta construção pela assimilação – adaptação – acomodação. O ciclo de D’Ambrosio se compõe nos termos: realidade – reflexão – ação – realidade, numa relação dialética desenvolvida na interação do sujeito/indivíduo com a realidade social e cultural.

O ciclo de interação com o computador apresenta características peculiares desse meio, já que as ações objetivam resolver um problema. Como explica Valente (2002), o usuário, ao manusear o computador, tem que dar ordens a ele por meio de uma linguagem de programação, planilha de cálculo ou um processador de texto. A resposta a cada comando é fiel ao que o próprio usuário forneceu, e tal fato é “[...] extremamente importante para que o aprendiz possa confrontar suas ideias originais com os resultados obtidos e, com isso, iniciar os primeiros passos no processo de reflexão e de tomada de consciência sobre o que ele sabe ou não”. (VALENTE, 2002, p.23).

As ações em ciclo podem acontecer também quando são utilizados outros softwares, pesquisas na internet ou sistemas de autoria. A diferença básica reside no grau de dificuldade para a realização do ciclo. Em uma pesquisa na Internet, por exemplo, o aluno não expõe seus próprios pensamentos, mas decide entre as possibilidades oferecidas pela *Web*, para que, posteriormente, possa refletir sobre ela – em uma “[...] reflexão sobre a opção ou a abstração reflexionante” (VALENTE, 2005, p.27). Partindo dessas reflexões, ele seleciona outras opções, provocando idas e vindas entre tópicos de informação e, com isso, ‘navega’ na *Web*.

Esse conceito auxilia na identificação das ações que envolvem o processo de aprendizagem do aluno na interação com o computador. No entanto a ideia do ciclo torna-se limitada para explicar o processo mental de aprendizagem, pois a cada realização de um ciclo, obtêm-se construções crescentes e aprimoradas de pensamento, melhor representadas por espirais.

Sendo assim, “[...] a utilização da ideia de espiral para explicar o processo de construção de conhecimento, que cresce continuamente, é mais adequada enquanto modelo do que se passa na interação aprendiz-computador”. (VALENTE, 2005, p.70).

Embora o ciclo de ação em ciclos (descrição – execução – reflexão – depuração) seja apresentado de modo independente e sequencial, ele ocorre, simultaneamente, durante a ação. O aprendiz, por exemplo, pode estar pensando sobre uma ação ao mesmo tempo em que está executando ou refletindo sobre outra. Assim, Valente orienta que a melhor forma de representar essa espiral “[...] é um remoinho onde as ações estão ocorrendo simultaneamente” (VALENTE, 2005, p. 71), como representado na figura abaixo:

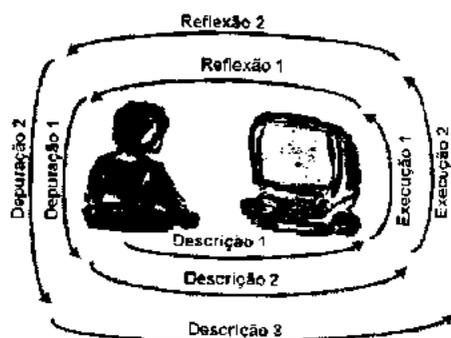


Figura 1 – Espiral da aprendizagem que acontece na interação aprendiz-computador

É fundamental para que o ciclo e, conseqüentemente, a espiral da aprendizagem seja acionada, que o aprendiz esteja produzindo algo concreto, conforme preconizado pelo paradigma construcionista, em termos de ideias originais ou da proposta de realização de um projeto ou problema. No contexto, o professor - agente de ensino - é quem aciona e promove a manutenção do ciclo em ação, auxiliando o aluno na construção do conhecimento. Neste sentido,

[...] a ideia da construção, como o próprio Piaget propôs, pode ser aprimorada se utilizarmos professores ou agentes de aprendizagem preparados para ajudar os alunos. Esse auxiliar tem, entre outras funções, a de formalizar os conceitos que são convencionados historicamente. Sem a presença do professor ou do agente de aprendizagem, seria necessário que o aluno recriasse essas convenções. (VALENTE, 2005, p.71).

Assim, como a presença do professor, o computador é de suma importância nesse processo, porque é por meio da máquina (hardware) e do programa ou linguagem de programação (software) que são representadas as ideias e se inicia o ciclo de ação. Pela sua capacidade de reprodução sucessiva dos mesmos resultados, com total fidelidade ao que foi solicitado pelo aluno, a máquina serve de “[...] âncora para um processo de aprendizagem que é baseado em conflitos, originados na comparação entre o que o aprendiz propõe fazer e o que ele obtém como resposta”. (VALENTE, 2005, p.73).

A limitação e a incapacidade do computador em interpretar algo além do que foi previsto, é o que o diferencia fundamentalmente dos seres humanos, exigindo do aluno precisão na descrição do raciocínio e elaboração de estratégias para a resolução do problema ou projeto.

Em suma, a espiral não se realiza sem a presença de pelo menos quatro agentes. São eles: o professor, o aluno, o computador e o software. O ciclo de ações se baseia, portanto, em um processo de aprendizagem e construção mental do aluno, com o uso do computador, materializado a partir de projetos ou resoluções de problemas, descritos em forma de linguagem de programação. Os comandos executados pelo computador são precisamente interpretados e processados. A partir desse resultado emitido pela máquina, o aluno reflete sobre a melhor estratégia de resolução do problema e, com o auxílio de um agente de aprendizagem, o professor, decide qual será o próximo passo para a execução, incrementando o seu conhecimento em forma de uma espiral de aprendizagem.

Conclusão

As reflexões suscitadas neste texto certamente permitem aplicações em diferentes modelos, como a pesquisa-ação ou participativa e a pesquisa de campo, o que se apresenta como um campo aberto para outras intervenções. As ideias de José Armando Valente poderiam ser abordadas em diferentes modalidades como o Ensino Médio, a Educação Profissional ou o Ensino Superior, o que certamente ultrapassa o alcance do presente artigo e se impõe como um desafio para pesquisas posteriores, com implicações no campo da Educação e da Tecnologia.

Ao avaliar as potencialidades da tecnologia na educação e refletir acerca das referências bibliográficas pesquisadas, podemos enfatizar aspectos importantes para a nossa conclusão.

O primeiro diz respeito ao uso do computador no processo de construção do conhecimento, isto é, o conceito da Espiral da Aprendizagem. Nota-se, pela referente pesquisa e considerando-se a experiência pessoal adquirida como professora de Informática Educacional em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Assis/SP, que o uso do computador, baseado na mera transmissão de informações, em que o aluno atua como um receptor passivo e o professor utiliza uma abordagem educacional de detentor do conhecimento, não promove uma perspectiva crítica e reflexiva de aprendizado, mas apenas a informatização de um processo pedagógico ultrapassado, que nega ao aluno a chance de criar, refletir, enfim, aprender a construir seus próprios conhecimentos.

É justamente esse o foco da abordagem educacional construcionista, denominada Espiral de Aprendizagem, de Valente. Nessa perspectiva, são criados novos ambientes de aprendizagem e o conhecimento não é meramente transmitido, mas construído a partir do desenvolvimento de projetos e da resolução de problemas significativos para o aluno, que tem a possibilidade de adquirir novas habilidades a partir de algo que ele pessoalmente construiu e experimentou.

O professor, nesse cenário, contribui fundamentalmente, com o seu papel de organizar, desafiar, facilitar e estimular a aprendizagem. Entretanto, para assumir tal papel, é preciso uma formação adequada e mudanças profundas de paradigmas.

A formação adequada compreende tanto o aspecto técnico quanto o pedagógico, para que os objetivos propostos para a aprendizagem discente sejam aliados aos conteúdos previstos no currículo, com a inserção do computador no dia a dia da sala de

aula. Com respeito à mudança de paradigmas, é importante o entendimento de que facilitar, diferentemente de fornecer informação, requer muito mais uma postura de estímulo e suporte do que a simples transmissão do conhecimento, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdos e habilidades.

Finalmente, constatamos que a metodologia e as ideias propostas pelo autor vêm ao encontro das necessidades de mudança para incorporar as novas tecnologias na escola, a fim de que o processo de aprendizagem seja cada vez mais desafiador e as abordagens pedagógicas sejam pautadas em projetos significativos e coerentes com a realidade do aluno contemporâneo, inserido desde muito cedo no mundo digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. São Paulo: Summus, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JOLY, M.C. (org.). **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002. p. 41-62.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Porto Alegre: Editora 34, 2000.
- MARINHO, S. P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento**. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-147.
- VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. (org.). **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002, p. 15-37.
- _____. **A internet e as mudanças nas estruturas cerebrais**. Grupo A Revista Pátio. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6463/eventos.aspx>. Acesso em: 30 jan. 2013.
- _____. (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.
- _____. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP/Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 1999.
- _____. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.). **Integração das tecnologias na educação**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância, 2005. p. 22-31.
- _____. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072>
Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Universidade de Campinas – UNICAMP/Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 2003.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. In: **Revista brasileira de informática na educação**. n.1, p.45-60, 1997. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>. Acesso em: 30 jan. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

A ORDEM TRANSCENDENTE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO PERÍODO CLÁSSICO E MEDIEVAL

Giseli Bueno BERTI⁵¹ (USP-Bauru)

Pedro Luis Bueno BERTI⁵² (USC-Bauru)

RESUMO: No fluxo histórico que abrange da Antiguidade à Idade Média, a educação e a ética formavam um conceito indissociável, partes constituintes de uma noção suprema de finalidade que, ao ser buscado, dava sentido à existência humana em suas dimensões individual e social. Este artigo investiga as origens transcendentais da concepção e do exercício da ética na educação ocidental, segundo as formas simbólicas que assumiu — mito, filosofia, dogma — em paralelo com o desenvolvimento da prática pedagógica propriamente dita — ciências humanas e naturais — nas duas correntes de pensamento dominantes no período, a filosofia grega e a religião cristã. É dentro dessa perspectiva histórica que o presente trabalho se insere na medida em que busca, pelo simples fato de descrevê-los, readquirir o sentido dos ensinamentos do passado na posse dos quais um educador pode mitigar os efeitos da educação moderna voltada exclusivamente para a capitalização de conhecimentos, especialização progressiva e para o ensino técnico, o que tem resultado em uma dissonância com a formação da personalidade do indivíduo no que diz respeito à totalidade de sua natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Ética. Educação. Aristotelismo. Platonismo. Igreja Católica.

ABSTRACT: In the historical course that includes Seniority and Middle Ages, education and ethics formed an unbreakable concept, parts which constitute a supreme notion of finality that, when it is searched, it provides sense to human existence and its individual and social dimensions. This work investigates the transcendental origins of its conception and the ethic exercise in Western Education according to its symbolical forms that it has assumed – myth, philosophy, dogma – in comparison with the development of pedagogical practice – human and natural science – in two thoughts dominants in that period, Greek philosophy and Christian Religion. It is into this historical perspective that this study search for reacquire the sense of teaching in the past whose educator can moderate the effects of the modern education that has as the only aim capitalize knowledge, progressive specialization and technical teaching, which it has a result in relation of disagreement with the individual personality formation to concern of totality of its nature.

KEYWORD: Ethic. Education. Aristotelianism. Platonism. Catholic Church.

⁵¹ Graduada em Tradução pela Universidade Sagrado Coração Bauru-SP. Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo. Contato: giseliberti@gmail.com.

⁵² Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Sagrado Coração Bauru-SP. Contato: pedro.berth@bol.com.br.

Introdução

A educação é uma projeção dos anseios de conhecimento que flui do indivíduo para a sociedade e retorna, necessariamente, desta para aquele. Trata-se de uma ordem existencial que emerge em decorrência da experiência da realidade tal como é compreendida pelo homem, por meio dos símbolos que cria. A prática do ensino, ao organizar um desses símbolos, sendo talvez o mais importante a linguagem utilizada na comunicação humana — que ordena desde a própria consciência interna do indivíduo, orientando suas escolhas, ações e modos de vida até a estrutura externa da realidade em forma de leis, instituições, regras e normas de comportamento, construção de valores e costumes —, torna cognoscível tudo aquilo que o homem produz, sendo, pois, o fio condutor indispensável para que uma sociedade e uma civilização sobrevivam no tempo histórico.

A educação, portanto, é a substância essencial da sociedade, aquilo sem o qual tudo se torna destituído de sentido e impede a própria existência humana ordenada no mundo. Ela possibilita a formação dos indivíduos tanto em sua dimensão interior, desenvolvendo sua consciência particular, como para que possam viver na dimensão externa, isto é, na própria sociedade em que habitam.

Mas indivíduos e sociedades transitam nesse tempo histórico, surgindo e desaparecendo em meio à tensão da existência. Por meio dessa percepção, o homem experimenta tudo aquilo que transcende sua débil e efêmera existência. Através dela, ele entra em contato com uma realidade que se situa fora da ordem mundana, razão pela qual essa ordem é capaz de conferir sentido à sua efemeridade no mundo. Desse modo, a sintonia da sociedade com essa realidade, por ser eterna e universal, a supera. Dessa noção de ordem transcendente, surgem os princípios éticos que dotam de significado objetivo as condutas e ações do homem em sociedade.

A ética, por seu traço formativo, é, portanto, um símbolo que integra e se articula com a educação no plano da existência humana, fornecendo as bases para um conhecer verdadeiro por parte daqueles que realizam a atividade educacional como um fim em si mesma. A formação ética manifesta-se na forma integral do homem, por meio de sua conduta, maneiras e comportamentos exteriores, sua atitude interior. Desse modo, avulta a relação entre a intenção e o ato, entre a ação e a consequência, entre a causa e o efeito que, por sua vez, desenvolvem no indivíduo uma autoconsciência, um

senso de responsabilidade por suas decisões, que serão a base não somente da sua conduta moral, mas da busca pela verdade do conhecimento⁵³.

A civilização ocidental, da forma como permaneceu no tempo e na história, portanto, possui duas fontes principais de ética que pervagam toda a sua estrutura social: a filosofia grega e a religião cristã. Tais como nos foram legadas, é possível, pois, rastrear a índole e a essência da ética no contexto em que esta foi concebida por essas duas correntes. Em outras palavras, a ética é uma ciência instada a capacitar o homem a compreender desde a si mesmo, tal como é concebido atualmente, até a ideia de como ele deveria ser, se pudesse ter um pleno entendimento de sua natureza essencial.

A tradição ética clássica surge como abordagem filosófica sistemática, baseando-se fundamentalmente no entendimento de que toda investigação ética é uma atividade terminantemente prática sobre o bem humano, pois versa sobre aquilo que os homens consideram como valoroso fazer, ter ou ser. Nesse sentido, a ética forneceria as condições para que o homem entendesse como se dá a transição do primeiro para o segundo estado, ou seja, do ser para o dever-ser, da potência para a sua atualização. Portanto, há uma funcionalidade teleológica em todo pensamento ético que proporciona aos homens os meios de aperfeiçoar sua existência e atingir a plena condição humana.

Dentro de tal concepção, os preceitos que impõe as diversas virtudes e proíbem os vícios nos ensinam como passar de um estado ao outro, como descobrir nossa verdadeira natureza e alcançar nosso verdadeiro fim. O processo moral aristotélico, por exemplo, se desenvolve dentro de uma estrutura que leva em consideração a natureza humana: as ações humanas não estão condicionadas pela necessidade, nem são algo que jamais poderia ser de outro modo, a não ser como são. Todavia, elas também não são imprevistas, mas devem ser, antes, devidamente, sopesadas pelo entendimento prático do homem em busca de uma meta ou propósito específico, a tal ponto que as potencialidades contidas em seu ser se atualizem, conforme as suas possibilidades até atingir o seu fim natural.

A partir dessa consideração, Aristóteles desenvolve a ciência prática do bem humano com base na premissa de que o bem de cada ente consiste no exercício da função que lhe é própria e característica, isto é, no seu *ergon*, e o que é próprio à

⁵³ O que pode ser sintetizado na frase: "A admissão da verdade sobre si mesmo precede a admissão da verdade sobre as coisas" (CARVALHO, 1995, p.49).

humanidade é a sua razão, sendo, portanto, a atividade racional, cujo ápice é a contemplação teórica, o fim a ser atingido por todo e qualquer homem. A ética, portanto, é a ciência que capacita o homem a passar, na projeção temporal da sua vida, da potência ao ato, instruindo-o por meio da aquisição e prática das virtudes a atingir a plenitude de sua existência.

Esse esquema aristotélico foi acrescido de princípios teológicos, mas não perdeu sua estrutura dinâmica dentro do pensamento moral da sociedade cristã. A comunidade medieval realizou sua transição para fora da sociedade clássica em razão das mudanças ocorridas nas suas estruturas sociais e políticas, mas conservou, através da literatura, as formas culturais do seu passado pré-cristão. Portanto, é em uma constante recordação do passado clássico, na sua coexistência com as formas de reflexão moral do presente, que a Idade Média absorve a teoria aristotélica das virtudes. Tal período, apenas, ampliou a tabela de virtudes e vícios já formulados no período clássico, adequando a eles os dogmas da Revelação e o novo princípio transcendente de que o verdadeiro fim do homem não seria mais atingido nessa vida, mas na eternidade junto ao Reino de Deus.

Quadro teórico – conceitual

Ao longo dos séculos, o homem, sob condições concretas, tem procurado criar uma ordem que dote de significado sua existência histórica. Esse significado exprime a experiência de que o homem é inteiramente homem em virtude de sua participação em um todo que transcende a sua existência particular. Em consequência, toda sociedade humana compreende a si mesma, através de um conjunto de símbolos — palavras, ritos, mitos, teorias, normas, leis, instituições —, inteligivelmente vinculados entre si, que iluminam as relações entre seus membros e grupos de membros inseridos no âmbito da ordem de sua realidade social que, por sua vez, insere-se numa ordem superior e transcendente.

Essa simbolização, pois, é decorrente do processo gradual de autointerpretação que os seres humanos criam como condição para sua realização física, social e espiritual, e recriam, através do esclarecimento crítico dos símbolos preexistentes, como forma de preservar a cultura. De acordo com Voegelin (2010, p.47-48), uma das características dessa simbolização é a preocupação com a durabilidade e a transitoriedade da existência humana no fluxo temporal do mundo, o que gera uma percepção da ordem hierárquica de durabilidade entre as várias existências:

[...] um homem dura enquanto outros passam, e passa enquanto outros duram”, ao passo que “todos os seres humanos são superados em durabilidade pela sociedade que são membros, e as sociedades passam enquanto o mundo dura”, e o mundo “não somente é superado em durabilidade pelos deuses, mas talvez seja mesmo criado por eles.

Tal processo de duração, porém, para manter-se constante no decurso dos tempos, demanda um esforço consciente de transmissão e propagação dos tipos particulares de valores e costumes resultantes da cultura que determinada sociedade cultiva em sua existência e que, para tanto, encontra sua mais alta expressão na atividade educacional.

Toda educação pressupõe comunicação. É somente através da comunicação, em linguagem escrita ou oral, que a referida transmissão da cultura logra seu intento em se desdobrar no interior de uma sociedade e dos vários períodos que compõem um tipo civilizacional, dentro do qual toda sociedade necessariamente está inserida. A educação, por presidir os meios consagrados da atividade humana de comunicar, a saber, a leitura, redação, fala e audição, é o *modus operandi* da ordem individual da alma e da vida superindividual da comunidade.

Nesse sentido, assinala Jaeger (1994), a educação não é uma propriedade particular, no sentido de ser uma característica inata a um agente, mas pertence à comunidade enquanto prática dirigida para a aprendizagem de agente para agente, de forma a ser perpetuada em cada geração vindoura. A educação é, assim, uma norma que rege toda comunidade humana e determina os diferentes graus de seu desenvolvimento social. A percepção de tal norma só se torna inteligível naqueles seus traços permanentes e imutáveis que são condição para a estabilidade dos valores que fundamentam a educação em todos os seus níveis.

De acordo com Jaeger (1994), foi na Grécia que surgiu esse tipo particular de educação centrada numa ordem ética transcendente, que moldou toda a estrutura social, política e cultural da civilização ocidental durante suas várias fases de existência:

Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o ‘ser do Homem’ se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político. [...] Foi nesta atmosfera de íntima liberdade, a qual se sente vinculada por conhecimento essencial, e até pela mais alta lei divina, a serviço da totalidade, que se desenvolveu o gênio criador dos Gregos até chegar à sua plenitude educadora, tanto acima do virtuosismo intelectual e artístico da nossa moderna civilização individualista (JAEGER, 1994, p.16).

Para Nunes (1979, p.1), o termo educação “[...] abrange tanto um certo tipo de atividade desenvolvida pela geração adulta com relação às crianças e aos jovens”, e organizada e ministrada em instituições, “[...] quanto as ideias ou concepções expendidas a respeito da formação humana”. Pois é nessa segunda acepção que a educação surgiu no mundo helênico. Nunes (1978, p.2) afirma que os gregos antigos souberam “[...] exprimir de modo notável o ideal puramente humano da educação física, intelectual e moral”, lançando com isso “[...] os fundamentos da educação humanística e de formação da personalidade”.

O ensino foi orientado, originalmente, pelo ideal de formação integral do homem, denominado *arete*, cujo sentido mais rudimentar, nos tempos de Homero, ligava-se à noção de uma nobreza heroica, justa, virtuosa e varonil, de comandantes e guerreiros gregos. Depois, recebeu o acréscimo de todo o notável monumento filosófico, científico e artístico, constantemente, reelaborado e aprimorado nos séculos posteriores, seja no próprio mundo helênico, com Sócrates Platão e Aristóteles, ou com mais consistência nas sociedades cristãs do período medieval, com Boécio, Cassiodoro, Santo Isidoro de Sevilha, Santo Tomás de Aquino etc.

No fluxo histórico que percorreu a trajetória do pensamento grego, a educação e a ética eram conceitos indissociáveis, partes constituintes de uma noção suprema de verdade que, ao ser buscada, dava sentido à existência humana individual e social. O significado genuíno da educação do homem grego estava relacionado não à concepção de um “eu” subjetivo, fechado em sua individualidade, mas às formas ideais e autênticas da verdadeira constituição humana como ser comunitário, político, em seu sentido amplo, absoluto e universal que pairam acima de tudo aquilo que é restrito, parcial e transitório.

