

Sumário

Prevalência de microrganismos em infecções do trato urinário.....	01
<i>Carlos Fernando de Oliveira, Juliano Gomes Barreto, Renan Modesto Monteiro, Sergio Henrique de Mattos Machado, Cristiano Guilherme Alves de Oliveira e Vivian Vasques de Oliveira</i>	
Criatividade e ensino de língua inglesa: uma questão de motivação para a aprendizagem significativa.....	15
<i>Sonia Maria da Fonseca Souza, Vyvian França Souza Gomes, Camila Decimoni Talyuli, Raquel França Freitas.</i>	
Estrangeirismos: vestígios de poder da língua inglesa.....	32
<i>Sonia Maria da Fonseca Souza, Cláudia Gualberto Borges, Jônatas Guimarães da Silva, Priscila Banca Rabelo.</i>	
Mulheres do Brasil: resistência e luta por igualdade.....	47
<i>Marcos Paulo Mendes Araújo.</i>	
O gênero ensaio em jornal: as condições de produção do texto.....	65
<i>Lindinei Rocha Silva.</i>	
A geometria euclidiana iluminada pelo barroco diamantinense: produzindo e usufruindo de um conhecimento científico “associado”, no olhar de Walter Benjamin.....	84
<i>Raquel Anna Sapunaru; Douglas Frederico Guimarães Santiago; Márcia Gabriele Soares França; Natanny Célia Lemos Simões.</i>	
Caminhos de acesso à educação e à justiça em Nova Iguaçu.....	95
<i>Ana Valéria de Figueiredo da Costa; Agenor Pereira da Costa; Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte.</i>	

PREVALÊNCIA DE MICRORGANISMOS EM INFECÇÕES DO TRATO URINÁRIO

Carlos Fernando de Oliveira¹, Juliano Gomes Barreto¹, Renan Modesto Monteiro¹, Sergio Henrique de Mattos Machado¹, Cristiano Guilherme Alves de Oliveira¹, Vivian Vasques de Oliveira¹

1- Universidade Iguaçu, Itaperuna, R J, Brasil. Email: julianobarreto@hotmail.com

RESUMO

A infecção do trato urinário (ITU) constitui uma das enfermidades mais frequentes nas consultas de ambulatório e no meio hospitalar, só perdendo para as infecções respiratórias. É constituída pela presença de microrganismos em alguma parte do trato urinário. A infecção do trato urinário prevalece na infância, atingindo pico de incidência por volta do 3º ao 4º ano de idade, eleva-se novamente por volta da adolescência. Nas gestantes é preocupante quando assintomática, nos idosos, motivo de internações e óbito. O único exame de confirmação da ITU é a urocultura/urinocultura. Estudo retrospectivo de 849 resultados de uroculturas, no período de maio a novembro de 2007 sem restrições de idade e sexo. As amostras devidamente coletadas foram inoculadas e incubadas em meio apropriado, a identificação dos microrganismos realizada mediante morfologia de colônia e microscopia pela técnica de Gram, logo após algumas colônias foram submetidas a provas bioquímicas de identificação e de sensibilidade. A positividade foi de 223 exames, dos quais 183 pacientes eram do sexo feminino e 40 do sexo masculino. A bactéria de maior prevalência, foi a *Escherichia coli*, seguida de *Proteus sp*, *Candida sp*, *Enterobacter sp*, *Klebsiella sp*, *Edwardsiella sp*, *Staphylococcus aureus* e *Staphylococcus saprophyticus*.

Palavras-chave: Infecção, trato urinário, urocultura.

ABSTRACT

A urinary tract infection (UTI) is one of the most frequent diseases in outpatient consultations and hospital environment, second only to respiratory infections. It consists of the presence of microorganisms somewhere in the urinary tract. A urinary tract infection is prevalent in childhood, reaching peak incidence around the 3rd to 4th year of age, rises again around adolescence. In pregnant women is worrying when asymptomatic, the elderly, reason for hospitalization and death. The only confirmatory examination UTI is the urine culture / urine culture. A retrospective study of 849 results of urine cultures, from May to November 2007 no restrictions on age and gender. The samples were suitably inoculated and incubated in a suitable medium, identification of microorganisms carried by colony morphology and Gram technique, after some colonies were subjected to biochemical tests for the identification and sensitivity. The positive tests was 223, of which 183 patients were female and 40 male. The most prevalent bacteria, *Escherichia coli* was followed *Proteus sp*, *Candida sp*, *Enterobacter sp*, *Klebsiella sp*, *Edwardsiella sp*, *Staphylococcus aureus* e *Staphylococcus saprophyticus*.

Keywords: Infection, urinary tract, urine culture.

INTRODUÇÃO

A infecção urinária (ITU) é uma infecção que acomete qualquer parte do sistema urinário, desde os rins, a bexiga, até a uretra. É definida como a presença de microorganismos em alguma parte desse sistema. Quando acomete os rins, chamamos de pielonefrite, quando é a bexiga, chamamos de cistite; na uretra é a uretrite, e quando acomete a próstata, denominamos prostatite (SBU, 2013).

As causas das ITU são complexas e influenciadas por fatores biológicos e comportamentais do hospedeiro bem como pelas características infectantes dos uropatógenos, na maioria das vezes são causadas por bactérias da microbiota intestinal e os agentes antimicrobianos apresentam um papel importante no tratamento e prevenção destas infecções, sendo uma das enfermidades mais frequentes em consultas ambulatoriais e no meio hospitalar. (MOBLEY, 2000).

Podendo ocorrer em qualquer idade e em ambos os sexos, sendo mais constatada nas mulheres, principalmente na mulher adulta, por causa da atividade sexual, o uso de diafragma com espermicida e outros. Existem riscos na ocorrência de agravamentos, conforme o estado geral do paciente, sua idade, e outras variáveis (LATORRE, 2001).

O exame de urina pode fornecer uma quantidade significativa de informações, como por exemplo à detecção de processos patológicos intrínsecos ao sistema urinário, sejam eles funcionais (fisiológicos), ou sejam eles estruturais (anatômicos). A progressão ou a regressão das várias lesões também pode ser monitorada com um mínimo de estresse do paciente. Além disso, processos patológicos sistêmicos, como anomalias endócrinas ou metabólicas, podem ser detectados por meio de reconhecimento de quantidades anormais de metabólitos específicos para a doença excretados na urina. Os exames laboratoriais de urina continuarão a exercer um papel essencial na medicina clínica (HENRY, 2008).

A presente pesquisa foi realizada através de estudo retrospectivo entre o período de maio a novembro de 2007, com dados coletados em arquivo de resultados de testes de identificação de microrganismos patogênicos responsáveis pela ocorrência de infecções no trato urinário, nas Unidades do Laboratório Kashima nos municípios de Guaçuí e São José do Calçado, na região sul do Espírito Santo. Avaliando de forma transversal, 849 resultados de uroculturas existente no banco de dados do referido laboratório, buscando responder qual a prevalência de infecções do trato urinário e os respectivos microrganismos causadores.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Infecções do trato urinário

O tipo mais comum de ITU no homem adulto é a cistite, que ocorre em ambos os sexos, apesar de ser mais frequente entre as mulheres. A própria anatomia feminina favorece a infecção, já que a vagina fica muito próxima da uretra, canal por onde escoia a urina. A infecção urinária no homem está relacionada, geralmente, a problemas de cálculo renal ou a complicações da próstata (BUSATO, 2001).

A ITU é a presença de microrganismos em alguma parte do trato urinário, desde os rins, a bexiga, até a uretra. O acesso se dá por via ascendente, ou seja, pela uretra, podendo se instalar na própria uretra e próstata, avançando para a bexiga e, com mais dificuldade, para o rim. A grande maioria das ITU é causada por bactérias, mas também podem ser provocados por vírus, fungos e outros microrganismos. A maioria das infecções urinárias ocorre pela invasão de alguma bactéria da flora bacteriana intestinal no trato urinário. A bactéria *Escherichia coli*, representa 80-95% dos invasores infectantes do trato urinário (STAMM, 2001, p. 1-4).

Alguns fatores podem agravar as ITUs, quando ocorrem complicações nessas infecções, as mesmas podem evoluir para piúria e septicemia. Dificilmente as bactérias podem penetrar no trato urinário pela via sanguínea. Isto ocorre apenas quando existe infecção generalizada (septicemia) ou em indivíduos sem defesas imunitárias como aids e transplantados. A intensidade da ITU depende das defesas do paciente, da virulência do microrganismo e da capacidade de aderir à parede do trato urinário (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

Como a urina é estéril, existem fatores que facilitam a contaminação do trato urinário, tais como: obstrução urinária: próstata aumentada, estenose de uretra, defeitos congênitos e outros corpos estranhos: sondas, cálculos (pedras nos rins), introdução de objetos na uretra (crianças), doenças neurológicas: traumatismo de coluna, bexiga neurogênica do diabetes fístulas genito-urinárias e do trato digestivo, colostomizados e constipados doenças sexualmente transmissíveis e infecções ginecológicas (CRUZ, 1998).

A infecção urinária baixa ou alta ocorre tanto na fase aguda ou crônica e sua origem pode ser comunitária ou, até mesmo hospitalar. A observação fiel do tratamento médico é fundamental para restabelecer a saúde desses pacientes, evitando possíveis agravamentos (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

Pielonefrite

Pielonefrite é a infecção que por penetração de germes atinge um ou dois rins, ao atingir o rim, as bactérias provocam no local um processo inflamatório e infeccioso, como consequência imediata, o rim aumenta de tamanho, a região lombar causando dor (abaixo da última costela nas costas), febre alta, calafrios, ardência para urinar, sensação de urina quente e urina mais escura. Náuseas e vômitos acompanham o quadro (BUSATO, 2001).

Nas mulheres, na maioria dos casos, isso ocorre pela contaminação e colonização perivaginal pela flora bacteriana fecal. O representante mais importante da flora bacteriana fecal é a *Escherichia coli*, responsável por 85-90% das infecções urinárias (EDGE, 1995).

O germe pode atingir o rim pelo sangue ou subindo da uretra para a bexiga e pelo ureter até o rim. Quando existe alguma malformação do aparelho urinário ou urina que volta da bexiga para o rim (refluxo vesico-uretral) ou pedra nos rins ou outro tipo de obstrução, a pielonefrite tem condições favoráveis para se instalar. Os germes mais frequentes são os gram-negativos (PINHEIRO, 2010).

Cistite

Cistite, doenças inflamatórias e/ou infecciosas da bexiga. A cistite inflamatória sem infecção pode ter várias causas, como: produtos químicos; medicamentos; doenças alérgicas; parasitárias; imunológicas e irradiação e a cistite infecciosa é causada principalmente por bactérias, mas também por fungos e vírus, pode ser acompanhada de uretrite, prostatite e até pielonefrite (infecção urinária alta). A grande maioria das cistites não é complicada, porque não há obstruções, cálculos e malformações do trato urinário (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

A cistite é muito comum, ocorrem em 3% das meninas e 1% dos meninos até os 10 anos de idade. Aproximadamente, 50% das mulheres terão cistite durante a sua vida e mulheres em atividade sexual terão, no mínimo, um episódio de cistite a cada dois anos. A incidência de infecção urinária em homens é muito menor do que nas mulheres. Em média, ocorrem 5 a 8 casos de cistite por 10.000 homens, quase sempre resultantes de fatores obstrutivos (malformações, cálculos), diabetes mellitus e rim policístico (EDGE, 1995).

As cistites mais frequentes são causadas por germes da flora bacteriana oriundos do trato intestinal. Nas mulheres, as bactérias contaminam o introito vaginal, possibilitando a entrada delas pela uretra e atingindo a bexiga. Aí localizadas, as bactérias entram em luta com as defesas do organismo e, se vencerem, surge à infecção urinária. Em algumas situações, nas

pessoas sem defesa ou com fatores facilitadores, as bactérias podem avançar pelos ureteres até o rim, provocando pielonefrite - infecção urinária alta ou renal (TOSSI, 2011).

As mulheres, em atividade sexual frequente, têm maior risco de invasão bacteriana na bexiga por terem a uretra curta. O uso de espermicidas, diafragma, chuveirinho e absorventes internos facilitam a contaminação da bexiga por bactérias da região perianal. Os homens têm menos infecção urinária porque é mais difícil contaminar a uretra, por ser longa e não estar em contato com a região perianal. Outro fator que ajuda a evitar a infecção urinária, no homem, é que os fluidos prostáticos têm substâncias bactericidas (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

Os pacientes com cistite queixam-se do aumento da frequência das micções (polaciúria), da urgência miccional (micção imperiosa), de dor na bexiga (cistalgia), de ardência e dificuldade para urinar (disúria). A urina pode apresentar odor característico (mau cheiro) e raias de sangue. Desconforto geral, dores lombares baixas e irritação podem acompanhar o quadro. Febre geralmente não acompanha as cistites no adulto. A febre leve ou moderada pode estar presente nas crianças. Há situações em que o paciente tem germes na urina sem sintoma algum. É o que se chama de bacteriúria assintomática, bactérias na urina sem sintomas. Nas mulheres a cistite ainda pode vir acompanhada de: uretrite, prostatite, vaginite e pielonefrite. Os sintomas da vaginite podem ser: corrimento, mau cheiro, prurido e dor vaginal acompanhada de ardência para urinar (EDGE, 1995).

Prostatite

Prostatite é a inflamação aguda ou crônica da próstata, geralmente por bactérias, contudo existem outros tipos de prostatite não vinculadas a bactérias como virais, fúngicas ou granulomatosas. A prostatodinia seria uma situação na qual os sintomas se assemelham à prostatite, entretanto nenhum agente infeccioso é encontrado, ficando entre suas causas desde espasmos da musculatura perineal até estresse emocional. Atualmente, a tendência atual é de se chamar estes casos de síndrome dolorosa pélvica, de origem inflamatória ou não. Outro tipo de prostatite é a encontrada em material de biópsia, sendo assintomáticas (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

A prostatite crônica é uma afecção que acomete de 10% a 14% dos homens de todas as idades e raças. É possível que 50% dos homens desenvolverão sintomas de prostatite em algum momento de suas vidas, ocorre devido a vários fatores: migração de bactérias através da uretra em direção à próstata, deficiências da atividade antibacteriana da secreção prostática (a falta de zinco na secreção é frequentemente apontada), falta de anticorpos locais e

sistêmicos. Cada paciente pode apresentar preponderância de um ou de mais fatores (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

A bactéria mais comum encontrada em Prostatites infecciosas é a *Escherichia coli* (80%) a qual também é a mais encontrada em infecções do aparelho urinário.

Uretrite

Segundo Lopes & Tavares (2004, p.5), “Uretrite é a inflamação da uretra com consequente surgimento de secreção e sintomas”. A inflamação pode ser: de causa bacteriana: gonococo, clamídia, *E. Coli*; de causa química, por exemplo: espermicida usado durante as relações e de causa traumática: cirurgias, corpo estranho (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

As uretrites mais comuns são as infecciosas sexualmente transmitidas. Essas são classificadas em uretrites gonocócicas e não gonocócicas. Segundo Lopes & Tavares (2004, p.5), “As gonocócicas são causadas pela *Neisseria gonorrhoeae* e as não gonocócicas são causadas por diferentes tipos de germes, entre os quais a *Chlamydia trachomatis*”. Outros microrganismos podem causar uretrites embora não frequentemente como *Trichomonas vaginalis*, *Ureaplasma urealyticum*, *Mycoplasma hominis*, *Staphylococcus* sp e *Candida albicans* (LOPES & TAVARES, 2004, p.5). Existem casos mais raros, como as uretrites traumáticas causadas por sondas ou corpos estranhos, as uretrites por vírus, uretrites associadas à neoplasia ou ao condiloma intra-uretral e uretrite psicogênica (LOPES & TAVARES, 2004, p.5).

A maioria das uretrites são sexualmente transmitidas. Nos últimos anos houve aumento na frequência das uretrites sexualmente transmitidas devido: à promiscuidade sexual ao acesso fácil a anticoncepcionais à divulgação de material erótico e pornográfico à prática de automedicação com tratamentos inadequados à migração de população de baixo nível socioeconômico-cultural para cidades grandes ao grande número de portadores são a não utilização de preservativos (LOPES & TAVARES, 2004).

Epidemiologia

No sexo feminino, a maior suscetibilidade à infecção é devida às condições anatômicas, como a uretra mais curta e a sua maior proximidade com vagina e com ânus. Outros fatores que possibilitam e aumentam o risco de ITU nas mulheres, podem assim ser citados, os episódios prévios de cistite, o ato sexual, o uso de certas geleias espermicidas, a gestação e o número de gestações, o diabetes (somente no sexo feminino) e a higiene

deficiente, comumente nas pacientes com piores condições socioeconômicas e obesas (CRUZ, 1998).

Nas gestantes, a *E. coli* permanece como a principal bactéria associada à infecção urinária, ocasionando, em geral, bacteriúria assintomática que eventualmente pode tornar-se sintomática. As gestantes portadoras de ITU merecem maior cuidado, devem ser tratadas, com o intuito de diminuir os riscos de complicações materno-fetais (GUIDONI, 2001, p.165-169).

No adulto do sexo masculino, fatores que favorecem a ITU são: a instrumentação das vias urinárias (incluindo-se o cateterismo vesical) e a hiperplasia prostática. Nos idosos e em indivíduos hospitalizados, as taxas de ITU também são elevadas pelos fatores citados e por inúmeros outros, relacionados à faixa etária (GROSSMAN & CARONI, 2009, p.41-47).

As taxas de ITU são bem maiores nos homossexuais masculinos, estando relacionadas com a prática mais frequente de sexo anal não protegido e também nos indivíduos com prepúcio intacto e nos indivíduos com o vírus HIV, a infecção, por si só, é um fator de risco para ITU, aumentado em relação direta com a queda dos níveis dos linfócitos (CRUZ, 1998).

Nos hospitalizados submetidos a cateterismo, a presença de sistema de drenagem de urina aberto resulta em bacteriúria em 100% dos casos, após quatro dias. Já naqueles com sistema de drenagem de urina fechado, a bacteriúria irá ocorrer em 5% a 10% dos casos, por dia de manutenção do cateter. A ITU adquirida em hospital é considerada a principal causa de bacteremia por bacilos Gram negativos, são as nosocomiais mais frequentes em todo o mundo, representando cerca de 50% do total das infecções adquiridas em hospitais gerais e, em custo, 14% do valor total dispendido com as infecções nosocomiais (GROSSMAN & CARONI, 2009, p.41-47).

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi realizada através de estudo retrospectivo entre o período de maio a novembro de 2007, com dados coletados em arquivo de resultados de testes de identificação de microrganismos patogênicos responsáveis pela ocorrência de infecções no trato urinário, nas Unidades do Laboratório Kashima nos municípios de Guaçuí e São José do Calçado, na região sul do Espírito Santo sob a responsabilidade do Farmacêutico Bioquímico Dr. Juliano Gomes Barreto, mediante autorização da referida Instituição, que forneceu os dados com caráter estatístico/científico, mantendo total sigilo na identificação de pacientes uma vez que informações de identificação não foram divulgadas aos pesquisadores.

Foram avaliados de forma transversal, 849 resultados de uroculturas buscando responder qual a prevalência de infecções do trato urinário e os respectivos microrganismos causadores, nos pacientes atendidos pelo Laboratório, e aplicado Teste F e Teste de Tukey respectivamente para avaliação de ocorrência de ITU entre os sexos e a frequência dos microrganismos isolados.

O Laboratório utiliza como prática, orientar seus pacientes a coletar as amostras de urina em frascos plásticos descartáveis, estéreis, após higiene local, provenientes de jato intermediário (médio), transportados ao Laboratório de forma habitual. Foram inoculadas em meio Agar Teague (Eosina azul metileno) e Agar Sal Manitol e Agar Mueller-Hinton suplementado com sangue (Biobrás^R) e incubados a 36,5° C por 24 horas. Após homogeneização, invertendo-se o frasco 23 a 25 vezes, a semeadura é feita com alça calibrada de 0,001 ml. Onde foram consideradas culturas positivas, aquelas que apresentaram contagem de colônias igual ou superior de 10⁵ UFC/ml em uma amostra de urina corretamente coletada, e que na maioria dos casos indica a existência de infecção.

A identificação dos microrganismos realizada mediante morfologia de colônia e microscopia pela técnica de Gram e a seguir, após o seu isolamento, algumas colônias eram submetidas a provas bioquímicas de identificação e de sensibilidade, com o uso dos meios Rugai, Lisina, Indol, Mio, Ramhanose, citrato, disco-difusão, catalase, coagulase e hemólise em Agar sangue.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período compreendido entre maio a novembro de 2007, foram avaliados nos arquivos do banco de dados do Laboratório Kashima, 849 uroculturas, entre estes, 626 (74%) apresentaram resultado negativo, e 223 (26 %) apresentaram resultado positivo para infecção urinária (Fig. 1), ou seja, apresentaram contagem de colônias acima de 10⁵ UFC/ml de urina. Analisando os 223 resultados positivos, os pacientes do sexo feminino foram os mais acometidos, representado 82,1% das amostras coletadas de ITU, e o sexo masculino 17,9% das amostras coletadas (Fig. 2).

Foi aplicado tratamento estatístico com Teste F para avaliar a significância na infecção do trato urinário entre os sexos avaliados, onde encontramos F (calculado) igual à 21,81 para um F crítico igual à 3,787 e IC (intervalo de confiança) igual à 0,05. Demonstrando assim significativa diferença na ocorrência de ITU nas pacientes do sexo feminino estudadas em relação aos pacientes de sexo masculino.

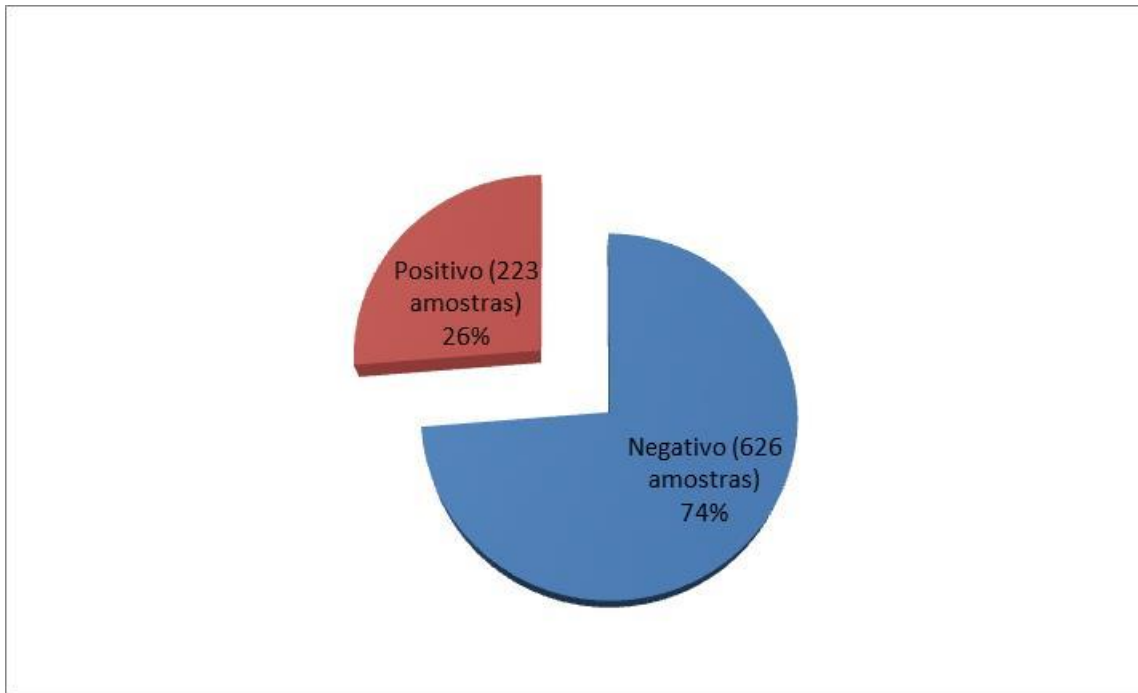


Figura 1 - Resultados das uroculturas estudadas

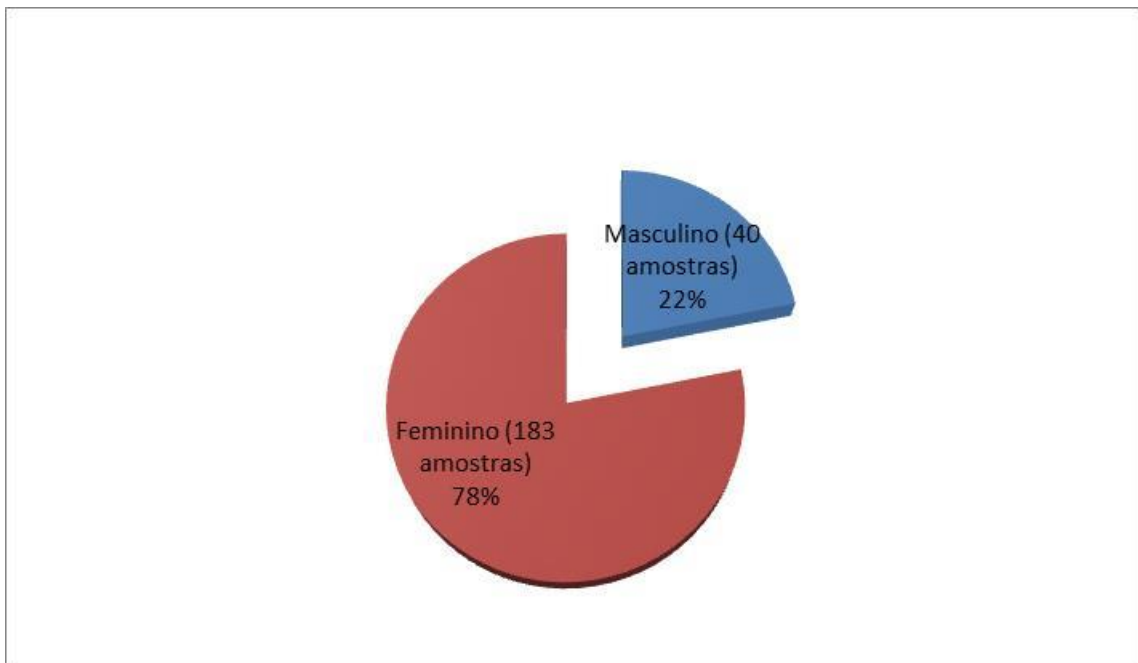


Figura 2 - Distribuição das ITU em relação a sua positividade ou sexo dos pacientes

De acordo com a **Tabela 1**, dentre as 223 uroculturas positivas, a bactéria de maior prevalência, causando ITU nos pacientes, foi *Escherichia coli* com 67,2% dos casos, seguida de *Proteus sp* com 13%, *Candida sp* 5,8%, *Enterobacter sp* 5,4%, *Klebsiela sp* com 4,0%, *Edwardsrella sp* com 1,3% e *Staphylococcus aureus* com 2,7%, *Staphylococcus saprophyticus* com 0,4%, que estão representados na referida tabela. O Teste de Tukey avaliado com IC (intervalo de confiança) igual a 0,05 considerando as espécies de microrganismos identificados demonstrado na Tabela 1 aponta para existência de diferença significativa entre *Escherichia coli* e as demais espécies identificadas. Já entre as demais espécies de microrganismos não houve diferença significativa entre a frequência identificada.

Tabela 1- Bactérias isoladas de uroculturas de pacientes com ITU, de acordo com o sexo.

Bactéria	Feminino	Masculino	Total	Teste de Tukey
<i>Escherichia coli</i>	124 (67,8%)	26 (65%)	150 (67,2%)	75 A
<i>Proteus sp</i>	21 (11,5%)	8 (20%)	29(13%)	14,5 B
<i>Candida sp</i>	13 (7,1%)	0 (0%)	13 (5,8%)	6,5 B
<i>Enterobacter sp</i>	11 (6,01%)	1 (2,5%)	12 (5,4%)	6 B
<i>Klebsiela sp</i>	7 (3,8%)	2 (5%)	9 (4,0%)	4,5 B
<i>Edwardsrella sp</i>	1 (0,5%)	2 (5%)	3 (1,3%)	1,5 B
<i>Staphylococcus aureus</i>	5 (2,7%)	1 (2,5%)	6 (2,7%)	3 B
<i>Staphylococcus saprophyticus</i>	1 (0,5%)	0 (0%)	1 (0,4%)	0,5 B
TOTAL	183 (82,1%)	40 (17,9%)	223 (100%)	

Fonte: Próprio autor.

De fato, as bactérias Gram-negativas (GN) do trato normal do intestino são as que mais provocam ITU e entre estas a *E. coli* é citada como predominante em vários trabalhos que relataram tanto infecções com Cepas da comunidade como do ambiente hospitalar (STAMM, 2001, p. 1-4).

Entre as bactérias Gram-positivas (GP), *Staphylococcus aureus* e *S. saprophyticus* foram as mais frequentes. O isolamento de SCN (estafilococo coagulase negativa) em material clínico deve ser avaliado, pois estas bactérias apesar de fazerem parte da microbiota normal da pele vêm sendo relacionadas ao aumento de morbidade em doentes de alto risco,

internados em UTI (Unidade de Tratamento Intensivo) e berçários (GROSSMAN & CARONI, 2009, p.41-47).

Em pesquisa realizada em pacientes atendidos no Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS), foram analisados resultados de 919 uroculturas. Onde foram positivas 208 ou seja 22,6% das uroculturas. Houve maior frequência de ITU em mulheres 78,9%, onde a *Escherichia coli* obteve 69,8% dos casos, *Enterobacter sp* 7,2%, *Klebsiela sp* com 5,8%, foram às bactérias GN mais isoladas. Entre as GP, *Staphylococcus aureus* 4,8% e *S. saprophyticus* 2,9% foram as GN mais frequentes (VIEIRA, 2007, 119-121).

A maioria dos pacientes com ITU foi do sexo feminino, representando 82,1% dos pacientes, enquanto apenas 17,9% forma do sexo masculino (Fig. 2). As infecções urinárias são mais frequentes em mulheres pelo motivo destas apresentarem uma uretra curta e facilmente atingível pelas bactérias da região perianal. Sendo, portanto, menos eficazes em deter a infecção (LOPES & TAVARES, 2005, p.301-312).

A *E. Coli* também foi à bactéria mais prevalente tanto no sexo feminino como no masculino. *E. coli*, *Proteus sp*, *Cândida sp*, *Enterobacter sp*, *Klebsiela sp*, *Staphylococcus aureus*, *Edwardsella sp* e *Staphylococcus saprophyticus* foram encontradas em ambos os sexos.

Estudos feitos com o objetivo de determinar a prevalência dos patógenos e envolvidos nas infecções do trato urinário diagnosticados no município das Missões – RS, analisados 226 resultados de exames bacteriológicos, onde foram identificados 52 casos de ITU e os agentes etiológicos isolados foram: *Escherichia coli* obteve 75,1% dos casos, *Klebsiela sp* com 13,46%, *Staphylococcus saprophyticus* 7,96% e *Proteus sp* com 1,92%. Pacientes do sexo feminino foram os mais acometidos (GIOVELLI, 2005, p.205-207).

Estes dados sugerem que as infecções urinárias provocadas por bactérias Gram Negativas, não obedecem a um mesmo padrão nos dois sexos. Os resultados mostram dados de espécies bacterianas e não resistência bacteriana. A resistência a vários antibióticos por bactérias isoladas de pacientes com ITU tem sido frequentemente descrita (DUARTE, 2002).

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo comprovar os dados literários sobre a ITU tanto na comunidade como hospitalar, e mostrar a realidade observada em Laboratórios.

De acordo com o estudo realizado a frequência de positividade de uroculturas de ambos os sexos foi de 26% (223), sendo que a bactéria *Escherichia coli* foi o microrganismo de maior prevalência em ambos os sexos, apresentando significativa diferença entre as demais

espécies identificadas conforme observado no Teste Tukey. Prevaleceu no sexo feminino um índice de maior incidência com 78% dos casos de positividade exibindo assim uma significativa diferença na ocorrência de infecção urinária entre os sexos segundo avaliação estatística verificado com o Teste F.

Concluimos que para se obter um resultado correto nestes procedimentos, eliminando o risco de resultados falso positivos, é de grande importância à orientação do paciente anterior a coleta, transporte, armazenamento e monitoramento adequado até o processamento do teste que necessita ser realizado o mais breve possível. Fatores estes considerados pelo Laboratório participante desta pesquisa como primordiais para qualidade das análises laboratoriais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSATO, O. **Infecção urinária e gravidez.** [2001]. Disponível em <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php>. Acesso em 4 maio 2011.

CAMPOS, T.; MENDES, P.; MAIOL, J. **Infecção urinária na criança.** Serviço de Pediatria Hospital Distrital de Faro. Acta Urológica, 23 ; 4: 19-23, 2006.

CRUZ, J.; ROMÃO, J. J. E. **Infecções do trato urinário.** 3ª edição, São Paulo: Ateneu, 1998.

DUARTE, G.; MARCOLIN, A. C.; GONÇALVES C. V.; QUINTANA, S. M.; BEREZOWSKI, A. T.; NOGUEIRA, A. A.; CUNHA, S. P.. **Infecção Urinária na Gravidez: Análise dos Métodos para Diagnóstico e do Tratamento.** Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia. v.24 n.7, 2002.

EDGE, V.; MILLER M. **Cuidados de Salud de La Mujer.** Madrid: Mosby e Doyma Libros, 1995.

GIOVELLI, F.H.; SILVEIRA, L. Caracterização das infecções do trato urinário diagnosticadas no Município das Missões – RS. **RBAC**, Vol.37 (4): 205-207, 2005.

GROSSMAN, E.; CARONI, M. M. Infecção urinária na adolescência. **Adolescência & Saúde**, v. 6 (4) 41-47, 2009.

GUIDONI, E. B.M., TOPOROVSKI, J. Infecção urinária na adolescência. Rio de Janeiro, **Jornal de Pediatria** 77 (Supl.2): S165-S169, 2001.

HENRY, J. B. **Diagnósticos Clínicos e Tratamento por Métodos Laboratoriais**. 20ª edição. São Paulo: Manole, 2008.

LATORRE, C. **Evalución de La tira reativa para El diagnóstico de infección urinaria em niños x adutos**. Medicina Clínica (Barcelon), 2001.

LOPES, H. V.; TAVARES, W. Projeto Diretrizes: **Infecção do trato urinário: diagnóstico**. Sociedade Brasileira de Infectologia e Sociedade Brasileira de Urologia, 2004.

LOPES, H. V.; TAVARES, W. Diagnóstico das infecções do trato urinário. São Paulo, **Revista da Associação Médica Brasileira**; 51(6): 301-12, 2005.

MOBLEY, H.L. **Virulence of the two primaryuropathogens**.ASM News, 2000.

PINHEIRO, P. **Pielonefrite – Infecção dos rins**. [2010]. Disponível em <http://http://www.mdsaude.com/2009/01/pielonefrite-infeccao-dos-rins.html>. Acesso em 11 maio 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE UROLOGIA (SBU). **Doenças Urológicas**. [2013]. Disponível em <http://sbu-df.org.br/publico/category/doencas-urologicas/page/2/>. Acesso em 28 setembro 2013.

STAMM W. E., NORRBY S. R. Urinary tract infections: disease panorama and challenges. **J Infect Dis** 2001; 183:(Suppl 1): 1-4.

TOSSI, R.. **Cistiti e Candida (Albicans e Glabrata): Alimentazionepuòaiutare?**[2011]. Disponível em http://http://www.nutrizionistatosi.com/2011_02_01_archive.html. Acesso em 11 maio 2011.

VIEIRA, J.M.S.; CORRÊA, R.M. Suscetibilidade antimicrobiana de bactérias isoladas de infecções do trato urinário de pacientes atendidos no Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza, Belém – PA. **RBAC**, Vol. 39 (2): 119-121, 20

CRIATIVIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA QUESTÃO DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Vyvian França Souza Gomes², Camila Decimoni Talyuli³, Raquel França Freitas⁴.

1- Professora Mestre de Língua Inglesa, Leitura e Produção Textual e Orientação de Trabalho de conclusão de Curso da Universidade Iguazu – UNIG – Campus V – Itaperuna, RJ. Brasil. Email: sonifon1@hotmail.com

2- Graduanda do Curso de Letras Português/ Inglês do Centro Universitário São José de Itaperuna, RJ. Brasil.

3- Graduanda do Curso de Letras Português/ Inglês do Centro Universitário São José de Itaperuna, RJ. Brasil.

4- Graduanda do Curso de Letras Português/ Inglês do Centro Universitário São José de Itaperuna, RJ. Brasil.

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar e ressaltar os fatores criatividade e motivação pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e suas contribuições criativas para a transformação da prática criativa sendo o objetivo geral apontar a importância de estratégias criativas como fatores que podem determinar e/ou facilitar a aprendizagem significativa. Para tornar viável essa pesquisa o *corpus* teórico que a fundamentou foi, sobremaneira, alicerçado por teóricos da Educação, dentre os mais analisados estão: Mettrau (2002), Freire (1987, 1998, 2001), Rogers (1971). A investigação foi de cunho qualitativo, fundamentado na pesquisa bibliográfica. Ao final da investigação foi possível tecer considerações sobre a relevância da criatividade e da motivação para uma aprendizagem significativa de LE. Assim, esperamos que este estudo sirva de reflexão a todos os profissionais da educação comprometidos com o ensino de LE e com a (re) significação de suas práticas.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Motivação. Criatividade. Processo ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims at identifying and pointing out the factors creativity and relevant motivation to teaching/learning a foreign language and their creative contributions to the transformation of creative practice and the general objective to point to the importance of creative strategies as factors that may determine and/or facilitate the meaningful learning. To make possible this research theoretical *corpus* that set up was greatly, supported by theorists of Education,

among the most analyzed are: Mettrau (2002), Freire (1998, 2001), Rogers (1971). The research was qualitative in nature, based on the literature. At the end of the investigation was possible to comment on the importance of creativity and motivation for meaningful learning a foreign language. So we hope that this study will serve as a reflection to all education professionals committed to teaching foreign language and the (re) signification of their practices.

Keywords: English Language. Motivation. Creativity. Teaching/learning process.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a criatividade está inserida em qualquer meio social, não apenas nas produções e nos trabalhos dos grandes talentos artísticos, mas também nas novas ideias de inventores e cientistas. Isto porque a criatividade é inerente à condição humana, pois os processos criativos são estados e comportamentos naturais da humanidade.

Nesse sentido vale ressaltar a questão da motivação para o desenvolvimento da criatividade como fator facilitador da aprendizagem significativa. Portanto, mediante a reflexão acima, tomamos como objeto deste estudo a criatividade no ensino da Língua Estrangeira (LE) – (Inglês), o qual será norteado pela seguinte questão-problema: Em que medida as vertentes criatividade e motivação podem contribuir no processo ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) – (Inglês) no contexto brasileiro?

Objetivando apontar a importância de estratégias criativas como fatores que podem determinar e/ou facilitar a aprendizagem significativa de língua estrangeira, este estudo buscou levantar questões, tais como: Como podemos inserir a criatividade nas práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira? De que maneiras a motivação desenvolve a prática criativa? Que importância tem a relação professor/aluno no desenvolvimento da criatividade?

O presente estudo tem se justificado pela incessante e inquietante busca por aulas mais criativas, bem como numa sintonia entre professor e aluno visando estabelecer uma interação maior do conteúdo a ser ensinado. Assim, o teatro chamado Escola é um lugar pelo qual muitos passam, ainda que poucos tenham condições efetivas de aproveitá-lo em toda a sua plenitude. Todos são, ao mesmo tempo, figurantes e atores e, ainda em muitos casos, expectadores. Seja no papel de ator principal ou de coadjuvante o professor faz parte desse espetáculo.

A linha metodológica norteadora deste estudo é de cunho qualitativo, fundamentado na pesquisa bibliográfica (MINAYO, 2000, p.22), através da qual fica circunscrito ao

levantamento e discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de nosso interesse. Dinâmica essa que, de acordo com Minayo (ibidem), é fundamental para qualquer tipo de pesquisa que, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento. Assim, o estudo foi desenvolvido, buscando fundamentação teórica em autores cujas ideias se entrelaçam e se convergem, sendo para tal utilizado livros, artigos de revistas científicas e pedagógicas, dicionários e Internet. Os autores que fundamentaram esta pesquisa foram muitos, destacando-se Mettrau (2002), Freire (1998, 2001), Rogers (1971) entre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceituando as vertentes criatividade e motivação no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Criatividade é uma habilidade indispensável de ser cultivada, ao nível do indivíduo e das organizações. Sendo a criatividade um tema fascinante que vem despertando o interesse de profissionais e organizações das mais diversas áreas, conscientes da sua imperiosa função, faz-se necessário maximizar as suas possibilidades de produção criativa e desejos de usufruir suas fontes interiores de criação. Entretanto, não é um fenômeno simples, e sim complexo e multifacetado, uma interação contínua entre as características da pessoa com traços de personalidade e estilos de pensamentos, fatores ambientais, clima psicológico, valores e normas da cultura, bem como oportunidade para expressar novas ideias.

Para Fonseca (2004, p.74), “Cada forma de pensar, fazer, dizer refere-se à criatividade. O contexto cultural orienta os caminhos da criação, enquanto em certas épocas é possível criar algo que em outras seria inconcebível criar o mesmo.”

Dentro da abordagem humanista de Rogers (1971, p.300), a criatividade é percebida como um processo no qual o indivíduo criativo busca a auto realização tanto no sentido individual quanto no sentido da coletividade. O autor define como produto da auto realização que:

A criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, não é o seu material, mas o resultado da sua relação. A minha definição do processo criador é que se trata de uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro. (op. cit. p. 301).

Assim sendo, o desafio para nós, educadores e professores de Língua Inglesa, como ressalta Fonseca (op. cit. p.75),

Está na mobilização efetiva do aluno, no respeito e valorização dos saberes que ele traz consigo e no envolvimento do aluno com a própria aprendizagem para que ele perceba a diferença entre a mudança como ideia e a mudança como realidade e ação na determinação de continuar aprendendo.

Vale sublinhar que a criatividade no ensino de Língua Estrangeira (LE) – (Inglês) facilita a inter-relação entre o professor e o aluno, e, conseqüentemente, o aluno irá sentir que o prazer em aprender outra língua é maior do que a dor, do que o medo de se entregar ao próprio processo de aprendizagem.

Mister se faz ressaltar que esta posição é reforçada por Vygotsky (1987) quando diz que a atividade criativa é inerente aos seres humanos e está presente em muitas atividades humanas ligadas à ciência, à técnica, às tecnologias, às inúmeras realizações cotidianas, profissionais, lúdicas. O referido autor considera a imaginação criadora como sendo uma capacidade que os seres humanos têm de combinação, de reelaboração de elementos, caracterizando-a como uma função vitalmente necessária.

Vygotsky (apud FONSECA 2004, p.75) destaca a existência de quatro formas básicas, internas, pessoais de vinculação entre a imaginação criadora e a realidade:

a) a imaginação pessoal que é influenciada pela experiência com a realidade em que vive, com experiências passadas, incluindo a participação da memória; b) a imaginação alheia com uma pluralidade de meios de comunicação referentes às diversas áreas do conhecimento humano; c) a imaginação pessoal vinculada ao afetivo/emocional e d) a imaginação criadora pessoal associada à interatividade dos aprendizes com as tecnologias, leituras de textos, realidade cotidiana.

Ostrower (2008, p. 09) revela que “criar envolve muitas capacidades, tais como relacionar, ordenar, configurar, significar. Os processos criativos são procedimentos construtivos globais, envolvendo assim toda a personalidade de uma pessoa.” O homem quando cria, procura atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas e fatos. Ele ainda ressalta que o homem cria não só porque quer, ou porque gosta, e sim porque ele precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano criando.

Portanto, criatividade é uma habilidade indispensável de ser cultivada, ao nível do indivíduo e das organizações, especialmente neste momento da história, marcada pela mudança e pela incerteza, em que muitos enfrentam o desafio de se manterem em um processo contínuo de inovação diante de um ambiente global, dinâmico e complexo. De

acordo com Maturana & Rezepka (2000, p. 9), “não sabemos como será a vida durante o século XXI, e qualquer predição nesse sentido é apenas uma extrapolação do presente”.

Nas palavras de Mettrau (2000, p. 82), “a criatividade é também uma dimensão da inteligência humana e todos a possuímos, variando apenas os níveis e intensidade de motivação”. Assim sendo:

O criar, o conhecer e o sentir são as diferentes expressões da inteligência humana, pois é possível ao homem expressar sua inteligência de variadas maneiras e formas porque ele é capaz de criar (criação), perceber e conhecer o que cria (cognição) e sentir emoções. (ibidem).

A inteligência criativa é definida por Sternberg (2000, p. 163) como “a capacidade de ir além do estabelecido para gerar ideias novas e interessantes”. Outro item importante é a “capacidade de convencer o outro do valor das novas ideias” (ibidem), ou ainda a flexibilidade para adaptar-se ou adaptar o meio a fim de buscar melhores formas de conviver com o outro. Tais aspectos da criatividade raramente são trabalhados na maioria das escolas e na Formação de Professores, talvez devido ao tradicional hábito de uniformizar ideias e comportamentos.

Mettrau (2002, p. 1) denomina criativas as pessoas que fazem perguntas interessantes, que:

descobrem problemas onde outros encontram respostas satisfatórias, que são capazes de juízos e julgamentos autônomos e independentes [...] remanuseiam objetos, conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo de aceitar as ideias como elas já se apresentam.

Rogers (1971, p. 301) afirma que “a criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, não é o seu material, mas o resultado da sua relação”.

Dentre as características da pessoa criativa é possível observar a abertura à experiência, a capacidade de tomar consciência dos próprios atos, emoções, sentimentos e do que a sociedade espera dela; a desenvoltura em manejar hipóteses, de problematizar os dados, de traduzir uma forma noutra, transformando improváveis equivalências.

A criatividade na prática de ensino de língua estrangeira

Ser professor é uma tarefa árdua, não tem preço justo que pague pelo seu trabalho. Todavia, é uma feliz tarefa para quem se engaja em alcançar as próprias metas, ainda que estas não sejam conquistadas a curto e médio prazo. O ensino de LE e os alunos necessitam de professores que tenham o desejo de serem realmente professores de LE.

Morin, Ciurama & Motta (2003, p. 98), encorajam-me a acreditar que “em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino. São educadores que possuem um forte senso de missão”.

Sendo assim, no que se refere ao ensino de LE, vale ressaltar o pensamento de Kneller (1978, p.119), “para que possa realmente nutrir a criatividade, a educação deve ser recriada”. Neste sentido, cabe ao professor de LE utilizar-se de diferentes formas de expressão para desenvolver os conteúdos e trabalhar as conexões existentes entre eles, aplicando-os de forma dinâmica e prazerosa.

Pode-se dizer que o professor criativo é inovador, tendendo a adotar uma abordagem humanista de ensino, na qual se percebe que homem e mundo são inseparáveis. A ação homem-mundo é dialética; o professor de LE não se limita somente a transmitir os conteúdos: é um facilitador da aprendizagem e um incentivador da criatividade dos alunos; o homem é consciente de sua incompletude como pessoa, sendo desta forma, arquiteto de si mesmo (ROGERS apud XAVIER, 2004, p. 124); dá-se ênfase aos processos e não aos produtos; as experiências pessoais e subjetivas são as bases nas quais o conhecimento é construído, num incessante devir; o ensino é centrado no aluno e não no professor; a abordagem humanista valoriza e privilegia busca progressiva de autonomia (dar-se regras a si mesmo, assumir na sua existência as regras que propõe ao próprio grupo e a si mesmo) em oposição à anomia (ausência de regras) e à heteronomia (normas dadas) (MIZUKAMI, 2001, p.45).

Alguns professores de LE procuram encontrar conexões entre as abordagens tradicionais e humanistas, ainda que intuitivamente e sem formulações teóricas elaboradas. Reconhecer a possibilidade de mesclar tais abordagens tão divergentes e buscar conexões entre elas é no mínimo ousado. Todavia, conforme argumenta May (1975, p.66): “os professores dão melhores aulas quando alternam o trabalho com o lazer”.

Vale endossar, também, que é preciso buscar alternativas para aumentar o entusiasmo do professor e o interesse do aluno. Neste caso, a aplicação inteligente das novas tecnologias na educação facilita a interação de professores e alunos no processo ensino/aprendizagem. Sabemos que muito se tem falado na utilização dos recursos tecnológicos nas instituições educacionais, recursos esses que se fazem também necessários nas aulas, pois se, utilizando adequadamente as novas tecnologias, o professor de LE deverá ser o elemento fundamental nesta mudança de mentalidade e atitude. Assim sendo, o professor de LE exercerá um trabalho mais intelectual, mais criativo, mais colaborativo e participativo, estando preparado

para interagir e dialogar – junto com seus alunos – com outras realidades fora do mundo da escola.