Tal noção de educação, como formação integral humana, ganha amplitude no pensamento aristotélico sobre a teoria do homem. Neste pensamento, o homem, cujo caráter é formado pelo agregado das experiências concretas de sua existência, é chamado de “homem maduro” ou *spoudaios*. Trata-se do “[...] homem que realizou ao grau máximo as potencialidades da natureza humana, que formou seu caráter na realização das virtudes intelectuais e éticas, o homem que, no auge do seu desenvolvimento, atinge o *bios theoretikos*” (VOEGELIN, 1982, p.56). A ciência da ética seria o estudo do *spoudaios* em sua vida contemplativa à verdade.

Essa maneira idealizada de encarar o Homem na educação grega, como um modelo de perfeição a ser buscado, foi a condição peculiar que determinou o êxito da transmissão dos valores da cultura educacional grega em contextos históricos e ambientes civilizacionais tão diferentes do seu ponto original de irradiação. Ao não se enquadrar em esquemas rígidos, dentro de um espectro histórico limitado, tal ideal foi capaz de aceitar e recolher diversas correntes posteriores de pensamento, valores éticos, sistemas filosóficos, conceitos estéticos e teorias científicas. Ao mesmo tempo conservou sólidas as bases de sua estrutura lógica interna, mesmo face às transformações do conhecimento humano, em virtude das mudanças históricas que lhe perpassavam.

Para Carvalho (1998, p.125), “[...] a concepção de uma verdade objetiva, universal, independente de qualquer ordem social determinada, e acessível à consciência individual livre, não surge na história antes da filosofia grega”. Isto não significa que tal consciência reflexiva tenha sido suprimida em outras civilizações. O fato é que ela, simplesmente, não existia até o surgimento da filosofia socrática, tamanha era a predominância da estrutura coletiva como fonte de ordenação da existência individual. Desse modo, não havia um plano onde a consciência do indivíduo pudesse desenvolver sua autonomia frente à autoridade da crença coletiva, encetando assim uma busca da verdade objetiva baseada não em meras opiniões, mas em evidências apodíticas. Nesse sentido,

O indivíduo que chega à verdade tem, ao proclamá-la, uma autoridade superior à da sociedade, pois fala em nome do universal, absoluto e supra-quantitativo, ao passo que a sociedade fala apenas em nome do geral, forma quantitativa e meramente simbólica do universal. Se os deuses da comunidade habitavam nos templos e nas praças, o deus de Platão não reside senão na pura intelecção metafísica do filósofo. É o mesmo que dizer que os deuses gregos não eram senão a corporificação de forças cósmicas, derivadas e secundas, ao passo que o Deus de Platão, o Sumo Bem, era o Absoluto mesmo, inacessível ao culto público e só conhecido, enfim, pela intelecção filosófica (CARVALHO, 1998, p.125).

Com o advento do cristianismo, porém, a consciência reflexiva e individual⁵⁴ expande-se até atingir o estado de experiência do Logos encarnado. Este age na realidade mesma, como portador da verdade, o que subverte a visão grega da procura da

⁵⁴ De acordo com o Evangelho de São Lucas 17:20-21: “O Reino de Deus não virá com mostras alguma exteriores: nem dirão: Ei-lo aqui, ou ei-lo acolá. Porque eis-aqui está o Reino de Deus dentro de vós (A BÍBLIA SAGRADA, 1885, p.619)”. O Reino de Deus não pertence a uma tribo, a uma comunidade, a uma etnia, a uma nação, mas está fixado dentro de cada homem, diretamente acessível a todos os homens.

verdade objetiva, do Absoluto, para o amor à sabedoria. Na experiência cristã, a verdade não precisou ser buscada nas alturas do transcendente por um ato de esclarecimento dialético, mas desceu ao nível mundano para comunicar a doutrina a que os homens deveriam seguir, consignando uma certeza superior a toda prova dialética. Como não poderia deixar de acontecer, tal advento teve repercussões sociais, de vez que alterou a ordem a que a existência humana estava até então ligada. A educação, como parte integrante do funcionamento da sociedade, também, repercutiu o impacto da nova religião.

De acordo com Nunes (1978, p. 3), “[...] a contribuição do cristianismo para a educação consiste em nova visão da verdade, em novo objetivo sobrenatural e em novos auxílios sobrenaturais dados à humanidade”. Isto implica dizer que a doutrina cristã “[...] tem caráter basicamente pedagógico em sentido amplo, uma vez que ela esclarece o homem e lhe propicia os meios necessários para alcançar o seu fim último, que não reside nos bens materiais mas na eterna felicidade”.

A nova concepção de ensino cristã toma forma desde a época antiga até a Idade Média nas obras e no pensamento dos chamados Santos Padres da Igreja Católica, tais como Clemente de Alexandria, Orígenes, São Basílio, São Jerônimo e Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino etc. Apesar da aparente contradição nos critérios de verdade, tanto a ética, em sua forma desenvolvida pelos gregos, como a doutrina cristã, transmitida pela Igreja Católica, podem coexistir numa unidade superior que integre os meios filosóficos e dialéticos aos fins transcendentais do espírito:

A moral grega baseia-se na noção de *prépon*, ou seja, um homem para ser homem, e portanto para viver como ser racional, tem o dever para consigo mesmo de ser belo aos próprios olhos e aos olhos dos outros, isto é, deve procurar alcançar um alto nível de vida moral que constitui a beleza por excelência. A moral cristã baseia-se na noção de pecado, de ofensa ou falta contra Deus e que por Ele é punida, de modo que o temor de Deus, o temor do seu juízo e da sua punição, constitui a mola primordial dessa moral. Ora, podem conciliar-se perfeitamente os dois ideais, de forma que o objetivo natural e humano enaltecido pelos gregos seja coroado pela meta sobrenatural e pelo critério evangélico da moral cristã (NUNES, 1978, p.22).

A partir da análise desse movimento contínuo, cujo ponto de assimilação e síntese se dá na conciliação da filosofia grega com a doutrina cristã, torna-se possível reconhecer qual foi a estrutura do pensamento ético e o ambiente cultural que propiciou a formação desse pensamento, o qual fundamentou o caráter pedagógico da civilização

antiga e medieval, bem como de que maneira isso transformou a concepção do ideal humano, de modo a possibilitar o seu aperfeiçoamento por meio da ética.

A filosofia do mito como pedagogia da consciência moral

Se o mundo externo é constituído, em princípio, de dados brutos adquiridos pelo homem por meio de suas experiências sensíveis, como se desenvolve uma cultura?

Ela se desenvolve a partir do momento em que os fatos empíricos adquirem significado. Eles o adquirem, por meio de uma articulação de símbolos, os quais traduzem em linguagem inteligível a verdade da existência humana, tal como ela é percebida e concebida na realidade. Também permitem que a interpretemos como o desenrolar de um drama na história, no centro do qual se encontra o homem e se sente compelido a compreender a sua condição. A forma que essa articulação simbólica assumiu durante o período helênico foi a da narrativa mítica.

De acordo com Weaver (2012, p.19), em uma verdadeira cultura deve haver “[...] uma fonte de esclarecimento, de organização e de hierarquia, a qual estabelecerá fundamentos para a aplicação da faculdade racional” humana em sua vivência concreta. Essa fonte de ordem, em meio ao caos dos dados fornecidos pela realidade, irrompe no momento em que o homem se torna um criador de mitos. Estes, por sua vez, o auxiliam na sua caminhada pelo mistério do seu ser. Eles orientam sua ação no instante em que o homem se depara com uma multiplicidade de dados da experiência, por certo ainda inexplorados. Esses dados se configuram em uma estrutura quaternária, designada por Voegelin (2010), como: sendo Deus e homem, mundo e sociedade. Segundo o autor, partindo desse material bruto, primordial, o homem é capaz de experimentar os três níveis de existência que serão expressos na forma de símbolos:

(1) participação na comunidade do ser — isto é, o senso que o homem desenvolve de pertencer a uma totalidade, cuja sua existência é uma parte. Trata-se, exatamente, da parte que é capaz de experimentar-se como tal e sobre a qual tem consciência, a ponto de discerni-la e se perceber como um parceiro na comunidade, implicando aqui a noção de que a parte está separada do todo que a fundamenta;

(2) duração dos parceiros na comunidade — a percepção humana acerca da realidade transitória do mundo atinge a linha temporal que divide os seres mortais dos imortais, entre aquilo que flui na corrente do ser de forma passageira e corruptível, daquilo que, em sua essência, permanece eterno, absoluto, imutável. Enfim, aquilo que

transcende os três componentes da estrutura quaternária, a saber: o homem, a sociedade e o mundo, e que, por ter uma estruturação hierárquica, fornece uma medida para a ordem do homem, em sua existência dentro do mundo, seja através da Ideia platônica, da lei mosaica do Deus transcendente dos judeus, ou da mensagem soteriológica de Jesus Cristo;

(3) distinção entre o cognoscível e o incognoscível — se dá como um movimento na realidade que abrange de etapas mais simples, cujos símbolos são mais compactos, até etapas mais complexas, cujos símbolos são mais diferenciados. Todas as etapas são respostas à pressão da experiência, em que o homem articulará os símbolos cada vez mais adequados para a tentativa de tornar inteligível, a partir da base incognoscível do ser, a ordem de sua existência.

Dentro dessa perspectiva, segundo Voegelin (2009, p.242), o Timeu de Platão “[...] marca uma época na história da humanidade na medida em que nessa obra a psique atingiu a consciência crítica dos métodos pelos quais ela simboliza as suas próprias experiências”. O método de interpretação que o autor (2009) utiliza parte do princípio de que qualquer que seja uma filosofia que trate da ordem e dos símbolos, algo só poderá ser compreendido de forma adequada, quando a filosofia do mito de Platão tiver sido substancialmente absorvida em seus próprios princípios. Quando o mito é deslocado de sua função original para ser legitimado por si mesmo, supondo-se erroneamente que ele tenha um significado literal em vez de simbólico, tem-se a explicação de que:

Por esta razão é que falham repetidamente as tentativas de “interpretar” os mitos: os mitos é que, ao contrário, são instrumentos de interpretação da vida, e mais os entende o crente ou o noviço que lê a vida através deles - entrando neles e tomando-os como uma mensagem vinda de seu próprio interior mais profundo - do que o filólogo que os lê através de alguma outra grade perceptiva. Pois este enfoque os reduz a objetos, no esforço vão de abarcá-los no quadro conceptual de uma ciência determinada, que, precisamente por ser tal, não poderia jamais elevar-se a um plano de universalidade mais alto que o deles: metaphysica per se est et per se concepitur. (CARVALHO, 1998, p. 168).

A grande dificuldade que Platão encontrou para expressar a Ideia (ou Psique) residiu na transposição que ele faz da projeção da alma no plano da sociedade, conforme visto em *A República* (2000), para a projeção da alma no plano infinitamente superior do cosmos, segundo se depreende da leitura do *Crítias* (2011). Isso acontece porque Platão (2000, p. 431) concebia a boa pólis como existindo somente *en logois* (palavras, pensamento), pois ele afirma que a cidade que acabara de fundar “[...] só

existe em pensamento, pois não creio que se possa encontrar sobre a terra nenhuma desse jeito [...] mas no céu [...] talvez haja um modelo para quem quiser contemplá-lo e, de acordo com ele, organizar seu governo particular”, o que sugere um princípio transcendente a toda configuração constitucional politicamente instituída, e que o faz caminhar em direção ao princípio do ser, de algo que somente pode ser contemplado por dele serem provenientes todas as coisas.

No Timeu (2011), a boa pólis é expressa *en mytho*, na forma de história, fábula, ficção. Segundo Friedlander (1964, p.209), “[...] a mitologia é ficção mesclada com a verdade [...] essa fórmula não significa que é arbitrária, muito além disso, está profundamente fundamentada na natureza do ser e no conhecimento humano de sua existência”⁵⁵.

No entanto, entre a evocação da Ideia e a sua incorporação, e a realização na realidade histórica, existe uma suspensão da questão, pois ela fora formulada apenas no modo de um diálogo de ideias, concepções, relatos de histórias, sem que nada fosse dito sobre a sua posição na ordem propriamente dita existente na realidade histórica. Segundo Voegelin (2009), Platão teria que encontrar a solução do problema dentro do mito da natureza e de seus ritmos cósmicos, devendo ser a atribuição de objetividade baseada numa incorporação anterior ou posterior da ideia, mas não na realidade histórica presente em que Platão formula seus diálogos, pois a ideia de ordem ainda não está incorporada em sociedade histórica alguma.

Platão procede, então, ao contar o mito egípcio no *Crítias*⁵⁶, àquilo que Voegelin (2009, p.243) designou como: a verdade do mito que surge do inconsciente, estratificada profundamente no “[...] inconsciente coletivo das pessoas, no inconsciente genérico da humanidade e no nível mais profundo em que ele está em comunicação com as forças primordiais do cosmos”.

A linguagem que Voegelin utiliza para essa interpretação é semelhante à linguagem simbólica que um mito utiliza. Assim, para denominar o inconsciente primordial, no qual já está contida a visão capaz de conduzir o homem à contemplação da Ideia ou do *Agathon*, ele utiliza o termo ônfalo (*omphalos*), o centro através do qual as forças cósmicas fluem no solo da alma e de cujo entendimento dota a consciência dos

⁵⁵ “[...] mythology is fiction mixed with truth [...] this formulation does not mean it is arbitrary, but rather that it is deeply embedded in the nature of being and the human knowledge of this being”.

⁵⁶ Como uma abordagem mais pormenorizada do mito fugiria à intenção do presente artigo, veja-se uma análise completa em Voegelin (2009, p. 230-239).

movimentos que acontecem no solo. O autor sugere: “[...] uma disposição a inclinar-se sobre o chão e apreender mais fielmente o que quer que surja dele, por mais intraduzível que possa ser em um discurso coerente e racional (VOEGELIN, 2009, p.250)”.

No mito egípcio contado por *Critias*, essa disposição do sujeito consciente de se abaixar até o solo da alma que, por si mesma, revela que a consciência humana ocupa apenas uma parte dessa alma, é feita por meio da *anamnese*. Trata-se de uma técnica que consiste num esforço de intelecção em que o indivíduo retorna sobre as suas próprias experiências. Para tanto, ele descendo a camadas cada vez mais profundas da sua consciência ativa, até onde lhe permita o exercício mesmo da recordação, para que dessa descida surja o conhecimento daquilo que, de alguma forma, ele já sabia e sempre soube, mas que havia sido obnubilado por alguma razão externa de caráter corruptor. Ao proceder ao exercício de *anamnese*, o indivíduo realiza em si a finalidade moral e pedagógica expressa no ato mesmo de retornar a uma base comum e, por assim dizer, permanente de juízos de valores conscientes que está presente em todos os homens, e que Voegelin (2009, p.356) denomina como sendo “[...] a memória da espécie no tempo infinito”.

O fundamento moral se apresenta quando o indivíduo percebe que existe uma contradição entre o que ele diz e aquilo que serve de embasamento para o que ele diz, uma contradição semelhante a que existe entre uma conclusão que não guarde relação com as suas premissas, o que passa a ser uma questão de sinceridade e honestidade do indivíduo reconhecer consigo mesmo essa contradição. Como veremos, Aristóteles formula essa mesma noção pedagógica da *anamnese* em termos de discursos lógicos e formais, embora mantenha o apelo à consciência comum dos indivíduos. Outrossim, o mesmo ânimo espiritual que apela ao fundo comum da consciência é visto em Romanos 2:14-15:

Porque quando os Gentios, que não tem Lei, fazem naturalmente as cousas, que são da Lei, esses taes não tendo semelhante Lei, a si mesmos scrvem de Lei: os quaes mostram a obra da Lei escrita nos seus corações, dando testemunho a elles a sua mesma consciência, e os pensamentos de dentro, que humas vezes os accusão, e outros os defendem (A BÍBLIA SAGRADA, 1885, p.670).

No entanto, ao narrar o mito egípcio, Platão utiliza-se da técnica da *anamnese*, de forma a abranger não apenas as experiências de um único indivíduo, mas de todo o cosmos, de toda história humana e da totalidade dos indivíduos, até tempos imemoriais, dos quais só temos conhecimento, através do relato das histórias mitológicas que nos

foram legadas por uma tradição, de certo modo, imprecisa. Sobre essa tradição, desconhecemos: quem a criou, quando, onde e por que começou a ser reproduzida. Todavia, ainda, permanece a questão da verdade ou autenticidade do mito.

A aceitação do mito é a condição necessária para um entendimento realista da alma, já que, pela aceitação da verdade contida na dimensão inconsciente expressa pelo mito, se revela o caráter da finitude, da limitação da existência humana, separada de sua base transcendente. No plano cristão, a fê seria o correspondente da aceitação do mito:

Com efeito, se crer não fosse uma coisa e compreender outra, e se não devêssemos, primeiramente, crer nas sublimes e divinas verdades que desejamos compreender, seria em vão que o profeta teria dito: “Se não acreditardes não entenderéis” (AGOSTINHO, 1995, p.78-79).

Somente pela aceitação da verdade contida no mito e pelo entendimento da estrutura deste – capaz de expressar em linguagem inteligível os movimentos da alma, por meio da eclosão de forças psíquicas que fluem do inconsciente – podem se desenvolver mais plenamente os setores da personalidade mais próximos da consciência ativa. Conforme diz Voegelin (2009, p. 245), “[...] sem a ordenação da personalidade como um todo pela verdade do mito os poderes intelectuais e morais secundários perderiam a sua direção”.

Aristóteles e a autoridade do *spoudaios*

Embora Aristóteles não falasse na linguagem dos mitos, o tipo de apelo a que nos referimos anteriormente, que constitui, por assim dizer, a base de toda pedagogia moral, continua sendo utilizado pelo filósofo, como uma forma de levar o leitor ou o seu círculo de alunos a uma compreensão mais clara e imediata. Isto ocorre quando eles invocam as suas próprias experiências, seus argumentos e sua linha de raciocínio, expondo sua tese filosófica. De acordo com Finnis (2012, p.17), com certa frequência Aristóteles “[...] apela para o que ‘todas as pessoas diriam’ ou ‘ninguém diria’ ou ‘todas as pessoas (ou ninguém) escolheriam’”.

Esse tipo de apelo, segundo o autor (2012), não deve ser entendido como um argumento do tipo *ad populum*, isto é, como a legitimação de dada proposição, simplesmente, porque a maioria das pessoas nela acreditam, isso porque a sua função, na teoria aristotélica das virtudes, é promover certo tipo de raciocínio ou antes fazer com que nos lembremos de nossas experiências remotas, pré-filosóficas, que aclaram o

nosso entendimento prático acerca do que são os bens humanos verdadeiros e fundamentais. Essa ínsita capacidade de raciocínio humano Santo Tomás de Aquino definiu como *sindérese*, a disposição natural do homem de captar os primeiros princípios da razão prática por meio do hábito⁵⁷, vale dizer, compreender que, de alguma forma, nos inclinamos para o bem e nos afastamos do mal em razão de termos conscientemente o conhecimento da lei moral gravado em nossa alma. Santo Agostinho (1995, p.111-112), por sua vez, se refere a esse fundo comum dos homens como sendo verdades que são “[...] como regras e espécies de luminares das virtudes; e ainda, que essas máximas são verdadeiras e imutáveis, prestando-se, seja isolada, seja conjuntamente, como um objeto comum de compreensão”, destinada àqueles capazes de percebê-las.

Tais experiências, que nos auxiliam na aplicação de princípios universais a casos concretos, podem ser também fruto daquilo que sabemos não por termos vivido essa ou aquela situação, mas por ter-nos sido transmitido em forma de ensinamento pelos mais antigos e experientes. Dessa forma,

Por isso devemos acatar, não menos que as demonstrações, os aforismos e opiniões não demonstradas de pessoas experientes e mais velhas, assim como das pessoas dotadas de sabedoria prática. Com efeito, essas pessoas enxergam bem por que a experiência lhes deu um terceiro olho (ARISTÓTELES, 1984, p.151).

O lembrete aristotélico, conforme Finnis (2012, p.19), também, não possui um apelo dogmático à pergunta. Isto porque tal apelo não é uma resposta filosófica a uma pergunta filosófica formulada sobre um tema, os bens humanos, mas está a “[...] expressar a compreensão de terminados aspectos do tema — com um conjunto de visões que, uma vez lembradas, agregadas e trazidas para enfrentar a pergunta, irão ajudar na justificação da tese que é filosófica”.

Essa tese filosófica de Aristóteles avulta em bases lógicas na forma de silogismos. O que em Sócrates e Platão permanecia – mais naquele do que neste – como uma eficiente provocação dialética às opiniões contraditórias dos interlocutores e que,

⁵⁷ “Los primeros principios especulativos infundidos en nosotros naturalmente, no pertenecen a ninguna potencia especial, sino a cierto hábito especial llamado entendimiento de los principios. [...] Por lo tanto, tampoco los principios prácticos infundidos en nosotros por naturaleza pertenecen a una potencia especial, sino a un hábito especial natural llamado *sindéresis*. Por eso, se dice que la *sindéresis* impulsa al bien y censura el mal en cuanto que por los primeros principios procedemos a la investigación, y, por ellos, juzgamos lo averiguado. Por lo tanto, resulta evidente que la *sindéresis* no es una potencia, sino un hábito natural” (AQUINO, 2001, p.738).

uma vez percebidas, poderiam ser objeto de apreciação ética, torna-se, em Aristóteles, uma análise prática de discursos. Isso ocorre porque, segundo MacIntyre (2001, p.263), para Aristóteles “[...] excelência de caráter e inteligência não podem separar-se”.

A teoria aristotélica do raciocínio prático está em íntima correspondência com a sua teoria ética, isso porque a conclusão de um silogismo prático é um tipo de ato em especial. E encontrar os meios de capacitar o indivíduo a agir corretamente é função da ética, uma vez que, como a aplicação geral das normas depende sempre de cada caso em particular, existem situações em que o homem deve agir segundo o raciocínio correto (*kata ton orthon logon*).

Conforme MacIntyre (2001), o raciocínio prático possui quatro elementos essenciais, que constituem o silogismo moral de um agente: (1) sempre está pressuposto no discurso, embora nem sempre estejam expressos os desejos e propósitos do indivíduo, pois sem eles não haveria contexto para qualquer raciocínio que se tornaria desde logo incompreensível para seus interlocutores; (2) a premissa maior constitui-se por uma declaração do indivíduo do que ele quer fazer, ter, ser ou procurar um tipo de coisa que é boa ou necessária a ele ou a outros; (3) na premissa menor, o indivíduo afirma uma ocorrência ou situação que é requisitada para que aquilo que ele busca fazer, ter, ser ou procurar seja realizado ou alcançado; (4) a conclusão é a ação propriamente dita.