Logo, mister se faz ressaltar que, mercado de trabalho precisa de pessoas mais qualificadas, com mais conhecimento (e não só informação), mas também muito criativas, que pensem, tenham iniciativa, autonomia, domínio de novas tecnologias e competência para resolver as questões que se apresentam no cotidiano da vida.

O que faz diferença é como o professor de LE utilizará estas tecnologias, aproveitando seu potencial para desenvolver novos projetos educacionais, o que implica na “compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica” (KENSKI, 1998, p.70).

Sendo assim, torna-se necessário que haja professores inovadores, investigativos, que valorizem a invenção e a descoberta, o que possibilita a aprendizagem sociointerativa. Desta forma, professores e alunos aprendem a problematizar, conviver com a incerteza e a divergência e juntos encontrar o caminho.

A motivação na aprendizagem de língua estrangeira: Incentivo, Carinho e Negociação

Para Foulin & Mouchon (apud XAVIER, 2004, p. 117) “a motivação é geralmente definida como um conjunto de mecanismos que garantem o desencadeamento, a regulação e a manutenção do comportamento até a realização das intenções iniciais”.

Este conjunto de mecanismos atua no organismo humano de forma integrada e é um dos componentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade. Na perspectiva de Maslow (apud XAVIER, 2004, p. 117) a motivação é uma condição essencial para a saúde psicológica e é o que move o sujeito no sentido de superar as tensões e alcançar os níveis mais altos na hierarquia de necessidades humanas.

Vale destacar ainda que em linhas gerais, é a diferenciação entre motivação extrínseca e motivação intrínseca. A primeira tem como locus de controle fatores que são externos ao sujeito que, por sua vez, age na busca por recompensas ou tenta evitar punições. A motivação extrínseca difere da intrínseca, entre outros aspectos, no que se refere a este locus de controle sendo este último afetado por fatores internos ao sujeito. Assim, a motivação intrínseca parte do próprio sujeito e de seu engajamento, no sentido de buscar êxito para os seus empreendimentos.

O indivíduo motivado intrinsecamente, geralmente, tem consciência do que sabe, do que não sabe e do que necessita saber, desenvolvendo, assim, uma autoestima elevada, um autoconceito positivo e um forte sentimento de determinação para continuar logrando êxitos.

Entretanto, cabe ressaltar que ambas – tanto a motivação extrínseca como a motivação intrínseca – são importantes no processo de aprendizagem. Como mencionam Foulin & Mouchon (apud XAVIER, 2004, p. 118).

A motivação intrínseca seria afetada por tudo que o indivíduo percebe como uma perda de autonomia, portanto, pelas recompensas e controles..., isto é, as solicitações externas da qual a motivação é precisamente tributária [...] se a autonomia concedida aos alunos favorece a motivação intrínseca, certas formas de controle de uma atividade podem diminuir o interesse dos alunos por essa atividade.

A questão da autonomia é um ponto-chave para o desenvolvimento da criatividade, tendo em vista que não há criação sem liberdade e autonomia (XAVIER, 2004, p. 118). Cabe ao professor dar liberdade aos seus alunos sem perder o respeito e reconhecer que este último deve ser recíproco, afinal, “a liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfixiada ou castrada” (FREIRE, 1998, p. 118). Um tipo de estratégia que envolve a aprendizagem de LE é também, o carinho e o incentivo aos potenciais.

Dessa forma, propor desafios e criar um ambiente de segurança onde os alunos podem apostar no próprio potencial faz parte do processo de negociação dos sentidos e significados da aprendizagem, da liberdade, do respeito e da autonomia. Assim sendo, motivar para a aprendizagem de LE significa criar situações que oportunizem a percepção da própria competência pelos alunos.

Ademais, reconhecer e valorizar o que os alunos realizam também é importante neste processo. Cabe ao professor informar aos alunos os objetivos, possibilidades, intenções e limitações de sua prática e promover a experiência de autonomia como meta básica.

Tapia & Fita (1999) consideram que educar e motivar são tarefas fundamentalmente artísticas e defendem a cumplicidade e sintonia entre professores e alunos para que estas tarefas tenham êxito. Caminhando nesta direção, o incentivo aos potenciais, a negociação e o carinho algumas das estratégias utilizadas pelos professores para motivar seus alunos. Esses autores afirmam que não existe fórmula mágica para motivar os alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma de aproximação e escuta empática na qual a satisfação da necessidade de amor é fundamental para que o aluno aprenda e se desenvolva.

Vale destacar também que as atividades lúdicas são elementos motivadores que funcionam como instrumentos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

de LE. A aplicação de tais atividades pode desencadear desempenhos afetivos, linguísticos e cognitivos presentes no aluno e com os quais se relaciona.

A interface professor/aluno no desenvolvimento da criatividade

O professor é uma pessoa diz Rogers (1971, p. 122), e sua forma de ser e estar no mundo não pode ser reduzida a um conjunto fechado de características determinadas como ideais para o desenvolvimento de sua profissão. No entanto, alguns professores são vistos como pessoas que se destacam especialmente por expressar-se de forma autêntica quando comparada aos seus pares.

Rogers (op. cit.) nos conta a história de um professor chamado Mike, que sem deixar de lado o conteúdo a que se propunha desenvolver junto a sua turma, reservava algum tempo de suas aulas para que os seus alunos desenvolvessem seus talentos e compartilhassem seus êxitos, fracassos e descobertas com o grupo. Relata, também, o caso da professora Shiel (1971, p. 122) que ousou arriscar-se a mudar drasticamente sua forma de ensinar após ter percebido que não estava conseguindo a atenção e os desempenhos esperados com os alunos, se continuasse agindo de maneira convencional. Refere-se, ainda, a prática de um professor universitário que percebe criatividade e rigor como elementos complementares no processo educativo. Para este último, ninguém precisa ser um rebelde exaltado para inovar, isto é, “não existe disparidade entre rigor acadêmico e necessidade de criatividade” (ibidem).

Em comum entre as três experiências citadas pode-se observar: a aprendizagem autodirigida dos alunos, em oposição à diretividade por parte do professor; a criação de um ambiente onde se privilegia liberdade de expressão; a definição coletiva dos critérios de avaliação; a solução dos problemas em grupo; a ênfase às pessoas e interações e, enfim, um ambiente em que alunos e professores, juntos pudessem “descobrir meios de se relacionarem uns com os outros como pessoas reais, num ambiente de criação” (ROGERS, 1971, p.31).

Rangel (2002, p.11) afirma que “em cada representação do bom professor convivem o real e o ideal, ambos formados na experiência, nas interações, nas comunicações, ao mesmo tempo que na expectativa e na esperança dos sujeitos”.

Sendo assim, é admissível considerar as palavras de Mettrau (apud XAVIER, 2004, p. 51), na qual ela relata que todos os professores têm um potencial criativo e podem ser reconhecidos naquilo que fazem.

Por outro lado, o que se cria não pode ser medido, apenas verificado a partir do que é observável, ou seja, daquilo que pode ser simbolizado em palavras, atos gestos, produtos, relações. O valor que se dá àquilo que é criado pelo homem está permeado de valores

individuais, sociais e culturais. Por isso não caberia fazer distinções entre boa e má criatividade, nem tampouco julgar as características daquele que cria.

Hobelman (apud XAVIER, 2004, p.52) assemelha um professor a um camundongo, visto que sua singularidade se faz presente no clima de suas aulas e na relação com os alunos. Este professor “difere muito nitidamente da imagem popular do professor criativo” (MIEL, 1972, p.67) por dificilmente expor as suas potencialidades à apreciação do grupo, sendo necessária sensibilidade dos observadores externos para perceber o potencial criativo desse professor.

A criatividade, rica nos alunos das séries iniciais como um todo é muitas vezes, inexistente nos adultos por ter sido sufocada na rotina escolar. Mas, felizmente é possível acreditar que pode ser percebida de maneira sensível e cuidadosa nos profissionais de educação, especificamente nos professores de LE.

A coragem e a disposição para vencer as dificuldades são fatores que contribuem para que o professor criativo de LE não desista diante dos inúmeros obstáculos que enfrenta.

O estudo de profissionais que se destaca nas diversas áreas de atuação é objeto de atenção de pesquisadores em âmbito nacional e internacional. A inovação, sendo ela um produto de uma construção inédita ou fruto de uma reconstrução do já conhecido, é um dos elementos da criatividade.

No campo da educação, espera-se por um profissional de LE capaz de compreender, relacionar, organizar, dar significação ao que faz, se adaptar às múltiplas exigências da modernidade e, sobretudo, capaz de superar os “desafios do saber pensar e do aprender a aprender” (DEMO, 1997, p. 67). Produzir novos materiais educacionais comunicar-se em tempo real com qualquer parte do mundo, entre outros, são habilidades que sugerem e exigem novas formas de trabalhar os conteúdos de LE.

Dessa forma, cabe ao professor de LE inovar tão intensa e frequentemente quanto o conhecimento que é inovado e que se amplia e aprofunda a cada dia no campo das ciências de uma maneira geral. “O profissional [competente] não é aquele que apenas executa sua profissão, mas, sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (DEMO, 1997, p.68), contribuindo, desta forma para o seu crescimento e o da sociedade em que vive.

A valorização e o reconhecimento das realizações criativas no ensino de LE não é apenas um problema individual, mas um problema público, isto é, um problema de todos. Para conseguir alcançar os mais amplos objetivos educacionais o professor de LE deve utilizar sua imaginação como um elemento-chave e ser formado em condições que favoreçam tal prática.

Em respaldo a esse assunto, Mettrau (1995, p.120) em um estudo envolvendo 420 professores em classe, sobre a Concepção e Representação da Inteligência nos Professores: Impacto na Prática Pedagógica expressa esta relação entre a criatividade e o papel do professor em sua prática profissional: “O professor, tal qual Pigmaleão, apaixonou-se pela obra que vai criando – o aluno. Assim, dá-lhe vida, isto é, alimenta expectativas positivas dele e faz com que renda mais intelectualmente”.

O esforço de mobilização do potencial criativo do professor de LE requer, por outro lado, o desenvolvimento de habilidades intelectuais tais como: detectar problemas, ver implicações, fazer perguntas pertinentes e tornar-se consciente de possíveis consequências. Para demonstrar o valor de suas ideias e levar o grupo a acreditar que a inovação pode dar bons resultados, são necessários esforço e dedicação, ainda que as ideias inovadoras, não raro, sejam vistas como uma ameaça à ordem preestabelecida, digna de sanções do grupo social.

Dentro dessa perspectiva vale ressaltar o pensamento de Taylor & Holland (1976, p. 52) no qual afirmam que “o grupo pode tentar eliminar ou reduzir a ameaça por meio de sanções contra a pessoa ou por meio de alguma superorganização e introdução de controles em seu mundo”. Esses autores ressaltam ainda que “dentro da organização escolar não apenas os estudantes criativos, mas também os mestres dotados dessa qualidade podem encontrar não pequena soma de fatores complicantes” (ibidem).

E, ainda, Barros (1992, p. 23) ressalta que:

A relação professor/aluno não é, como pode parecer, à primeira vista, binária, isto é, não envolve apenas dois elementos. Muito pelo contrário, está inserida na relação de trocas de significados aprendidos e transformados na interação e na socialização desta mesma relação. Faz-se pela empatia, pela simpatia, pela oposição, pela diferenciação e pelo confronto de papéis e de ideias. A sala de aula é considerada um local de interlocução baseada numa relação onde se juntam a cognição e a afetividade.

Portanto, para atender aos objetivos da educação o professor de LE deve “conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos, e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com o intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos” (PCN, 1998, p. 37). Em outras palavras, ele deve ser capaz de criar e (re) criar a sua própria prática, levando em conta aquilo que aprendeu na sua formação inicial e o que aprende no decorrer de sua ação profissional.

Um olhar sobre as práticas criativas no processo ensino/aprendizagem de LE: em busca de ideias para a construção de novas práticas

Diversos são os estudos que apontam para a necessidade de investir no potencial criativo do homem tais como: May (1975), Mettrau (2000), Rogers (1971) etc.. É consenso entre os estudiosos que todos os homens carregam dentro de si um potencial; esse potencial nem sempre é reconhecido pelo próprio homem e, frequentemente, é subvalorizado ou desvalorizado por seus semelhantes.

Não se sabe ao certo, porém pode-se supor que os problemas enfrentados na área pedagógica são maiores, quantitativamente, do que o número de pessoas engajadas em tentar encontrar algumas soluções.

Entretanto, mesmo com tantos obstáculos a serem superados, o pensamento criador exige atitude positiva. É preciso ter esperança. Entusiasmo. Temos de nos animar a ponto de [termos] confiança em nós mesmos. Osborn (apud XAVIER, 2004, p. 133) destaca que temos que nos “precar contra o perfeccionismo, por ser absortivo”.

Vale mencionar, ainda, as pesquisas atuais desenvolvidas por estudiosos do campo das neurociências nos quais comprovam que razão e emoção são inseparáveis na luta do homem pela sua vida e de sua espécie (DAMÁSIO apud XAVIER, 2004, p. 135). E, dentro desse aspecto acreditamos que talvez a dificuldade que os professores de LE têm seja a impossibilidade de separar razão de emoção no que se refere à proximidade entre a frequência com que os professores citam a necessidade de valorizar financeiramente a profissão docente, de auto avaliar a prática e a necessidade de construir um espaço para o professor. Este último núcleo de sentido é entendido aqui como a criação de oportunidades de formação continuada para os docentes.

Sendo assim, a valorização do magistério não deve estar centrada no aumento de salário, mas também na produção de projetos criativos; promovidos pelas instancias governamentais, concursos que valorizem financeiramente os projetos criativos desenvolvidos pelos professores. Dessa forma incentivaria as escolas, com os professores criativos e outros que ainda não desenvolve empreendimentos mais ousados.

Por conseguinte vale ressaltar ainda, que o professor deve estar bem consigo mesmo para desenvolver a sua criatividade e, com a mesma intensidade, gostar do que faz. Estes dois aspectos irão influenciar sua busca, que deverá ser constante e em variadas fontes: como outras pessoas, com a biblioteca, na Internet e outros meios de comunicação.

Freire, (2001, p. 224) sublinha que para a melhoria da qualidade da educação no Brasil é indispensável uma formação contínua bem feita, que corresponde, conforme esse autor, a uma formação permanente. Segundo ele, a “formação permanente só tem sentido, só é inteligível, quando envolve uma relação dialética, contraditória, entre prática e teoria”.

Outrossim, Freire (2001, p. 224) destaca ainda que na sua experiência como secretário de Estado do município de São Paulo planejou e desenvolveu coletivamente um projeto de formação permanente com 35 mil professores. Esse projeto de formação foi feito através de grupos de formação, no qual os professores se reuniam em grupos de 25 ou 30 pessoas e, com o auxílio de 2 ou 3 coordenadores – que apresentavam um domínio maior de conhecimento teórico e científicos que o restante do grupo – e discutiam sobre a própria prática: “em determinado momento da reunião, uma professora diz: “Eu queria expor ao grupo a minha prática e alguns obstáculos que venho encontrando e que não consegui resolver”.

Nesse processo de formação contínua bem feita, após as exposições orais das práticas, os professores refletiam coletivamente sobre os problemas enfrentados à luz das teorias educacionais.

Sobretudo, uma formação bem feita, como diria Freire (2001, p. 225), vai além da aplicação de programas previamente elaborados por especialistas que estão distantes do que acontece na dinâmica de funcionamento das escolas e universidades. Ousamos afirmar que uma formação para a criatividade deve ser feita de forma democrática e participativa, conhecendo, reconhecendo e desenvolvendo as estratégias criadas pelos atores que, infelizmente, ainda estão, em alguns casos, nos bastidores do teatro chamados Escola.

Corroborando este pensamento podemos elucidar que a educação não pode mais se restringir ao conhecimento da geração anterior; se ficar apenas na transmissão de conhecimento, sem criá-lo, corre o risco de transmitir um conhecimento inútil. Com a rapidez das mudanças, o futuro tornou-se imprevisível. Conforme Morin, (2001, p. 79) “O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade” Não é possível, no entanto, viver sem tentar prever o futuro. Se eu sei, por exemplo, que aprendendo uma Língua Estrangeira hoje, terei mais oportunidade de conseguir um bom emprego mais tarde, estou ao mesmo tempo fazendo uma previsão e modificando o futuro.

Sendo assim, acreditamos que um dos segredos do sucesso na aprendizagem, principalmente de Língua Estrangeira está em tornar o ambiente da sala de aula, mais criativo, o mais agradável possível, lutando incansavelmente para despertar entre todos, professor com alunos e alunos com alunos, sentimentos de respeito e solidariedade, não de maneira tímida, mas com força e determinação. A emoção de aprender uma língua nova e conhecer a cultura

de um povo não deve, portanto, ser prejudicada por doutrinamentos ideológicos mal conduzidos. Neste sentido, gostaríamos de contrapor as palavras de Albert Camus: "Odeio, logo existo" com as palavras de Edgar Morin (2001, p. 58) no qual ele ressalta que civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas a sobrevivência da humanidade.

METODOLOGIA

A linha metodológica norteadora deste estudo é de cunho qualitativo, fundamentado na pesquisa bibliográfica (MINAYO, 2000, p.22), através da qual fica circunscrito ao levantamento e discussão da produção bibliográfica existente sobre o tema de nosso interesse. Dinâmica essa que, de acordo com Minayo (ibidem), é fundamental para qualquer tipo de pesquisa que, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido buscando fundamentação teórica em autores cujas ideias se entrelaçam e se convergem, sendo, para tal, utilizados livros, artigos de revistas científicas e pedagógicas, dicionários, além de material disponível na Internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a abordagem feita no transcorrer desse trabalho escrito concordamos e corroboramos com a concepção de que a criatividade e a motivação podem contribuir de forma significativa no processo ensino/aprendizagem de LE, promovendo uma maior interação do conteúdo a ser ensinado.

Todas as experiências vividas e sentidas ao longo do processo de construção dessa pesquisa foram codificadas, decodificadas, transformadas, dialeticamente. Para caminhar pelas trilhas da criatividade, engajamos intuitivamente em ler, questionar e buscar novas mudanças na aplicação da prática pedagógica criativa que, às vezes, não é passível de ser traduzida em palavras. Conhecemos teorias atuais, que abordam a criatividade de forma integradora e que não subestimam o caráter humano da criatividade; aprendi que a memória é um arcabouço de sentimentos, pensamentos, conhecimentos e um patrimônio pessoal e intransferível que guarda para sempre tudo que é dotado de significação; que o educador deve defender o direito dos alunos de dizer suas próprias palavras e tem o dever de escutá-las.

Dessa forma eles constroem sua própria identidade, se reconhecem enquanto pessoas e vivem a cidadania.

Espero, contudo, que este trabalho possa servir de referência para a elaboração de outros, pois essa é a razão maior de tantos registros já existentes, bem como aqueles que estão por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, J. H. **Professores e alunos pigmaleões**. Coimbra: Livraria Almeida, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: MEC, 1998.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FONSECA, S. M. **As estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa e seus efeitos nos modos de aprender do aluno**. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação e Letras – FaEL. UNIG, Nova Iguaçu, RJ.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Amar é um ato de libertação. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001, p. 271-272.

_____. Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001, p. 215-229.

KENSKI, Vani. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº 8, p. 58 – 71, Brasília, maio/ago., 1998.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1978.

MATURANA, H.; REZEPKA, S.N. **Formação humana e capacitação**. Trad. Jaime A. Classen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

METTRAU, M. B. **A criatividade na tutoria**. (in mimeo). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2002.

_____. Um produto chamado emoção. In: METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000, p.1-11.

_____. **Concepção e representação da inteligência nos professores: impacto na prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia. Portugal: Universidade do Minho, 1995.

MIEL, Alice (Coord.). **Criatividade no ensino**. São Paulo: IBRASA, 1972.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 2001.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger & MOTTA, Raul D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. Unesco, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: vozes, 2008.

RANGEL, Mary. **Representações sobre o bom professor**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Trad. Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Minas Gerais: Interlivros, 1971.

STENBERG, R. J. **Inteligência para o sucesso pessoal**: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

TAPIA, Jesus Alonso & FITA, Enrique Caturla. **Motivação em sala de aula**. Editora: Loyola: SP, 1999.

TAYLOR, C. W. & HOLLAND, J. Prognosticadores de desempenho criativo. In: TAYLOR, C. W. (Org.). **Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: IBRASA, 1976, p. 37-78.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, K. R. Da Silva. **Criatividade na Prática Pedagógica**. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

ESTRANGEIRISMOS: VESTÍGIOS DE PODER DA LÍNGUA INGLESA

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Cláudia Gualberto Borges², Jônatas Guimarães da Silva³, Priscila Banca Rabelo⁴.

1- Professora Mestre de Língua Inglesa, Leitura e Produção Textual e Orientação de Trabalho de conclusão de Curso da Universidade Iguazu – UNIG – Campus V – Itaperuna, RJ. Brasil. Email sonifon1@hotmail.com

2-Graduanda do Curso de Letras do Centro Universitário São José (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. Brasil.

3-Graduando do Curso de Letras do Centro Universitário São José (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. Brasil.

4-Graduanda do Curso de Letras do Centro Universitário São José (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. Brasil.

RESUMO

Com a crescente influência de línguas e culturas externas em nosso país, devido à globalização, pode-se observar que os estrangeirismos se encontram a cada dia mais inseridos em nossa língua. No entanto, a soberania da Língua Inglesa e a forte presença dos Estados Unidos da América no mundo, fazem com que os anglicismos sejam predominantes no Brasil, se comparados com a quantidade de palavras oriundas de outras línguas. Sabe-se que existem vantagens com relação ao uso dessas palavras e expressões, mas que também possuem um lado negativo, assim como defendem alguns autores aqui estudados, de acordo com Paiva (1998), Garcez e Zilles (2001), Faraco (2001), Bagno (2001) entre outros, que mostram essas duas vertentes. O presente trabalho tem por objetivo discutir a questão dos estrangeirismos na Língua Portuguesa, levando em conta a influência da Língua Inglesa na sociedade e avaliar sua interferência na língua materna. Sendo assim, pôde-se constatar que as vantagens do uso destas expressões estrangeiras sobrepujam seus possíveis pontos negativos e que a influência da Língua Inglesa em nosso país e o uso de palavras oriundas desta língua, dentro dos limites, não interfere para a soberania da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Globalização. Estrangeirismo. Língua inglesa. Neologismos.

ABSTRACT

With the growing influence of foreign languages and cultures in our country due to globalization, it can be seen that the foreign words are every day more embedded in our language. However, the sovereignty of the English language and the strong presence of the United States in the world, make the anglicisms are predominant in Brazil, compared with the number of words derived from other languages. It is known that there are advantages regarding the use of these words and expressions, but they also have a downside, as well as defend some authors studied here, according to Paiva (1998), Garcez and Zilles (2001),

Faraco (2001) , Bagno (2001) among others, which show these two aspects. This paper aims to discuss the issue of foreign words in Portuguese, taking into account the influence of English in society and assess its interference in the mother tongue. Thus, it could be seen that the advantages of using these foreign expressions outweigh its possible negative points and that the influence of English in our country and the use of derived words of that language, within limits, does not interfere to the sovereignty of Portuguese language.

Keywords: Globalization. Foreignness. English language. Neologisms.

INTRODUÇÃO

Quando se analisa os componentes e diversidades que permeiam a Língua Portuguesa não se pode deixar de destacar uma forte manifestação e influência de outras culturas dentro desse idioma. Palavras e expressões oriundas de outras línguas têm o seu uso cada vez mais frequente em nosso cotidiano, graças aos meios tecnológicos e a globalização.

No atual contexto histórico sócio econômico, em meio à pluralidade e complexidade de línguas e linguagens, o Inglês distinguiu-se como o idioma universal da era da comunicação, da informática e da tecnologia avançada. Os estrangeirismos se tornaram tão importantes que estão passando a ser dicionarizados, por serem tantas vezes usados, e por estarem presentes em nossa língua a todo o momento, trazem questionamentos sobre até que ponto a adoção desses termos seria benéfico ou prejudicial, interferindo em nossa estrutura lingüística, daí a relevância deste tema para estudo. Partindo dessa análise o presente trabalho pretende levantar a seguinte questão: Os estrangeirismos são prejudiciais para a Língua Portuguesa?

Esta pesquisa busca apresentar um estudo bibliográfico em livros, artigos periódicos e material *online* para discutir o estrangeirismo na Língua Portuguesa levando em conta principalmente a influência da Língua Inglesa e sua interferência na língua materna.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO SOCIAL E CULTURAL

A língua tem sua importância desde o início da comunicação, quando o homem aprendeu a identificar e reproduzir sons à sua maneira. Iniciando-se assim, o principal meio de comunicação: a fala. Sabe-se que os homens já possuíam uma forma de se comunicar, entretanto a fala foi criada, pois se percebeu que a linguagem outrora utilizada não era suficiente.

É através da língua que os seres humanos têm a capacidade de se relacionar de maneira mais eficiente, e pela linguagem, sejam elas orais, escritas, gestuais, etc.

A sociedade, portanto, se estabelece a partir da troca de conhecimentos e que só é possível através da linguagem que é representada pela junção de língua e cultura.

De acordo com Maingueneau (2002, p. 41), a linguagem seria a capacidade de comunicação oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio das quais cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem. A questão do social, portanto, está diretamente ligada à noção de língua, porque é a noção de sociedade que vai permitir a delimitação desse particular que é a língua, à vista do universal que é a linguagem.

A língua é um conjunto de sinais que exprimem ideias, meio pelo qual uma dada sociedade concebe e expressa o mundo que a cerca. Pois se entende a língua sendo um código que se encontra em constante transformação, então à medida que o homem amplia seu conhecimento e seu relacionamento com o mundo, ocorrem as adaptações e as alterações para atender a necessidade de seus falantes. Tal aprimoramento da capacidade de comunicação acompanha a evolução humana.

Com relação ao papel social da língua, este é compreendido como um sistema de signos dos quais membros de uma sociedade interagem entre si, possibilitando a comunicação, sendo este o papel mais importante da língua em âmbito social. Para Hall (2006, p. 40) a língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa cultura e em nossos sistemas culturais.

Assim, quando se fala na língua de um povo, também pensamos no que diz respeito à sua cultura. Mas até que ponto língua e cultura se relacionam? Toda nação, todo povo possui cultura. Segundo o dicionário Aurélio (2001, p. 197) “Cultura compreende o complexo de padrões de comportamentos, das crenças, das manifestações artísticas, intelectuais etc., transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade”.

Ainda de acordo com Taylor (1998, p.18): “Cultura é aquele todo complexo que compreende o saber, a crença, a arte, a moral, o direito, o costume, e quaisquer outras qualidades e hábitos adquiridos pelo homem na sociedade”. Na visão de Cadore (1996, p.10), língua “é um sistema de signos que serve de meio de comunicação entre os membros de uma comunidade linguística.” E segundo o dicionário Aurélio (2001, p. 427): “Língua é o conjunto

de palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação e o conjunto de regras de sua gramática”.

Dessa forma, ao considerar que é principalmente através da língua que o homem conserva e transmite seus valores e costumes para as gerações futuras pode-se dizer que, língua e cultura mantêm uma relação tão complexa a ponto de não ser possível delimitar onde uma acaba e outra termina.

A cultura é uma das maiores riquezas de um povo, pois compreende o que ele é, compreende ainda, um conjunto de conhecimentos, que pode ser transmitido de geração a geração, sendo assim a língua de uma sociedade reflete seu jeito de ver o mundo, e através dela observa-se determinados aspectos como costumes e valores sociais.

De certa forma até mesmo a distinção de alguns grupos e regiões podem ser observadas através dessas características linguísticas. Essa variação pode ser descrita como um fenômeno pelo qual, diferentes grupos sociais interagem, em uma época e em certo lugar ou região. No Brasil, pode-se observar essa variação linguística em determinadas regiões, como no Sul e no Nordeste, por exemplo, em relação a outras regiões do país.

A língua nunca é idêntica ao que ela é em outra época e outro lugar. Ou seja, tanto fatores econômicos, sociais, históricos, regionais e culturais influenciam na linguagem e na fala de pessoas de um mesmo país, que possuem o mesmo idioma, mas que, no entanto carregam consigo traços específicos em sua fala.

Inúmeros países são levados a se relacionar com outros, muitas vezes por fatores sociais, financeiros ou por outras razões, gerando conseqüentemente influências culturais, adquirindo assim culturas diversas.

O Brasil não escapa a esse fato, por ser uma nação que recebeu influência de vários povos como os Portugueses, os Franceses, os Holandeses, os Italianos, Africanos, entre outros, e além de inúmeros imigrantes, cada um trazendo consigo traços culturais e linguísticos.

Portanto, há um entrelaçamento entre língua e cultura, e até mesmo um paralelo, uma vez que uma língua que é falada por um povo, faz parte da cultura deste mesmo povo e através dela, também, é manifestada sua expressão cultural. Então, quando há algum contato entre duas línguas diferentes, por exemplo, isso acaba gerando uma situação de influência dentro da própria cultura.

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO

O contato com outras línguas proporciona ao ser humano inúmeras possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional.

A língua inglesa adquiriu grande importância com o passar do tempo, e hoje, se tornou um instrumento de conquista, abrangendo diversos setores da sociedade capitalista de consumo o inglês é a língua que predomina no mundo globalizado.

No Brasil, como em vários outros países o inglês se evidencia não só devido a fatores sociais e econômicos, mas também graças aos avanços tecnológicos e científicos.

Com a globalização o inglês se tornou o idioma mais influente e disseminado no mundo. Há uma busca crescente para aprender inglês que está se espalhando por todo o planeta. Essa língua sem fronteiras se encontra presente em milhares de jornais pelo mundo, em meios comerciais, econômicos, além de ter se tornado essencial na escala de inúmeras profissões.

Nesse sentido, vale ressaltar, que o estudo da língua inglesa se tornou indispensável, o valor que se atribuiu ao aprendizado de idiomas vem sendo amparado nas escolas, pois além de propiciar o acesso a outras culturas, vislumbra uma educação ampla e necessária a formação de qualquer pessoa.

Sobre a visão de Bedim (2000, p. 14-15) é indispensável oferecer o ensino de línguas, pois para ser cidadão atuante é preciso ser capaz de comunicar-se não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O ensino de idiomas ainda contribuirá, sobretudo, para despertar o aluno para o pluralismo linguístico e cultural, para as variadas formas de comunicação. É quase inconcebível a educação global do indivíduo sem o aprendizado de outra língua. Afinal, a compreensão da realidade do mundo que nos cerca pode começar numa aula de inglês.

No entanto, o ensino de línguas estrangeiras nas redes públicas do Brasil, ainda se encontra muito longe de satisfazer as exigências do mercado de trabalho. É urgente que haja uma reflexão crítica e que mudanças aconteçam revendo as bases teóricas que vêm alicerçando o ensino de línguas na educação escolar, buscando uma excelência em meio à complexidade de códigos, línguas e linguagens. Renovar para que se tenha um ensino de melhor qualidade, para que os jovens possam, ao se formarem no ensino médio, ter melhores condições para ingressar em um curso superior e em um mercado de trabalho exigente, marcado pela multiculturalidade.

É inegável a expansão da Língua Inglesa no Brasil e no mundo devido à presença hegemônica dos Estados Unidos, e a marcante influência econômica e cultural.

O Inglês tornou-se a linguagem global porque se tornou parte vital da economia, cultura e sociedades internacionais. Hoje é um passaporte para o mundo, desempenhando grande função em vários setores, não só no campo da ciência e da tecnologia, mas também no mundo dos negócios; é o idioma dos congressos, das convenções, da Internet; é a língua usada para a comunicação universal. Além disso, a economia faz do inglês a língua mais importante nas relações comerciais com parcerias no exterior.

Dentro dessa concepção não é difícil notar que a influência da língua inglesa se encontra em todo lugar: em anúncios, quadros de avisos, marcas de roupas, carros, letreiros, nomes de lojas, músicas estrangeiras e nacionais, camisetas, filmes, adesivos, desenhos animados, jornais e revistas. Sinais esses que confirmam que o idioma inglês circula entre nós como mercadoria de alta cotação no mercado.

Publicações em jornais brasileiros com nomes americanos também são comuns, além das expressões e propagandas, da mesma forma acontece com as revistas, que também trazem termos ingleses, em seus anúncios, o tema de uma matéria, ou até mesmo uma publicação totalmente em inglês. No que se refere à comunidade científica, por exemplo, é comum fazer a publicação de uma revista em inglês. Paiva (1998, p. 17) afirma ao declarar que:

Há já muito que as multinacionais não se dão ao trabalho de traduzir, ou sequer adaptar a ortografia de nossa língua, os nomes de seus produtos e/ou marcas registradas. Isso se compreende: para elas a ideia de um mundo só e não uma utopia solidarista, mas uma conveniência comercial. Mas eis agora que empresas brasileiras começam também a falar inglês de *marketing*. Basta ler, nos jornais de domingo, os anúncios de imóveis, particularmente de edifícios de preços mais ou menos. Neles, você tem o privilégio de desfrutar de um *penthouse garden*, dormir numa *suite master*, dispor de *flat service*, lanchar num *coffee shop*, bronzear-se no *deck* da piscina ou bebericar no *wave bar*, enquanto seus filhos ficam no *playground* e o seu carro no *wash car box*. Depois você vai para o seu *first class office* em algum comercial *building* e mourejar até o *happy hour* em que no *American bar* pode fazer um relax ao som de um *stereo system* tomando seu scotch ou na pior das hipóteses, *whisky*, que uísque é coisa que só dicionarista aguenta beber[...]

Além disso, uma infinidade de aparelhos domésticos, que são comprados atualmente trazem em seus manuais de instrução termos técnicos em inglês. Dessa forma, comumente, no aparelho ou manual encontra-se termos como *Power* ou *Play* ao invés de Liga, *Stop* no lugar de Pare ou Desligue, *Open/Close* para abrir e fechar uma gaveta de *Compact Disk (CD)*, *Stand By* para colocar o aparelho em modo de espera, *Tunning*, etc. O mesmo acontece com os *video games*, todos com marca nesse idioma: *Mega Joy*, *Play Station*, *Dynavision*, *Gun*

Boy entre outros. Alguns de nossos alimentos hoje também são atingidos trazendo marcas como *Qualy, Waffles, Chips, Cream Cracker, Claybom* etc. Quando uma pessoa vai a uma lanchonete, para fazer ou comprar um lanche, pede um *hot-dog*, um *hamburger*, *cheeseburger*, acompanhado de uma *Diet Coke*.

Caminhando pelas ruas, não apenas nos grandes centros, mas mesmo em cidades pequenas, pode-se encontrar vários estabelecimentos comerciais, portando nomes originários do idioma inglês: *Leader, Magazine, Play Music, City Shoes, High Vision*, além de academias de ginástica, bares restaurantes. O que seria, na verdade, um “centro de compras” em português, passou a ser denominado *shopping Center*.

Pode-se ressaltar ainda que a música também conquistou o seu espaço, abrindo mais uma vez, os horizontes para a expansão da língua inglesa em nosso contexto social.

As pessoas ouvem música em casa, nos consultórios, nos elevadores, ginásios, festas, estágios, enfim, em todos os lugares e tipos de eventos. Hoje, as músicas americanas adquiriram grande destaque, jovens e adolescentes apreciam-nas de tal forma que professores de inglês utilizarem desse fascínio, para despertar nos alunos maior interesse pelas aulas.

Assim muitos cantores brasileiros estão aproveitando todo esse fascínio das pessoas pelas músicas americanas, também cantam canções em inglês, havendo ainda, aqueles que introduzem frases ou palavras em canções em português. Por exemplo: Marisa Monte “amor *I love you* ”; Paralamas do Sucesso “ *One more time*”, em sua canção “ Uma brasileira”. Além disso, diversos filmes americanos são encontrados nas telas de TV e cinemas e são sempre os mais procurados e preferidos pelo público.

De fato, a língua inglesa tem grande relevância no mundo, pois tanto a cultura como os produtos americanos possuem grande influência em nosso meio e é vista como um símbolo social de poder, prestígio, cultura e desenvolvimento tecnológico.

O conhecimento da língua estrangeira pode oferecer melhores salários e melhor utilização dos recursos disponíveis no mercado atual. No Brasil há uma grande procura por profissionais que tenham bom desempenho no idioma.

Por questões históricas, de domínio e econômicas, a língua inglesa se tornou a língua universal. O mundo fala inglês e para tanto, aqueles que querem se comunicar com o mundo é necessário que possuam certa proficiência dentro da língua inglesa.

A língua inglesa alcança uma dimensão e uma importância na sociedade moderna de tal maneira que cria expectativas quanto à posição que ela ocupará provavelmente no futuro. Toda essa influência americana tanto na língua como na cultura no Brasil, e até mesmo no mundo, está relacionada com a presença dos Estados Unidos no espaço mundial. Dessa forma,

os países periféricos não estão mais sendo dominados apenas pela força armada, mas pela matéria-prima do império cultural, (que é a língua), causada pela dependência econômica.

ESTRANGEIRISMO: DEFINIÇÃO, INCLUSÃO E IMPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS.

Observa-se cada vez mais o uso frequente de palavras e expressões oriundas de outras línguas, essas manifestações linguísticas são chamadas de estrangeirismos, ou empréstimos linguísticos.

Estrangeirismo, como revela Garcez e Zilles (2001, p. 15), “é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. O que também pode ser chamado de empréstimos. Bagno (2001, p. 49) define estrangeirismo como sendo “termos e expressões de outras línguas que estão cada vez mais empregados na língua e na escrita no Brasil”.

Já Faraco (2001, p. 9) define: “estrangeirismos são palavras e expressões de outras línguas, usadas corretamente em algumas áreas do nosso cotidiano.” Ou seja, estrangeirismo é o uso de palavras originárias de outras línguas e que não possuem uma palavra correspondente em nosso idioma, não sofrendo qualquer alteração em sua escrita e pronúncia, como no caso de *Iceberg*.

Nesse processo constante ocorrem as mudanças linguísticas. A língua perde e adquire novos termos. As palavras que são criadas para nomear as inovações dos diversos ramos da atividade humana seja arte, tecnologia, ciência, política ou economia, são denominados neologismos, do latim *neo* (novo), e do grego *logos* (palavra). Como explica Carvalho (1997, p. 8):

Os neologismos são a mostra mais patente da mudança na língua, processo que passa muitas vezes despercebido pelos seus usuários falante/escritor, leitor/ouvinte. No desenrolar deste processo constante de mudança, os neologismos vão caindo no uso comum, popularizando-se. Assim aconteceu com termos como: hipermercado, biologia, boia-fria, etc.

Além da criação de novos termos, na própria língua, a renovação lexical também se dá pela adoção de termos provenientes de outras línguas é o caso dos empréstimos linguísticos que são palavras ou expressões originárias de outras línguas e que foram incorporadas na nossa sofrendo adaptações e modificações em sua construção, como na palavra estresse originalmente do inglês *stress*. Segundo Carvalho (1997, p. 55):

Os empréstimos são neologismos por adoção, ou seja, a palavra estrangeira que é incorporada à língua. O empréstimo tem sua origem no momento em que objetos, conceitos e situações nomeados em língua estrangeira transferem-se para outra cultura. Mas esta transferência não se dá bruscamente, isto porque os falantes da língua receptora resistem no primeiro momento, porque seus hábitos fonéticos e a correlação habitual entre os fonemas e sua transcrição (no caso da língua escrita) criam dificuldades à importação do termo.

A incorporação destas palavras ao léxico segue um processo gradual, hoje de forma mais acelerada graças às tecnologias de comunicação e a globalização, sendo a internet, por exemplo, a maior rede de comunicação via computador no mundo.

Apesar do grande número de vocábulos existentes na língua portuguesa, o português vem sendo substituído por palavras e expressões estrangeiras em diversos setores já citados nesse artigo. Principalmente por palavras de origem Inglesa, os chamados anglicismos. Atualmente, no Brasil, os anglicismos representam o maior número de empréstimos linguísticos se comparados com palavras de outras línguas.

O inglês, como se tem conhecimento, é a principal língua da globalização, faz parte de um grande processo de integração entre as economias de vários países, envolvendo a produção de mercadorias e serviços aos mercados financeiros e envolvendo, ainda, a área de informações e comunicações. Nesse caso, não é de se estranhar que o inglês exerça grande influência no mundo inteiro inclusive no Brasil.

Hoje, por causa dessa expansão global, nos vemos rodeados por esses estrangeirismos e por essa influência cotidianamente. Muitos dos que discutem essa questão parecem crer que os estrangeirismos sejam um fenômeno exclusivo do momento histórico representando uma astuciosa invasão estrangeira por meio da língua. Garcez e Zilles (2001, p. 24) destacam essa ocorrência:

Observando a frequência, de fato muito grande, de elementos da língua inglesa no português brasileiro, presença que também se observa em outras línguas como o alemão, há quem creia que os desígnios do imperialismo anglo-americano estariam sendo executados ao se minar o pensamento dos falantes de português com elementos da língua inglesa.

O site Novo Milênio destaca um artigo publicado no jornal Folha de São Paulo na edição de 15 de janeiro de 1998, pelo ex Presidente da Academia Brasileira de Letras, Professor Arnaldo Niskier, sob o título “Na ponta da língua inculta e bela”, produzindo um texto em defesa da Língua Portuguesa. Nesse artigo ele já advertia do risco da invasão estrangeira e da falta de cuidados que grande parte da população tem ao falar e escrever nossa língua materna.

No ano de 1999 o projeto de Lei N° 1676, do então ex-deputado, atual Ministro dos Esportes, Aldo Rebelo, que proíbe o uso de estrangeirismos causou muitas polêmicas sobre esse assunto. O projeto visava conservar a língua nacional, que é idealizada para muitos como pura e única e os estrangeirismos além de serem vistos como uma língua invasora prejudicaria a compreensão daqueles que não conhecem a língua estrangeira.

Ainda no site Novo Milênio traz um artigo com o nome “O buraco é mais embaixo” publicado pelo jornal Folha de São Paulo na edição de 10 de agosto do ano 2000, o Professor Pasquale Cipro Neto disse que “o grande mérito do projeto de lei do deputado Aldo Rebelo foi colocar em discussão o uso de estrangeirismos, mas que não acredita em leis a respeito disso”.

Nesse artigo, Pasquale (2000, p. 2) afirma que:

Como dizia Vinícius de Moraes, o buraco é mais embaixo. É preciso separar as coisas. Há o estrangeirismo que supre carências e enriquece a língua, e há o tolo, metido, babaca, usado para fins pouco nobres. Este não precisa de leis, mas de educação, de cultura, de amor à tradição. O ideal seria que a própria sociedade, culturalmente forte, ridicularizasse estupidezes como a colocação em lugares públicos da saboneteira em que se lê "push" em vez de "pressione" ou "aperte", ou o "Memorial da América Latina", pura macaquice americanóide. "Memorial", em português, não corresponde ao "memorial" do inglês. Se alguém duvidar, leia "Memorial de Aires", de Machado, ou "Memorial do Convento", de Saramago.

Esse aumento de anglicismos no Brasil para muitos linguistas, autores, e estudiosos é uma questão comum, porém como se percebe há aqueles que discordam sobre o argumento de que é preciso defender a língua contra essas invasões, criando leis ou levantando polêmicas para tentar proibir o uso dos estrangeirismos. Ainda sobre a visão de Garcez e Ziles (2001, p. 29-30):

O estrangeirismo ameaça a unidade nacional porque emperra a compreensão de quem não conhece a língua estrangeira. Isso seria equivalente a afirmar que um enunciado como “Eu baixei um programa de computador novo” seria plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão independente do nível de instrução das peculiaridades regionais da fala e escrita, porque não contém estrangeirismos, mas isso não se passaria como o enunciado “Eu fiz um *download* de *software* novo”, que seria incompreensível a qualquer brasileiro que não conhece inglês.

Entretanto, proibir o uso dos estrangeirismos seria impossível, pois eles estão presentes em todos os setores e lugares, sem contar que o conhecimento da língua inglesa se torna a cada dia mais indispensável.

De acordo com Moita Lopes (1999, p. 432), é “inegável a importância de se aprender inglês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso do inglês

devido ao poder da economia norte-americana no chamado mundo globalizado”. E ainda sobre o olhar de Faraco (2001, p. 13):

As pessoas que pensam que a língua brasileira está ameaçada com a entrada de palavras estrangeiras – como ocorre com o vocabulário da informática, das finanças e dos esportes – não observam a aplicação dos estrangeirismos. Quase sempre o importado aparece em co-ocorrência com um equivalente nacional, sinal de que os falantes estão experimentando para ver se ficam com a palavra de fora ou se vão simplesmente descartá-la.

A língua nos permite contemplar a construção da identidade de um povo e sua trajetória ao longo do tempo, bem como suas marcas refletidas no mundo. O português é o exemplo de um idioma que sofreu muitas modificações ao longo da história.

Como querer isolar então uma língua que influenciou e já foi tão influenciada por outras em sua formação? E quanto ao Latim, que é a língua mãe do português, seriam as palavras vindas desse idioma consideradas estrangeirismos?

Em nosso português há muitas palavras que vieram de outras línguas. Além do inglês que é o foco de nossa discussão. Do Árabe vieram palavras como álcool, alface, alqueire. O Francês trouxe abajur, chofer, butique, buquê, purê, toaleta entre outras. O que se entende é que não há uma língua pura.

O contato com outras culturas e línguas e a necessidade dessa troca de relações entre as nações torna ainda mais fácil e compreensível essas mudanças e aquisições que a língua oferece e permite. É como defende Oliveira (1998, p. 46):

Não podemos nos dar ao luxo de nos encerrarmos dentro de nossas fronteiras nacionais. Mesmo porque [...] conhecer, assimilar culturas estrangeiras não significa subserviência a um novo tipo de colonialismo. A dependência econômica não supõe submissão. E, para obter muitas delas, precisamos de línguas estrangeiras [...] cultural e economicamente o mundo está mesmo se tornando uma aldeia global.

Também Gadotti e Romão (1998, p. 28) afirmam que “a dialética entre as culturas faz parte da própria natureza e da educação. Adquirir uma nova cultura não é negar a cultura primeira, mas integrá-la no processo de desenvolvimento humano e social.”

Realmente quando se aprende uma língua não se trabalha apenas com um sistema de signos; é um processo muito mais complexo, pois esses signos carregam significados culturais.

Os estrangeirismos não devem ser reprimidos ou vistos como prejudiciais a nossa língua, mas sim como uma forma de enriquecimento cultural e lexical.

No ponto de vista de Moura (2003, p. 13):

O estrangeirismo é essencial. Negar a influência de um idioma sobre outro é negar a natureza de todas as línguas. Cerca de 70% das palavras do português vêm do latim e o restante, de outros idiomas. Apesar da luta dos puristas de todas as épocas, as línguas vivem em constante aprimoramento. Ainda assim, acredito que uma eventual estratégia de defesa do idioma não deveria ser feita por decreto, mas pela melhoria do sistema educacional.

Qualquer língua viva está sujeita a modificações, de tal modo, o estrangeirismo faz parte desse processo. Atualmente com a facilidade de comunicação, torna-se impossível impedir a influência de uma língua sobre outra. E claro os países em desenvolvimento sofrem maior influência daqueles já consolidados financeiramente. Exemplo disto é a relação entre o Brasil e os Estados Unidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que toda língua é viva e dinâmica e da sua importância para os usuários, é relevante que questionemos a aceitação ou não desses estrangeirismos. Não se pode negar que os estrangeirismos fazem parte da vida dos brasileiros, e que é grande a influência norte-americana no Brasil e no mundo. Uma vez que a economia e o mercado tenham se tornados globalizados, os produtos e os processos tecnológicos, uniformizados, exigem a utilização de termos e de vocábulos de compreensão também global. Mas não se trata apenas de uma necessidade econômica ou de trabalho, as comunidades globais também interagem por meio de uma universalização de linguagem que certamente privilegia uma língua mais elitizada em detrimento de outra considerada menos expressiva.

Aceitar e utilizar os estrangeirismos, no entanto, não significa negar e desvalorizar a importância de nossa língua materna. Vive-se em uma sociedade democrática, que busca o desenvolvimento e a inovação, seria então incabível proibir as pessoas de agirem e pensarem livremente, quanto de se expressarem linguisticamente por meio de termos adquiridos de outras línguas e culturas. De qualquer forma, é interessante ressaltar que não se pode, em um mundo, cujo funcionamento tem se globalizado e cujas relações se fazem por meios como a televisão e a Internet, isolar completamente uma cultura ou uma língua. Mais importante seria tornar os usuários dessa língua cientes do fenômeno para que essa adoção de estrangeirismos seja meramente uma opção.

Na verdade, a existência de expressões e palavras estrangeiras de outras línguas não a torna mais frágil ou inferior, nem afeta o patrimônio cultural da nação, ao contrário, temos que ter em mente que o intercâmbio de culturas é sinônimo de progresso.