Quando o discurso é colocado nesses termos estruturais, a pedagogia moral socrática e platônica, que continha um apelo ao fundo inconsciente da natureza humana e cujo apelo permaneceu na teoria aristotélica como evocação de um conhecimento pré-filosófico, ganha a forma lógica de um silogismo que torna as ações de uma pessoa inteligível, se ela as segue, ou ininteligível, se faz algo diferente do que disse nas premissas. Conforme MacIntyre (2001), um exemplo de ação incompreensível, fruto de uma contradição entre a prática e as intenções de um sujeito, e que seguisse a estrutura do silogismo, seria: (1) o agente declara que quer conservar a saúde; (2) o agente diz com sinceridade que o frio poderia fazer mal à saúde; (3) o agente afirma que usar blusa é a condição necessária para conservar sua saúde em dias frios; (4) o agente, no inverno, sai de casa sem blusa.

De Platão, Aristóteles retém a ideia da unidade e coerência das virtudes morais em oposição ao mal representado pelos conflitos de valores, existindo uma inseparabilidade de todas as virtudes no caráter do homem bom porque existe um critério objetivo para se chegar até elas. Na teoria aristotélica, as virtudes não são

faculdades naturais do homem, embora sejam desejáveis por ele, razão pela qual precisam ser inculcadas por meio da prática, de modo a tomarem-se hábitos. De acordo com MacIntyre (2001, p.255), “[...] agir virtuosamente não é, como mais tarde pensaria Kant, agir contra a inclinação; é agir com base na inclinação formada pelo cultivo das virtudes”.

Para tanto, é necessário um ambiente propício para esse cultivo de modo que seria por meio da arte de um legislador que seriam criadas as instituições apropriadas a tornarem os homens “[...] bons e capazes de nobres ações” (ARISTÓTELES, 1954, p.59). No entanto, permanece a questão central entre ser a concepção de Aristóteles apenas uma entre tantas circundantes, o que resulta no problema antes enfrentado por Platão sobre a verdade do mito e que, agora, surge na forma de questionamentos sobre a legitimidade das proposições aristotélicas sobre as excelências. Dessa problemática, emerge a figura do *spoudaios*, o homem maduro que, com sua autoridade, é o único que possui o discernimento suficiente para discutir os temas éticos em sociedade.

Segundo Voegelin (2009), para debater problemas éticos, o homem deve estar capacitado a lidar com eles, condição que só é alcançada por meio de uma educação abrangente e experiência considerável de vida, de vez que essas experiências são a base para toda e qualquer discussão. Aristóteles formula essa questão para demonstrar que a ética não é matéria de conhecimento abstrato, mas de formação efetiva do homem:

[...] para pessoas a quem falte autodomínio, o mero conhecimento de regras éticas será de pouca utilidade, ao passo que o conhecimento crítico será de grande benefício para os homens cujas paixões sejam guiadas pela razão (VOEGELIN, 2009, p.356).

Para Aristóteles, existem bens verdadeiros e bens aparentes, no entanto, todos os bens são bons em aparência, mas o bem aparente só é o bem verdadeiro se desejado pelo desejo verdadeiro.

Aristóteles consideraba la posesión de la sabiduría práctica, la aptitud para ver cuál es la cosa justa que ha de hacerse según las circunstancias, como esencial para el hombre verdaderamente virtuoso, y daba mucho más valor a los juicios morales de la conciencia clara e informada que a cualesquiera conclusiones a priori y puramente teóricas (COPLESTON, 1989, p.294).

Assim, a verdade do bem e a verdade do desejo estão intimamente ligadas, e somente o *spoudaios* atingiu a plena estatura humana necessária por ver a verdade em cada classe de coisas:

Com efeito, o homem bom aquilata toda classe de coisas com acerto, e em cada uma delas a verdade lhe aparece com clareza; mas cada disposição de caráter tem suas ideias próprias sobre o nobre e o agradável, e a maior diferença entre o homem bom e os outros consiste, talvez, em perceber a verdade em cada classe de coisas, como quem é delas a norma e medida (ARISTÓTELES, 1984, p.87).

Desse discernimento fundamental se conclui que a análise de excelências e virtudes só pode ser feita pelo homem maduro, que tenha familiaridade com o material que está analisando, pois ele só pode conhecer as excelências e virtudes, se possuí-las. Voegelin (2009, p.357) diz que “[...] a ética é uma ciência de pessoas maduras, por pessoas maduras, para pessoas maduras”. Dessa forma, a ética só pode surgir numa sociedade que atingiu um alto de grau de civilidade, em que as excelências sejam cultivadas e debatidas. A consciência das virtudes se tornou analítica e complementa o apelo platônico da educação moral como conversão.

A absorção do clássico no medieval

Na Idade Média europeia, entre os séculos IX e XII, principalmente nos países como França, Itália e Alemanha, surgiram três movimentos que desenvolveram a educação no Ocidente ao promoverem mudanças no modo de pensar, na cultura e nas instituições do período. Esses movimentos foram chamados de Carolíngio, Otoniano e Capetiano (relativo às Cruzadas). No primeiro e mais importante desses movimentos, em razão do caráter mais reformador, as escolas Carolíngias tinham como principal objetivo restaurar as escolas medievais, dando um novo significado e importância para a figura do intelectual europeu ideal.

Para Jaeger (1994), os tipos de escolas existentes dentro do grande movimento carolíngio se dividiam em três categorias: as monásticas, as catedráticas e as palatinas. O fundamento pedagógico dessas escolas estava apoiado no preceito de Aristóteles de que o ensino deveria formar o homem de tal modo que este atingisse a condição plena de sua natureza, cuja ideia que contempla e abarca toda a vida de um indivíduo é sintetizada, como vimos anteriormente, pelo termo *spoudaios*, o homem maduro, responsável, perfeitamente desenvolvido em suas dimensões morais e intelectuais. Como destacou o autor (1994, p.327-328):

A conduta da disciplina foi uma realidade das escolas catedrais. Nós conhecemos alguns dos desses valores e virtudes: amor, amizade e paz que fazem possíveis o cultivo da generosidade e da caridade humana; a maneira

elegante e a beleza, boa conduta, conduta restrita e moderada em gestos, no caminhar, no comer, no sorrir; jovialidade, charme, graça e bom humor. Sabemos que esses conceitos fazem seu modo visível das escolas para influenciar a conduta e sua pedagogia em outras áreas da sociedade: comunidades de canônicas regulares, monges (embora não tenha encontrado evidências que as comunidades monásticas as adotaram) e sobre tudo, as cortes mundiais⁵⁸. (JAEGER, 1994, p.327-328 – tradução nossa)

Segundo Jaeger (1994), a transição do século XI para o XII possuiu até o fim uma contradição entre dois tipos ou estágios de cultura, as quais não estão restritas a um único cenário histórico, mas surgiram e permaneceram em outros períodos da história ocidental: começa na Atenas dos séculos IV e V, passa pela Roma da República ao Império, pela Europa da Idade Média dos séculos XI ao XII, e dela até a Renascença. Podemos chamar esses dois estágios de carismáticos — cuja educação apresenta uma ênfase no discurso oral e intelectual, cujo ensino possui uma ênfase em documentos escritos —, as mudanças de um para o outro não são lineares, mas intercambiáveis, na medida em que é possível para a cultura do tipo carismática substituir a intelectual e vice-versa.

No caso da cultura carismática dos séculos IX ao XII, ela proporcionou a sólida formação de uma concepção de sabedoria e formação humana, disseminando um tipo de conhecimento humano e moral, como algo a ser introjetado, conservado e amadurecido nos indivíduos que o recebia, algo que começa e termina no próprio receptor:

[A] universidade medieval do século XIII, [...] longe de representar o cume da educação na Idade Média, não constituiu senão a cristalização tardia, institucionalizada, mais formalizada e menos vigorosa, daquilo que se ensinava nas chamadas “escolas catedrais” dos séculos X a XII. E o que nestas se ensinava eram precisamente as qualidades do gentil-homem – um intelecto cultivado, um gosto delicado, uma mente cândida, equitativa e desapaixonada, uma conduta nobre e cortês – como preparatórias para a aquisição das virtudes cristãs [...] O ensino aí alcançou tais alturas, e tão visíveis eram os seus frutos de bondade e sabedoria, que se afirmava, na época, que os anjos mesmos o invejavam. (CARVALHO, 2012, p.33)

⁵⁸ “The discipline of conduct was a reality at cathedral schools. We know some of its central values and virtues: love, friendship and peace that make possible the cultivation of gentleness and humane kindness; elegance and beauty of manners, composed bearing, restrained and moderated conduct in gesturing, walking, eating, laughing; joviality, charm, grace and good humor. We know that these concepts made their way outward from the schools to influence conduct and its pedagogy in other areas of society: communities of canons regular, monks (though I have found no evidence that monastic communities adopted them) and above all, worldly courts.”

Assim, repetiu-se, dentro da Idade Média, o mesmo tipo de criação de ambiente cultural que havia possibilitado, em Atenas, o surgimento da doutrina platônica da dialética e mesmo do pensamento lógico e gnosiológico presente no aristotelismo e nas correntes filosóficas subsequentes.

A cultura carismática toma o corpo e a presença física como elementos componentes da grande figura do mediador dos valores culturais. Esse mediador é o professor, tido como a personificação da virtude. A identificação entre a aparência física — modos corporais, postura, movimento — e o caráter é uma característica definitiva da cultura da escola catedrática. Nas palavras de Jaeger (1994):

O corpo controlado com todos os seus atributos – graça, postura, charme, sensualidade, beleza, autoridade – é o trabalho da arte do século XI. A presença humana era o material bruto pronto a ser moldado e formado como a argila na roda do oleiro ou o bloco de mármore do escultor; o produto final um ser humano disciplinado⁵⁹. (p. 7-8 – tradução nossa)

Assim, de acordo com Jaeger (1994), o ensino carismático também apela ao mais alto estado no qual o mestre é o emissário ou, pelo menos, o intérprete. As ideias mediadas por ele não são suas, elas existem de forma independente em um estado transcendente de Verdade imutável e são dadas aos mestres como um dom exclusivo.

Os professores dotados do carisma se uniam a seus discípulos pelos laços fortes da emoção, do respeito e da amizade nos graus possíveis que se admitiam entre eles, embora mantivessem a mesma consideração hierárquica existente entre a autoridade divina e o indivíduo, o que reproduzia de alguma forma a substância que ligava a figura de Jesus aos seus discípulos, e que não é por demais lembrar que seus ensinamentos também foram feitos em forma de discursos orais, admoestações, exortações, avisos, sugestões, profecias e, somente depois, vertidos na forma escrita da narrativa dos Evangelhos. Algo semelhante aconteceu entre os gregos na relação entre Sócrates e Platão no qual o primeiro ensinava oralmente, enquanto o segundo registrava em livros tal ensino.

Dessa forma, a postura do professor não é a de um mero transmissor de conhecimento, ao contrário, é revestida pelo conceito que os gregos deram para o educador: o *paidós* (criança) e *agogé* (condução), isto é, o de conduzir o indivíduo para

⁵⁹ “The controlled body with all its attributes – grace, posture, charm, sensuality, beauty, authority – is the work of art of the eleventh century. The human presence was the raw material ready to be shaped and formed like the clay on the potter’s wheel or the sculptor’s marble block; the end product a disciplined human being”.

o seu desenvolvimento intelectual. Dentro da escola catedral, o professor era a figura que conduzia o indivíduo, que o orientava em suas aquisições morais e que estava presente, somente, para esclarecer as dúvidas que surgissem, já que esse modelo de educação era centrado na autodisciplina. Nas palavras de Jaeger (1994, p.126 – tradução nossa), “[...] o professor estava lá para dissipar a dúvida com a benção da verdade, com absolutismo e consolação”⁶⁰.

Na escola catedrática, o professor era o exemplo de virtude e moral a ser seguido pelos alunos. A imitação do professor era uma característica marcante neste período, pois a força interior, chamada virtude, fazia com que o professor se tornasse essa figura carismática. O carisma estimula a imitação e isso fez com que, na antiguidade e no início da Idade Média, essa devoção à figura do professor servisse como base para o ensinamento ético porque o elemento da autodisciplina reclama tal postura dos discípulos.

Os ideais da Paideia grega foram assim absorvidos pela cultura medieval e a autoridade do professor se torna um critério dominante da pedagogia do período medieval, trazendo à tona uma forma mais aprimorada, pelo cristianismo, de uma compreensão da essência da moralidade humana, objetivo da escola catedrática. A autoridade pessoal foi uma das grandes marcas desse período na maneira de se educar as pessoas, e que não encontra correspondente com modelos mais modernos de ensino.

Conclusão

O presente estudo se insere dentro de uma problemática própria da modernidade, que é tema recorrente nas melhores e mais recentes investigações acadêmicas e objeto de discussão em diferentes instituições sociais. Esse tema é a crise dos valores éticos, cujo epicentro é a educação⁶¹, que corrompem à ordem civilizacional da qual a sociedade moderna é apenas uma parte, diríamos, a última parte que conhecemos. No entanto, reconhecer essa crise e sair dela são coisas completamente distintas, assim como identificar uma doença e descobrir a cura para ela.

⁶⁰ “the teacher was there to dispel doubt with the benediction of the truth, with absolutism and consolation”

⁶¹ A crítica mais completa à educação moderna contendo uma quantidade volumosa de documentos, dados, estatísticas e conceitos, foi feita por Pascal Bernardin em seu livro “Maquiavel Pedagogo” (v. referências bibliográficas).

Quando os símbolos do mito antigo e da religião cristã foram considerados objetos ridículos e antiquados para a modernidade secular, o inconsciente coletivo que sempre existiu na natureza humana, o qual se tornou objeto de recorrente apelo por parte de Sócrates, Platão, Aristóteles e pelo próprio cristianismo, se atrofiou na própria condição imperfeita do homem. Isto causou um inchamento ilusório da sua dimensão humana, não mais vista como uma parte separada de um todo transcendente, mas como o todo fechado em si mesmo.

E é mesmo necessário proceder a um retorno aos antigos, caso se queira verdadeiramente combater a crise da modernidade naqueles pontos exatos que reproduzem a sua debilidade — e que não podem ser enfrentados com outras debilidades modernas —, a saber: a aquisição do conhecimento atrelada à própria formação e ao desenvolvimento do indivíduo, do seu caráter, da sua integridade moral e do seu senso de responsabilidade individual. Justamente, estas são as finalidades próprias e primeiras da atividade educacional, que consiste em forjar excelsamente o homem em suas três dimensões fundamentais: mental, moral e espiritual.

É preciso ter em conta que a educação tal como concebida pelos antigos abrange uma parte maior, se não for a totalidade mesma da vida de uma pessoa, cuja escolaridade é apenas uma parte. Trata-se da vida intelectual, uma vida voltada inteiramente à busca da sabedoria, ao conhecimento das causas fundamentais.

Para que o homem moderno possa se libertar de suas debilidades morais é preciso que o faça apoiando-se nas experiências de um tipo de ensino ou de um tipo de concepção da sabedoria a que tiveram acesso os antigos. Faz-se necessário que suas experiências assumam uma expressão e, assim, ele consiga: dizer com palavras aquilo que havia brotado de um anseio interior inexplicável e desperte os dotes intelectuais que dormitam na sua alma humana.

Para simplificar o que foi dito, ou dizer de outro modo, bastaria pensar se haveria a possibilidade do surgimento da teoria do número ou da matemática em um ambiente onde as pessoas não tivessem o costume de fazer contas. Pois no que diz respeito à esfera dos valores, não existe na modernidade um ambiente cultural que possibilite o surgimento de uma educação voltada à formação ética da personalidade intelectual. Isso ocorre justamente porque todo o material pedagógico, contendo um acúmulo de conhecimentos do passado com os quais se poderiam construir certo ambiente cultural, foi renegado e esquecido pela sociedade contemporânea. Assim, a sociedade moderna é fruto, por suas próprias concepções seculares e racionalistas, da

dilapidação permanente de suas antigas bases morais, no entendimento radical de que haveria de surgir um novo tipo de intelectual, inserido em um novo tipo de sociedade, que não mais cultivasse uma cosmovisão ancorada na moralidade cristã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, S. **O livre arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.
- AQUINO, T. **Suma de Teologia**. Madri: Biblioteca de autores cristianos, 2001.
- ARISTÓTELES. **Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1994.
- BERNARDIN, P. **Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica**. Campinas: Ecclesiae e Vide Editorial, 2012.
- CARVALHO, O. **Jardim das aflições**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.
- _____. **A filosofia e seu inverso: e outros estudos**. Campinas: Vide Editorial, 2012.
- COPELSTON, Frederick. **Historia de la Filosofía**, tomo 1. Barcelona: Editorial Ariel, SA, 1989.
- FINNIS, J. **Fundamentos da ética**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- FIGUEIREDO, A. P. de. **A Bíblia sagrada contendo o velho e o novo testamento**. Lisboa: Typographia, 1854.
- FRIEDLANDER, P. **Plato: an Introduction**. New York: Harper Torchbooks, 1964.
- JAEGER, S. C. **The envy of angels: cathedral schools and social ideals in Medieval Europe, 950-1200**. Pennsylvania: UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA PRESS, 2000.
- JAEGER, W. **A Paideia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MACINTYRE, A. **Depois da virtude**. Bauru: EDUSC, 2001.
- NUNES, R. A. da C. **História da educação na antiguidade cristã: O pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo**. São Paulo: EPU, 1978.
- PLATÃO. **A República**. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.
- VOEGELIN, E. **A Nova ciência da política**, 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.
- _____. **Israel e a revelação**. Ordem e história. Vol. 1. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. **Platão e Aristóteles**. Ordem e História Vol. III. São Paulo: Loyola, 2009.
- WEAVER, R. M. **As ideias têm consequências**. São Paulo: É realizações, 2012.

ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO ENSINO TÉCNICO: PERCEPÇÕES DOS ATORES NO PROCESSO

Antonio Carlos Ottoboni de OLIVEIRA⁶² (Centro Paula Souza)

Paulo Roberto Prado CONSTANTINO⁶³ (Centro Paula Souza/UNESP-Marília)

RESUMO: O presente texto tem por objetivo analisar a percepção de professores e gestores de um grupo focal de Escolas Técnicas ligadas ao Centro Paula Souza (Etecs) no Estado de São Paulo, quanto à elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, colaborando ativamente com uma reflexão sobre as práticas de gestão escolar no contexto do ensino técnico. Procedeu-se a uma pesquisa de campo, coletando dados entre professores e coordenadores de curso, analisando também fontes documentais, como os projetos político-pedagógicos das escolas, visando a subsidiar a observação direta durante o acompanhamento e supervisão *in loco* dessas escolas, o que permitiu identificar pontos críticos na elaboração e execução das propostas e destacar práticas virtuosas. Concluiu-se que a gestão da educação profissional, voltada especialmente aos jovens e adultos, precisa revelar suas peculiaridades para que o atendimento seja pleno. No entanto, observou-se que o PPP é abordado normalmente no início do semestre, nas reuniões de planejamento, e depois acaba ficando esquecido no restante do ano letivo ou refém de ações desconexas da equipe gestora. Espera-se, ao apresentar os resultados desta pesquisa, oferecer uma contribuição para que os projetos possam ser organizados de acordo com a realidade de cada escola, com a possibilidade de reduzir as incertezas nos processos, visando à ampliação do alcance da visão estratégica e a qualificação das ações pedagógicas e administrativas, além de, indiretamente, beneficiar os alunos por meio de um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais refinado e atualizado às necessidades dos que procuram a educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino técnico. Projeto político-pedagógico. Gestão educacional.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the perception of teachers and administrators from a focus group of Vocational Schools to Centro Paula Souza (Etecs) in the State of São Paulo, the development and implementation of the Pedagogical Project, collaborating with a reflection on the practices of school management in the context of vocational education. Proceeded to field research, collecting data from teachers and course coordinators, also analyzing documentary, aiming to support the direct observation during the supervision of these schools, which allowed us to identify points critical in the development and implementation of the proposals and highlight virtuous practices. It was concluded that the management of vocational education, geared

⁶² Especialista em Gestão da Educação Profissional pelo IFPR. Graduado em Pedagogia e Zootecnia. Atua na Supervisão das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza – Regional Bauru. Contato: ottoboni_ac@hotmail.com.

⁶³ Doutorando em Educação pela UNESP Marília. Graduado em Música pela UEL. Atua na Supervisão das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza – Regional Marília. Contato: pconst@bol.com.br.

especially to young people and adults need to reveal peculiarities. However, it was observed that the PPP is usually addressed at the beginning of the semester in planning meetings, and then end up getting forgotten in the rest of the school year or hostage actions disjointed management team. It is expected to present the results of this paper offer a contribution to the projects can be organized according to the reality of each school, with the possibility of reducing the uncertainties in the process, aiming at expanding the scope of the strategic vision and qualifying pedagogical and administrative actions, indirectly benefit students through a process of teaching and learning increasingly refined and updated to the needs of those who seek vocational education.

KEYWORDS: Vocational education. Pedagogical project. Educational management.

Introdução

O presente texto tem por objetivo analisar a percepção de professores e gestores das Escolas Técnicas ligadas ao Centro Paula Souza (Etecs) no Estado de São Paulo, quanto à elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico [PPP] nas unidades escolares, colaborando ativamente com a fundamentação das práticas de gestão educacional no contexto da educação profissional, mais especificamente, na modalidade do ensino técnico.

Em nosso trabalho junto ao Grupo de Supervisão Educacional do Centro Paula Souza – Regionais de Marília e Bauru/SP, que envolveu durante o ano de 2011 a supervisão pedagógica das Etecs e suas classes descentralizadas⁶⁴, procedemos a uma pesquisa de campo entre os professores e coordenadores de curso, analisando também, de modo complementar, as fontes documentais, como os projetos político-pedagógicos das escolas, além de efetivar a observação direta durante o acompanhamento *in loco* dessas escolas, o que nos permitiu identificar pontos críticos na elaboração e execução das propostas contidas nos PPP, além de destacar práticas virtuosas entre as escolas técnicas da Instituição.