Considerando a língua um mecanismo vivo que se encontra em constante transformação, pode-se dizer que os estrangeirismos, embora presentes e atuantes em nosso cotidiano linguístico e cultural, não seriam capazes de substituir nosso idioma. Cabe ressaltar que a presença de vocábulos estrangeiros contribui para enriquecer qualquer língua, uma vez que os idiomas são palcos de mestiçagem e interculturalidade e que a língua simplesmente muda para atender as necessidades de seus falantes. É recomendável, no entanto, evitar exageros e, sempre que possível, explorar as infinitas possibilidades que a língua materna pode nos proporcionar. De forma que sem a pretensão de ter esgotado a pesquisa sobre o tema proposto com futuras reflexões acreditamos que os estrangeirismos não são ofensivos à língua materna como alguns autores acreditam, mas que são muito importantes para o enriquecimento de nossa língua e cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Cassandra, fênix e outros mitos. In: FARACO, Carlos Alberto. (Org.). **Estrangeirismo: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. Cassandra, fênix e outros mitos. In FARACO, Carlos Alberto. (Org.). **Português ou brasileiro?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2001.

BEDIM, J. G. L. **O simbólico-imaginário do professor em formação como possibilidade de um novo saber/fazer da língua inglesa**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

BRASIL, **Diário da câmara dos deputados**. Projeto de Lei nº. 1676, de 1999, p. 52060-52063, 4 de novembro de 1999.

CADORE, Luís Agostinho. **Curso prático: literatura, gramática e redação 2º grau**. Programa Completo. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos**. São Paulo: Ática, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismo: guerras em torno da língua.** São Paulo: Parábola, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: **Salto para o futuro: reflexões sobre a escola cidadã, projeto político pedagógico.** Brasília: Secretaria de Educação à distância, 1998.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria: Estrangeirismos, Desejos e Ameaças. In: Faraco, Carlos Alberto. (Org). **Estrangeirismos: guerras em torno da Língua.** São Paulo: Parábola, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA**, vol. 15, nº Especial, 1999.

MOURA, Francisco Marto de. Revista NOVA ESCOLA, março de 2003.

NETO, Pasquale Cipro. **O buraco é mais embaixo.** Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/19981112.htm>. Acesso em 02 outubro de 2014

NISKIER, Arnaldo. **Na ponta da língua inculta e bela.** Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/19980115.htm>. Acesso em 02 outubro de 2014.

OLIVEIRA, S. R. de. Ideologia e ensino de línguas e literatura estrangeiras. In: Paiva, V. L. M. de (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. (Org.). A Língua Inglesa no Brasil e no mundo. In: **Ensino de língua inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes, 1998.

TAYLOR, Charles et al. A política de reconhecimento. In: _____. **Multiculturalismo: Examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

MULHERES DO BRASIL: RESISTÊNCIA E LUTA POR IGUALDADE

Marcos Paulo Mendes Araújo¹

1- Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas. Especialista em História e Cultura Antiga pela UFF. Especialista em Educação pela UFRJ. Professor de Direito da Faculdade Fucapi (Manaus – AM). Coordenador do Curso de Pós-Graduação em História da Amazônia (Faculdade Boas Novas – Manaus/AM). Contato: cunhabebe@ig.com.br.

RESUMO

Obras como *Gabriela Cravo e Canela* do baiano Jorge Amado são sempre relevantes, na medida em que proporcionam o permanente diálogo da sociedade sobre a situação das mulheres brasileiras. O estabelecimento de uma cultura de submissão, perseguições e violências contra a mulher culminou com a criação de documentos legais, como por exemplo, a Lei Maria da Penha, que procuram garantir às mulheres brasileiras as garantias previstas na Constituição a fim de resguardar as mesmas contra todo tipo de intolerância e a violência que as assolam historicamente. Nesse breve ensaio, pretende-se apresentar alguns aspectos presentes no universo cotidiano das mulheres no Brasil no passado que demonstre que as mulheres brasileiras procuraram garantir seus direitos a partir de muitas lutas e resistências contra os preconceitos.

Palavras-chave: Mulheres Brasileiras. Lutas. Resistência, Questões de Gênero. Busca da Igualdade.

ABSTRACT

Works as *Gabriela Cravo e Canela* of Jorge Amado Bahia are always relevant, as they provide the permanent membership of dialogue on the situation of Brazilian women. The establishment of a compliance culture, persecution and violence against women culminated in the creation of legal documents, such as the Maria da Penha Law, which seek to ensure the Brazilian women the guarantees provided in the Constitution in order to protect them against all kinds of intolerance and violence that historically plague. In this short essay, we intend to present some aspects present in the universe women daily in Brazil last showing that Brazilian women sought to ensure their rights from many struggles and resistance against prejudice

Keywords: Brazilian Women. Fights. Resistance, Gender Issues. Search Equality.

INTRODUÇÃO

A pretensão deste ensaio é contribuir com os estudos voltados às questões de gênero. Neste sentido, a pesquisa explorou obras que pudessem auxiliar no dimensionamento da situação das mulheres no Brasil ao longo do tempo. Assim, o estudo centrou-se na realidade das mulheres brasileiras desde os tempos coloniais, buscando perceber, algumas estratégias dessas, para conquistarem espaços dentro da sociedade.

Desta forma, foi necessário explorar em diferentes épocas e espaços sociais, a vida das mulheres brasileiras. Dentro deste cenário, foi levado em conta, uma passagem contida na obra de Peter Burke “O que é História Cultural”, onde é mencionada a aproximação entre História e Cultura, que acarretou a fragmentação da primeira e proporcionou o surgimento de estudos, como: História das Mulheres, da Alimentação, da Guerra, etc.

Além dos contextos históricos, este estudo centrou-se também nos aspectos culturais¹ envoltos no universo feminino. O estudo foi organizado em três partes, sendo a primeira delas, destinada à análise da situação das mulheres indígenas, com destaque para imagem feminina presente nos mitos de origem. Também foram alvo, as atividades cotidianas dessas mulheres e seu histórico de resistência.

Em seguida, o estudo preocupou-se em analisar a situação das mulheres ditas “brancas”. O estudo visou dimensionar o papel dessas mulheres no período colonial e imperial. Para isso, foi observado o papel social dessas mulheres como agentes de transformação social.

Por fim, o estudo analisou o papel das mulheres negras, sobretudo, aquelas que vivenciaram a escravidão, e contribuíram de forma significativa na construção de uma das maiores sociedades afrodescendentes do mundo.

Na obra *Casa Grande & Senzala*, Gilberto Freyre apresentou essas mulheres de forma destacada, possibilitando que as mesmas fossem analisadas em diferentes dimensões. Justamente o objetivo deste trabalho, que é o de propor uma análise a partir de diferentes olhares. Assim, espera-se que este ensaio possa contribuir para os estudos de gênero, auxiliando com outras pesquisas e reflexões a cerca das condições das mulheres brasileiras ao longo do tempo.

¹ Foi utilizado como referencial o conceito de cultura em Roy Wagner: uma maneira de falar sobre o homem e sobre casos particulares do homem, quando visto sob uma determinada perspectiva.

Além disso, também se espera que o ensaio possa ajudar a enterrar de uma vez por todas, pensamentos como, o encontrado em um dos livros de Aurélio Bolsanello² que tratava as mulheres solteiras nos anos de 1970 e 1980, como “pessoas que vivem dentro de sua neurose e incapacidade de dar amor”.

AS MULHERES INDÍGENAS

Ao sinal dos primeiros raios de sol, tem início as atividades cotidianas das mulheres indígenas, sendo elas, as responsáveis por uma série de atividades em suas aldeias. Essa abertura apesar de parecer poética, é apenas a tradução de uma realidade real e cotidiana.

Obviamente, deve-se ressaltar que o papel feminino nos diferentes grupos indígenas brasileiros, não é homogêneo. Enquanto para os índios do litoral, a mulher era geralmente vista de forma funesta, e responsável por atividades consideradas menos importantes, em outros grupos, como por exemplo, o Jê, as mulheres possuíam atividades mais destacadas.

No geral, as mulheres indígenas dos diferentes grupos existentes no território brasileiro, tinham como funções primordiais, a prática agrícola (plantar e colher), atividades domésticas, tais como: cozimento dos alimentos, confecção de redes, artesanato de cerâmica e o cuidado com as crianças.

A fim de dimensionar a situação dessas mulheres, tomou-se como referencial a obra “Introdução à Antropologia Brasileira” de Arthur Ramos³. A partir da leitura dessa obra, o estudo centrou-se na situação das mulheres na cultura Tupi.

Segundo o autor, uma das funções femininas era o do choro ritual. Segundo suas pesquisas, “as mulheres, principalmente as mais velhas, ao primeiro sinal da morte, começavam a chorar, lamentando-se em altos brados. O elogio fúnebre era também feito por elas, que recitavam em altas vozes as qualidades do morto” (RAMOS, 1943, p. 126).

Também ficavam responsáveis pelas cerimônias de luto. Para isso, realizavam pinturas a base de jenipapo e cortavam os cabelos em sinal de respeito ao morto. No caso específico da viúva, essa visitava todos os dias a sepultura do morto ao longo de várias

² Bolsanello era à época da escrituração da obra, professor titular da cadeira de Genética Médica da Faculdade Evangélica de Medicina de Curitiba e da Faculdade Tuiuti do Paraná. Também destacamos que o mesmo foi vencedor do Prêmio Nacional de Ciências do ano de 1972 e que possui uma longa lista de publicações em diferentes áreas da Biologia.

³ Essa obra dos anos 40 foi selecionada de forma proposital, por ser considerada uma das primeiras, a apresentar estudos sobre essa temática.

semanas, sempre chorando. O fim do luto ocorria quando o cabelo da viúva crescia até que os olhos estivessem cobertos.

Com relação ao sistema de obediência familiar, na mesma obra o autor menciona uma observação do padre Anchieta sobre o funcionamento das famílias tupinambás:

O tio, irmão do pai da moça, não casa com a sobrinha, nem lhe toca quando fazem o que devem, mas tem-na em lugar de filha, e Ella como a pai lhe obedece, depois da morte do pai, e pai lhe chama: e quando estas moças não tem tio, irmão de seu pai, tomam em seu lugar o parente mais chegado; e a todos os parentes da parte do pai em todo o grão chamam pai, e eles a ela filha; mas ela obedece ao mais chegado parente, sempre. (RAMOS, 1943, p. 129).

É possível perceber que existia entre esses indígenas um complexo sistema familiar, onde as mulheres, desde cedo, eram orientadas a serem obedientes aos homens, dentro de um modelo que ficou conhecido como patrilinear, que foi concebido a partir da ideia de que a descendência tem origem na linha paterna. Ainda sobre esse modelo, cabe registrar que, diferente dos Tupinambás, os jês possuíam uma visão dualista a respeito da criação. Para eles, esse dualismo estava presente na criação dos contrários, como por exemplo, pai e mãe, bom e mau, sol e lua, etc.

Outro aspecto, que marca significativamente a situação de submissão feminina entre os índios Tupi, diz respeito aos ritos e cerimônias que marcam o início da puberdade das meninas. Segundo Ramos, quando as moças começavam a ter as primeiras regras, tinha início um conjunto de atividades cerimoniais, que começavam pelo corte do cabelo e culminavam com incisões na pele, geralmente nas costas que eram tratadas com a aplicação de cinzas.

Além disso, as moças eram obrigadas a vestir peças de algodão que seriam retiradas apenas na ocasião da perda da virgindade. A menstruação feminina era, e ainda é, em algumas tribos, uma ocasião muito festejada. Eram servidas bebidas para todos na tribo, que comemoravam durante quase todo período de jejum da “jovem donzela” que durava três dias. O pesquisador também destinou um espaço de sua obra para tratar do casamento. Sobre ele, sublinhou:

As cerimônias de noivado e casamento dos Tupis eram muito simples. A iniciativa do noivado quase sempre era do homem, que pedia aos pais da moça o consentimento para se casarem. As cerimônias do casamento eram celebradas por toda tribo numa grande festa ao cauim. Os recém-casados eram então conduzidos à sua rede nova, e pela primeira vez eram autorizados a beber o cauim que lhes era oferecido por um velho. Às vezes, exigiam do rapaz uma prova de dextresa ou de força antes do casamento (RAMOS, 1943, p. 134).

Apesar de toda ritualística, alguns viajantes e cronistas europeus que estiveram no Brasil, registraram a existência de poligamia nas tribos tupis. Nos casos, em que o índio

possuísse duas ou mais mulheres, todas deveriam obedecer à primeira esposa, o que não pode ser traduzido como um status social, pois, ainda segundo Ramos, a situação social dessas mulheres era de plena inferioridade se comparada à dos homens.

Além disso, as mulheres eram submetidas às vontades do marido, devendo trabalhar para ele, sujeitando-se a todo tipo de atividade que ele determinasse. Essa condição demonstra claramente a situação de subserviência das mulheres Tupi.

Essas mulheres possuíam um sistema de distribuição de tarefas que levava em conta a idade, que era determinante para definição das tarefas coletivas, entre as quais, podem ser listadas as atividades agrícolas, as celebrações ritualísticas, sobretudo, as festivas, as fúnebres e as mágicas.

As pesquisas de Arthur Ramos (1943) apontaram a existência de relatos que informam que nessas festas, eram consumidas, grandes quantidades de bebidas entorpecentes que levavam às mulheres a apresentarem sinais de embriaguez, sendo as mesmas, acometidas de convulsões. Nestas ocasiões, as mulheres, assim como os homens, realizavam excessos, chegando a ocorrer inclusive certas liberdades sexuais.

Se, por um lado, nas aldeias Tupis as mulheres eram submissas e não experimentavam a igualdade social ou política em relação aos homens, nas aldeias Jês, o cenário era diferente. Nelas, as primeiras regras das meninas eram festejadas com rituais de pintura e fumigações purificadoras. No que diz respeito aos funerais, entre os Tupis e os Jês, cabia às mulheres, o choro e as lamentações.

Curiosamente, entre os índios Apinagé, segundo pesquisas de Curt Nimuendajú, a família é matrilocal, ou seja, a casa pertence à mulher do construtor, o que protege a mulher em casos de separação, ficando as mulheres com as casas e não os homens.

Igualmente interessante, nesse grupo indígena, o processo que irá definir os casamentos na tribo, não apenas os pais da noiva decidem com quem a moça irá casar, mas também a mesma é consultada, podendo inclusive, a iniciativa partir dela. Diferentes dos Tupis, os Apinagé são monogâmicos, não sendo permitido ao homem ter mais de uma mulher.

Entre eles, o casamento é um ato público, sendo considerado indissolúvel, devendo a relação ser baseada na fidelidade da mulher ao seu marido. Também é interessante dizer, que as atividades agrícolas são divididas entre homens e mulheres de forma igualitária.

Ainda com relação aos estudos indígenas, é interessante registrar que a figura feminina é muito presente na mitologia, sobretudo, entre os índios da floresta amazônica. Nesta região, existem muitos mitos de origem que apresentam a mulher como criadora e

protetora da floresta e de seus habitantes. Além disso, também surgem relatos sobre mulheres guerreiras que protegeram em tempos remotos suas terras dos inimigos estrangeiros.

Para ilustrar o conjunto de mitos amazônicos que ajudam a definir o papel da mulher, foi selecionada a Lenda do Jurupari. Nela, é apresentada uma criança que nasceu de Ceucí, a mãe virgem. Segundo José Almeida, seu aparecimento tinha uma causa necessária às condições sociais vigentes na época:

O enviado do sol julgou não ser justo aquele domínio, sugerindo ao Pai Grande uma mudança. Recebeu, então, o encargo de reformar os costumes vigentes. Jurupari iniciou logo seu trabalho. Propôs-se a acabar com aquele matriarcado, revertendo ao homem as qualidades e atributos do mundo, em sintonia com as leis do sol. Promoveu inúmeras reuniões. Ensinou aos homens que eles devem ser discretos, verdadeiramente “TURUPARÍS” (boca fechada), sóbrios, impassíveis à dor e fiéis aos compromissos assumidos. (ALMEIDA, 2004, p. 66)

Pode-se perceber que Jurupari tinha uma missão de tentar ajustar a sociedade da selva, sobretudo, para acabar com o poder das Amazonas. Para isso, entre seus ensinamentos aos habitantes da selva:

Aconselhou-os a se casarem cedo e serem fiéis à mulher escolhida. A Jurupari agradava uma descendência de homens fortes e de mulheres fecundas. Obrigou as cunhantãs manterem a virgindade até que chegasse a primeira menstruação; condenou o adultério, que era punido com a morte; vetou a união matrimonial entre elementos da mesma tribo e regulou o choco, ritual nunca entendido e nem aceito pelos brancos. (ALMEIDA, 2004, p. 67).

Sem dúvida, a ideia central era a de manter o controle sobre as mulheres. Entre as sociedades indígenas é possível notar essa condição de superioridade masculina até nas tradições orais, sobretudo nos chamados contos etiológicos. Um exemplo dessa tentativa de manter a figura masculina em evidência pode ser vista na estória da origem do sol e da lua.

Baíra foi que criou o Sol e a Lua.
O Sol é homem. A Lua é mulher.
Baíra fez o sol da raiz da paxiúba (...).
E fez da raiz do apizeiro uma veia que pós
Na Lua (...). Dessa veia sai sangue.
O Sol, porque é homem, sai de dia.
A Lua, porque é mulher, sai de noite.
Os homens na terra são como o sol.
As mulheres são como a Lua. (FREDIANI, 2008, p. 32)

Existem realmente alguns contrapontos nas tradições indígenas brasileiras. Enquanto Orellana, o explorador espanhol fez relatos a respeito se mulheres guerreiras que habitavam terras nas proximidades da foz do rio Amazonas, nas outras tribos, as mulheres estavam em uma situação de completa submissão.

Segundo ele, as mulheres guerreiras eram bonitas, muito altas, esbeltas e formosas. Possuíam cabelos negros, compridos e geralmente trançados. Constituíram uma nação independente, habitada exclusivamente por mulheres e dominavam várias comunidades indígenas existentes no entorno de suas terras.

Residiam em casas de pedra com um forte sistema de segurança. Suas casas eram protegidas com altas e fortes muralhas, quase intransponíveis. A vida era marcada por tradições que não eram comuns para os padrões de vida dos indígenas.

Elas possuíam um rito para continuarem reproduzindo sua existência. Segundo Orellana, elas se casavam uma vez por ano, mas esse casamento durava apenas um dia, que era o tempo necessário para ficarem grávidas. Caso tivessem meninas, elas criavam com cuidado e todos os ensinamentos cultivados por seu grupo, mas se nascessem meninos, esses eram sacrificados ou entregues aos pais.

Mesmo sendo assinalado por alguns pesquisadores que, os relatos do espanhol estavam equivocados, uma vez que, para esses, o que Orellana observou não passou de uma ilusão. Acreditam que as tais Amazonas não passavam de índios curumins, que possuíam cabelos compridos e que poderiam ter confundido facilmente o explorador europeu.

Esses relatos que envolvem a imagem feminina residem no inconsciente coletivo de praticamente todas as tradições indígenas. Eles são importantes para manterem vivas algumas etnias, mas ainda não foram capazes de conceder às mulheres uma situação de igualdade social. Mesmo, dentro de suas habitações, as mulheres possuíam uma vida marcada pela desigualdade, estando suas redes, sempre abaixo das redes de seus maridos.

O que será necessário para construir a igualdade em meio a tradições tão seculares? Espera-se, que as relações estabelecidas entre as diferentes culturas indígenas brasileiras com outras culturas possam colaborar no estabelecimento de um diálogo que permita o surgimento de outras perspectivas para o universo feminino.

AS MULHERES BRANCAS.

No intuito de analisar a situação das mulheres que residiam no espaço urbano, e que serão consideradas aqui como brancas, escolheu-se o tema casamento como ponto inicial da pesquisa.

Vários filósofos antigos pesquisaram o casamento e a vida conjugal, entre os quais, Musonius, Hierocles, Platão e Aristóteles. Todos procuraram compreender e/ou explicar a relação entre homens e mulheres, bem como, entre casamento e sexo. As

conclusões foram muitas, sendo a maior parte, relacionada à ideia de que o casamento tinha a finalidade maior de produzir uma descendência para os maridos, que por sua vez deveriam sustentar sua mulher e filhos. Assim, o casamento passou a ser considerado como um dever ou uma obrigação:

O vínculo matrimonial é de regra universal. Esse princípio geral se apoia em dois tipos de reflexão. A obrigação de casar-se é, antes de tudo, para os estoicos, a consequência direta do princípio de que o casamento foi desejado pela natureza e que o ser humano é levado a ele por um impulso que, sendo ao mesmo tempo natural e racional, é o mesmo em todos. Mas ela também está implicada, a título de elemento, no conjunto de tarefas e deveres aos quais o ser humano não se deve furtar, a partir do momento em que ele se reconhece como membro de uma comunidade e parte do gênero humano: o casamento é um desses deveres mediante os quais a existência particular tem valor para todos. (FOUCAULT, 1997, p. 18-19)

Este princípio histórico das relações matrimoniais norteou a análise acerca da situação das mulheres brancas no período colonial. Para isso, foi utilizada como referência para essa análise, a obra de Arno e Maria José Wehling que definiram a “condição subalterna da mulher colonial era uma herança de antigas tradições cristalizadas” (WEHLING, 2005, p. 278).

Acredita-se, que as proposições jurídicas que hoje tentam equiparar mulheres e homens, enfrentam dificuldades, em função das tradições culturais de submissão que foram cristalizadas. Essa condição histórica, que imprimiu às mulheres certa inferioridade social chegou aos tempos modernos, sobretudo, na Península Ibérica, através de tradições que foram construídas ainda no Império Romano. Arno e Maria José Wehling confirmam, que essa situação da mulher:

Tinha por base a autoridade intelectual de Aristóteles e de outros autores e estava profundamente enraizada na legislação civil e canônica. Apesar do abrandamento das restrições no código de Justiniano e no direito canônico medieval, em relação a posições anteriores, as mulheres ficaram numa condição de inferioridade e de franca dependência face ao marido, embora não mais, como na Roma clássica, face aos filhos, quando enviuvavam. (WEHLING, 2005, p. 278)

Foram essas inspirações que acompanharam mulheres brancas ao chegarem à América logo no início do processo de colonização no século XVI. Para um melhor entendimento das dinâmicas sociais existentes na colônia ou no Império, foram selecionadas algumas passagens da obra “Recordações do Rio Antigo” de Luiz Edmundo.

Fundamentado em relatos e crônicas de estrangeiros, Edmundo produziu na década de 1950, obras sobre o Rio de Janeiro. Nelas, encontram-se informações sobre as

condições de vida das mulheres, sobretudo, daquelas que frequentavam as camadas mais altas da sociedade. Mulheres brancas, oriundas de famílias tradicionais e preparadas para o casamento.

Uma das passagens relativas à condição das mulheres cariocas se refere ao comportamento que elas deveriam ter ao sair de casa para acompanharem seus maridos em meados do século XVIII. Segundo Edmundo o preparo começava em casa, na escolha das roupas e acessórios:

Vestem, as mulheres, saia, camisa aberta como a dos homens em suas toilettes de interior. Para sair, põem um manto enorme (que apesar de todo o seu tamanho, é conhecido por mantilha) e que se coloca da seguinte forma: um ângulo do pano caindo na altura do quadril, outro cobrindo a cabeça; os dois restantes correndo a linha dos ombros (1956: 27).

Pode-se perceber a grande preocupação com a apresentação das mulheres. Essa incômoda moda estava presente na vida da maior parte das mulheres. Algumas possuíam vocação e paciência para colocar a peça, que necessitava de certo tempo para alinhamentos e ajustes. Outras por sua vez, não possuíam o que o autor chamou de martirologio para elegância, e deixavam a peça nos ombros, com uma parte cobrindo a cabeça.

Era assim, que os maridos saíam às ruas com suas esposas. Citado por Luiz Edmundo, La Cañlle assim explicitou uma habito familiar da época: “Um marido não sai, jamais, à rua ao lado da mulher, mas à frente dela, a alguns passos de distância, levando uma espada nua debaixo do braço ou sob o manto” (EDMUNDO, 1956, p. 28).

Aspectos, que estavam presentes no cotidiano das mulheres brasileiras do século XVIII, acabaram sendo transformados em modelos de comportamento social, arrastando-se, até o final do século XIX. Até coisas simples, como o ato de comparecer às missas ou demais evento da igreja transformavam-se em complicados rituais.

Segundo Edmundo, as mulheres saíam pouco. Iam às missas sempre nas madrugadas, e somente nos dias de procissão, podiam “espiar” a passagem do santíssimo através de uma mantilha de renda. Sobre essas condições de submissão, comentaram Arno e Maria José Wehling:

Elas raramente apareciam às visitas ou iam à rua, e quando o faziam deviam cobrir com véus o rosto e com a barra da saia os pés. A atitude de inferiorização e exclusão da mulher não devem ser atribuídas apenas à tradição europeia, mas à influência árabe na Península Ibérica e sua prática de isolamento feminino, é a própria cultura indígena, com sua imagem da mulher como ser funesto e a definição da descendência pela linha paterna. (WEHLING, 2005, p. 278)

A situação era de fato muito complexa. Durante a administração do Conde de Bobadela, que na tentativa de agradar alguns oficiais da marinha francesa em passagem pela cidade do Rio de Janeiro, foi organizada uma recepção, mas que não pode contar com a presença das moças cariocas, pois seus pais não permitiram a presença de suas filhas em tal evento.

Edmundo relatou que naquela ocasião, o conde arrumou quatro ou cinco mancebos que se travestiram de mulher e colocaram “flautas” na boca, para tentar agradar os estrangeiros franceses, que logo descobriram a farsa e trataram o ocorrido de forma pejorativa. (EDMUNDO, 1956, p. 52)

Qual o motivo dos pais impedirem que as filhas participassem de eventos desse tipo? Talvez isso possa explicado com uma passagem no livro de Wehling que sublinhou que “a mulher virtuosa a rigor só deveria sair de casa em poucas ocasiões: para ser batizada; frequentar missas; casar e ser enterrada.” (WEHLING, 2005, p. 278)

Segundo os autores, isso acabou construindo uma imagem negativa das mulheres brasileiras. Para eles, isso acabou servindo para construir a ideia de uma mulher gorda, velha, amatronada, empanturrada de doces, cercadas de mucamas, geralmente escravas e que eram antes, de mais nada, tratadas com sadismo. Luiz Edmundo apresentou alguns aspectos do diário de Rose Marie de Fraycinet, uma francesa nascida em Saint Julien du Sault em 1794, e que chegou ao Brasil no verão de 1817.

Segundo o Luiz Edmundo (1956), Freycinet escreveu sobre muitas coisas, como por exemplo, relatos sobre aspectos da cidade, da higiene das pessoas, bem como, o trato dos padres e demais membros do clero com as mulheres. Pesquisas informam inclusive que algumas mulheres viviam com membros do clero com quem tinham filhos.

Ainda segundo o autor, sobre as senhoras, Freycinet as achava lindas, mas um pouco gordotas, pela falta de exercício, um pouco bizonhas, pela falta de sociabilidade, mas, de qualquer forma, bonitas, mostrando a tez morena e grandes olhos negros.

Assim, é possível pensar que, passados mais de meio século, as senhoras do Rio de Janeiro continuavam com aspectos semelhantes. O incrível, é que tais piadas que acabavam servindo para comentários pejorativos e chacotas, presentes no universo das moças comuns. Neste mesmo sentido, também foram feitos comentários sobre as filhas de D. Pedro II. Um desses comentários foi feito por D. Gastão d’Orleans, Conde d’Eu, que mais tarde casou-se com a Princesa Isabel. Em carta escrita por ela à sua irmã, assim descreveu as herdeiras do trono brasileiro da seguinte forma: “as princesas são feias”. (EDMUNDO, 1956, p. 154)

Mais tarde, já noivo da herdeira mais velha, tentou consertar o que havia dito anteriormente, escrevendo novamente e dizendo o seguinte: “para que não tenha surpresas quando conheceres a minha Isabel, eu te previno que ela não é lá muito bonita de cara, porém é graciosa”. (EDMUNDO, 1956, p. 155)

Como descrever duas moças que viveram trancafiadas no palácio e foram transformadas em duas “moscas mortas”. Ambas eram tímidas, falavam pouco, mas sorriam muito, praticamente de tudo, eram envergonhadas, não possuíam o hábito de frequentar teatros, bailes ou qualquer outro tipo de evento social.

Esse era o retrato das mulheres brasileiras no passado? Nem todas eram assim. Segundo Arno e Maria José Wehling, essa tradição da reclusão doméstica parece não ter ganhado força entre as famílias paulistanas. Sobre isso, assim se referiram:

A reclusão doméstica parece não ter sido tão severa em São Paulo, pelo menos no final do século XVIII. Relatos de viajantes do início do século XIX consideravam a mulher paulista mais aberta que as suas compatriotas do Norte, embora com traços comuns. (WEHLING, 2005, p. 280)

Segundo John Mawe em seu livro, publicado no início do século XIX, as mulheres paulistas eram diferentes das suas vizinhas. Mawe salientou, que em São Paulo não existiam certas carolices e falta de liberalidade. (MAWE, 1944, p. 78)

Sobre as mulheres paulistas, Mawe se pronunciou algumas vezes na obra. Algumas dessas passagens foram selecionadas, no intuito de comparar as paulistas com as mulheres do Rio de Janeiro. As primeiras passagens selecionadas, dizem respeito aos trajes femininos. Segundo as descrições, as mulheres geralmente vestiam roupas de seda preta, acompanhadas de longos chalés igualmente pretos. Nas épocas mais frias, procuravam vestir roupas de casemira preta ou lã, além de chapéus redondos que eram colocados à noite ou durante as viagens.

Nas ocasiões mais especiais, como por exemplo, nos dias de procissão, as mulheres usavam seus vestidos de gala, e ficam nas sacadas das casas, de onde podiam acompanhar melhor os festejos. Por fim, esses dias acabavam com danças e jogos de cartas.

Tais aspectos já permite pensarmos nas paulistas como mulheres com alguma liberdade ou menos submissão. Existem alguns outros aspectos que podem servir para confirmar tal condição. Segundo Mawe:

Nos bailes, e outras festas públicas aparecem, em geral, em elegantes vestidos brancos, com uma profusão de colares de ouro no pescoço, o cabelo graciosamente penteado, preso com travessas. Sua conversa, sempre animada, parece ter qualquer coisa musical. Na realidade, a sua educação se restringe a conhecimentos

superficiais: ocupam-se muito pouco com assuntos domésticos, confiando tudo quanto se refere às dependências inferiores da direção da casa, ao negro ou à negra cozinheira, e deixando todos os outros assuntos a cargo dos servos. (MAWE, 1944, p. 91)

Assim, chegou-se à conclusão que as mulheres brancas dos períodos estudados, mesmo de regiões diferentes, apresentavam aspectos iguais e que leva a crer que a submissão das brasileiras estava bastante presente no cotidiano feminino.

AS MULHERES NEGRAS E MESTIÇAS

As mulheres negras e mestiças também passaram por breve análise. Essas mulheres formavam o maior contingente feminino da sociedade, e por isso foram muito retratadas. Responsáveis por diferentes aspectos da vida cotidiana entre as atividades mais frequentes estavam os serviços domésticos (costura, cozinha e lavagem de roupas), além disso, foi citada a prostituição, atividades de feitiçaria, magia e cartomancia. Esse universo feminino congregava mulheres negras e mestiças livres e escravas. Sobre esses dois grupos, sublinhou o casal Wehling:

Se livre, vivia agregada a uma família, quase sempre extensa, embora não necessariamente de senhores de engenho, e recebia pagamento ou presentes por pequenas tarefas. Se escrava trabalhava para o senhor, para quem este determinasse ou ainda “ao ganho”, realizando tarefas cuja remuneração entregava a seu senhor. Geralmente recebia uma porcentagem desta remuneração, com a qual formava seu pecúlio. (WEHLING, 2005, P. 81)

Notou-se, que mesmo aparentando alguma liberdade e autonomia, as mulheres negras e mestiças, estavam em condição de dependência social, estando quase sempre, em situação de inferioridade. Na tentativa de compreender a situação dessas mulheres, foi buscado em Roger Bastide informações sobre os aspectos que regeram a mestiçagem ao longo do período colonial. Para ele, um dos fatores determinantes para a mestiçagem tornar-se cada vez mais frequente no Brasil.

(...) desejo da mulher de ter filhos mais claros que ela, para “melhorar o sangue”, segundo a expressão popular, não por renegar a cor escura, mas por amor eterno, pois sabe que é mais fácil ao mulato do que ao negro puro subir na escala social, ser recebido nos salões, ser tratado em pé de igualdade. Esse é o primeiro fator. O segundo, complementar do primeiro, é a valorização da “moreninha”, isto é, da mulatinha clara, pode-se dizer que todo o folclore amoroso, desde os tempos coloniais, está concentrado em torno desta valorização (BASTIDE, 1979, p. 69).

Não é fácil afirmar que esse tipo de comportamento tenha alguma relação com a tentativa de minorar os problemas que atingiam as mulheres. Ao menos, é certo, que a

situação delas era de inferioridade social, principalmente nas senzalas. Isso fica evidenciado em uma passagem e mestiças da História Geral da Civilização Brasileira:

Nas senzalas havia sempre um número menor de mulheres em relação ao de homens, em certas regiões a proporção era de uma para cinco. A escassez de escravas estimulava a promiscuidade. Os senhores fechavam os olhos para essa licenciosidade. Preferiam os escravos solteiros, seu cristianismo não ia a ponto de casá-los. (HOLLANDA, 1997, p. 147)

Sem dúvida, as mulheres negras sofriam dos mesmos males que as brancas e índias. Todas sofreram com situações de submissão e inferioridade social. Existem relatos sobre negras que ganharam popularidade no período colonial em função de atividades que eram condenadas pela sociedade, como a prostituição. Segundo Edmundo:

As pretas, cortesãs coloniais, representavam nesta pequenina Citera, um papel importante. Saíam em bandos, pelas ruas, muito paramentadas de joias, seguidas de criados e faziam ponto no terreiro do paço. (EDMUNDO, 1956, p. 29)

A maior parte dos negros que passaram para o Brasil era proveniente da Nigéria e possuíam a cultura *Yorubá*. Também aportaram aqui, entre os quais, Bantos, Guineanos-Sudanesas, Daomeianos, Fanti-Ashanti. Esses grupos e suas diferentes etnias possuíam rica cultura mítica e fantástica, com destaque para cultura Yorubá. Dentre os aspectos que chamaram a atenção, está a religião. Afim de entendermos algumas dessas tradições religiosas, procuramos explorar as obras comentadas anteriormente.

O interesse da pesquisa é tentar entender o papel da mulher dentro do ambiente religioso. Assim, foi possível compreender certas coisas, como por exemplo, que Olórun é um deus primordial, que habita na África em diferentes culturas religiosas. Segundo a tradição, Olórun “só se pode comunicar com os homens, de acordo com a concepção yoruba, através de divindades secundárias, os orixás”.⁴

Muitas são as passagens que evidenciam a cultura religiosa dos africanos que foram trazidos para o Brasil. Além de Olórun, outra divindade que merece atenção é Ifá. Considerado o maior oráculo da Nigéria, sobre ele, existem muitos mitos, pois pertence ao universo dos orixás que não nasceram do ventre de Yemanjá.

⁴ **Orixás:** Divindades intermediárias iorubanas, excetuando Olórun, o Deus Supremo. Na África eram cerca de 600. Para o Brasil vieram talvez uns 50 que estão reduzidos a 16 no Candomblé (...), dos quais só passaram à Umbanda Os orixás são intermediários entre Olórun, ou melhor, entre seu representante (e filho) Oxalá e os homens. Muitos deles são antigos reis, rainhas e heróis divinizados, os quais representam as vibrações das forças elementares da Natureza – raios, trovões, ventos, tempestades, água, fenômenos naturais, como arco-íris, atividades econômicas, primordiais do homem primitivo – caça, agricultura – ou minerais, como ferro que tanto serviu a essas atividades de sobrevivência assim como às de extermínio – a guerra. E ainda, as grandes ceifadoras de vidas, as doenças epidêmicas, como a varíola etc). CACCIATORE, O. G. **Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária/ SEEC, 1977. P. 206-297.

Segundo a tradição, os sacerdotes de Ifá pertencem a uma classe especial de pessoas que recebem o nome de babalawo, uma espécie de patriarca que guarda os segredos. Ele é responsável pelas adivinhações. O Ifá é também o orixá da fecundidade das mulheres, ou seja, e a ele que elas recorrem para não serem estéreis e terem um bom parto.

Destaca-se também, as figuras de Obatalá (ceú) e sua esposa Odudua (terra). Segundo a tradição yorubá, Obatalá é um orixá criado por Olórun. Do casamento do céu com a terra, nasceram dois filhos: Aganjú e Yemanjá, que mais tarde foram unidos pelo matrimônio e geraram um filho de nome Orugan. Uma passagem, sobre Odudua merece destaque. Ela teria ocorrido logo após o nascimento de Orugan.

Diz-se que numa das suas excursões pela floresta, Odudua teve relações ilícitas com um jovem caçador. Por isso foi punida por Obatalá, que lhe arrancou os olhos, fazendo-a assim mergulhar na escuridão. A cegueira de Odudua fez como que ela seja chamada também Yya Agbe, “a mãe da cabaça fechada”, porque esta simbolizada a escuridão de um espaço fechado à contemplação do mundo. (RAMOS, 1943, p. 336)

Após algumas leituras, foi possível chegar à conclusão, que dentro das tradições da cultura religiosa Yorubá, o fato de Odudua perder seus olhos tem uma relação direta com a situação de extrema inferioridade feminina, que geralmente culmina com atos violentos.

Orugan cresceu e ficou apaixonado por sua mãe e um dia acabou violentando Yemanjá. Logo após o ocorrido, Yemanjá fugiu e depois de cansada caiu de costas, e foi justamente neste momento que seus seios começaram a liberar água, que acabou formando um lago e neste mesmo momento, de seu ventre, saíram vários dos orixás, muitos dos quais, habitam o Candomblé e a Umbanda.

Relatos de violência, submissão feminina, crimes e castigos, povoam a literatura religiosa africana. É necessário registrar que, na passagem dessas culturas para o território brasileiro, através dos negros trazidos na condição de escravos, as tradições sofreram algumas modificações, entre as quais, a mudança do papel das mulheres nos ritos.

Segundo Bastide, *na* “África, os sacerdotes são quase sempre, ou sempre, homens; aqui a mulher, mais conservadora, ocupa, não raro, os postos de mais alto grau na hierarquia sacerdotal, pelo menos depois da menopausa, quando “tornou-se homem”, como diz a gente do povo”. (BASTIDE, 1979, p. 74)

A fim de tentar entender o que Roger Bastide (1979) quis dizer em sua obra, foi selecionado um trecho do Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros, que trata das Mãe-de-santo. Segundo a obra esse termo é:

Nome mais comumente usado para dirigente feminino de um terreiro afro-brasileiro. Sacerdotisa-chefe. Sua palavra é lei. É responsável pela vida espiritual e temporal do terreiro, dirige a educação religiosa das filhas de santo e o trabalho das auxiliares, todas as cerimônias rituais, públicas ou privadas etc. Todos os adeptos lhe devem respeito e obediência. Também pratica a adivinhação. (CACCIATORE, 1977, p. 174)

Mas, se essa condição existe no Brasil, isso não traduz a verdadeira face das culturas religiosas africanas. Vejamos alguns casos específicos. 1º) Xangô: este possuía três mulheres: Oyá, Oxum e Oba; 2º) Orixakô: cultuado pelas mulheres que se reúnem em sociedades secretas, este orixá está relacionado com as colheitas, principalmente com a do inhame que é comemorada com festas, procissões, danças e uma coletiva liberdade sexual; 3º) Olokun: tem várias mulheres.

Também, é interessante registrar que essa posição feminina nos terreiros brasileiros, não é unânime. Nos candomblés baianos, ainda é preservado o prestígio dos pais de santo, que guardam os segredos e mistérios do culto. Por fim, conclui-se que a imagem da mulher negra, de maneira geral, foi colocada em um plano de inferioridade tanto nas sociedades africanas como brasileira. Por aqui, negras e mestiças, mesmo ganhando espaço dentro de alguns terreiros, de maneira geral, continuaram sofrendo dos mesmos males que outras mulheres.

CONCLUSÃO

Este ensaio permite pensar, que nestes mais de 500 anos de história, o Brasil não conseguiu encontrar um caminho para garantir às mulheres as condições de direito a que fazem jus.

Sem dúvida, o Brasil tem acompanhado nos últimos anos as tendências, ditas “globalizadas” de valorização da mulher. Muitas ações, promovidas pela justiça, por organizações não governamentais e/ou governo vem garantindo às brasileiras seus direitos e garantias constitucionais.

No passado, algumas mulheres demonstraram estarem aguerridas na luta pela igualdade. Algumas, foram à universidade no final do século XIX, conseguiram libertar-se dos casamentos obrigatórios e enfim declarar seu amor de forma livre e não por imposição de suas famílias. Desta forma, buscaram contribuir no estabelecimento de uma sociedade moderna e comprometida com a justiça social.

O que essas mulheres deixaram? Sem dúvida foram marcas significativas para as atuais mudanças. Assim, nenhuma luta atual pode deixar de lado a história de força das mulheres no passado, fossem elas: índias, brancas, negras ou mestiças.

Espera-se que esse ensaio sobre a situação das mulheres brasileiras no passado possa contribuir com novos e outros estudos sobre as questões de igualdade de gênero.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. **Os mistérios da Amazônia**. Manaus: Editora Uirapuru, 2004.

BASTIDE, R. **Brasil, terra de contrastes**. 9ª edição. São Paulo: Difel, 1979. (col. Corpo e Alma do Brasil).

BOLSANELLO, A. **Enciclopédia Pedagógica da Educação Sexual: a mulher**. Vol. II, 14ª edição. Curitiba, PR: Editora Educacional Brasileira S/A, 1981.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CACCIATORE, O. G. **Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária/ SEEC, 1977.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, 11 (5), São Paulo, 1991.

DOSSE, F. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. Campinas: Unicamp, 1992.

DOSSE, F. **O Império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. Trad. Ilka Stern Cohen. São Paulo: Edusc, 2003.

EDMUNDO, L. **Recordações do Rio Antigo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1956.

FOUCAULT, M. **A mulher/ os rapazes: História da sexualidade** (extraído da História da Sexualidade v. 3). Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREDIANI, M.; BARBOSA, R. A. Histórias da tradição: os contos etiológicos. *In.*: SILVA, R. M. da C.(org.) **Cultura Popular e Educação: salto para o futuro**. Brasília: TV Escola, SEED, MEC, 2008.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal (1933). Rio de Janeiro: Record, 1992.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HOLLANDA, S. B de. (direção geral). **História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil monárquico**, tomo II: reações e transações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NIMUENDAJÚ, C.; LOWIE, R. H. **The Dual organizations of the Ramkókamekra (Canella) of Northern Brazil**, *American Anthropologist*, vol. 39, 1937.

RAMOS, A. **Introdução à Antropologia Brasileira: as culturas não europeias**. 1^o vol. Rio de Janeiro: 1943 (Coleção Estudos Brasileiros).

SANTOS, R. L. dos. **Percursos da história cultural**. *Revista Scientiarum: Human and Social Sciences*. Maringá, v. 31, n. 2, p. 205-212, 2009.

SEEGER, A.; MATTA, R. da; CASTRO, E. B. V. de. **A Construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras** *In*: OLIVEIRA FILHO, J. P de (org). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. UFRJ, Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1987.

STERLING, T.; Editores de Time-life livros. **A Amazônia**. Rio de Janeiro: Editora cidade cultural LTDA, 1983. (Coleção: As regiões selvagens do mundo/ Time-life livros).

MAWE, J. **Viagens ao interior do Brasil**: principalmente aos distritos do ouro e dos diamantes. Trad. Solena B. Viana. Rio de Janeiro: Zelio Valverde, 1944. .

THEVET, A. **Les singularitez de la France antartique**. Paris, 1557.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosacnaif, 2010.

WEHLING, A.; WEHLING, M. J. C. M. **Formação do Brasil Colonial**. 4^a Ed. ver. ampl.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

O GÊNERO ENSAIO EM JORNAL: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO.

Lindinei Rocha Silva¹

1- Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Professor da universidade Iguazu, Nova Iguaçu, RJ, Brasil.

RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar como o gênero ensaio ultrapassa os limites referenciais que o inscrevem em seu gênero textual. Isto fica claro ao utilizarmos o ensaio como texto motivador para o exercício da redação, visto que no gênero observamos um agir no mundo que pode ter seu sentido construído de acordo com a ótica do ensaísta, mas, sobretudo, em razão da negociação de significado que o próprio texto estabelece entre o autor e o leitor. Assim sendo, é possível tecer algumas reflexões sobre o papel do ensaio na formação de conceitos e ideologias na sociedade contemporânea. Nesse contexto, insere-se o papel deste gênero como instrumento de produção e disseminação de ideias. Observaremos algumas de suas características, identificando as condições de sua produção. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, buscamos elucidar os meandros inerentes a este gênero textual. Nosso propósito é demonstrar como um olhar mais atento sobre o texto pode desvelar as astúcias, os meandros verbais subjacentes a sua produção.

Palavras-chave: Ensaio – Gênero - Ideologia

ABSTRACT

The purpose of this article is to show how gender essay exceeds the reference limits that the fall in its genre. This becomes clear when we use the as a motivator text for the exercise of writing, as in the genre observe an act in the world that can have your order built according to the perspective of the essayist, but above all because of the meaning of negotiation the text establishes itself between the author and the reader. Therefore, it is possible to make some reflections on the role of essay in the formation of concepts and ideologies in contemporary society. In this context, is part of the role of gender as instrument of production and dissemination of ideas. We observe some of its features by defining the conditions of its production. From the perspective of discourse analysis, we seek to elucidate the intricacies inherent in this genre. Our purpose is to demonstrate how a close look at the text can reveal the cunning, verbal intricacies underlying their production.

Keywords: Essay - Gender - Ideology

“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (Mikhail Bakhtin, 1979)

INTRODUÇÃO

É quase axiomático afirmar-se que a educação é o caminho que conduzirá o Homem à completude, ou seja, a tornar-se consciente de suas potencialidades. Em todas as áreas do conhecimento tem-se buscado tornar o mundo um lugar mais aprazível para todos. Parece contraditório que as ciências humanas tenham ganhado a pecha de pesquisas sem aplicabilidade ao desenvolvimento cotidiano da raça humana. Boa parte desses comentários se deve a distância entre o mundo acadêmico e o mundo real, entre a teoria e a prática. Nesse sentido, uma parcela considerável dos pesquisadores tem buscado vincular os estudos linguísticos a práxis cotidiana, em outras palavras, tornar aplicável no dia-dia os conceitos elaborados na Academia. Assim, foram empreendidos esforços para responder as demandas da escola visando construir elementos de referência que fossem úteis às práticas didáticas.

Com o desenvolvimento das ciências linguísticas, vislumbrou-se uma transformação radical na forma de encarar a Língua. Desde que Ferdinand Saussure em seu *Curso de linguística geral* defendeu que a linguagem pertence ao domínio individual e ao domínio social, muitos se têm debruçado a fim de elucidar as astúcias da enunciação. Entretanto, ainda falta muito para que as teorias discutidas exaustivamente nos castelos da Academia cheguem ao mortal estudante da plebe. Apesar da profecia rezar que o acesso à educação é a redenção do mundo subdesenvolvido, a estrutura viciada do ensino, principalmente da língua materna, tem sido um obstáculo invisível.

Ao ingressar na escola o estudante, via de regra, tem contato com o texto escrito. Esse contato vai se tornando cada vez mais prolongado, entretanto não tão produtivo quanto se esperava dele. Isto porque nem sempre é harmônica a recuperação do que foi dito e do que se quis enunciar no texto. Essa questão demanda mais que uma biblioteca para ser explanada, não é propósito desse desprezioso trabalho abarcar tema tão avassalador. Entretanto, é possível tecer algumas reflexões sobre o papel insubstituível do texto escrito na formação de conceitos e ideologias na sociedade contemporânea.

Nesse contexto insere-se o papel do gênero ensaio como instrumento de produção e disseminação de ideias. Pretende-se neste trabalho observar algumas características deste gênero, identificando as condições de sua produção. Também se aspira, sob a perspectiva de

algumas correntes da Análise do Discurso, elucidar os meandros inerentes a este gênero textual. Nesse intuito, utilizaremos como *corpus* um ensaio sobre o Quinto centenário do Descobrimento da América, publicado no jornal espanhol *El País*.

Retomando a ideia inicial da aplicabilidade das teorias a prática docente, nossa análise tem como propósito demonstrar como um olhar mais atento sobre o texto pode desvelar as astúcias, os meandros verbais subjacentes a sua produção. Desta forma, é possível aplicar alguns dos pressupostos teóricos da análise do discurso tanto no ensino da produção textual como em sua exegese.