Baseados em uma metodologia para a pesquisa de campo, nos moldes prefigurados por Tozoni-Reis (2010) e Marconi e Lakatos (2001), empregou-se, como instrumento para a coleta de dados, um questionário estruturado sobre questões fechadas, aplicado a 58 professores e gestores, visando à obtenção de uma amostragem

⁶⁴ Cursos técnicos ofertados em salas avulsas, diretamente ligadas às Etecs-sede, normalmente em pequenos municípios com menos de 40 mil habitantes, por meio de convênios celebrados entre o Centro Paula Souza e empresas, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ou prefeituras. Em 2013, respondiam por mais de 60% do total de matrículas da instituição no ensino técnico.

sobre como os atores principais da implantação e da execução das propostas pedagógicas das escolas percebem o processo.

A reflexão suscitada neste artigo pode vir a ser um referencial sobre o qual ações relevantes poderão ser empreendidas pelos supervisores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, que podem – por meio deste breve estudo – obter informações sobre o clima organizacional escolar, a fim de garantir o efetivo desenvolvimento do projeto político-pedagógico no contexto da educação profissional.

Breve contextualização da Instituição em análise

A educação profissional pública, no Estado de São Paulo, é organizada em torno de uma Instituição autárquica ligada ao Governo Estadual, o Centro Paula Souza. Conforme informação disponível em seu *website*, o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS) iniciou suas atividades em seis de outubro de 1969, como uma entidade destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível Médio e Superior. Atualmente, subordinado à Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo, mantém 211 Escolas Técnicas (Etecs) e 55 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em funcionamento em mais de 230 municípios do Estado. No Ensino Técnico de Nível Médio, em setores e eixos tecnológicos diversificados entre serviços, indústria, saúde e a produção cultural, além do Ensino Médio, o número de alunos matriculados ultrapassou 170 mil em diferentes habilitações, conforme informação da Unidade de Ensino Médio e Técnico da Instituição em sua página oficial na internet (CETEC, 2013).

A supervisão educacional das escolas técnicas do Centro Paula Souza é segmentada em 11 diferentes regiões. Os autores deste trabalho atuam em duas dessas regiões, a Regional de Marília e a Regional de Bauru, que agregam 22 Etecs e 31 classes descentralizadas e 18 Etecs e outras 17 classes descentralizadas, respectivamente, atendendo a mais de quarenta municípios.

O Projeto Político Pedagógico nas Etecs

O planejamento escolar é parte importante da gestão participativa nas escolas técnicas analisadas, sendo considerado um

[...] processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p.30).

A gestão participativa nas Escolas Técnicas, em consonância com os princípios inferidos da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e conforme o relato de Borda (2010, p.65), é consubstanciada no funcionamento e integração de ações dos órgãos colegiados e auxiliares (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Cooperativa e outros). O foco dessa abordagem é a participação dos representantes de diferentes segmentos no planejamento e no gerenciamento escolar, considerando as estratégias adotadas pela escola para promover e garantir a efetiva socialização das informações.

Nesse processo, o projeto político-pedagógico é parte componente desta gestão escolar mais ampla. Configura-se como uma ferramenta de planejamento e avaliação para os membros das equipes gestora, professores e servidores administrativos das Etecs, que devem consultá-lo como um instrumento norteador nas tomadas de decisão. Ele envolve as intenções e concepções de educação da equipe, seu conhecimento a respeito dos conteúdos que pretendem desenvolver, seus objetivos pedagógicos, o entendimento da realidade na qual atua, considerando as necessidades e expectativas de seus alunos, enfim, a estrutura escolar propriamente dita:

Os aspectos pedagógicos e administrativos constituem-se como elementos fundantes da ação educativa escolar [...]. O aspecto administrativo diz respeito à forma de gestão, ao espaço concreto disponível, aos materiais e principalmente, aos recursos humanos disponíveis para a realização do projeto. O aspecto pedagógico diz respeito à ação educativa sistematizada através do currículo que se materializa nos planos de ensino, que exprimem os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, compondo a ação docente. (MELO; URBANETZ, 2011, p.78)

Sendo este documento norteador da escola, podemos considerá-lo

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia

de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

Conforme o pensamento de Veiga (1997), o projeto pedagógico deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;
- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ter uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo. (VEIGA, 1997, p.11).

Para Palma Filho (2010), o projeto precisa responder aos seguintes pontos fundamentais, ao mergulhar nas necessidades do entorno da escola:

Quais são as características básicas da escola? Qual o perfil sócio-cultural do alunado? Qual a concepção pedagógica com que o corpo docente e técnico-pedagógico se identifica? Quais são as metas que a escola se propõe atingir? Como deve ser organizada a escola para dar conta da sua atividade educacional? Qual será a proposta curricular que se pretende desenvolver? Como será a participação dos pais e da comunidade em geral? (PALMA FILHO, 2010, p.52)

Pode-se afirmar que o Projeto Político-Pedagógico [PPP] é um documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade, apresentando as intenções comuns a todos os envolvidos e norteando o gerenciamento das ações internas da unidade. Deve conter, ainda, os valores que pautam as ações escolares e estabelecem as diretrizes relativas ao processo de ensino e aprendizagem e os princípios pedagógicos que correspondem ao contexto escolar e da região e, que, intencionalmente, devem ser trabalhados por toda a equipe.

No caso do documento empregado nas Etecs do Centro Paula Souza, apresentam-se outras informações adicionais, como as especificidades nos cursos

oferecidos na escola, os projetos (técnicos, projetos sociais, de interdisciplinaridade, ações comunitárias, estágio supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, etc.), os sistemas e instrumentos para avaliação de competências e a recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem (recuperação paralela e contínua). As classes descentralizadas ligadas às Etecs sede também precisam ser consideradas em todos os itens descritos.

Todo o texto desse projeto é redigido a partir de uma plataforma eletrônica, que serve também para a elaboração do Plano Plurianual de Gestão e pode ser acessado por toda a comunidade, depois de homologado e publicado no Diário Oficial do Estado:

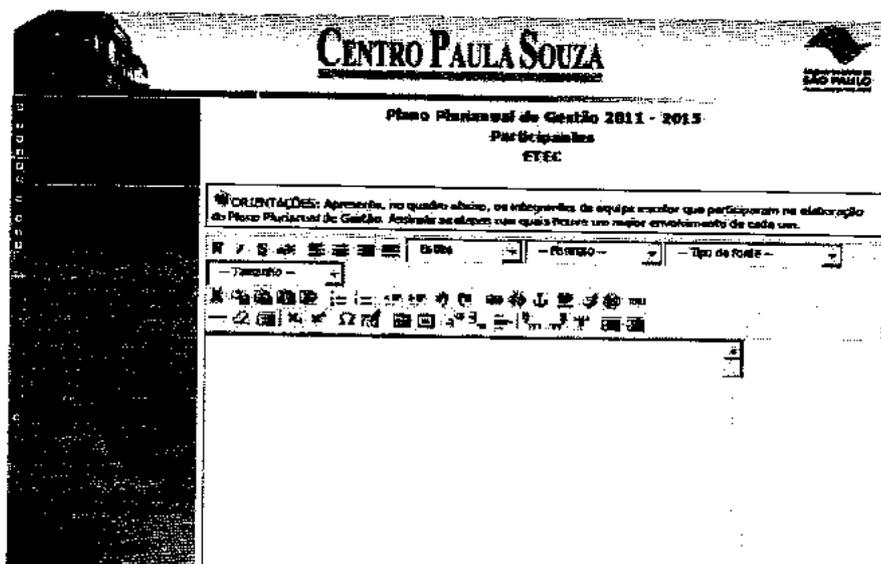


Figura 1 – Tela da ferramenta para a elaboração do PPP e do PPG das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza

Passaremos a expor os resultados da pesquisa de campo feita junto aos professores e gestores das Etecs, em uma tentativa de aferir sua real participação no processo de elaboração e execução do PPP nas Etecs.

A percepção de professores das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza quanto à elaboração e execução do PPP

O projeto político-pedagógico é um instrumento reconhecido para a organização do trabalho pedagógico. Um de seus objetivos é manter ativo o processo de permanente

reflexão e discussão das ações na escola. Na maior parte das unidades, constitui-se em um referencial democrático para a tomada de decisões, integrando os segmentos da comunidade escolar. Os momentos para sua discussão e elaboração são especialmente destacados pela equipe gestora nas primeiras reuniões de planejamento. Logo abaixo, os títulos dos gráficos descrevem parte das perguntas empregadas em nosso questionário, a fim de aferir tal participação:

Gráfico 1 – A equipe gestora de sua unidade apresenta as metas do PPG nas reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento do semestre letivo?

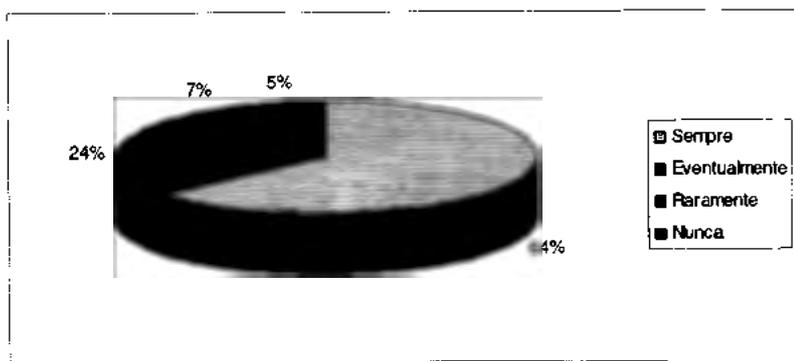
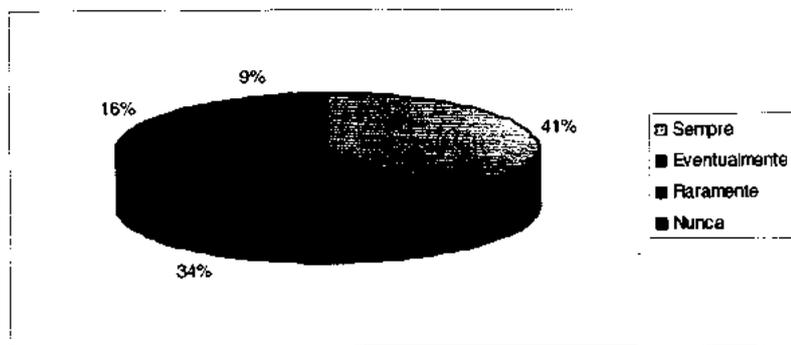


Gráfico 2 – Você é motivado a interferir ou incluir sugestões para aperfeiçoar o PPG da escola em que atua?



Quanto aos gráficos 1 e 2, podemos observar a **participação inicial** dos professores, coordenadores de curso e coordenadores pedagógicos, **nessa etapa de discussão e redação das propostas do Projeto Político-Pedagógico**. As unidades escolares registram em ata esse momento de discussão, **que frequentemente ocorre nos**

primeiros dias do ano letivo, durante o planejamento realizado em equipe, antes do início das aulas. Tal prática, aparentemente, está consolidada nas Etecs, pela adesão expressiva apresentada (64%).

Gráfico 3 – Você se sente protagonista na *elaboração* do PPG de sua escola?

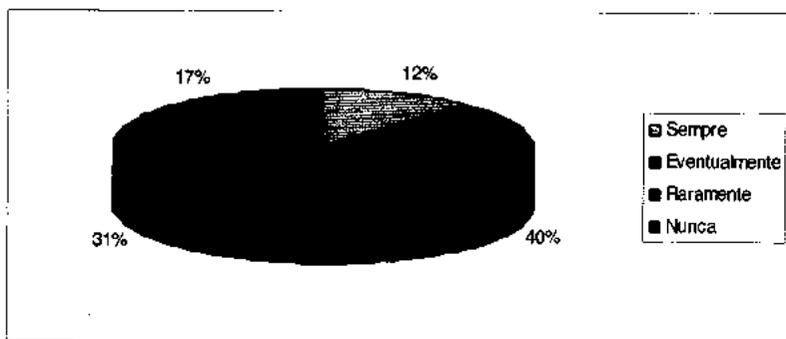


Gráfico 4 – Você se sente protagonista na *execução* do PPG de sua escola, em meio às tarefas desempenhadas (ensino, gestão, administração)?

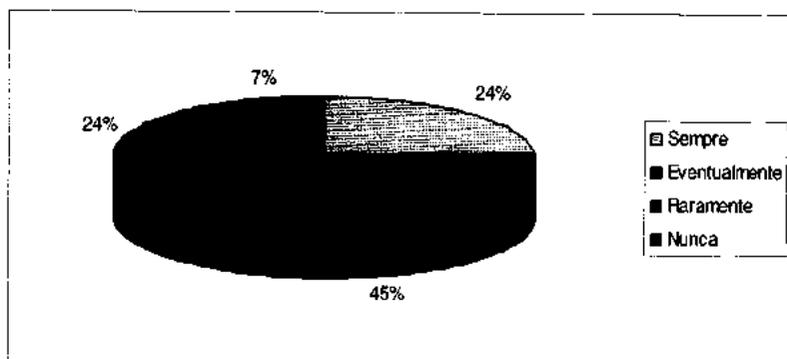
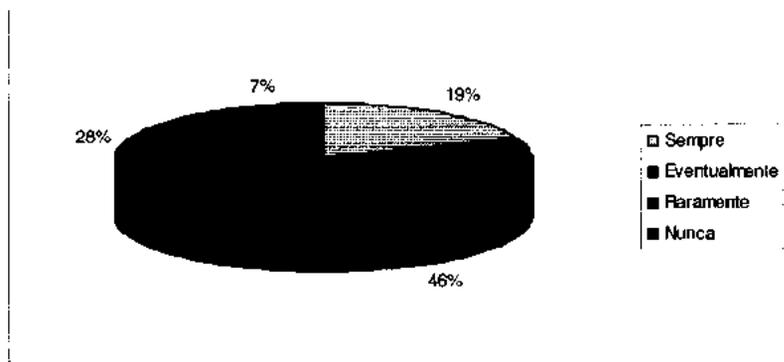
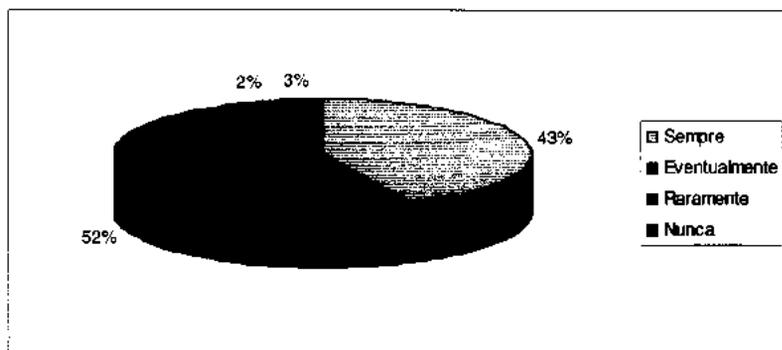


Gráfico 5 – Você julga que seus colegas contribuem ativamente na elaboração e execução do PPG em sua escola?



Quanto aos gráficos 3, 4 e 5, podemos inferir sobre as condições reais do protagonismo dos atores no processo. Em um primeiro momento, os pesquisados manifestam sua adesão e participação nas discussões iniciais do PPP. Quando passam às decisões efetivas e à ação pedagógica ou gestora propriamente dita, a frequência dos comportamentos organizacionais baixou drasticamente. Isto se materializa na percepção demonstrada no gráfico 6:

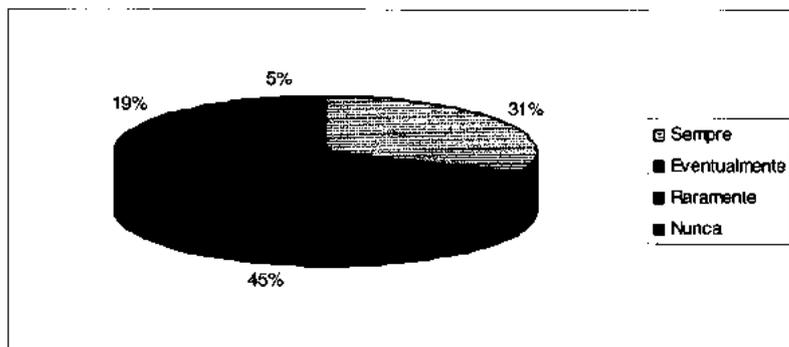
Gráfico 6 – A escola em que você atua concretiza as propostas contidas no PPG?



É importante notar que, ao avaliar os documentos do PPP nas unidades escolares de 2011, parte significativa dos protagonistas do processo não realizou a avaliação de cumprimento de metas do ano anterior, ou a realizou parcialmente, o que evidencia que

muitas das propostas elencadas no documento foram abandonadas pelo caminho, sem mais satisfações à comunidade escolar.

Gráfico 7 – Você sabe identificar qual filosofia de trabalho e princípios educacionais norteadores estão contidos no PPP de sua escola?



A gestão pedagógica é, “[...] de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 65). A gestão da educação profissional, voltada especialmente aos jovens e adultos, precisa revelar suas peculiaridades para que o atendimento seja pleno. Pela prática de supervisão escolar, observamos que ainda hoje muitos profissionais lidam com esta modalidade de ensino com o mesmo aporte metodológico e os mesmos recursos pedagógicos empregados no ensino infantil ou fundamental, por desconhecimento dos pressupostos que se impõem na educação profissional.

Comparando os dados levantados, entendemos que a implantação do projeto político pedagógico na escola deve apoiar-se no trabalho em conjunto, no rigor ético da direção e na segurança de que as propostas consolidadas apresentam respaldo legal e a devida fundamentação para o desenvolvimento das práticas. Se um ou outro item é omitido, fatalmente a gestão pedagógica das unidades acabará sendo comprometida. Finalmente, percebemos, pela pesquisa de campo, que o PPP é abordado, francamente, no início do semestre, nas reuniões de planejamento; contudo, mais tarde, acaba ficando esquecido no restante do ano letivo. Lembrar, permanentemente, a missão da escola e suas metas, incentivando a equipe, é etapa essencial ao processo, a qual parece ter sido negligenciada, na maior parte das vezes, conforme as respostas dadas pelos professores e gestores.

Ao concluir, devido às limitações impostas por um texto relativamente curto, deixaremos outras digressões sobre as respostas dadas para uma pesquisa mais ampla, que ainda está em andamento, impossível de ser descrita completamente neste artigo.

Considerações finais

No percurso desse texto, procuramos apresentar as posições assumidas por parte importante dos atores no processo de elaboração e execução do projeto político-pedagógico das Etecs, a saber, os professores e membros das equipes gestoras das unidades escolares. Tal reflexão é pertinente, pois consideramos que a construção de uma proposta pedagógica sólida e bem fundamentada é fruto de discussões permanentes entre uma equipe zelosa pelo trabalho pedagógico e social que presta à comunidade.

Não obstante, entendemos que as ações empreendidas rotineiramente na escola, quando não são alvo de reflexão e autoavaliação sistemáticas, podem perder-se entre as muitas tarefas que ocupam, incessantemente, a equipe de gestores e professores. Estimular tal discussão é parte importante do trabalho que cab, especialmente, ao diretor e ao coordenador pedagógico nas Etecs.

Ao lançar este olhar sobre como os atores enxergam o processo, espera-se uma contribuição para que os projetos político-pedagógicos possam ser organizados de acordo com a realidade de cada unidade escolar, atendendo às expectativas das comunidades interna e externa, com a possibilidade de minimizar os riscos e reduzir as incertezas nos processos, visando à ampliação do alcance da visão estratégica e a qualificação dos processos pedagógicos e administrativos, além de, indiretamente – mas de forma nuclear, – beneficiar os alunos por meio de um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais refinado e atualizado às necessidades dos que procuram pela educação profissional.

Finalmente, consideramos que a discussão feita nos últimos vinte anos sobre a gestão democrática das escolas no Brasil foi produtiva, como uma etapa de transição necessária, não apenas para um modelo de escola ideal, mas também de sociedade democrática. Superado esse momento inicial do país, temos estimulado os gestores das Etecs, em meio à nossa prática de Supervisão Educacional junto às Escolas Técnicas, a passarem definitivamente do discurso às práticas, considerando que boa parte do aporte teórico sobre a gestão escolar democrática já foi plenamente disseminada e tornou-se parte do vocabulário corrente entre os gestores, evitando-se assim, uma vez mais, as

“[...] contradições entre a ideologia e a metodologia [...]” (MELO; MEZNEK, 2011, p.31) na educação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDA, V. **Avaliação Institucional nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza: o Observatório Escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: UNESP, 2010. 175p.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de dezembro de 1996.
- CETEC. **Banco de Dados do Ensino Técnico no Centro Paula Souza**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>>. Acesso em: 18 maio 2013.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MELO, A. e URBANETZ, S. T. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.
- MELO, A. e MEZNEK, I. **Gestão na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- PALMA FILHO, J. A. **A gestão democrática da educação**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento**. v.2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.39-54.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento**. v.3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.111-147.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1997.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA VISÃO À LUZ DA PESQUISA CIENTÍFICA

Francisco José dos Santos ALVES⁶⁵ (UERJ-RJ)

Leonardo Portugal BARCELLOS⁶⁶ (UERJ-RJ)

Renato Santiago QUINTAL⁶⁷ (UERJ-RJ)

Robson Augusto Dainez CONDÉ⁶⁸ (UERJ-RJ)

RESUMO: O presente artigo evidencia o processo de construção do conhecimento em Contabilidade, identificando os principais estudos de abordagem predominantemente metodológica e tendo como objetivo responder à seguinte questão: “Quais são as tendências metodológicas na construção do conhecimento em Ciências Contábeis face aos fundamentos filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica?”. A pesquisa utilizou o método indutivo, aplicado à revisão de literatura. Foram consultados três livros de Metodologia da Pesquisa Científica, dezesseis artigos científicos e quatro anais de congressos em âmbito nacional, dos quais participaram docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no País e cujos trabalhos possuíam uma abordagem predominantemente metodológica. Os artigos científicos e os anais de congressos foram consultados a partir das bases de informação *Scielo*, *Atena* e *Google* acadêmico, e referem-se ao período compreendido entre 2007 e 2011. Foram apresentados de forma resumida os achados e a metodologia aplicada em pesquisas de abordagem eminentemente metodológicas em distintas áreas de interesse para a Contabilidade, em especial na área temática do ensino e pesquisa em contabilidade. As pesquisas selecionadas apontam deficiências do pesquisador em Contabilidade, em especial: amadurecimento metodológico incompleto; conservadorismo das fontes consultadas; pequena citação de periódicos nacionais e estrangeiros; inexperiente

⁶⁵ Doutor em Controladoria e Contabilidade (FEA-USP 2005), Mestre em Ciências Contábeis (FAF-UERJ 1998) e Bacharel em Ciências Contábeis (FAF-UERJ 1987). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FAF-UERJ) e Conselheiro do Conselho Regional de Contabilidade do Rio de Janeiro (CRC-RJ). Contato: fjalves@globocom.com.

⁶⁶ Mestre em Ciências Contábeis (Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Gama Filho (UGF). É Analista do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Contato: lpbarcellos@gmail.com.

⁶⁷ Mestre em Ciências Contábeis (Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Especialista em Comércio Exterior (Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Bacharel em Administração (Universidade Cândido Mendes) e em Ciências Navais, com Habilitação em Administração de Sistemas (Escola Naval). Atualmente, é Oficial Superior da Ativa do Corpo de Intendentes da Marinha do Brasil, ocupa o posto de Capitão-de-Corveta e está lotado na Diretoria de Finanças da Marinha. Contato: rsantiago79@hotmail.com.

⁶⁸ Mestre em Ciências Contábeis (Faculdade de Administração e Finanças da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Vila Velha (2008). Bacharel em Ciências Navais (Habilitação em Administração) pela Escola Naval (1995). Especialização em Administração (CIAW-1996). Aperfeiçoamento para Oficiais Intendentes (CIAW-1998). É Auditor Fiscal da Receita do Estado do Espírito Santo. Contato: robsonconde.mcc.uerj@hotmail.com.

observância da normatização, internacionalmente adotada, para apresentação de periódicos, fascículos e artigos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia da Pesquisa Científica. Epistemologia. Ensino em Contabilidade.

ABSTRACT: This article highlights the process of construction of knowledge in accounting, identifying the main predominantly approach studies and methodological aiming to answer the following question: what are the methodological trends in the construction of knowledge in accounting sciences meet philosophical and epistemological foundations of scientific research? The survey used the inductive method, applied to the review of the literature. Three books were consulted methodology of scientific research, sixteen scientific articles and four annals of National Congress, attended by teachers and students of post-graduate Programmes *Stricto Sensu* in accounting in the country, whose works had a predominantly methodological approach. The scientific articles and proceedings of congresses were queried from Scielo information bases, Athena and Google Scholar, and refer to the period between 2007 and 2011. Were presented in summary form the findings and the methodology applied in surveys of eminently approach in methodological distinct areas of interest for accounting, in particular in the thematic area teaching and research in accounting. Searches selected pointed out shortcomings of researcher in accounting, in particular: methodological incomplete maturation; conservatism of the sources consulted; small quote from national and foreign journals; inexperienced observance of standardization, internationally adopted, for presentation of periodicals, journals and articles.

KEYWORDS: Scientific research methodology. Epistemology. Teaching in accounting.

Introdução

Nas Ciências Sociais aplicadas, especialmente em Ciências Contábeis, a disciplina Metodologia da Pesquisa revestiu-se de grande importância com o advento das regulamentações expedidas pelos Órgãos de regulamentação vinculados ao Ministério da Educação. Silva *et al* (2004) e Cunha (1974, p.67) destacam algumas normas de relevância histórica para as Ciências Contábeis: Parecer nº 977/65, do extinto Conselho Federal da Educação, que classificava os cursos de graduação em *lato* (especialização e aperfeiçoamento) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado); e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reconhece e regulamenta os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Na primeira categoria (*lato sensu*) estão os cursos destinados à formação profissional especializada, por meio do “[...] domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou da profissão”. Operam com uma carga horária mínima de 360 horas-aula. Na segunda categoria (*stricto sensu*) encontram-se os cursos que têm o

objetivo de formar recursos humanos qualificados para exercerem pesquisa e o magistério superior. São conduzidos no período de até dois anos, para o Mestrado, e até cinco anos, para o Doutorado, exigindo um tempo de dedicação maior aos estudos (SILVA *et al.*, 2004).

Ambos os cursos exigem a elaboração de trabalhos escritos: monografia ou artigo científico, para os cursos de pós-graduação *lato sensu*; e apresentação de dissertação, ensaio ou defesa de tese ao fim do curso. Não são documentos construídos repentinamente, mas sim instrumentalizados pela elaboração de um projeto de pesquisa, cujas ferramentas essenciais foram fornecidas pela disciplina Metodologia da Pesquisa, que, a partir do ingresso do aluno em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, passa a balizar toda a sua trajetória acadêmica.

O presente trabalho identifica os principais achados dos estudos em Contabilidade dotados de abordagem predominantemente metodológica, tendo o objetivo de responder à seguinte questão: “Quais são as tendências metodológicas na construção do conhecimento em Ciências Contábeis face aos fundamentos filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica?”. A pesquisa utilizou o método indutivo, aplicado à revisão de literatura. Foram consultados livros de Metodologia da Pesquisa, artigos científicos e anais de congressos em âmbito nacional, dos quais participaram docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no País. Os artigos científicos e os anais de congressos foram consultados a partir das bases de informação *Scielo*, *Atena* e *Google* acadêmico.

Por meio da apresentação sucinta de pesquisas e seus achados, procura-se despertar, no leitor, o interesse pelo tema face à relevância da metodologia científica para a construção do conhecimento em Contabilidade. Por exemplo, existem pesquisas indicando que o estudo dos trabalhos científicos em Contabilidade poderia contribuir para o entendimento das escolhas por certas áreas de pesquisa e o que influencia na decisão do pesquisador por ocasião da formulação do tema e sua aproximação de temas novos ou tradicionais (RICCI *et al.*, 2004).

Fundamentação teórica

O trabalho científico **se fundamenta** na pesquisa e em seus aspectos metodológicos. Durante a **apresentação do contexto** histórico envolvendo a questão do método, Pádua (2007, p.16) afirma que **René Descartes** (1596-1650) fundou os alicerces

do método racional-dedutivo, contribuindo para a definição de que o mundo natural ou físico seria objeto da ciência, enquanto o natural e o espiritual estariam sob a órbita de influência da filosofia. Pádua (2007, p.16) conclui que “[...] a busca de uma explicação verdadeira para as relações que ocorrem entre os fatos, quer naturais, quer sociais, passa dentro da chamada teoria do conhecimento, pela discussão do método”.

Há uma grande dificuldade por parte dos alunos de pós-graduação, segundo Alves (1991), no desenvolvimento de uma pesquisa, em especial no que se refere à elaboração de um projeto. Collis e Russey (2005) acrescentam que em várias ocasiões trata-se do maior desafio para os alunos, aos quais estão disponíveis notas e rascunhos escritos ao longo do processo, que poderão atuar como registros dos pensamentos do autor desde o início da empreitada. Para os autores, diversas são as estratégias utilizadas pelos pesquisadores para redigirem seus trabalhos, dentre as quais podem ser destacadas as seguintes: *brainstorming*, formulação de mapas mentais, descrição de rascunhos em prosa contínua, revisão completa de rascunhos, ordenamento de notas e formulação de um plano detalhado e ordenado.

A redação se configura na etapa final do trabalho de pesquisa e divide-se em alguns estágios, a saber: planejamento (projeto, estrutura e formato), definição de esquema de atividades, estabelecimento do conteúdo de seções individuais do relatório, apresentação de dados qualitativos e quantitativos, formulação de estratégias de última hora, padronização e publicação do trabalho, conforme orienta Collis e Russey (2005).

As seções do projeto de uma pesquisa científica, segundo os autores acima citados, devem ser escritas de forma encadeada e inter-relacionada, formando um conjunto coeso. Não devem ser elaborados de forma isolada, sob pena de comprometer a sinergia do trabalho. O formato exigido pela Instituição deve ser obedecido desde o início. A estrutura típica de um trabalho científico consiste em: introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados, análise e discussão, conclusões, referências e apêndices.

Quanto à estrutura lógica do trabalho científico, Collis e Russey (2005) citam as contribuições de Howard e Sharp (1983), que elencam diversas formas de se ordenar as seções de um relatório: cronologicamente (ordem temporal), categoricamente (ordenamento por categoria), sequencialmente (ordenamento de acordo com a sequência dos acontecimentos) e pela importância percebida. Os autores recomendam elaboração de frases relativamente curtas, estruturadas da forma mais coerente possível, **pautando-se sempre em referências atuais. O interesse e a atenção do leitor são despertados por**

meio de um texto de fácil entendimento, dotado de um *layout* lúcido e claro, adequado à audiência pretendida.

Collis e Russey (2005) destacam a importância da definição de um esquema de atividades, por meio do qual são elencadas as datas críticas para o término das diferentes seções componentes. Trata-se de raciocínio similar ao utilizado por Silva *et al.* (2004) para destacar as etapas componentes de uma dissertação: elaboração e apresentação do projeto ao Orientador; entrega e defesa do projeto junto à comissão examinadora; pesquisa bibliográfica e documental; coleta de dados; redação da dissertação; revisão por parte do orientador; elaboração do texto final da dissertação; e encaminhamento à banca examinadora e defesa.

A eleição do título deve estar atrelada a um produto final, caracterizando uma situação restrita e objetiva. Os títulos mais compridos podem tratar de temas mais fáceis de serem abordados, uma vez que são capazes de introduzir o problema de forma mais clara e objetiva. O emprego de artigos indefinidos, em regra, torna mais fácil a elaboração do título de investigação científica a ser proposto (SILVA *et al.*, 2004).

Silva *et al.* (2004) acrescentam que a introdução deve estar apoiada em uma contextualização ampla do assunto, criando o ambiente favorável à investigação. A caracterização do problema deve ser construída de forma resumida em uma questão, em uma única pergunta que funcionará como guia para a investigação científica. O problema é o item primordial ao projeto de pesquisa. Não havendo pergunta, não existirá projeto de pesquisa. Concluem os autores que o número de projetos de pesquisa está condicionado ao número de perguntas. Acrescentam que o objetivo geral materializa o objeto-fim da pesquisa e os objetivos específicos correspondem aos meios para chegar ao objetivo geral. A justificativa ou relevância está associada à motivação para corroborar a pesquisa. Acrescentam que a validação da pesquisa deve sempre possuir um caráter social, uma vez que os trabalhos científicos são de natureza pública. As pesquisas são realizadas sempre com o fim de contribuir para o incremento do bem-estar do país e do avanço tecnológico.

Para Collis e Russey (2005), a introdução e as conclusões são as primeiras partes de um trabalho científico (tese ou dissertação, por exemplo) a serem examinadas por um avaliador, pois são capítulos de grande importância em um trabalho científico. Acrescentam que, na formulação dessa parte do relatório, muitos autores cometem o erro de abordar os achados da pesquisa ou até as conclusões, no capítulo introdutório. Esses autores recomendam que essa parte da pesquisa seja estruturada em quatro ou

cinco seções: importância ou relevância da pesquisa; estabelecimento do lugar da pesquisa; objetivos do trabalho, perguntas e hipóteses resultantes; roteiro para os capítulos subsequentes, descrevendo sucintamente o conteúdo e o propósito de cada capítulo.

O tempo e o espaço devem ser elencados para a realização da pesquisa. A metodologia representa a escolha do método dedutivo ou indutivo, bem como a instrumentação das tipologias de pesquisa a serem utilizadas: experimental, teórica, exploratória, explicativa, bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa. Destacam que, na prática, as tipologias de pesquisa se combinam e ilustram com um exemplo: quando se faz uma abordagem quantitativa recomenda-se, também, a utilização de uma abordagem qualitativa para elucidar e comentar os resultados. Aqueles autores concluem, destacando o objetivo eminentemente didático da classificação das tipologias (SILVA *et al.*, 2004).

Apesar de os estudos fenomenológicos e positivistas, comumente, utilizarem-se de parágrafos introdutórios para descrever brevemente a disposição do capítulo e os principais pontos da metodologia utilizada, Collis e Russey (2005) acreditam existir diferenças sob o ponto de vista metodológico entre as duas abordagens. Os autores acrescentam que o estudo fenomenológico apresenta uma estruturação mais flexível, estreitamente posicionada à metodologia utilizada. A seção que trata da metodologia deve abordar a natureza e o embasamento lógico correspondente à metodologia selecionada antes de iniciar a discussão sobre a coleta e análise de dados. Já o estudo positivista apresenta uma estrutura mais complexa, pois, além de contemplar um parágrafo introdutório nos moldes da outra abordagem, contém um rol elencando os procedimentos utilizados, o detalhamento dos métodos de amostragem, o estabelecimento de hipóteses e as ferramentas estatísticas empregadas.

Rudestam e Newton (1992 *apud* COLLIS; RUSSEY, 2005, p.275) reforçam que **em um estudo positivista** o trecho que trata da metodologia empregada “[...] descreve os **passos exatos que serão dados para tratar suas hipóteses e/ou perguntas de pesquisa**”.

O **objetivo do referencial teórico** para Collis e Russey (2005) é o fornecimento ao **examinador de um prova** de erudição dos autores; denota o **conhecimento da literatura e a capacidade de leitura**, compreensão e formulação de **críticas construtivas**. Os autores **destacam algumas etapas** a serem seguidas ao longo dessa fase: **seleção dos melhores e mais recentes periódicos**; identificação dos **artigos mais importantes dos autores consagrados no assunto**; **confeção de um cronograma que elenque artigos e**

autores em ordem de relevância; contextualização de cada artigo de acordo com os seus antecedentes literários e fundamentação lógica em comum; e repetição periódica do processo.

Segundo Silva *et al.* (2004), a revisão da literatura deve ser composta da base científica para a elaboração do trabalho de pesquisa. Devem ser coletadas citações diretas e indiretas oriundas de outros pesquisadores que trataram do problema a ser investigado. Relembrem que, em especial, na área das ciências sociais aplicadas, sempre existirá conhecimento prévio sobre o tema em lide. Essa etapa da pesquisa é fundamental para o pesquisador estabelecer uma sequência de raciocínio calcada no conhecimento produzido por outros pesquisadores; o estudo poderá representar uma contribuição para o desenvolvimento do tema.

Diniz (2005) recorda Isaac Newton, que afirmara que “[...] chegara mais longe porque subira nos ombros dos gigantes”, como forma para respaldar seus achados no campo da Física. Segundo a autora, citando Booth *et al.* (2003), essa expressão resume o espírito da pesquisa e do compartilhamento do conhecimento científico. Acrescenta, ainda, citando Buranen e Roy (1999), que o reconhecimento da anterioridade e da autoria de ideias pré-existentes representa a dignidade do autor e não fraqueza. Acrescenta que não se espera que um jovem pesquisador seja criativo e original de forma absoluta. Deseja-se que ele seja capaz de “[...] articular boa ideia com fonte fidedigna”.

No que se refere aos métodos de coleta e análise dos dados empíricos, Riccio *et al.* (2004) acrescentam que, durante a elaboração de uma dissertação ou tese, o pesquisador pode utilizar vários métodos para coletar dados empíricos, valendo-se de “entrevista, observação, análise de artefatos, documentos e registros culturais, uso de dados visuais ou experiência pessoal”. Adicionalmente, afirma que também é possível a utilização de um elenco variado de métodos diferentes para “[...] ler e analisar entrevistas ou textos culturais, inclusive conteúdos, narrativas, e materiais sematológicos”.

Por último, Silva *et al.* (2004) acrescentam que, **nas referências (bibliográficas e bibliografia)**, deverão constar os documentos, livros, **sítios eletrônicos** pesquisados. Uma vez havendo citações ao longo da **construção do referencial** teórico, será necessária a sua **inclusão nas referências**. **Os autores concluem que a utilização da expressão “referências” deve-se ao fato da possibilidade da realização da consulta pelas**

mais diversas formas, tais como livros, periódicos, documentos, publicações em meio eletrônico e mídias digitais.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa utilizou o método indutivo, aplicado à revisão de literatura. Foram consultados três livros de Metodologia da Pesquisa Científica, dezesseis artigos científicos e quatro anais de congressos de nível nacional, dos quais participaram docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no País, cujos trabalhos possuíam uma abordagem predominantemente metodológica. Os artigos científicos e os anais de congressos foram consultados a partir das bases de informação *Scielo*, *Atena* e *Google* acadêmico, e referem-se ao período compreendido entre 2007 e 2011. Foram apresentados, de forma resumida, os achados e a metodologia aplicados em pesquisas de abordagem eminentemente metodológica, em distintas áreas de interesse para a Contabilidade, em especial a área temática de ensino e pesquisa em contabilidade.

Análise e discussão dos resultados

Existem diferentes possibilidades de condução de pesquisas em Ciências Contábeis, que podem ser confirmadas pela consulta a periódicos, livros, dissertações e teses na área. Nesta seção, buscou-se evidenciar estas distintas possibilidades, por meio da apresentação de variadas pesquisas conduzidas em distintas áreas de interesse para a Contabilidade.

Oliveira e Martinez (2007) investigaram o modo com que as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil utilizavam os Websites institucionais para difundir a **produtividade** acadêmico-científica na área contábil. Concluíram que a utilização dessa **ferramenta** é incipiente e que se encontra concentrada em diversos parâmetros: **regiões geográficas**, unidades da federação e avaliação recebida no Exame Nacional de Cursos.

Riccio et al. (2004) pesquisaram como foi conduzida a **pesquisa em contabilidade** na Universidade brasileira no período de 1962 a 1999. **Analisaram**, ao longo **do período**, a distribuição, as características e a evolução da **produção acadêmica em contabilidade** (dissertações e teses) nas Universidades brasileiras, **no período**. **Destacaram a importância** do estudo para o **aperfeiçoamento contínuo do ensino em**

contabilidade e para a sua harmonização. Segundo os autores, o estudo das pesquisas em contabilidade poderia contribuir para o entendimento das escolhas por determinadas áreas de pesquisa e o que isso influencia na decisão do pesquisador quanto à formulação do tema e à sua aproximação de temas novos ou tradicionais.

Na investigação realizada por Beuren *et al.* (2007) houve a identificação do perfil da pesquisa em Controladoria nos textos publicados em anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração e do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, no intervalo de tempo compreendido entre 2001 a 2006. Como resultado, os autores em lide disponibilizaram os temas desenvolvidos, os métodos de pesquisa utilizados, as nuances abordadas quanto ao tema da Controladoria, a filiação dos pesquisadores, a bibliografia pesquisada e elencada nos trabalhos.

Gubiani *et al.* (2010) analisaram as dissertações do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da FEA/USP no intervalo de tempo compreendido entre 2007 e 2008, enfatizando os aspectos metodológicos e técnicos das pesquisas. Os resultados apontavam a existência de pesquisas predominantemente descritivas e exploratórias quanto aos seus objetivos, não havendo a pesquisa explicativa. No que se referia aos procedimentos, a maioria dos trabalhos referia-se à pesquisa documental e bibliográfica, sem a referência às situações em que foi conduzida a pesquisa experimental e participante. Quanto à abordagem do problema, existia o equilíbrio entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Gubiani *et al.* (2010) verificaram também que a análise documental era o instrumento de pesquisa mais utilizado, seguido dos questionários. Por fim, concluíram que a pesquisa contábil está em permanente evolução, e lança mão de diferentes tipologias, instrumentos e análises. Todavia, destacaram que diversos processos de pesquisa que vêm sendo conduzidos em outras áreas, poderiam ser aproveitados e investigados pela ciência contábil. Acrescentaram que todos os métodos e procedimentos possuem aspectos positivos e negativos, e que existem alguns que ainda não foram experimentados pela contabilidade.

O trabalho de Coelho *et al.* (2010) aborda o enfoque epistemológico acerca da pesquisa sobre Contabilidade Financeira. Foram elencadas e investigadas as abordagens metodológicas utilizadas nos trabalhos apresentados nos Encontros referentes a 2005 e 2006 da ANPAD, no que diz respeito à Contabilidade para usuários externos. Aqueles pesquisadores analisaram os aspectos conceituais sobre aplicações metodológicas nas ciências sociais. Os resultados apontaram para a predominância das abordagens empirista e positivista, em especial nos trabalhos sobre Contabilidade Financeira.

Adicionalmente, notou-se a considerável existência de trabalhos de caráter normativo nos exemplares analisados, bem como estudos sem o adequado amadurecimento metodológico. Os autores não identificaram, em nenhum dos trabalhos examinados, o detalhamento da abordagem utilizada e registraram a predominância de trabalhos sobre exame de demonstrações contábeis. Por fim, os pesquisadores avaliaram a necessidade do incremento do debate sobre a pesquisa em Contabilidade Financeira pelos acadêmicos e profissionais da área.

Martins e Moriki (2003) procuraram realizar uma análise dos trabalhos científicos de Contabilidade e Controladoria. Estudaram, de forma epistemológica, os trabalhos produzidos nos Programas de pós-graduação em Contabilidade e Controladoria da FEA/USP e da FEA/PUC-SP, objetivando identificar e analisar o referencial bibliográfico das dissertações e teses defendidas no ano de 2000 nos programas acima citados. Levaram em conta os seguintes tipos de referência: livros, revistas e periódicos, jornais, boletins e folhetos, dicionários e enciclopédias, teses e dissertações, endereços eletrônicos, anais de congressos, seminários e leis e regulamentos. Os pesquisadores consideraram os resultados extremamente preocupantes: extraordinária dispersão de obras/fontes, responsável por dificultar a identificação de um significativo conjunto de obras; conservadorismo das fontes consultadas; pequena citação de periódicos nacionais e estrangeiros; não utilização de publicações em seminário e anais. Por último, os pesquisadores concluem que “[...] há fortes evidências de que boa parte da produção científica da área de Ciências Contábeis é de qualidade duvidosa.”

O estudo de Oliveira (2002) consistiu em uma análise das características dos Periódicos Brasileiros de Contabilidade, mais especificamente de cinco periódicos nacionais de Contabilidade intencionalmente selecionados, publicados no período de 1990 a 1999. Esse trabalho demonstrou a incipiência da observância das normas, internacionalmente reconhecidas, para apresentação de periódicos, fascículos e artigos. A pesquisa registrou que os docentes correspondem à maioria dos autores e que os Programas de Pós-Graduação atuam como importantes difusores do conhecimento científico. O estudo identificou as áreas temáticas que contemplam as maiores percentuais de trabalhos: Contabilidade Gerencial, Contabilidade Financeira, Teoria da Contabilidade, Educação e Pesquisa Contábil e Contabilidade de Custos, sucessivamente. O trabalho registrou que, recentemente, os estudos acerca de temas relacionados à Contabilidade Gerencial foram alçados a patamar de relevância do

que no passado, bem como identificou a carência de pesquisas nos temas de Contabilidade Internacional, Contabilidade e Mercado de Capitais e Contabilidade Social e Ambiental. Por fim, concluiu que produzir artigos e periódicos de melhor qualidade constitui um desafio para os cientistas contábeis brasileiros neste milênio.