A QUESTÃO DO GÊNERO ENSAIO

Ao abordarmos a questão dos gêneros textuais, é impossível não mencionar o papel da escrita como forma de reflexão. Não seria exagero afirmar que nossa ciência, filosofia, literatura, leis, religião, são, em boa medida, artefatos literários. Nossa visão de mundo, em todos os aspectos, perpassa pela forma como esse mesmo mundo nos foi representado. Não é à toa que o divisor de águas entre a Pré-história e a História é o surgimento da escrita. Não se pode negar que o grande incremento evolutivo nas ciências e no pensamento se deu a partir do Renascimento, quando, graças a Guttemberg, os textos escritos chegaram às mãos de pessoas comuns. O conceito já ultrapassado de Idade das Trevas, dado a Idade Média, deveu-se primordialmente à falta de reflexão do homem sobre si próprio, independente da visão da Igreja. Não é por acaso que Jorge Luis Borges afirmou ter mais orgulho do que lera que do que escreveu.

As grandes teorias sobre o *texto*, aqui entendido como uma entidade em relação de interdependência com seu contexto acional e social (Bronkard:1999, p.14), consistem principalmente em propor caminhos que subsidiem a interpretação do texto, sua força ilocucionária. Desta forma, levava-se em consideração mais que o texto em si, mas também suas condições de produção e as contribuições do leitor à sua compreensão.

O registro escrito conta hoje com uma infinidade estilos, correntes, modelos, gêneros discursivos. Apesar dos esforços, ainda não é possível afirmar-se que exista uma tipologia linguística do texto satisfatória, mesmo por que não se tem claro em quê se deve basear uma tipologia textual que atenda as pretensões teóricas. Daí a publicação de inúmeros trabalhos que tentam abarcar de forma conclusiva a tipologia textual, ou seja, uma designação teórica de uma forma específica de texto.

Antes de abordar o gênero ensaio, faz-se mister levar em consideração as palavras de Mikhail Bakhtin, autor que é referência ineludível ao tratar-se deste tema. Na introdução de um de seus trabalhos mais conhecido, *Estética da Criação verbal*, afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados ... esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem ... mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 p.261-2)

Pode-se observar que, longe de os gêneros do discurso limitarem o uso da linguagem, eles possibilitam a expressão do homem em todas as facetas de sua vida, o que os diferencia são as peculiaridades que o definem em contraposição aos outros gêneros. Segundo Jean-Paul Bronkard, teórico interacionista social, “os gêneros seriam formas comunicativas (romance, editorial, enciclopédia etc) postas em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem” (BRONKART, 1999, p.21).

Ao analisarmos o gênero ensaio, serão muito produtivas ambas as definições, visto que a escolha do gênero discursivo não é aleatória, nem alheia aos olhos do emissor. Assim, mesmo que intuitivamente, os textos são produzidos levando-se em consideração as propriedades discursivas destes gêneros.

Como acontece com toda definição, não é simples, nem pacífica, a conceituação do gênero literário ensaio. Mesmo porque sua definição extrapola ao meramente formal, situando-se também em função de seu conteúdo. Em linhas gerais, pode-se dizer que o ensaio é uma composição não ficcional breve, que muitas vezes trata de um assunto determinado, a partir de um ponto de vista pessoal. Os dicionários também costumam defini-lo em função de outros gêneros, quando se afirma que está situado entre o poético e o didático, menos formal e mais flexível que o tratado.

O reconhecimento desse gênero se deu a partir seus precursores, o nobre francês Michel de Montaigne (1533-1592), com *Essais* (1580) e Francis Bacon, na literatura inglesa, com *Essays* (1597). Costuma-se atribuir a Montaigne o cunho do nome ensaio, segundo se diz, em parte por modéstia, alegando que o que publicava eram simples "tentativas" literárias - o sentido original em francês do termo “essai” é tentativa. Em seus primórdios, o ensaio funcionava como esboços de um artista. Sua estrutura era bem próxima à língua falada, do registro informal. Segundo o historiador inglês Peter Burke:

ao escolher esse título, Montaigne estava pensando tanto no conteúdo quanto na forma de seu livro. Ele apresentava-se como quem simplesmente pensa em voz alta, talvez para ser capaz de referir aos censores católicos, que de fato expurgaram seu

livro e mesmo o baniram da Espanha, que não se comprometia seriamente com tudo o que dizia no livro (BURKE, 2002, p.46).

Em nossos dias, o termo ensaio tem sido descrito como um escrito curto, uma expressão de opinião que não se baseia em pensamento rigoroso ou pesquisa extensiva, uma discussão de um tópico que pode parecer trivial, produzido para uma determinada ocasião, como uma coluna de jornal. Entretanto, para alguns ensaístas, o apelo do ensaio é mais profundo, porque não há nada estabelecido que não seja passível de reformulação, reflexão, e que não tenham de ser modificadas ao longo do tempo. Por esse viés se pode notar que uma das funções principais desse gênero é justamente questionar o tido como assentado, como afirma Burke: “a história é um campo no qual o termo ensaio não perdeu seu poder original de chocar” (BRONKART, 1999, p.21).

Montaigne afirmava que a subjetividade é uma característica inerente ao ensaio. Como se verá mais adiante, na análise empírica de um ensaio, é possível depreender tanto da matéria abordada como de seu autor, pelas marcas de subjetividade ali deixadas, talvez, propositadamente. O ensaísta estrutura seu discurso a partir de suas concepções, tenta, por meio da argumentação, tornar válido seu pensamento. Ao interpretarmos um texto, independente do gênero, não podem ser desprezadas as condições de sua produção.

Atualmente, o ensaio é entendido como um amálgama das definições supracitadas. Talvez por isso seja um dos gêneros mais pródigos, principalmente, nos jornais. Devido a esse sucesso, os tabloides têm hoje entre seus “atrativos”, ou ferramenta de marketing, um rol de colunistas responsáveis pelos ensaios, crônicas, opinião. Não está muito clara a distinção entre esses gêneros, dada a similaridade entre suas forma e conteúdo.

Indubitavelmente, o desenvolvimento do jornalismo deu um grande impulso ao gênero ensaio. Na contenda entre o cânone e o novo, chegaram a sustentar que a literatura, na acepção clássica da palavra, disputa espaço com os ensaístas. O escritor Tom Wolfe, representante do New Journalism, chegou a afirmar que a literatura mais importante escrita hoje é a de não-ficção. Exageros à parte, o ensaio constituiu-se como uma expressão de sociedade contemporânea, uma tipologia textual, enquanto forma peculiar de texto, com características próprias, que tem encontrado campo fértil em todas as mídias.

Ainda sobre a discussão do ensaio como gênero, não se pode passar *in albis* a contribuição do filósofo e teórico alemão Theodor W. Adorno (1903-1969). Poucos pensadores refletiram sobre o gênero com tanto afinco, o que se pode comprovar no meta-ensaio: *O ensaio como forma*. Nesta obra, Adorno tenta redimir o gênero das acusações da crítica alemã da época, em que o ensaio era visto como subproduto literário, mostrando que o

gênero constitui a maneira mais adequada de se traduzir o pensamento dialético, sem prendê-lo rigidamente aos conceitos. Em outro ensaio, *Posição do narrador no romance contemporâneo*, Adorno distingue o ensaio dos demais gêneros, discutindo os limites do romancista e sua obra.

Não seria uma heresia afirmar que o gênero ensaio transita livremente por várias áreas do saber, sua interdisciplinaridade é um fato. Livre, digressivo, o ensaio é mais do que um tema em prosa num espaço limitado e criado por uma subjetividade, tal gênero exige persuasão; e a persuasão inclui em si mesma uma longa série de estratégias de convencimento. Neste contexto, é bastante apropriada a explicação do filósofo e crítico literário Rodrigo Petronio ao comentar a afirmação de Ortega y Gasset sobre o conceito de ensaio:

O ensaio deve ser mesmo uma ciência sem provas. O que me interessa nele é que há um predomínio da narração sobre a demonstração, não é necessário recorrer o tempo todo àquilo que os antigos chamam de *exempla*, exemplos, para ilustrar e defender a sua argumentação. Isso lhe dá uma grande elasticidade, e talvez por isso ele seja um gênero que possibilite tanta liberdade. No ensaio é a consciência do ensaísta que protagoniza a cena e o enredo tecido pelos fatos, ideias, obras e autores. Está preocupado em levantar hipóteses e conjecturas, tecer relações entre as coisas, estabelecer genealogias e vincular o poema a uma tradição poética. Não pretende defender uma tese. Isso faz dele um espaço sui generis do pensamento. Os erros são muitos, incontáveis. Às vezes beiram a inconseqüência. Mas temos que correr o risco. E esperar para ver se algum de seus lampejos, por força do hábito, ganha a dignidade daquela outra ciência, oculta, que é a base de toda a educação do gosto e tem como única finalidade a aquisição da nossa própria consciência em movimento.⁵

Como destacado na citação, o ensaio se diferencia dos demais gêneros por seu caráter subjetivo, pela liberdade declarada de seu autor: “No ensaio é a consciência do ensaísta que protagoniza a cena e o enredo”. A liberdade de expressão, a constituição de um texto em que aflora o sujeito discursivo, ou seja, um texto em que se observa o engajamento, a reflexão sobre determinado tema, o desenvolvimento da capacidade de incitar a ação, o agir no mundo por meio da palavra. E para tal propósito ensaísta conta “apenas” com suas habilidades discursivas.

É preciso ressaltar que essa visão do ensaio como uma forma de expressão do pensamento vale tanto para quem escreve como pra quem lê. Pois, não basta ao leitor conhecer apenas a classificação tradicional que divide as tipologias textuais em textos descritivos, narrativos e dissertativos, na prática da leitura se observa que esses tipos de textos dificilmente aparecerão de forma homogênea, predominará o que demonstra ser mais enfático,

⁵ Entrevista de Rodrigo Petronio a Alfredo Fressia. In: Uma viagem pela literatura: Rodrigo Petronio percorre 11 autores em ensaios de fácil leitura e inteligência aguçada. *Revista Virtual Agulha*, n.6 p. 125.

não pela quantidade, mas por suas marcas peculiares, pelo gênero textual eleito pelo autor para expressar seu pensamento, em suma, a relevância ilocucional.

No que tange a forma do ensaio, Teixeira & Discini afirmam que:

Um gênero é uma categoria de fatos comunicativos, que acontecem em um contexto social, de acordo com certas normas e convenções, que se adequam especificamente a certos fins propostos por uma comunidade discursiva, e que têm certas características lingüísticas obrigatórias. (TEIXEIRA, L.; DISCINI, 1999, p. 11-14)

Tal definição não difere das demais supracitadas, mas ratificam a premissa mais recorrente em toda bibliografia sobre gêneros textuais, a saber, todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso. Nas palavras de Bronckart, seja um texto empírico, ... pertence a um gênero. Sob essa perspectiva, é possível categorizar a variedade de textos veiculados diariamente: conversa, manual, jornal, seminário, midiático. A consciência de que há uma tipologia específica, com funções (pré) determinadas, podem auxiliar na produção e recuperação do enunciado de um texto. Entretanto, essas características dificilmente fazem parte do estudo do texto no meio escolar.

Não se pode negar que a relação estrita entre pensamento (às vezes, ideologia) e linguagem configura o gênero ensaio como veículo do pensamento. Nota-se claramente a confluência, talvez coincidência, entre expressão e filosofia, aqui entendida como defesa de uma concepção. Adorno assume o ensaio como linguagem, e como tal, posiciona-se filosoficamente a favor da dúvida sistêmica, pois não busca configurar conceitos imutáveis, antes, expressar-se sobre um determinado tema:

O ensaio parte dessas significações e, sendo ele mesmo essencialmente linguagem, leva-as avante; ele gostaria de ajudar a linguagem em sua relação com os conceitos, de tomá-los refletidamente tais como eles já se encontram inconscientemente denominados na linguagem. Isso é pressentido, na fenomenologia, pelo procedimento da análise significacional, só que aí a relação dos conceitos com a linguagem se converte em fetiche. O ensaio se posiciona tão ceticamente diante disso quanto diante da pretensão de definir. Sem apologia, assume a objeção de que é impossível saber acima de qualquer dúvida que ideias se deveria fazer dos conceitos. Pois percebe que exigir definições estritas contribui há muito tempo para eliminar, mediante a manipulação dos significados dos conceitos através de sua fixação, o elemento irritante e perigoso das coisas, que vive nos conceitos. (ADORNO, 1986 p. 176)

Quiçá, possa parecer anacrônico retomar a teoria adorniana sobre o ensaio como embasamento para o estudo do texto, entretanto, ao abordar o ensaio, o filósofo alemão vai além do gênero discursivo, defendendo uma visão abrangente de encarar a linguagem. A

execração da ideia de conceito, de definição imutável não encontra, infelizmente, respaldo na pedagogia empírica aplicada nas escolas. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) defenderem uma política de educação baseada na construção do saber, guardadas as devidas proporções, desde o ensino fundamental até o universitário (sem preconceito, principalmente nas instituições privadas) o que se observa é a manutenção do modelo arcaico de “cuspir giz” e decorar conceitos e datas. Ainda pior, mesmo quando se tenta introduzir as novas Diretrizes e Bases da Educação, recomendadas pelo ministério da Educação e Cultura o que se vê é uma caça às bruxas, uma enxurrada de reclamações a diretores e coordenadores de curso, culminando, inclusive, em demissões, por cumprir a Lei.

É justamente nesse contexto que se insere a responsabilidade dos professores de Língua e Literatura, pois muitos deles ainda não aprenderam que ensinar a ler não é juntar sílabas, é decodificar o que se está enunciando, mais ainda, é interagir e, se necessário, discordar, questionar. Não é por acaso que a falta de espírito crítico, do questionamento sistêmico, coloca o Brasil na triste estatística de 75% de analfabetos funcionais. Como poderia ser diferente se o mestre, muitas vezes, também o é? Parafraseando a Bíblia, se um cego guiar outro, ambos cairão no abismo. Como se pode observar, há muito mais envolvido na leitura de texto do que sonha a vã filosofia do mercado capitalista da educação. Dessa incongruência entre a teoria e a prática decorrem os grandes problemas de interpretação textual, visto que entre o que diz e o que se enuncia não há uma ralação de contiguidade.

Mais ainda, ao nos defrontarmos com o desafio de ministrar aulas de produção textual, quão decepcionante é notar que os alunos limitam-se a repetir o óbvio, não são capazes de tomarem, por assim dizer, a palavra. Demonstrar o que pensam, tecer analogias, inferir conclusões. Teriam esses sujeitos capacidade para tal? Infelizmente, não. Todavia, não podemos culpá-los, são frutos da incapacidade docente de lhes fertilizar a mente, de capacitá-los, porque seguimos os modelos de análise textual, de interpretação de livros didáticos “presenteados” pelas editoras ou pelos governos. Indubitavelmente, é muito mais fácil se adaptar a esse paradigma que construir, junto aos discentes, um modelo de exegese que se baseie na análise das condições de produção textual. Por que não associar o gênero ensaio tanto a uma forma de ler quanto a uma forma de escrever. O modo ensaístico de ler, que pode ser praticado numa vasta gama de livros, desconfiando de afirmações grandiosas ou aparentemente objetivas, buscando o caso individual por trás da generalização ou o preconceito por trás da máscara da imparcialidade.

Será que nem mesmo o modelo aristotélico, que propunha o método dedutivo, partindo do raciocínio silogístico, ou o cartesiano, baseado na inferência de dados

específicos conhecidos, são passíveis de aplicação na hermenêutica textual? Pois, apesar dos avanços nas ciências linguísticas, pouco se tem notado, entre os não-iniciados, as caudalosas águas que irrigaram o conceito de linguagem. Talvez porque o palavreado hermético não chegue, por assim, dizer ao “chão da sala de aula.” Na tentativa de abarcar a ortografia, a sintaxe, a morfologia, a semântica... no intuito de instruir nas quatro habilidades linguísticas, está esquecido que a matéria-prima é um ser pensante, que é fruto de uma história. Mais ainda, antes de se constituir como falante, precisa reconhecer-se como sujeito, precisa irremediavelmente ter uma identidade. Nas palavras de Bronckart, “ser pessoa, indivíduo consciente de sua identidade e capaz de colaborar com as outras (pessoas) na construção de uma racionalidade do universo que a envolve” (Ibidem, p.22).

Como foi supracitado, é pelo reconhecimento das estratégias discursivas, das tipologias e gêneros textuais que se habilita o falante/leitor a interagir com o texto, a construir significação a partir de sua visão de mundo, estabelecer conexões intertextuais, enfim, constituir-se como sujeito discursivo. Para tal, é imprescindível que possa formar sua opinião pelo raciocínio lógico, baseado em fatos. Entretanto, já não é possível independência total e irrestrita, visto que somos condicionados às informações que recebemos da mídia em geral. O mundo contemporâneo trouxe consigo uma avalanche de informações que deve ser processada e compreendida para que se possa tomar decisões de cunho pessoal, profissional, acadêmico, ético.

Dentre os meios midiáticos, o jornal tem se proposto a figurar como um baluarte da informação comprometida com os fatos. É óbvio que essa pretensão não é alcançada, entretanto, não se pode negar seu indispensável papel na circulação das notícias e da cultura. Visto que esse meio de comunicação em massa goza de muito prestígio, não são poucas as instituições de ensino, exames vestibulares e concurso que o utilizam como fonte de consulta e análise de conhecimentos gramaticais e semânticos. A seguir, serão analisadas as condições de produção e a função do gênero ensaio publicado em jornal.

O GÊNERO ENSAIO PUBLICADO EM JORNAL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO.

Todo esse circunlóquio sobre o historial dos periódicos e seu afã de neutralidade/isenção serve de explicação à escolha que fizemos de nosso *corpus*. Para exemplificar a contemporaneidade e o quão produtivos tem sido o gênero ensaio em jornal, foi selecionado uma amostra do diário El País, um dos jornais mais renomados na Europa, sobre um tema que tem constituído bibliotecas inteiras ao longo dos mais de cinco séculos que separam o Descobrimento da América.

No artigo *La “visión de los vencidos” de América*⁹, de Reyes Mate, publicado no caderno Opinião, pode-se observar como ensaio jornalístico tem sido empregado como forma de reflexão sobre temas da atualidade. Como se verá em seguida, a estrutura formal do ensaio contemporâneo não dista muito da utilizada por Montaigne em 1580, pelo contrário, ratifica o que já afirmara Bakhtin, (nota) “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo... acima de tudo por sua construção composicional”

Como se pode observar no título do artigo, *visión de los vencidos* aparece entre aspas, indicando a referência intertextual, o que será confirmado no corpo do ensaio. Mais que remissão, essa marca formal é, como afirma o linguista Dominique Maingueneau, “ao mesmo tempo *usada e mencionada*, dependendo, conseqüentemente, da conotação autonômica. Às palavras são atribuídos outros espaços enunciativos, cuja responsabilidade o locutor não quer assumir”¹⁰. Assim, o autor pode dizer o que se deseja, sem que se comprometa com o que se está afirmando, o valor semântico das aspas está intimamente relacionado com o implícito.

Entretanto, esta marca de impessoalidade não é o que configura o gênero ensaio, pelo contrário, a subjetividade é sua marca, e esse comprometimento pessoal pode ser observado em todo o desenvolvimento da argumentação no artigo, seja pelo uso da primeira pessoa do plural, identificando-se com o povo espanhol, ou como autor na primeira pessoa do singular:

“ España fue la parte miliotar y política victoriosa ... que por nuestro lado de haber hecho algo grande. Y no me refiero a la política oficial u oficiosa”

No que concerne à subjetividade deste ensaio, pode-se notar que a construção do texto se configura, como veremos adiante, na relação entre o dito e o comunicado, ou seja, o que se quer comunicar pode ser mais do que se diz, pois essa relação depende do conteúdo do que é dito e de outros tipos de fatores, como por exemplo, a implicatura¹¹, ou seja, um significado adicional comunicado pelo falante/escritor e inferido pelo ouvinte/leitor. Assim, um mesmo enunciado pode variar semanticamente dependendo do interlocutor.

Reyes Mate, ao assumir-se como autor no ensaio, assume o papel de locutor. Para responder a questão (enunciador x locutor) Osvald Ducrot¹² propõe a noção de *polifonia*, ou seja, a desvinculação unívoca de cada enunciado só poder ser relacionado a um único autor, afirmando que é possível discernir em uma enunciação dois tipos de personagens, os *enunciadores* e os *locutores*. Assim, enquanto o locutor é apresentado como responsável pela enunciação, o enunciador é apenas a voz presente na enunciação sem que lhe possa atribuir as

⁹ La visión de los vencidos. *El País*, 01/0401992. p.12

¹⁰ MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em Análise do Discurso. *Op. Cit.* p.89

¹¹ REYES, Graciela. Abece de la Pragmática p. 38

¹² In Maingueneau. :Novas Tendências em Análise do Discurso. São Paulo: Pontes, 1997. p.32.

declarações ali veiculadas, desta forma este pode expressar no enunciado pareceres diferentes do seu. Como ilustra Maingueneau¹³, o enunciador representa frente ao locutor o que o personagem representa para o autor em uma ficção. Assim, é possível observar-se no ensaio o discurso alheio (nas citações), o povo espanhol (pelo uso da 1ª p. do plural.) e o próprio autor (1ª p. do sing.).

No trabalho de análise textual o enunciado é apenas um dos componentes da exegese, visto que também deve ser levada em consideração a condição de sua produção. A motivação de quem produz o discurso, a comunidade a que pertence e como se reconhece nele. O próprio espaço da enunciação não é apenas um suporte contingente, exterior ao discurso. Entenda-se aqui discurso como “organização textual que corresponde a uma tipologia organizada sobre condições de produção sócio-históricas.”¹⁴ Assim, esse discurso supõe um grupo social específico.

Também de grande relevância na interpretação textual é o meio utilizado para sua veiculação, não se pode, por exemplo, analisar de forma análoga um artigo publicado na *Revista Caras* e na *Carta Capital*. Da mesma forma, ao analisar um artigo de jornal, a seção em que está publicado diz muito sobre ele, em outras palavras, há uma implicatura subjacente, que pode ser inferida pelo leitor.

No caso do ensaio em questão, encontra-se publicado na seção Opinião do *El País*. Como foi assinalado anteriormente, este veículo traz consigo uma carga significativa peculiar, que o diferencia do jornal Vanguardia, por exemplo. O espaço *Opinião* também tem um público cativo, na maioria dos jornais, destinado à publicação dos editoriais do próprio veículo, assim como de artigos relacionados a fatos atuais do cotidiano imediato, o que suscita a reflexão sobre o tema, abrindo espaço para debates através de cartas enviadas à redação. Poderia se afirmar que é a seção em que o ensaio tem um espaço privilegiado. Assim, inscreve-se neste contexto um outro dado importante *o que* e *quem* se deseja alcançar com este ensaio, pois, inequivocamente, o objetivo e o destinatário são determinantes na tipologia e no gênero do discurso.

Daí a importância de verificar-se a autoria do ensaio, pois tal informação é auxiliar na decodificação da semiologia que permeia o texto. Ademais, pode-se depreender, mesmo que superficialmente, a partir da formação acadêmica ou profissional, o tipo de orientação ideológica do escritor. Não é por acaso que se costuma ler primeiro suas referenciais, num

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*, 16

caso típico de “sua fama precede o que está escrito” ou julgar-se um texto “pelo conjunto da obra”

Nesse sentido, os jornais hodiernos, além de retratar os fatos do dia-a-dia, costumam arrebanhar figuras de destaque no cenário político, econômico, social e cultural, a fim de que comentem sobre os acontecimentos do país. Assim, essas figuras irrompem no cenário nacional e/ou internacional como se fossem “testemunhos autorizados”¹⁵, ou seja, uma opinião abalizada, uma opinião de quem, pela reputação baseada no saber e na experiência, merecesse tal crédito, que a prova dos fatos se tornassem desnecessária ou supérflua”.¹⁶ Mesmo que seja um ator de novelas comentando sobre física quântica.

Desta forma, estabelece-se um contrato tácito de poder entre enunciador e ouvinte/receptor, em que, a partir do momento em alguém se predispõe a ouvir, confere a outrem o *status* de falante. Conforme afirma Graciela Reyes:

[...] em troca do esforço de dedicar atenção, tempo, memória, para entender o que nos dizem ... o que esperamos de nosso interlocutor é que tenha a intenção de ser relevante, ou seja, de dizer-nos algo que contribua de algum modo a enriquecer nosso conhecimento de mundo.¹⁷

Este acordo nasce da necessidade de refletir sobre determinado tema; ao contrário do que se possa imaginar, o enunciador não se impõe como tal, mas supõe uma negociação para que seja aceito pelo interlocutor. No caso do escritor do artigo, suas credenciais como Diretor do Instituto de Filosofia do Conselho Superior de Investigações Científica e a instituição *El País* lhe confere o respaldo, o habilitam a estar escrevendo a seus seletos leitores.