Lucena *et al.* (2010) afirmam que, na última década, houve, no Brasil, um fomento da pesquisa em Contabilidade motivado pelo surgimento de Programas de Mestrado e Doutorado em Ciências Contábeis. O objetivo do estudo foi perquirir as linhas de pesquisa adotadas pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, com o fito de desenhar as tendências, desafios e perspectivas da pesquisa. Os pesquisadores acima citados utilizaram uma metodologia exploratória e bibliográfica. Os dados do estudo foram analisados por meio da coleta de informações em teses e dissertações produzidas naqueles Programas. Como resultado do trabalho, observaram que as recentes pesquisas orbitam predominantemente em torno da contabilidade positiva e relataram que a manipulação de dados baseia-se em modelos contábeis como: retornos anormais; gerenciamento de resultados; estudos de eventos; painel; padrões, normas e comparações em contabilidade internacional. Por último, Lucena *et al.* (2010, p.1) afirmam que há dois temas que começam a ser trabalhados e podem virar um “modismo”: *Behavioral Accounting e Accounting Choice*.

O estudo de Cunha *et al* (2010) objetivou identificar as pesquisas em auditoria publicadas em periódicos nacionais, entre 2005 e 2009, e internacionais de contabilidade, entre 2005 e 2007, elencados no *Qualis* CAPES. A pesquisa teve um caráter descritivo, com abordagem qualitativa, conduzida por meio de análise de documentos. Elencaram os assuntos mais trabalhados em auditoria, em especial: “amostragem na auditoria, auditores internos, auditoria interna, controle interno, gestão de conhecimentos dos auditores, normas de auditoria, profissão de auditoria, testes de observância e testes substantivos”. Por último, concluíram que os assuntos pesquisados em auditoria em âmbito nacional e internacional não são os mesmos.

O objetivo da pesquisa de Borba *et al.* (2007) foi identificar características dos principais Programas de Doutorado em Contabilidade nos EUA, por meio da análise do ranking divulgado pela revista *U.S. News & World Report – America’s Best Graduate Schools in Accounting-2006* e da coleta de dados nas páginas das Universidades na internet. Os pesquisadores vislumbraram que a relevância do trabalho reside na contribuição para a “construção e o aperfeiçoamento da contabilidade, à medida que evidencia possibilidades de melhorias nos Programas de Pós-Graduação no Brasil”.

Sothe *et al.* (2011, p.1) analisaram a evolução das pesquisas em contabilidade, à luz da “[...] visão epistemológica de Ludwik Fleck, procurando apontar os instantes nos quais as “pressões sociais” estabeleceriam “[...] a necessidade de evolução do conhecimento da teoria normativa para a positiva”. Por fim, concluíram que os pesquisadores na área contábil “[...] são pouco influenciados pelas teorias de seus orientadores de Pós-Graduação”, observando-se, porém, “[...] uma maior influência dos eventos sociais nas pesquisas.”

A pesquisa de Dallabona *et al.* (2010) abordou os métodos estatísticos utilizados na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no período de 2005 a 2009. Consistiu em um trabalho descritivo, valendo-se da pesquisa de bibliografia e documentos. Os resultados apontaram que 43% das dissertações eram de natureza qualitativa e que houve a evolução nos métodos estatísticos utilizados nos últimos anos, em especial: análise multivariada dos dados; inferências estatísticas; regressão; e correlação.

O objetivo do trabalho de Luz *et al.* (2010) residia na avaliação, por meio de uma análise documental, das indicações do material didático elencado nos Projetos Pedagógicos de cursos de graduação em Ciências Contábeis e o cotejo das mesmas com aquelas recomendadas na Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis do Conselho Federal de Contabilidade. Ao final, constatou a existência de grande discrepância quanto à recomendação do material didático sugerido pelo Conselho Federal de Contabilidade e aquele adotado pelas Universidades.

Santos *et al.* (2011, p.26) objetivaram desenhar o perfil da produção acadêmica dos Programas de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Regional de Blumenau (FURB), com base em uma “[...] pesquisa descritiva, de natureza quantitativa, por meio da técnica de análise de conteúdo”. Ao final do estudo, elencaram os seguintes resultados: predominância do sexo masculino: “[...] houve um ou dois professores que dominaram as orientações no período analisado em ambas as instituições” (SANTOS *et al.* 2011, p.41); tendência para pesquisas em Contabilidade Financeira na FEA/USP e em Contabilidade Gerencial na FURB; dissertações alicerçadas em pesquisa documental e levantamentos; maior formalidade e organização nas dissertações conduzidas na FURB e maior amadurecimento na utilização de fontes na produção acadêmica no Mestrado da FEA/USP, com preponderância de periódicos em detrimentos de livros e de fontes internacionais face às nacionais.

Cardoso *et al.* (2007) objetivaram identificar o perfil da pesquisa em custos dentro do tema contabilidade e controle gerencial do ENANPAD. Os resultados demonstraram vigoroso incremento quantitativo do tema Contabilidade, não acompanhado, proporcionalmente, pela expansão qualitativa do tema custos. Para Cardoso *et al.* (2007, p.177), o maior legado do trabalho seria “[...] retratar o estado da arte da pesquisa em contabilidade de custos em evento científico brasileiro de alta qualidade”.

Araújo e Castro (2010) estudaram aspectos bibliométricos da Contabilidade Gerencial nos ENANPAD do período compreendido entre 2003 e 2008, consistindo em uma pesquisa empírica com utilização de estatística descritiva. Destacaram os seguintes achados: tendência de replicação de trabalhos internacionais em Contabilidade Gerencial, com a predominância do tema Sistema de Controle Gerencial; aumento do interesse das mulheres pela Contabilidade Gerencial; abandono das pesquisas individuais; os autores fazem pouca referência dos artigos anteriores em trabalhos seguintes, diferentemente do observado no exterior; os autores brasileiros em Contabilidade Gerencial não publicam com efetividade no ENANPAD. Por último, concluíram que, aparentemente, há carência de pesquisa científica em Contabilidade Gerencial nos ENANPADs.

Miranda *et al.* (2011, p.22) destacaram que as Ciências Contábeis, sob a ótica científica, é uma “[...] área relativamente jovem, mas com desenvolvimento bastante promissor” em função da atuação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nesta década. Acrescentaram que “estudos epistemológicos realizados na área apontam melhorias na produção científica nos últimos anos, mas também detectam falhas científicas graves”. Na pesquisa, os autores acima citados objetivaram constatar se as Teses de Doutorado em Contabilidade, defendidas no período de 2004 a 2008, efetivamente atendiam ao problema de pesquisa, por meio da seleção de variáveis relacionadas e o correspondente teste empírico dessas variáveis. Os resultados encontrados por Miranda *et al.* (2011, p.22) apontam para os seguintes achados: predominância de estudos teórico-empíricos, com ênfase na modalidade quase-experimento; “as pesquisas, em sua totalidade, enunciam os problemas de pesquisa, mas ainda apresentam questões de valor na elaboração dos problemas”; “as hipóteses de estudo foram enunciadas na maioria dos trabalhos”. Por último, constataram que “alguns autores começaram a enunciar claramente as teses das pesquisas realizadas.”

Filho *et al.* (2007) analisaram, sob o aspecto metodológico, a produção acadêmica do Programa do Mestrado Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, UFPE e UFRN, de 2001 a 2004, e constataram que “existe a necessidade de um aprimoramento na formação básica do pesquisador”, em especial no que se refere aos fundamentos da Metodologia Científica, com o fim de incrementar os conhecimentos associados aos “fundamentos filosóficos e epistemológicos da pesquisa” e às “técnicas de investigação” (FILHO *et al.*, 2007, p.27).

Conclusão

Ao longo do curso de Metodologia da Pesquisa Científica, disciplina obrigatória nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, são disponibilizados aos alunos diversos periódicos, artigos científicos e livros, que apresentam, de forma estruturada, as etapas da produção do conhecimento científico.

O presente artigo evidenciou o processo de construção de conhecimento em Contabilidade, sob a ótica da abordagem metodológica. Procurou-se associar o arcabouço teórico transmitido aos alunos ao longo de um semestre letivo aos achados em pesquisas científicas, com abordagem eminentemente metodológica, procurando despertar no leitor o interesse pelo tema face à comprovada relevância da metodologia científica para a construção do conhecimento em Contabilidade.

Os artigos elencados neste estudo tratam de diversos aspectos metodológicos da pesquisa científica, em especial na área temática ensino e pesquisa em contabilidade, tais como: fundamentos epistemológicos e filosóficos da pesquisa; técnicas de investigação utilizadas, estudos bibliométricos de áreas temáticas da contabilidade em âmbito nacional e internacional; avaliação do perfil dos autores e das suas produções acadêmicas em determinados Programas de Pós-Graduação em Contabilidade; aderência do material didático, em cursos de graduação, àqueles sugeridos por órgãos de classe (CRC); métodos estatísticos empregados com maior frequência; identificação das tendências de pesquisas em contabilidade em congressos e periódicos; avaliação da qualidade da produção científica; construção de ranking de Programas; identificação de aspectos epistemológicos predominantes em pesquisas contábeis e mensuração da evolução da produção acadêmica em contabilidade nas Universidades brasileiras.

Por fim, as pesquisas selecionadas apontam para as seguintes deficiências: amadurecimento metodológico incompleto do pesquisador em Contabilidade; baixo aproveitamento de diversos processos de pesquisa que vêm sendo conduzidos em outras áreas, os quais poderiam ser empregados e investigados pela ciência contábil; extraordinária dispersão de obras/fontes; conservadorismo das fontes consultadas; pequena citação de periódicos nacionais e estrangeiros; incipiência da observância das normas, internacionalmente reconhecidas, para apresentação de periódicos, fascículos e artigos; existência de grande discrepância quanto à recomendação do material didático sugerido pelo Conselho Federal de Contabilidade e pelas Universidades.

O Professor José Francisco Ribeiro Filho e seus colegas da UFPE relataram que, no cenário da pesquisa metodológica em Ciências Contábeis, “[...] existe a necessidade de um aprimoramento na formação básica do pesquisador”, em especial no que se refere aos fundamentos da Metodologia Científica, com o fim de incrementar os conhecimentos associados aos “[...] fundamentos filosóficos e epistemológicos da pesquisa” e às “técnicas de investigação” (FILHO *et al.*, 2007, p.27).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 1991, n.77, pp. 53-62. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300005>>. Acesso em: 01 ago. 2011.
- ARAÚJO, E. A. T.; CASTRO SILVA, W. A. Pesquisa Científica em Contabilidade Gerencial nos EnANPAD de 2003 A 2008. *Revista Universo Contábil*. v. 6, p. 29-44, 2010.
- BEUREN, Ilse Maria; SCHLINDWEIN, Antônio Carlos; PASQUAL, Dino Luiz. Abordagem da controladoria em trabalhos publicados no EnANPAD e no Congresso USP de controladoria e contabilidade de 2001 a 2006. *Revista de Contabilidade e Finanças* [online]. 2007, vol.18, n.45, pp. 22-37. ISSN 1808-057X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772007000400003>>. Acesso em: 05 ago. 2011.
- BORBA, José Alonso; MURCIA, F. D.; Gracieli Ambrosio. Ensino e Pesquisa nos Estados Unidos: Algumas Características dos Principais Programas de Doutorado em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*. v. 18, p. 108-119, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772007000300010>>. Acesso em: 05 ago. 2011.
- CARDOSO, Ricardo Lopes; PEREIRA, Carlos Alberto; GUERREIRO, R. Perfil das Pesquisas em Contabilidade de Custos Apresentadas no EnANPAD no Período de 1998 a 2003. RAC. *Revista de Administração Contemporânea*. v. 11, p. 177-198, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552007000300008>>. Acesso em: 05 ago. 2011.
- COELHO, A. C.; SOUTES, Dione. O.; MARTINS, Gilberto A. Abordagens Metodológicas na área Contabilidade para Usuários Externos EnNPAD 2005-2006. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*. v. 4, p. 18-37, 2010.

- COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CUNHA, P. R.; CORREA, D. C.; BEUREN, Ilse Maria. Assuntos de auditoria publicados nos periódicos nacionais e internacionais de contabilidade listados no Qualis CAPES. *Revista de informação contábil (UFPE)*, v. 4, p. 57-75, 2010.
- DALLABONA, L. F. ; HEIN, N. ; NASCIMENTO, S. . Métodos Estatísticos Mais Recorrentes nas Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da FURB. *Revista de Contabilidade da UFBA*. v. 4, p. 56-70, 2010.
- DINIZ, Débora. A Ética e o ethos da comunicação científica. In Diniz, D.; Guilhem, D.; Schuklenk, U. (Eds). **Ética na Pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília, Letras Livres, Editora UNB, 2005.
- FILHO, JOSE FRANCISCO RIBEIRO; LOPES, J. E. G.; SOUZA, I. G. A.; PERDENEIRAS, M. M. M. Uma Análise das Abordagens Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa Contábil do Programa de Mestrado Multiinstitucional em Ciências Contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*. v. 18, p. 85-103, 2007.
- FONTANILLAS, C. N.; PALMIERI, Bruno da Rocha; OLIVEIRA, Janaina Tannus. A comunicação organizacional como visão estratégica utilizando o empowement como fator determinante para o desenvolvimento de uma organização. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. v. 3, p. 1-9, 2008.
- GUBIANI, C. A.; SANTOS, Vanderlei; RENGEL, Silene; RAUSCH, R. B. Abordagens Metodológicas e Técnicas das Dissertações em Ciências Contábeis Realizadas em 2007 e 2008 na USP. In: SEMEAD. Seminário em Administração, 2010, São Paulo. **XIII SEMEAD**. São Paulo, 2010.
- LUCENA, W. G. L.; FERNANDES, M. S. A.; CAVALCANTE, P. R. N. As Tendências, Desafios e Perspectivas da Pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil: Um Estudo com base nas Dissertações e Teses. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*. v. 8, p. 1-16, 2010.
- LUZ, R. M.; RENGEL, S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Obras didáticas utilizadas no ensino da contabilidade: Um estudo bibliométrico. In: XIII SEMEAD, 2010, São Paulo. **XIII SEMEAD**. São Paulo: FEA/USP, 2010. v. 1.
- MARTINS, G. A.; MORIKI, Adriana Mayumi Nakamura. Análise do referencial bibliográfico de teses e dissertações sobre contabilidade e controladoria. In: **3º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. 2003, São Paulo/SP. Anais do Evento, 2003.
- MIRANDA, Gilberto José; AZEVEDO, Renato; MARTINS, Gilberto. Teses das Teses em Contabilidade na USP. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*. 2011.
- OLIVEIRA, José Renato Sena; MARTINEZ, Antonio Lopo. A contabilidade e o hipertexto: um estudo sobre o uso de websites como meio de disseminação científica contábil por instituições de ensino superior brasileiras. *Revista Contabilidade & Finanças*. [online]. 2007, vol.18, n.43, pp. 97-108. ISSN 1808-057X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772007000100009>>. Acesso em: 05 ago. 2011.
- OLIVEIRA, M. C. Análise dos Periódicos Brasileiros de Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*. São Paulo, v. 29, n. maio/ag02, 2002.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 13. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007.
- RICCIO, Edson Luiz; SAKATA, Marici Gramacho; CARASTAN, Jacira Tudora. **A pesquisa contábil nas universidades brasileiras – 1962 – 1999**. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2004. Disponível em: <www.tecsi/fea/usp.br/producao>. Acesso em: 05 ago. 2011.

SANTOS, Vanderlei; KLANN, Roberto Carlos; RAUSCH, Rita B. Perfil das dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP e da FURB. **Contabilidade, Gestão e Governança**. v. 14, p. 26-43, 2011.

SILVA, M. C. da; CHACON, M. J. M.; PEDERNEIRAS, M. M. M.; LOPES, J. E. de G. Procedimentos metodológicos para a elaboração de projetos de pesquisa relacionados a dissertações de mestrado em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças** [online]. 2004, vol.15, n.36, pp. 97-104. ISSN 1808-057X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772004000300006>> Acesso em: 05 ago. 2011.

SÖTHE, A.; KROENKE, A.; BEZERRA, Francisco A. Evolução do Conhecimento Contábil nos Artigos Científicos da Revista de Contabilidade e Finanças sob a Visão Epistemológica de Ludwik Fleck. In: Simposio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais, 2011, São Paulo. **SIMPOI 2011 – Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais**. 2011.

Enfermagem

VISUALIZAÇÃO NO ACESSO A DADOS NA ÁREA DA SAÚDE

Rita de Cássia Cassiano LOPES⁶⁹ (FEMA/UNESP-Marília)

Ricardo César Gonçalves SANT'ANA⁷⁰ (UNESP-Marília)

RESUMO: Nas últimas décadas, temos visto um grande aumento na quantidade de informações disponibilizadas nos meios digitais, especificamente na internet. Na mesma medida em que é uma vantagem, grandes volumes de dados podem tornar-se ineficientes e de difícil acesso e compreensão. A Visualização é uma técnica que vem sendo bastante utilizada para representar grandes quantidades de dados, pois uma interface baseada na visualização possibilita a compreensão de como está organizada a informação no sistema, oferecendo uma visão geral dos assuntos tratados, contextualizando o resultado da busca e permitindo o descobrimento de novos conceitos e relações entre eles. O objetivo deste artigo é o de demonstrar que há meios de acessar, visualizar e analisar grandes quantidades de informações, utilizando-se recursos visuais, por meio de técnicas de visualização da informação. Para as demonstrações deste estudo foram coletados dados da área da saúde, especificamente do sítio do Datasus, que disponibiliza grandes quantidades de informação em saúde. O resultado do estudo foi a criação de uma visualização por meio do sítio denominado *Many Eyes*, que disponibiliza, gratuitamente, técnicas para a criação de visualizações. A técnica utilizada neste estudo é denominada *Treemap* e os dados utilizados foram sobre repasses financeiros do governo federal ao município de Marília-SP.

PALAVRAS-CHAVE: Visualização da Informação. Datasus. Saúde.

ABSTRACT: The last decades have seen a huge increase in the amount of information available in digital media, specifically the Internet. To the extent that it is an advantage, large volumes of data can become inefficient and difficult to access and understand. Visualization is a technique that has been widely used to represent large amounts of data, since a display-based interface enables an understanding of how information is organized in the system, providing an overview of the topics discussed, contextualizing the search result and allowing the discovery of new concepts and relations between them. The purpose of this article is to demonstrate that there are ways to access, visualize and analyze large amounts of information, using visuals, through information visualization techniques. For demonstrations of this study, data were collected from the area of health, specifically Datasus site that provides large amounts of health information. The result of the study was the creation of a view through the site called *Many Eyes*, which provides free techniques for creating views. The technique used in this study is called *Treemap* and used data on financial transfers from the federal government to Marília-SP.

KEYWORDS: Information Visualization. Datasus. Health.

⁶⁹ Mestranda em Ciência da Informação. Contato: ritacassiano@marilia.unesp.br.

⁷⁰ Doutor em Ciência da Informação e professor do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Contato: ricardosantana@marilia.unesp.br.

Introdução

O cenário atual da sociedade moderna caracteriza-se pelas inovadoras formas de comunicação, estabelecidas, sobretudo, pelos meios digitais e mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Muitas informações, que antes não eram acessíveis, nesse novo contexto, passam a ser disponibilizadas, provocando uma explosão de novos conhecimentos nos mais diversos setores. No entanto, o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre as inovações e seu uso (CASTELLS, 1999).

A Internet, como componente do sistema informacional, popularizou-se e se integrou, de forma inequívoca, tanto no sistema produtivo, quanto na vida diária do indivíduo; promovendo o acesso à informação e à comunicação que ignora fronteiras, conseguiu consolidar-se como uma das ferramentas mais importantes de comunicação e interação social deste fim de milênio (LÉVY, 1999). Assim, por meio da rede mundial de computadores, têm-se disseminado informações e permitido o acesso a conteúdos que, por meios tradicionais, não era possível.

A quantidade de informações disponibilizada, em especial na internet, tem aumentado muito a cada dia. Na mesma medida em que é uma vantagem, grandes volumes de dados podem tornar-se ineficientes e de difícil acesso e compreensão.

Destaca-se, neste estudo, a área da saúde, pois, além de ser uma grande produtora de informações que subsidiam ações para a promoção da saúde e do bem estar, também é um dos setores que mais sofre com a falta de investimentos, desvios de verbas, fraudes, entre outros. Acredita-se que a informação pode imbuir de poder uma sociedade, a fim de proporcionar autonomia informacional para participações em discussões sobre orçamentos públicos, investimentos, contratações, políticas públicas, entre outros. Para Sant'Ana (2009, p.59) “[...] um dos principais fundamentos da transparência dos atos governamentais é a garantia de acesso dos cidadãos às informações coletadas, produzidas e armazenadas pelas diversas agências estatais”.

Porém, o que se tem verificado, e assim se constituído numa problemática, é que esse acesso, muitas vezes, é somente parcial, superficial, de difícil compreensão, além de recuperar um grande volume de dados. Isso acaba ficando inviável para análises e interpretações. Acredita-se que essas ocorrências têm sido um fator de desmotivação no

acesso e consulta a dados públicos. Assim, em diversos momentos, o acesso à informação sobre a gestão pública torna-se comprometido. Para Sant’Ana (2009), “[...] é preciso facilitar o caminho do usuário, por meio de recursos diferenciados que o ajudem no processo de recuperação”.

Este trabalho tem como objetivo discutir aspectos ligados à importância da técnica da Visualização no acesso a grandes quantidades de informações. Foi escolhida a área da saúde porque, além de gerar uma grande quantidade de dados todos os dias – o que, muitas vezes, torna difícil o acesso à recuperação e às análises desses dados – é uma das áreas que mais necessita de pesquisas que propiciem o conhecimento necessário para o seu avanço. O acesso a tais dados é, com efeito, um importante fator nesse processo.

Metodologia

Para compor este artigo, foram feitos levantamentos bibliográficos exploratórios com análises de artigos científicos que tratam do assunto. Foi realizado também um experimento por meio do sítio do Datasus, no qual foram acessados dados sobre repasses financeiros à área da saúde no ano de 2012, para a cidade de Assis.

O experimento foi realizado pelos autores, utilizando-se um computador, com acesso à internet e foi realizada uma consulta ao sítio do Datasus, para se obter informações a respeito dos repasses efetuados ao município de Assis. Em seguida à recuperação dos dados, utilizou-se uma ferramenta de Visualização denominada *Treemap*, disponibilizada pelo sítio *Many Eyes*⁷¹. A técnica *Treemap*, ou Mapa de Árvores, que é uma particularidade do Desenho de Grafos foi introduzida por Johnson e Shneiderman em 1991. Um mapa de árvores permite criar visualizações com estruturas hierárquicas, onde os itens podem ser divididos em categorias e sub-categorias e as cores representam os valores das consultas. É um tipo de visualização bastante utilizado na atualidade.

⁷¹ Disponível em: <http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyeeyes/> - Acesso em: 25/Abril/2013

Referencial teórico

A definição de saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “[...] é um estado de completo bem-estar, mental e social”. Independentemente das várias interpretações e discussões que a definição possa nos possibilitar, o fato é que a saúde proporciona ao ser humano a capacidade de trabalhar, estudar, conviver em sociedade, enfim, desenvolver-se.

Para Humenhuk (2004, p.64), “[...] a saúde como premissa básica no exercício da cidadania do ser humano, se constitui de extrema relevância para a sociedade, pois a saúde diz respeito à qualidade de vida, e o direito sanitário se externa como forma indispensável no âmbito dos direitos fundamentais sociais.” A promoção da saúde, como direito fundamental, é uma grande preocupação de todos os governos, pois sua efetivação, com qualidade e principalmente com equidade, representa um dos maiores desafios.

A Constituição de 1988 (art. 196) estabeleceu um novo paradigma para a saúde no Brasil, passando assim a ser compreendida como “[...] direito de todos e dever do Estado.” Dentro dessa perspectiva, várias ações se iniciaram para a democratização e promoção da saúde a toda população. Os municípios brasileiros ganharam maior autonomia com a descentralização da administração pública e, dentro desse contexto, maior flexibilidade de gestão e definição de suas políticas públicas.

Ao falarmos em gestão, bem como em seus desdobramentos, não podemos deixar de citar a informação como subsídio essencial às tomadas de decisões na sociedade contemporânea, ou, a também chamada Sociedade da Informação. A informação útil, confiável, que constrói conhecimentos, tem sido preconizada pelos processos de gestão modernos. Segundo Choo (2003, p.29), “[...] as empresas buscam e avaliam informações de modo a tomar decisões importantes”.

Ainda no bojo das novas mudanças, em 1990 foi regulamentado pela Lei Orgânica da Saúde 8.080/90, o Sistema Único de Saúde (SUS), também criado pela Constituição de 1988, corroborando o acesso universal à saúde por todos os cidadãos. O SUS congrega todo o sistema de saúde pública brasileira, em todas as esferas da federação.

A área da saúde gera muitas informações por meio de seus diversos órgãos como hospitais, ambulatórios, postos de saúde, clínicas médicas, entre outros. No contexto da saúde pública brasileira, essas informações são consolidadas em sistemas de informação

mantidos e administrados pelo Departamento de Informática do SUS, o DATASUS. A função desse departamento é a de coletar, organizar, armazenar e disseminar as informações em saúde, o que ocorre, muitas vezes, por intermédio de indicadores, estatísticas, tabelas, gráficos, entre outros formatos. Porém, a quantidade de informações geradas é tão grande, que dificulta o acesso a tais dados e a compreensão dos mesmos. No entanto, o Datasus é ator importante no processo informacional na área da saúde, não só para subsidiar as tomadas de decisões visando a promoção do bem estar, mas também para dar poder à sociedade para, por exemplo, fiscalizar repasses de verbas públicas, uma vez que este sítio disponibiliza essas informações. O problema é que há uma infinidade de dados disponibilizada em formato de listas, tabelas, gráficos, entre outros, o que não se torna estimulante, atrativo ou de fácil entendimento para o usuário final, seja ele gestor ou cidadão comum. Essa afirmação pode ser constatada pela Figura 1, que demonstra uma busca pelo termo “datasus” com o auxílio da ferramenta *Google Trends*⁷², que mede a frequência com que um termo é procurado na internet, em um determinado período de tempo. Podemos notar que, a partir de 2009, maio de 2009 mais precisamente, tem havido uma queda considerável nas buscas pelo Datasus, o que pode ser preocupante, pois se trata de um grande repositório de dados relacionados à saúde, produtor de informação e conhecimento para subsidiar diversas ações em saúde.

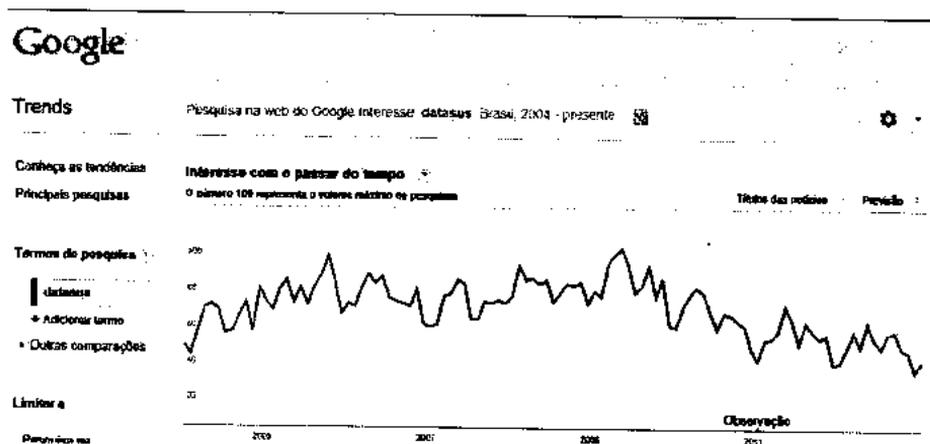


Figura 1 – Busca pelo termo “datasus” no google trends⁷³

⁷² Disponível em: <<http://www.google.com.br/trends/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

⁷³ Disponível em: <<http://www.google.com.br/trends/explore#q=datasus&cmpt=q&geo=BR>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Diante dessa constatação, levantam-se hipóteses de que as informações disponibilizadas pelo Datasus poderiam ser mais acessadas, se fossem mais atrativas visualmente e de mais fácil compreensão. Assim, chegamos a uma área da ciência, incipiente ainda, denominada Visualização da Informação, a qual vem sendo desenvolvida para tentar amenizar a problemática do acesso a grandes volumes de dados que são disponibilizados todos os dias na internet. Mesmo contendo um grande volume de informações, a internet é o mais popular meio de disponibilização e acesso a dados. Segundo Lévy (1999), a rede mundial de computadores “se popularizou como componente do sistema informacional, e se integrou de forma inequívoca tanto no sistema produtivo, quanto na vida diária do indivíduo”. Por meio das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC), no contexto da *web*, o acesso à informação tornou-se facilitado. Por outro lado, porém, é preciso que a informação recuperada seja útil e produza conhecimento a ponto de interferir no desenvolvimento de uma sociedade, Em caso contrário, a disponibilização de informações perde totalmente o sentido.

Segundo Dias e Carvalho (2007), um dos objetivos da visualização da informação é a inclusão informacional de seus usuários. Quando uma informação é apresentada por meio de recursos gráficos como imagens, figuras, desenhos, sua compreensão se torna mais fácil e exige menos esforço cognitivo.

Visualização da informação

A grande quantidade de informação que tem sido produzida e disseminada nos meios digitais, especialmente na *web*, tem encontrado barreiras no acesso, análise e compreensão dos dados. Torna-se cada vez mais difícil a filtragem do que é relevante. Essa dificuldade em ter acesso às informações úteis tem levado a um desinteresse no acesso a informações importantes, acarretando problemas até mesmo para o desenvolvimento de uma sociedade. É recorrente o discurso de que “a informação é poder”; porém, acredita-se que a informação só **pode dar poder** ao usuário que consegue encontrá-la e entendê-la, para dela usufruir **efetivamente, promovendo** o já mencionado acesso ao poder, visando o **estabelecimento e desenvolvimento completo da cidadania**. Freitas et. al. (2001, p.144) definem **visualização da informação** como:

Resumidamente, as técnicas de visualização de informações procuram representar graficamente dados de um determinado domínio de aplicação, de modo que a representação visual gerada explore a capacidade de percepção do homem e este, a partir das relações espaciais exibidas, interprete e compreenda as informações apresentadas e, finalmente, deduza novos conhecimentos.

Essa visualização procura ainda potencializar a capacidade visual humana para compreender um conjunto de informações de modo a tornar as informações transmitidas mais compreensíveis (CARD, 1999 apud Freitas et. al., 2001).

Ware (2004, p.3) nos apresenta algumas vantagens da visualização quando usada de forma eficiente:

- Capacidade de compreender enormes quantidades de dados;
- Percepção de dados que antes não eram conhecidos;
- Detecção de erros na coleta dos dados;
- Facilidade na identificação de padrões ao mostrar determinadas características dentro do contexto estudado;
- Criação de hipóteses para novas pesquisas.

Com base nesse autor, podemos afirmar que a Visualização da Informação nos permite dar significado a uma grande quantidade de informações, que até então nos poderiam parecer um caos, além de auxiliar nas tomadas de decisões com base nos padrões identificados com a visualização, que anteriormente eram obscuros e difíceis de detectar.

Uma metodologia proposta por Nascimento e Ferreira (2005, p.1302-1304) procura orientar o processo de aplicação das técnicas da visualização:

- **Estudar o problema e os dados a serem utilizados** - consiste em determinar as lacunas existentes no conjunto de dados. Também é importante elaborar uma lista de perguntas que deverão ser respondidas pela base de dados existente, de preferência utilizando-se profissionais especialistas.
- **Construir visualizações** - às vezes, pode ser necessário construir mais de uma visualização até que se chegue à técnica ideal, ou seja, que melhor represente visualmente os dados coletados.
- **Definir mecanismos de interação** – esse passo consiste em especificar mecanismos de interação a fim de ampliar a percepção de informações relacionadas aos dados. Pode ser no momento de escolher a

quantidade de dados que serão representados, ou escolher a melhor forma de apresentação visual dos dados.

- **Implementar um sistema protótipo** – é importante que se desenvolva um protótipo das visualizações escolhidas, com alto índice de interação para que o usuário possa escolher entre modelos diversos de visualizações, bem como diversas configurações dentro de uma mesma visualização.

- **Avaliar as visualizações** – tão importante quanto os anteriores, este último passo consiste em analisar as visualizações construídas, organizando grupos de análise que envolvam especialistas, usuários comuns e até mesmo psicólogos, para, por meio de outros métodos, checarem a eficiência das visualizações construídas.

Os autores enfatizam que a metodologia descrita acima é orientada a um problema real e não ao aperfeiçoamento de técnicas de visualização já existentes.

Para que uma visualização seja útil, ela deve obedecer a dois importantes atributos, que são a *expressividade* e a *efetividade* (MACKINKAY, 1986 apud NASCIMENTO; FERREIRA, 2005, p.1271).

A expressividade de uma visualização é identificada quando ela é capaz de mostrar os dados relevantes ao usuário e nada mais que isso. A efetividade, por sua vez, se dá quando há a facilidade na compreensão dos dados; no entanto, essa facilidade não pode permitir que haja erros de interpretação.

A Figura 2 ilustra problemas na efetividade de uma visualização que procura demonstrar os casos de dengue diagnosticados no Brasil. A primeira visualização (a) mostra os casos no período de julho/2011 a outubro/2011, sugerindo que houve significativa queda nos casos. No entanto, a visualização (b) mostra um período maior, compreendido entre julho/2011 e março/2012, no qual se pode identificar que, na verdade, os casos tiveram considerável aumento, conferindo ainda maior credibilidade à informação, pois aborda os meses de Dezembro/2011 a Março/2012, que compreendem o período de verão, onde há maior incidência do mosquito *Aedes aegypti*, agente transmissor da doença.

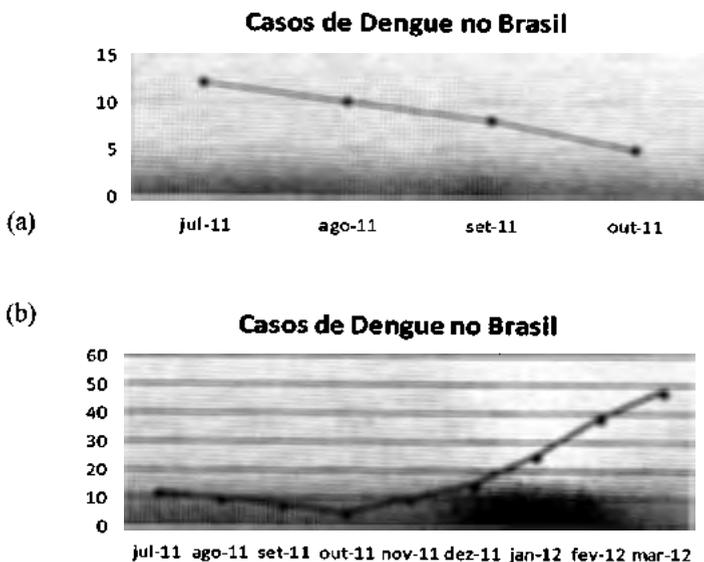


Figura 2 – Casos de Dengue no Brasil⁷⁴

Assim, podemos observar que o processo de escolha, filtragem, proposição de hipóteses, conhecimento da base de dados, enfim, a coleta dos dados, é de extrema importância para os resultados e interpretações finais.

A contribuição da visualização para a área da saúde

A área da saúde já possui uma bela história com a visualização de informações. A época é entre 1853 e 1856, quando acontecia a guerra da Crimeia, que envolveu, de um lado, o Império Russo e, do outro, uma coligação integrada pela Inglaterra, França e Império Otomano. Nesse contexto sangrento, inerente a todas as guerras, surge uma personagem que marcaria para sempre a área da saúde, não só por seu espírito solidário e desprendido, como também por sua inteligência e empenho em mudar aquele cenário, minimizando o sofrimento dos soldados de guerra. A enfermeira é Florence

⁷⁴ Fonte própria.

Nightingale, que foi enviada aos hospitais militares em solo turco para iniciar os cuidados aos soldados feridos. O que ela encontrou no local foi uma verdadeira catástrofe: falta de higiene, acomodações inadequadas, falta de recursos. Por meio de observações e registros, Florence, que possuía conhecimentos matemáticos e estatísticos, construiu um gráfico (Figura 3), onde pôde demonstrar seus dados coletados e o resultado foi alarmante. As cores do gráfico representam as causas das mortes divididas em: azul – por infecções hospitalares; rosa – por ferimentos da guerra e marrom – outras causas. As mortes ocorriam 10 vezes mais por tifo, cólera e disenteria do que por ferimentos de batalha. O ambiente precário em que se encontravam os soldados feridos provocava milhares de mortes desnecessárias. Era a primeira vez que se viam, em números, fatalidades militares. E o resultado foi tão dramático, que o governo inglês resolveu melhorar as condições sanitárias dos hospitais militares. Assim, reduziu a mortalidade de soldados de 42% para notáveis 2,2%. Tudo graças a uma imagem. Como de hábito na história, os avanços na medicina e na tecnologia no âmbito militar, se estenderam ao meio civil. Florence Nightingale, considerada, portanto, a primeira enfermeira da história, tornou-se também a primeira mulher a ser membro da Sociedade Estatística Britânica.



Figura 3 – Visualização construída por Florence Nightingale, em 1854⁷⁵

⁷⁵ Disponível em: <<http://ainigriv-virginia.blogspot.com.br/2011/03/graficos-que-han-salvado-vidas-ii.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

Inferimos, pois, que, desde há muito tempo, a visualização tem sido uma importante aliada para a representação de dados da área da saúde.

Visualização de dados disponibilizados pelo Datasus

Este tópico descreve a recuperação de dados sobre repasses financeiros à área da saúde advindos do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Saúde. Para o estudo, foi escolhido o município de Marília/SP. Acredita-se que o acesso a esse tipo de informação possa dar poder à sociedade para acompanhar, fiscalizar e até mesmo participar de processos decisórios no uso desses recursos na área da saúde.

O sítio do Datasus, como já mencionado, disponibiliza diversas informações no que diz respeito à saúde pública brasileira. No caso de informações financeiras, encontramos, no sítio, a opção “Transferência a Municípios” (Figura 4), que é o interesse de nossa pesquisa.

The image shows a screenshot of the Datasus website. At the top, there is a navigation bar with the text 'Ministério da Saúde - Acesso Rápido' and a search box. Below the navigation bar, there is a main menu on the left side with the following items: 'DADOS', 'Informações de Saúde (TABNET)', 'Informações de Hospitais', 'Recursos de SUS', 'SUSIS', 'Transferência a Municípios', 'Créditos a Prestadores', 'GAP', 'Sistemas e Aplicações', 'Pórtais', 'Publicações', and 'Serviços'. The 'Transferência a Municípios' item is highlighted with a red arrow. To the right of the menu, there is a main content area with the following text: 'Início - Informações Financeiras', 'Informações Financeiras sobre os seguintes temas:', 'Recursos de SUS - Dados disponíveis para tabulação com o Tabnet, em dois grupos:', 'Recursos Federais de SUS (por Município) - recursos do Fundo Nacional de Saúde para as transferências a municípios e dos Sistemas de Informações Hospitalares (SIA/SUS) e Ambulatoriais (SIA/SUS), do SUS.', 'Valores aprovados da produção SUS (por Prestador) - Os dados disponíveis são oriundos dos Sistemas de Informações Hospitalares (SIA/SUS) e Ambulatoriais (SIA/SUS) do SUS.', 'SIOPS - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde - Tabulação de estados sobre os orçamentos públicos relativos ao SUS declarados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios objetivando proporcionar a toda a população o conhecimento sobre quanto cada unidade político-administrativa do país tem aplicado na área. O banco de dados do SIOPS é alimentado diretamente pelas unidades da Federação e municípios, por meio de software desenvolvido pelo DATASUS.', 'BDAMH - Informações relativas ao processamento de AMB até a competência de março de 2006. O BDAH é um Banco com Dados Arrolamentos de cada Autorização de Informação Hospitalar (AIH) do Sistema Único de Saúde. Era uma das formas de disponibilizar os dados do Sistema de Informações Hospitalares (SIA/SUS). Contém a quantidade de atos apresentados e valores efetivamente pagos por competência. Compreende também o Cadastro de Hospitais e o Cadastro de Terceiros utilizados até a implantação do CINES - Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde.', 'Transferências a Municípios - Informações sobre a transferência fundo a fundo para os municípios pelo Fundo Nacional de Saúde - FMS/MS. A transferência Fundo a Fundo consiste no repasse de valores, regular e automático, diretamente do FMS para os Estados e municípios, independentemente de qualquer instrumento'.

Figura 4 – Item “Transferência a Municípios”⁷⁶

⁷⁶ Disponível em: <www.datasus.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Para exemplificar uma consulta, foi escolhido o município paulista de Marília, situado a 443 km da capital, demonstrado pela Figura 5.

consulta de pagamentos transferência: fundo a fundo

<Para ser pesquisado diretamente através do número do CNPJ>

Os pagamentos são "Fundo a Fundo" estão disponíveis em "Consulta de Pagamentos" no aplicativo "Gubex Pagamentos".

Para ser pesquisado:

Estado: São Paulo

Município: MARÍLIA

Grupos: Todos

Competência: Todos

Atos/Serviço/Exatidão: Todos

Tipo de Consulta: Cada (Pagamento) Competência Derivado Consolidado

Ano: 2012

Data Inicial de DB: 01/01/2012

Data Final de DB: 31/12/2012

CHPJ: Repasse

Municípios Bloqueados:

CCE(s) Concele(s):

Figura 5 – Tela de consultas sobre transferências fundo a fundo do município de Marília/SP⁷⁷

Para a consulta, foram selecionados apenas os itens: estado, município e ano, deixando as outras opções em modo padrão. A consulta recuperou uma página em HTML com 52 tabelas; cada uma contempla um programa atendido pelos repasses. A seguir uma dessas tabelas é demonstrada pela Figura 6.

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.fns.saude.gov.br/ConsultaFundoaFundo.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Com os dados recuperados por meio das tabelas, foi criada a visualização demonstrada pela Figura 7, que contém todas as 185 ocorrências de repasses.

Visualizations : Repasses Financeiros à saúde - Marília-SP - 2012

Visualização de uma tabela
 Descrição: As cores representam a quantidade de repasses
 Tipo: tabela de dados

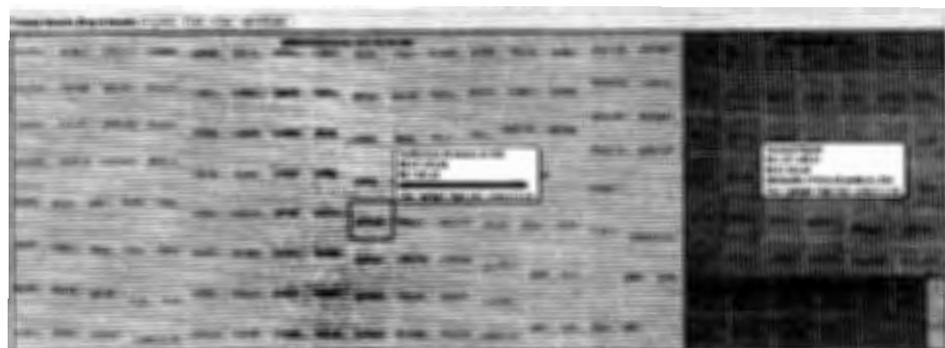


Figura 7 – Visualização sobre os Repasses financeiros para a área da saúde do município de Marília/SP – competência de 2012⁷⁹

As cores demonstram a quantidade de repasses, ou seja, a cor verde representa o programa “Qualificação da Gestão do SUS”, que obteve o maior número de repasses (133), como já mencionado anteriormente. No destaque encontra-se um repasse feito à Gestão do SUS. O valor de R\$ 477.073,38 representa o valor total repassado ao programa. No outro destaque (cor alaranjada), observamos (em sequência) o nome do programa (Farmácia Popular), o valor total repassado ao programa, o valor repassado à entidade e o nome da entidade que recebeu o repasse. A Farmácia Popular foi o programa que recebeu o valor mais alto de repasses (R\$ 2.371.345,31). A cor roxa representa o programa “Qualificação de funcionários da Vigilância Sanitária”, com 11 repasses e um total de R\$ 8.075,34. O menor retângulo (cor ciano) representa o repasse feito à unidade de Média e Alta complexidade que se trata do “Hospital Espírita de Marília”, que recebeu apenas 1 (um) repasse, no valor de R\$ 179.260,40.

⁷⁹ Disponível em: <<http://www-958.ibm.com/software/data/cognos/manyeyes/visualizations/repasses-financeiros-a-area-da-saude>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Pode-se observar que é possível agregar grandes quantidades de dados em apenas uma visualização, o que pode ser um facilitador para análises e conferências, as quais se fizerem necessárias.

A visualização acima demonstrada foi criada por intermédio do sítio *Many Eyes*⁸⁰, que disponibiliza uma série de tipos de visualizações a serem manipuladas por qualquer usuário que tenha interesse. A técnica utilizada para demonstrar os dados da consulta foi a *Treemap*.

Considerações finais

Para que a interação entre sociedade e poder público ocorra de forma clara e transparente, conceitos como publicidade e eficiência da Administração Pública devem ser elementos fundamentais norteados por estratégias de adoção de TIC (SANT'ANA, 2009).

As TIC têm-se mostrado meios eficientes de disponibilização de dados governamentais, uma vez que, por meio da Internet, o acesso se torna mais fácil e rápido, em relação a outros meios tradicionais. Entretanto, essas novas tecnologias devem cumprir o papel de permitir o acesso a informações de forma eficiente, no sentido de que possam ser recuperadas para outros usos, por outros profissionais, em quaisquer outros cenários.

A área da saúde produz e disponibiliza muitas informações, que podem ser utilizadas como subsídios a tomadas de decisões, em diversos setores, para a promoção da saúde. No entanto, a recuperação de grandes volumes de dados tem-se mostrado um fator desmotivador, uma vez que dificulta as análises desses dados. Neste contexto, a técnica da Visualização de Dados, pode contribuir para uma recuperação de informações mais eficaz, pois permite que grandes quantidades de dados sejam consolidadas em imagens que facilitam a compreensão dos mesmos.

A representação gráfica das informações busca não apenas divulgar ou apresentar dados e resultados, mas prover mecanismos que possibilitem ao usuário interagir com a informação, explorando-a visualmente (VALIATI, 2008).

Como trabalhos futuros, pretendemos realizar pesquisas efetivas com usuários dessas informações, nos dois contextos, ou seja, na recuperação de dados em forma de

⁸⁰ Disponível em: <<http://www-958.ibm.com/software/analytics/manyeyes/>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

tabelas e a recuperação por meio de visualizações, para que se tenha uma verdadeira noção da eficácia dessa técnica de disponibilização de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/70316>>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- CARVALHO, J. O. F.; DIAS, M. P. **A visualização da informação e a sua contribuição para a Ciência da Informação**. DataGramaZero, v. 8, n. 5, out. 2007. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out07/Art_02.htm#Autor>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1.
- CHOO, C. W. **A Organização do Conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. 2. ed. São Paulo: SENAC Editora, 2003. 425p.
- FREITAS, C. M. D. S.; CHUBACHI, O. M.; LUZZARDI, P. R. G.; CAVA R. A. Introdução à Visualização de Informações. **RITA – Revista de Informática Teórica e Aplicada**, Instituto de Informática, v. 8, p. 143-158, 2001.
- HUMENHUK, H. **O direito à saúde no Brasil e a teoria dos direitos fundamentais**. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 227, 20 fev. 2004. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/4839>>. Acesso em: 21 jul. 2013.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. Ed. 34. 1999.
- NASCIMENTO, H. A. do; FERREIRA, C. B. R. Visualização de Informações - Uma Abordagem Prática. In: UNISINOS, 2005. Rio Grande do Sul. XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. (Anais). Rio Grande do Sul: São Leopoldo, 2005, p.1262-1312. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/diversos/congresso/sbc2005/dados/anais/pdf/arc0285.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2013.
- SANT'ANA, R. C. G. **Tecnologia e gestão pública municipal: mensuração da interação com a sociedade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Editora UNESP, 2009. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=57>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- VALIATI, Eliane Regina de Almeida. Avaliação de Usabilidade de Técnicas de Visualização de Informações Multidimensionais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- WARE, Colin. **Information Visualization: Perception for Design**. São Francisco: Morgan Kaufmann, 2000.

Resenhas

ENTRE A POLÍTICA E A VIOLÊNCIA

João Henrique dos SANTOS⁸¹ (FEMA-Assis)

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão**: política e violência nas periferias de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Trabalho premiado como melhor tese de doutorado em 2009, pela Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais –, o estudo de Gabriel Feltran chega às livrarias pela editora da Unesp em parceria com o Centro de Estudos da Metrópole (CEM). Não é preciso avançar muito na leitura do livro *Fronteiras de tensão* para reconhecer o esforço intelectual empreendido pelo autor em sistematizar um extenso trabalho de campo, notadamente de cunho etnográfico, realizado nas periferias de São Paulo e associado a uma reflexão teórica, bem como a um diálogo com as referências clássicas e recentes sobre o tema.

O autor delimitou seu estudo à região de Sapopemba, Zona Leste da cidade de São Paulo, no período de 2005 a 2010. O livro abrange a versão atualizada da sua tese de doutorado, bem como as pesquisas realizadas nos anos subsequentes, para o pós-doutoramento.

Suas fontes foram as entrevistas e o convívio com as famílias que moravam na região estudada, tentando compreender seu cotidiano, elaborando perfis individuais e coletivos, em suas relações entre o mundo do trabalho e o mundo do crime. Outra fonte utilizada foi a reflexão sobre o Centro de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (Cedeca), entidade que estabelece a mediação entre os jovens e a sociedade ou, na expressão do autor, o mundo público.

As questões que deram origem à pesquisa foram as relações entre o mundo da periferia urbana e a política. Contudo, é necessário fazer um alerta ao leitor: não se trata de mais um livro sobre as relações da dualidade centro-periferia. Ao contrário disto, o autor transita na contemporaneidade pelas fronteiras, não apenas as físicas, da metrópole, mas, sobretudo, as fronteiras sociais, configuradas como zona de indistinação

⁸¹ Bacharel e Mestre em História, pela Universidade Estadual Paulista UNESP – câmpus de Assis – SP. Courseu também Especialização em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina UEL – PR. Atualmente, é Doutorando junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, com pesquisa em andamento sobre As faces da violência em Assis. Contato: jhs@femanet.com.br.

demonstrada pelos seus cadernos de campo, principalmente, na passagem dos indivíduos pelo mundo do trabalho e pelo mundo do crime, especialmente, nas suas relações de sociabilidade⁸². E, ainda, para Feltran, um novo componente passa a ser onipresente nas fronteiras da cidade: “No Brasil contemporâneo, já não é mais possível compreender as fronteiras entre as periferias e o público sem situar a violência” (p.15).

Ao estudar as formas de vida de jovens na periferia de São Paulo, o autor começou a compreender que houve um movimento de significativa mudança na passagem entre as gerações. Os pais dos jovens pesquisados tinham, na valorização do trabalho, no estudo e no casamento, uma forma de ascensão social. Havia, assim, todo um imaginário constituído nos anos 1970-1980, que passou por um rearranjo diante do desemprego estrutural, da terceirização, enfim, da acumulação flexível e da desindustrialização, impedindo que os jovens compartilhassem das mesmas opções de vida de seus pais. Assim, eles se tornaram cada vez mais vulneráveis diante da expansão do mundo do crime, a partir da década de 1990⁸³.

O mundo do crime presente nas periferias gera novas formas de relações sociais no cotidiano dos jovens e das famílias pesquisadas em suas diversas significações, tais como as relações discursivas, o imaginário social e o estabelecimento de códigos de conduta e de formas de agir. Estudando a formação e o desenvolvimento daquilo que a bibliografia classicamente denomina de família operária, do discurso e do imaginário do trabalhador, Feltran mostra como se opera uma ressignificação dessas relações a partir dos anos 2000, pois a dinâmica social impede a continuidade, por parte dos filhos, dos projetos de ascensão social dos pais, dentro do mesmo paradigma. Os seus dados empíricos demonstram que as dinâmicas sociais se alteraram e que as ferramentas interpretativas precisam ser atualizadas.

⁸²Sobre esta zona de indistinação e as transformações sociais do período, ver o ensaio de Francisco de Oliveira, “Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento”(OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007). A inviabilidade da vida pública universal e as relações com a gestão de populações a partir da violência é analisada na mesma obra por Maria Célia Paoli, “O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política” (Ibid, p.221-256).

⁸³Podemos analisar a constituição do espaço urbano e as mudanças recentes do capitalismo por meio das implicações que o empobrecimento das populações das periferias sofreram aos serem empurradas cada vez mais para as margens, sobretudo por meio do empreendedorismo urbano apontado por Harvey como forma de expansão do capital por meio da despossessão (HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005). Especificamente o tema da despossessão é abordado em HARVEY, David. O “novo” imperialismo: sobre rearranjos, espaciotemporais e acumulação mediante despossessão. **Margem Esquerda**, n. 5, p.31-40, 2004.

A categoria da violência passou a ser incorporada ao cotidiano das periferias, não somente pelas relações de sociabilidade entre a população pobre e as instituições do Estado, mas pela presença cada vez maior do mundo do crime. Por meio do tráfico de drogas e suas capilaridades, a violência cotidiana consolidou-se, a partir do fim dos anos 1990, e os jovens da periferia estão imersos nela, pois o seu objetivo de ascensão social via empregabilidade “[...] não é sequer pensável” (p.33). O autor inicia neste ponto uma operação de compreensão, mediante a análise das trajetórias de vida, vendo que o projeto de crescimento econômico-familiar se tornou individualizado e, com isso, o adolescente compreendeu que não há condições de empregabilidade para todos. Desse modo, as condições de ascensão e de consumo estão cada vez mais inacessíveis e, consoante a este processo de individualização, o imaginário social do jovem passou a ver como saída de sua condição atual a possibilidade de vir a ser um jogador de futebol, músico ou ator/atriz (p.33-34). Mas ainda há outra alternativa: a sua inclusão no mundo do crime. Nele, apesar da instabilidade, seria possível a construção de uma vida de consumo.

Feltran relata a ocorrência de uma ruptura radical com o mundo das convenções e com os laços sociais tanto familiares, quanto individuais e institucionais. O risco de morte violenta passa a ser um horizonte constante na vida destes jovens e quando um deles morre “[...] ninguém o reclama” (p.79). Seriam estes jovens matáveis, na acepção do termo de Agamben?⁸⁴ O leitor poderá perceber que nos capítulos do livro, Feltran nos faz refletir sobre outras inúmeras temáticas; há no texto toda uma gama de possibilidades de novas interrogações e novos temas de pesquisa.

Fronteiras de Tensão nos permite diversas reflexões e uma delas é justamente a que estamos apontando, especialmente, porque as populações de periferia são geridas por critérios administrativos e podem ser descartáveis. Desse modo, elas não representam populações que têm direito de exercer a cidadania e, quando no conflito do mundo público com a periferia, o horizonte de morte é uma realidade extremamente plausível. Para o autor, pela análise que realizou da região e do mundo do crime, no período dos ataques do Primeiro Comando da Capital (PCC), no ano de 2006, esse horizonte é uma constante. Ele, aliás, se intensifica pela forma como a mídia reverberou sobre o tema. Ao terminar o conflito, o saldo em uma semana era de 493 pessoas mortas

⁸⁴AGAMBEN, G. *Homo sacer*: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Agamben ainda explora a gestão de populações em diferentes momentos no livro *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

no Estado⁸⁵ e “[...] foi lido em São Paulo como um acréscimo à ordem democrática. Foi a contabilidade desses suspeitos mortos que acalmou a cidade, trouxe de volta a normalidade das instituições republicanas” (p.184).

Segundo Feltran, se os assassinatos dos jovens suspeitos pela polícia tiveram o efeito de acalmar a opinião pública, de outro lado não geraram tipo algum de indignação, normalizando a morte de uma parcela da população das periferias. Ninguém reclamou estes assassinatos; em alguns casos, vários corpos ficaram à espera de reconhecimento no IML e não houve uma comoção pública⁸⁶. Aliás, parte da população legitimou a atuação da polícia. Mas, ao mesmo tempo, não podemos ver exclusivamente uma oposição entre Estado e periferia, pois as próprias organizações criminosas, como o PCC, exercem pressão sobre a população das periferias e, portanto, “[...] o mundo do crime é também ator de gestão de populações” (p.186). Uma parte da violência do mundo do crime é utilizada como mecanismo de proteção interno da comunidade, como no caso da justiça local, empreendida pelas organizações criminosas e reconhecida pelos moradores das periferias, em face da incredulidade e da realização da justiça por meio das instituições estatais, como por exemplo, na solução de conflitos entre vizinhos, etc.⁸⁷

Ainda no campo das figurações, os jovens inseridos no crime jamais perdem, diante das autoridades policiais, o seu estigma de criminoso. Isso também está presente no imaginário social, ou seja, é como se o corpo deles, mesmo depois de cumprida a pena, mantivesse a marca do crime. Por isso, então, se estabelece uma representação social da violência por meio do modo de se vestir, da origem social, em ter sido preso. Seriam os jovens da favela facilmente identificáveis, principalmente quando estão fora dela.

O autor sintetiza que os adolescentes, a partir dos anos 1990, estão impedidos de obter meios de ascensão social em virtude da desestabilização do mundo do trabalho.

⁸⁵Sobre os acontecimentos de maio de 2006 ver o relatório produzido pela Justiça Global. **São Paulo sob ataque**: corrupção, crime organizado e violência institucional em maio de 2006. São Paulo: Justiça Global, 2011.

⁸⁶O filósofo Paulo Arantes, numa chave interpretativa distinta, refletiu sobre os acontecimentos de maio de 2006 a partir da paralisia que o pânico gerou na população e as distinções entre o medo da greve de 1917 em São Paulo e os conflitos causados pelo PCC. “Duas vezes pânico na cidade” (ARANTES, Paulo. **Extinção**. São Paulo: Boitempo, 2007). Ainda em perspectiva histórica sobre o medo para o Rio de Janeiro temos o estudo de: BATISTA, Vera Malagutti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

⁸⁷Feltran estudou a realização da justiça por meio do PCC (FELTRAN, G. Crime e castigo na cidade: os repertórios da justiça e a questão do homicídio nas periferias de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, jan./abr. 2010).

Desse modo, eles sofrem uma “violência massiva”, mas ao se inserirem no mundo do crime, vivenciam toda uma gama de relações que também é baseada na truculência, e a repressão por parte do Estado ocorre na mesma chave de instrumentalização da violência (p.335). Seria um ciclo, com a violência instrumental reproduzindo formas sociais e institucionais.

Segundo Feltran, as distintas formas de violência social coexistiriam, ou seja, se, de um lado, a busca pela cidadania de cunho formalista e universalizante carrega ela própria elementos de violência instrumental ao controlar populações, de outro lado, o mundo do crime utiliza da truculência como modo de sobrevivência social, mas também é marcado pela verticalização semelhante ao Estado. A violência ilegal do mundo do crime e do Estado seria, portanto, a categoria onipresente em todos os espaços sociais, porque está em todos os discursos sobre a vida e sobre a morte, no imaginário social, nas relações políticas e no controle das populações pobres.

O livro *Fronteiras de tensão* deve ser lido por aqueles que buscam uma compreensão dos processos de transformação pelos quais o Brasil passou nos últimos anos no que concerne a questões da violência e da vida urbana.

**MISTÉRIO, ASSOMBRAÇÃO E SUSPENSE: SOBRE O LIVRO *EVOCÇÃO*,
DE MARCIA KUPSTAS**

Berta Lúcia Tagliari FEBA⁸⁸ (SEE-SP/UNIESP-Fapepe)

KUPSTAS, Marcia. *Evocção*. Ilustr. Adams Carvalho. São Paulo: Ática, 2012.

O livro *Evocção* (Ática, 2012), escrito por Marcia Kupstas e ilustrado por Adams Carvalho, é obra que, certamente, atrairá a atenção dos jovens leitores. O suspense é gerado pela história contada por Magda, uma garota que, após seis anos, decide escrever sobre uma experiência sobrenatural que viveu durante as férias de julho em uma casa de praia na cidade de Ubatuba (SP), com sua avó Magdalena, sua irmã Magali, seus primos Lucas e Jaqueline, além de Barbara, amiga de Jaqueline.

Composto por dezesseis capítulos curtos e enumerados, o texto prende a atenção do leitor que é chamado a preencher as suas lacunas. Para tanto, ele precisa imaginar se o ponto de vista de Magda é fruto de sua imaginação ou se, realmente, aconteceu algo extraordinário naquela cidade litorânea. Desse modo, o foco narrativo configura-se como elemento fundamental para a condução do leitor, tanto para fazê-lo ter raiva de Barbara e irritar-se com sua futilidade, e falsidade, quanto para condoer-se por Magda, que se sentia insegura e ameaçada pela hóspede. Sendo uma jovem, esta narradora tem desejos e medos comuns aos do leitor da obra, característica importante para prender a atenção na leitura.

Trata-se, assim, de uma história de terror, formada por elementos que convergem para a atmosfera de medo e que geram expectativas no leitor, tais como: o espaço da cidade chuvosa e quase deserta; a existência de um cemitério próximo à casa de praia; a ausência da avó durante as noites, para jogar bingo na quermesse; as brincadeiras com o “Tabuleiro de Ouija”, para falar com os mortos; as histórias misteriosas contadas pela diarista da casa; e as frases estranhas grafadas nas paredes do quarto da edícula.

A linguagem, respeitando o modo como o jovem se comunica, apresenta marcas de oralidade nos diálogos, diferenciando-se, em certas passagens, do discurso da

⁸⁸ Mestre em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá. É professora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e da Faculdade de Presidente Prudente (Fapepe). Membro do GT (CRELIT). Contato: bertatagliari@hotmail.com.

avó, doutora, “[...] uma professora universitária, que publica teses de nomes complicados e vive cercada de livros enormes, em eternas pesquisas” (p. 12). As personagens, neste sentido, são verossímeis tanto no discurso, quanto na representação de seu comportamento.

O título, por sua vez, motiva o leitor a descobrir o que será evocado ao longo da trama. Assim, por meio do final aberto, próprio de narrativas mais modernas, o livro pode levá-lo a imaginar se Magda é curada das visões, pelo fato de escrever a história e por sair da fase da adolescência, ou se a casa realmente era assombrada pelos espíritos.

Primeira e quarta capas, orelhas, ilustrações e cores organizam-se de modo coerente em torno da temática da existência de fantasmas na vida da adolescente Magda, destacando positivamente o livro no que se refere à elaboração de seu conjunto gráfico editorial. As ilustrações em cores branca, preta e vermelha promovem interação na leitura porque estabelecem **um diálogo** com o texto verbal, reiterando o tom de mistério. Elas, conseqüentemente, **ampliam** sua significação, a exemplo da imagem do cemitério e da prancha de surfe (p.26-27) envolta em arabescos e cruces que mais sugerem do que definem. Além disso, as ilustrações aparecem em poucos momentos (apenas cinco), como espera o leitor jovem, porém em trechos fundamentais e de grande tensão dramática, por exemplo: quando as personagens veem o túmulo (com uma prancha de surfe em cima) de um garoto de 14 anos, chamado Renato (p.26-27); quando jogam com o tabuleiro de Ouija; quando o fantasma diz que ama Barbara (p.48-49); e no momento em que Magda corre atrás de Bárbara no cemitério, visualizando muitas luzes e o fantasma de Renato. A imagem que ilustra este trecho, por exemplo, recorre à técnica de pintura **simétrica**, na qual um dos lados da figura reflete o outro. Aqui, as luzes são representadas por curvas, traços e arabescos brancos, além dos olhos vermelhos atentos daquela que assistia a tudo, reiterando a ocasião sobrenatural exposta na narrativa.

No texto de apresentação, Kupstas relaciona fatores que a influenciaram na escrita da obra, como o livro que a inspirou: *Outra volta do paraíso*, de Henry James, e viagens para o litoral norte de São Paulo com as filhas e suas amigas. De acordo com a escritora, elas ficavam impressionadas com a estrada de terra que levava à praia dos descendentes de quilombolas; também admiravam o cemitério, o túmulo com a prancha de surfe, dados reais que **ganham nova roupagem** na narrativa e motivam o leitor. As palavras de Walcyr Carrasco, na **primeira orelha** do livro, também **cooperam para** legitimar a importância da autora no mercado editorial juvenil. Nas últimas **páginas do**

exemplar, o texto “Os sonhos de Marcia Kupstas” expõe dados biográficos da autora, que a contextualizam no cenário de escritores da literatura para crianças e jovens, seguido de uma rica entrevista acerca da obra, na qual são demonstrados seu interesse por histórias de fantasmas, sua opinião sobre as personagens e a influência da vida real para a criação literária. Na quarta capa há uma foto da autora com informações sobre sua importância para a literatura juvenil brasileira. Ainda na quarta capa, o vocábulo “evocação” é reproduzido como em um dicionário: “subst. 1. recordação 2. tentativa de atração de espíritos, almas, etc.” (In: quarta capa), seguido de um breve resumo da história, informações que funcionam como um convite à leitura.

Assim, ainda que o livro incida na trivialidade de um tema já bastante recorrente na literatura, ao construir uma trama na qual adolescentes viajam em período de férias para viverem aventuras sem a presença dos pais, sobressaem-se qualidades como: a exploração coerente da estrutura do gênero suspense; a existência da voz juvenil do narrador; a construção de personagens verossímeis; o reconhecimento de interesses comuns do jovem, como a busca pela liberdade e a necessidade de reconhecer-se no grupo. São essas algumas das particularidades que compõem as publicações voltadas ao público jovem na atualidade, contribuindo para consolidar um gênero que vem ganhando autonomia estética e características próprias, tendências que podem ser percebidas pelos prêmios concedidos na modalidade “literatura juvenil” por diferentes instâncias de legitimação, pelas seleções regulares realizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e pela tradição de pesquisa na área.

Como se nota, *Evocação* é leitura indicada a professores para que possam mediar trabalhos na escola na perspectiva do letramento literário, contribuindo para a formação do leitor e para a difusão de autores e obras da literatura juvenil. E, claro, leitura indicada ao jovem que, por meio desse suspense, poderá buscar novas narrativas envolventes.