Tal afirmação possibilita caracterizar um dos pressupostos da linguagem, o *status* de falante, ou seja, a autorização expressa do ouvinte/leitor, que confere, neste caso específico, ao jornalista/ensaísta/colunista o “direito de expressão”. Quando se observa um discurso, a primeira pergunta que vem à mente é: quem é o emissor?, ou seja, quem tem o *status* social da palavra, o direito de emitir opiniões e fazer com que a aceitem em função de sua posição?

Num artigo homônimo, a filósofa Marilena Chauí desenvolve o conceito de *discurso competente* afirmando que:

Confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir...¹⁸

¹⁵ Othon M. Garcia. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1981. p. 292.

¹⁶ *Ibidem*. p.295.

¹⁷ REYES, Graciela, El Abce de la Pragmatica. P.54

¹⁸ CHAUI, Marilena O discurso competente. In: Cultura e democracia, o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981. p.7.

Ou seja, o discurso competente equivale ao *status* de falante, quando assegurado por instituições aceitas pela sociedade, como a família no discurso paterno, da Igreja nos sermões de padres e pastores que sob a suposta égide de Deus, que é um enunciador inquestionável. Esta visão aborda a hierarquia que subjaz os discursos das instituições que têm seu *status* assegurado pelas opiniões cristalizadas ao longo do tempo, mesmo que baseadas em estereótipos.

Ratifica esse *status* a identificação do discurso com a *persona* que o emitiu, visto que Reyes Mate representa também uma instituição e não somente a si próprio. A esta corporificação, a retórica antiga definia por *ethos* as peculiaridades que os oradores se atribuíam implicitamente, não o que diziam sobre si mesmos, mas o que revelavam pela forma que se expressavam. Assim, apesar do texto ser escrito, não deixa de revelar uma voz específica, uma identificação pessoal.

Deixando a análise extratextual e focando especificamente na constituição formal do ensaio, pode-se observar que o artigo está baseado no conhecimento de mundo de seus leitores (especificamente, espanhóis letrados, formadores de opinião etc.). Mate constrói seu discurso por meio de perguntas retóricas sobre um tema que está no dia-dia dos espanhóis, por conta da comemoração do quinto centenário do Descobrimento da América. Como foi frisado anteriormente, o ensaio inscreve-se sob o aspecto temático em assuntos triviais, produzido para uma determinada ocasião. Entretanto, seu viés é mais profundo, pois, e este é o caso do ensaio em questão, põe à prova verdades estabelecidas, questiona o que já se dava por assentado, para fraseando mais uma vez o historiador Peter Burke.

O questionamento que se faz ao do ensaio está baseado na pergunta retórica: *Celebrar o descobrimento da América ou recordar o encontro violento com povos e culturas pré-hispânicas?*

Ao respondê-la, emprega como forma de argumentação, o raciocínio epiquiremático¹⁹, a saber, antecipação da resposta a prováveis perguntas, este recurso induz o leitor a chegar à conclusão desejada pelo autor, sem que se dê conta de que foi conduzido a ela.

Outro recurso utilizado é a escolha léxica, pois o ensaio orienta-se na dicotomia: colonizadores versus indígenas. Pode-se dizer que já é um lugar comum afirmar que o léxico de uma língua não pode ser considerado independente da ideologia que subjaz o texto, pois “apesar de figurarem no dicionário, não é lá que se encontrará todos os elementos que são necessários para apreender o valor de uma palavra numa formação discursiva determinada.”²⁰

¹⁹ Othon M. Garcia. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1981. p. 318.

²⁰ Dominique Maingueneau. In: Novas tendências em Análise do Discurso. p.151 - Grifo nosso

Nessa mesmo sentido, Jean Dubois afirma que a análise do enunciado baseada no estudo do léxico deve levar em conta previamente a tipologia textual, “pois o tipo de discurso em que se insere o enunciado determinam as regras retóricas que condicionam as formas de vocabulário”.²¹ Note a distribuição dos seguintes vocábulos para respaldar a linha argumentativa do autor:

Colonizadores: violentos, vencedores, injustos, bárbaros, selvagens, macacos, deuses, conquista, orgulho, vitória, matança, sagazes;

Indígenas: vítima, pobres, vencidos;

Salta aos olhos a caracterização pejorativa atribuída aos espanhóis, inclusive, quantitativa. Enquanto os aborígenes são retratados como vítimas incapazes de se defender dos algozes. Deve-se ressaltar que não há nenhum julgamento de valor ético ou moral. Sabe-se que a conquista foi um dos maiores genocídios da história, mas não cabe aqui julgar esse mérito, mas ater-se a análise da estrutura discursiva do gênero ensaio. Se o artigo fosse de defesa dos espanhóis, certamente as estratégias seriam outras, ou pelo menos, inverter-se-ia essa caracterização.

Farta ressaltar que é impossível desvincular a linguagem da ideologia, ou como diz Mikhail Bakhtin²¹, entre ambas há uma relação de dependência. Justamente por isso os artigos dos jornais hodiernos utilizam-se de estratégias enunciativas no intuito de disfarçar a ideologia subjacente no discurso.

De capital importância é a forma como Mates conduz o leitor as suas conclusões. Sempre que defende um ponto de vista, justifica sua afirmação, seja pela citação de um testemunho autorizado do peso do frei Bernardino de Sahagún, um dos baluartes em defesa dos direitos indígenas em sua obra *Visión de los vencidos*, ou dos relatos de León Portilha sobre os povos Maias e Nahuas.

Em outro trecho, para não parecer autoritário, argumenta: “*veja bem, não se trata de absolutizar um relato como verdade histórica*” E prossegue enumerando as barbaridades cometidas pelos colonizadores da América no afã de enriquecer-se: “*como se fossem macacos levantavam o ouro... como porcos famintos ansiavam o ouro*”

Para se chegar a verdade, nos propõe o ensaísta: ! *qué menos que acercarse a la visión delos vencidos!*, numa tradução livre:, o mínimo que se deve fazer é olhar co mais atenção a visão dos vencidos. Note que o verbo está na forma que indetermina o sujeito, para que não haja um comprometimento explícito de quem enuncia.

²¹ DUBOIS, Jean. In: Introducción a los métodos de análisis del discurso, 1980. p.63.

²¹ BAKHTIN, Mikhail, Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979, p.17.

Ainda se atendo ao modelo subjetivo do ensaio, para certificar-se que até ali tudo está bem entendido, o autor faz uma síntese explicativa como forma de revisão ou ratificação, modalizando seu discurso: “*entiéndase bien*” E, a partir dali, dá sequência à defesa de sua tese.

Pode-se observar no trecho supracitados, sob a perspectiva de Charles Bally²², quando diz que a *modalização* “é a forma linguística de um juízo intelectual, de um juízo afetivo ou de uma vontade que um sujeito pensante enuncia a propósito de uma percepção ou de uma representação de seu espírito”. Assim é possível construir um discurso voltado para a interpretação que mais lhe apraz, através sua modalização. Geralmente o elemento indicador de modalização é a força ilocucional expressa através da entoação, como se trata de um texto escrito, pode verificar-se, frequentemente, pela presença de advérbios, que sintaticamente indicam a circunstância ou ideia acessória expressa na oração, o que não quer dizer que todo advérbio constitui modalização. No exemplo acima podemos observar que o advérbio de modo *bien*, indica o caráter concludente da ideia expressa anteriormente.

Além da modalização observada nos enunciados supracitados - em que se observa a condução exercida pelo enunciador, ou seja, a maneira como este situa o enunciado em relação à verdade, sua intenção de interpretar a mensagem pelo leitor - , pode-se notar o conceito de *distância*²³, que permite examinar o processo de enunciação a partir do ponto de vista da atitude do enunciador com respeito a seu enunciado, como no exemplo abaixo: “*E não me refiro a política oficial ou oficiosa ...*” O que caracteriza este conceito é a distância relativa que o sujeito interpõe entre si e seu enunciado; assim, diz-se que a distância é nula quando há uma identificação completa entre enunciador e enunciado. No ensaio a subjetividade também se expressa pelo sujeito assumir o enunciado como seu.

Como foi sublinhado anteriormente, um mesmo enunciado pode variar conforme os anseios do enunciador e também sua forma de sua interação, assim, não se pode negar que, *lato sensu*, as proposições no registro escrito têm um caráter unidirecional, ou seja, o enunciador e o destinatário da mensagem não integram um circuito comunicativo direto, não há um diálogo entre estes. Por isso costuma-se defini-lo como um discurso de “mão única”; enquanto o enunciador constrói sua argumentação, fazendo uso de recursos inerentes a este tipo de discurso, ao leitor não são permitidas interferências, é um simples depositário de reflexões do ensaísta. Não lhe é concedido fazer interrupções ou discordar do que está sendo veiculado, resta-lhe apenas aceitar tacitamente o discurso.

²² Apud Maingueneau, 1999, p.25

²³ Linguagem e persuasão. Op. Cit. p.40.

Este caráter peculiar ao registro escrito deve ser fruto de discussões no *modus operandi* da interpretação textual, visto que não deve ser encarado como um discurso hermético, inapelável em sua exegese, sem interlocutores, pois um texto se constrói não só a partir dele mesmo, mas, sobretudo, da intertextualidade em que se insere, ou seja, das relações de significação a que se remete. Nesse sentido, Sperber & Wilson²⁴ defendem o papel fundamental da inferência no processo de interpretação. Sendo assim, quanto maior o grau de intertextualidade, maior possibilidade de intelecção do leitor, pois será capaz de ir além do meramente exposto no texto. Conforme destaca Graciela Reyes, “a comunicação para que tenha êxito depende de certo conhecimento mútuo: do que cada interlocutor sabe e sabe que o outro sabe”²⁵

Por isso, o acesso à escrita e a erradicação do analfabetismo funcional significa a possibilidade de independência intelectual do estudante, pois assim pode fugir da dominação ideológica estabelecida por meio da linguagem formal, visto que é o instrumento utilizado para estabelecer as leis e normas que orientam a sociedade. Desta forma, pode-se dizer que um enunciador, consciente do nível de alienação (falta de informação e visão crítica) de seu interlocutor, é capaz de utilizar-se de recursos discursivos, figuras de retórica, para manipular e impor sua opinião como axiomática.

Retomando a análise intratextual, não se pode deixar de frisar a importância superlativa, no estudo do texto, dos tempos e modos verbais, pois determinam, respectivamente, o momento da enunciação e a atitude do enunciador. No ensaio *La visión de los vencidos* é sobressalente o emprego de perífrases verbais (por exemplo, ter + que) expressando obrigação ou necessidade de se seguir pelo viés argumentativo proposto. No mesmo sentido estão as conclusões categóricas do tipo “*O único que cabe ressaltar é que ...*” ou “*somente interiorizando a visão dos vencidos ...*” em que se propõe um desfecho inapelável. Ainda que, às vezes, apareça modalizado, é patente o tom de ordem e exortação, mesmo diluindo a imposição por se incluir no discurso (*Nós necessitamos fazer nossas as recordações dos outros*). Esses recursos gramaticais reforçam o convencimento dos interlocutores, ainda que de forma velada, conferindo ao texto um matiz de cumplicidade entre o autor e o leitor.

Como recomendam os preceitos desse gênero discursivo, o ensaísta conclui seu artigo fazendo uma proposição derradeira como a única solução plausível para antítese que se interpunha na questão vencedor versus vencidos: “Para chegar tão longe, o vencedor deveria

²⁴ Lo dicho y lo implicado: la teoría de la relevancia. In: REYES, Graciela. *El Abece de la Pragmática* p. 55

²⁵ Ibidem. P.57

estar convencido de que sem essa recordação sua identidade é potencialmente uma ameaça...” Neste exemplo, pode-se notar um elemento que talvez passasse despercebido para um leitor menos atento, o recurso da *pressuposição*, definida por Ducrot como:

o implícito uma dupla utilidade: exprimir alguma coisa sem arriscar ser considerado como responsável de tê-la dito, mas também adiantar uma ideia subtraindo-a às eventuais objeções. A pressuposição seria uma forma do implícito, permitindo dizer alguma coisa, fazendo de conta que isto não estivesse sendo dito.²⁶

Assim, a construção com o verbo dever no futuro do pretérito mais o infinitivo indicam um momento anterior ao da enunciação, assim o processo de reconhecimento da visão dos vencidos já deveria ter ocorrido há mais tempo, pois *sem essa* condição não haverá saída para esta questão.

CONCLUSÃO

O ensaio ocupa tem sido considerado por muitos como o gênero por excelência na sociedade atual. Por esse motivo a maioria dos jornais e revistas lhe tem reservado lugar de destaque. Toda essa proficiência tem exigido da academia um olhar diferenciado em sua exegese. Daí a preocupação com uma análise didático-pedagógica, que possibilite ao estudante refletir sobre esse tipo de texto.

A linguagem é um instrumento para expressar ideias, entretanto, além dessa função comunicativa, permite ao ser humano organizar modelos discursivos capazes de exprimir suas ideias. Cada gênero supõe um tipo de leitura, visto que cria expectativas inerentes a sua estrutura discursiva. Para compreendê-lo é mister que o leitor tenha consciência de suas condições de produção, ou seja, estratégias intrínsecas a esse modelo, pois o ato de ler vai além de juntar sílabas ou balbuciar palavras, exige que haja uma interação entre texto e leitor, dito de outra forma, essa reformulação ou recuperação do enunciado se dá pela negociação de significados entre emissor/destinatário.

Nesse percurso de interpretação não se pode relegar a segundo plano que a linguagem relaciona-se a um modo de ser e agir no mundo em função de sua natureza social. Por isso o que se buscou esboçar nesse trabalho foi uma das inúmeras possibilidades de encarar o texto, especificamente, o ensaio, levando em consideração o meio em que está publicada, a motivação do autor e as estratégias discursivas levadas a cabo no intuito de atingir seu objetivo.

²⁶ DUCROT, Osvad. A construção discursiva do povo brasileiro. *Maria Emilia A.T. Lima Campinas: unicamp, 1990 p.124.*

Sendo assim, buscou-se vincular a estrutura formal do gênero ensaio a um modelo peculiar de interpretação que leve em consideração seu *modus operandi*. Sobretudo, buscou-se mostrar que a construção subjetiva de significado só é possível quando o leitor/discente se constitui como sujeito EU em relação à alteridade. Nesse sentido, aponta-se o questionamento metódico, inerente ao gênero ensaio, como uma forma não só de expressão, mas principalmente como construção negociada da significação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADORNO, T. W. **O ensaio como forma**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p. 167.

_____. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Ed. 70,

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1995.

BRAIT, Beth . Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: MAINGUENEAU, Dominique. **O cenário de enunciação: a cenografia**. In: *O contexto da obra literária*. Trad. Marina Appenzeller; rev. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

_____. O Discurso citado. In: **Elementos da lingüística para o texto literário**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburgh. Rev. Alice Kyoto Myashiro. São Paulo, Perspectiva, 1987a.

_____. **Novos ensaios críticos / O grau zero da escritura**. Trad. Heloysa de L. Dantas, Anne Armchand e Álvaro Lorenchini. São Paulo, Cultrix, 1987c.

_____. **Elementos de semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. 10. ed. São Paulo, Cultrix, 1997.

BRONKART, Jean-Paul, **Atividades de linguagem, textos e discurso**, São Paulo: EDUC, 1999.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**, São Paulo: Civilização Brasileira, 2002, p.46.

GARCIA Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1981. p. 292.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1996.p. 31.

TEIXEIRA, L.; *DISCINI*, L. **A leitura do mundo**. São Paulo: Editora do Brasil,1999, p. 11-14)

A GEOMETRIA EUCLIDIANA ILUMINADA PELO BARROCO DIAMANTINENSE: PRODUZINDO E USUFRUINDO DE UM CONHECIMENTO CIENTÍFICO “ASSOCIADO”, NO OLHAR DE WALTER BENJAMIN.

Raquel Anna Sapunaru¹; Douglas Frederico Guimarães Santiago²; Márcia Gabriele Soares França³; Natanny Célia Lemos Simões³.

1-Professora doutora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT). E-mail: raquel.sapunaru@ict.ufvjm.edu.br

2- Professor Doutor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT).

3-Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT).

RESUMO

Buscamos por meio de diversas referências mostrar que o Barroco Diamantinense, apesar de regional, se impõe como uma modalidade válida de conhecimento artístico e matemático. Nenhum outro estilo artístico regional fez como o Barroco Diamantinense, pois somente ele foi capaz de mudar até mesmo o “como” dessa arte. O Barroco presente na arquitetura de Diamantina marcou o momento em que o homem volta a trabalhar com a razão intuitiva que se perdeu após séculos de privilégio da razão como algo indiscutível e absoluto. Porém, mostraremos também que a Geometria Euclidiana, ferramenta base dos movimentos artístico Clássico e Neoclássico, criticados pelo Barroco, continua a se sustentar enquanto fonte do conhecimento de um científico “associado”, numa visão benjaminiana essência.

Palavras-chave: Barroco, Geometria, Benjamin, Ciência, Arte.

ABSTRACT

We seek, through various references, to show that the Baroque from Diamantia city, despite of its regional feature, imposes itself as a valid form of artistic and mathematical knowledge. No other regional artistic style did as the Baroque Diamantinense, for only it was able to change even the "how" of that art. The Baroque from Diamantia city marked the moment when man returns to work with the intuitive reason that was lost after centuries of privilege of the reason as something indisputable and absolute. However, we will also show that the Euclid's Geometry, based tool of artistic movements Classic and Neo-Classic criticized by Baroque, continues to support itself as a source of a scientific knowledge "associated" in a Benjamin's essence vision.

Keywords: Baroque, Geometry, Benjamin, Science, Art

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os processos de elaboração do conhecimento humano, por vezes nos deparamos com obras que nos levam a aprofundar nossos estudos e, fundamentalmente, nossos pensamentos. Durante muitos séculos, os estilos artísticos e arquitetônicos usufruem da ciência, principalmente da matemática, de seus progressos, de seus conceitos e de suas representações. Com o passar do tempo, a arte começou a provocar uma demanda científica especial e específica, principalmente devido ao contexto histórico com o qual ela mantinha uma relação simbiótica. Por essas e outras razões, que se manifestarão ao longo desse artigo, criamos um termo conceitual, ao qual denominamos de “conhecimento científico associado”. Reforçamos a ideia que, um “conhecimento científico associado” representa a ciência que permeia a arte, contribuindo para seu delineamento, assim como o faz a história. Isso não significa dizer que, a Geometria Euclidiana que encontramos nas igrejas barrocas de Diamantina seja diferente daquela utilizada por inúmeros matemáticos ao longo das eras. Sim! Trata-se da mesma coisa!

Historicamente falando, contrariamente à perfeição fria e geométrica do Classicismo, no Barroco surge outra forma de entendimento de perfeição. Nele, as regras da perfeição geométrica desapareceram ou foram substituídas por outras. A arte barroca era tida como extravagante, desrespeitosa em relação aos conceitos da “grande arte”, oriunda da época do Renascimento. Fábio Henrique Viana (2011), em seu artigo “Maravilha e conhecimento na arte religiosa de Minas colonial”, menciona que Guido Morpurgo Tagliabue, um grande filósofo italiano especialista em estética, também considerava o Barroco uma arte extremamente exagerada e, por vezes invasiva. Além do mais, enquanto arte era considerada sem lógica e mal estruturada, o que de longe seria verdade. Infelizmente, essas qualificações negativas perduraram até a segunda metade do século XIX. Contudo, como dito por Viana (2011), para nossa alegria, teóricos contemporâneos argumentam que o Barroco esteja associado a certas tendências do espírito humano, que seriam reconhecidas em todas as atividades intelectuais humanas, nas quais inclui-se a matemática.

Nossa ideia é tomar parte do histórico Barroco e, entender o porquê e como a clássica Geometria Euclidiana encontra-se recôndita em seus detalhes. Compartilhamos essa nova e atraente reinterpretação do Barroco com o suíço Heinrich Wölfflin, um dos mais proeminentes historiadores da arte do século XX. As ideias de Wölfflin são, cuidadosamente, ponderadas no livro de Joel Neves (1986), intitulado *Ideias filosóficas no barroco mineiro*, e podem ser adaptadas ao nosso Barroco. Segundo Neves (1986), Wölfflin, em 1888, conseguiu

caracterizar o Barroco em seus aspectos mais formais e, nessa análise, inferimos que o papel da Geometria Euclidiana, enquanto base matemática, poderia torna-se mais evidente.

Num sentido um pouco diferente da análise de Wölfflin (2005), em seu livro *Renascença e Barroco: estudo sobre a essência do estilo barroco e sua origem na Itália* e, de Neves (1986), Claudio Benedito Oliveira Ferraz (2008), em seu texto cujo título é “Linguagem, Ciência e Arte – Considerações a partir do ‘Drama Barroco de Walter Benjamin’”, discorre sobre um aspecto particular da obra de Walter Benjamin. Nessa investigação, Ferraz (2008) destaca os métodos que Benjamin usou para estudar o Barroco Alemão, sob a luz das práticas científicas corriqueiras.

Argumentamos que pode haver uma ligação conceitual entre o Barroco Alemão e o nosso Barroco Diamantinense e, que essa ligação residiria, em primeiro lugar, no que toca à Geometria Euclidiana, depois à ciência como um todo e seu conhecimento, sobre o qual discorreremos utilizando as ideias centrais de Benjamin. Curiosamente, devido ao seu método de construção que se afastava do padrão metodológico de sua época, a primeira grande obra de Benjamin, *Origem do Drama Barroco Alemão*, foi recusada em 1925 como tese de livre-docência, conforme Ferraz (2008). Hoje, essa rejeição parece absurda, visto a importância de seu trabalho, mas esse fato reflete como o método de construção do conhecimento científico era regido por fatores alheios à história. Assim, como dito por Benjamin (1984, p.63):

Sem dúvida, no que diz respeito a tipos e épocas históricas, não podemos aceitar que ideias como a Renascença e o Barroco sejam capazes de apreender conceitualmente o seu objeto. Supor que poderíamos chegar a uma compreensão moderna dos vários períodos históricos através de confrontações polêmicas em que, como nas guinadas históricas decisivas, as épocas se enfrentam, por assim dizer, com a viseira aberta, seria desconhecer a natureza das nossas fontes, que são determinadas por interesses atuais, e não por ideias historiográficas. Mas o que esses nomes não conseguem fazer como conceitos, conseguem fazer como ideias. Pois nelas, não é o semelhante que é absorvido, e sim o extremo que chega à sua síntese.

Temos aí um elemento responsável pela recusa do trabalho de Benjamin, visto que está claro que ele não se encaixava no padrão de elaboração convencional. Não negamos a eficácia do método científico para a construção da ciência de forma mais prática, pois, podemos até dizer que, muitas vezes, ele é necessário em sua forma original, mas quando se trata das relações humanas, é adequado e, de interesse geral que se admitam alguns parâmetros diferentes para a realização da pesquisa. Por exemplo, não podemos restringir um saber dito geográfico a um modelo qualquer, pois esse saber tem conexão direta com as relações do indivíduo na construção do espaço em que vive. Nesse contexto, podemos

estabelecer uma relação ciência e arte que se expressa, quase sempre, de forma simbólica e subjetiva, mesmo quanto faz uso da Geometria Euclidiana.

Sendo assim, para Ferraz (2008), da perspectiva atual de um sistema padronizado, Benjamin demonstra bem a utilização de métodos diferentes dos convencionais. A obra em questão trata a ciência de uma forma diferente da tradicional, explorando o ser humano sob aspectos artísticos, sociais e psicológicos, permitindo estabelecer, na nossa visão, uma relação de semelhança entre os Barrocos Diamantinense e Alemão. Nesse caso, a *Origem do Drama Barroco Alemão*, de Benjamin, pode ser considerada como um marco metodológico para pesquisadores de diversas áreas.

Ressaltamos então, que nosso objetivo é levantar as características do pensamento de Benjamin, na *Origem do Drama Barroco Alemão*, que trazem novas formas de olharmos para o “fazer” científico, matemático e geométrico, identificado no Barroco Diamantinense. Ao recorrer a Wilhelm Hausenstein, em sua obra *Vom Geist des Barock*, de 1921, Benjamin corrobora nossa ideia e comenta: “Hausenstein percebeu o mesmo fenômeno, quando disse que a fachada dos edifícios - castelo e casa, e até certo ponto a própria igreja - era determinada pela matemática, ao passo que o estilo dos interiores era o produto de uma imaginação luxuriante.” (BENJAMIN, 1984, p.218). Nesta citação, Benjamin parece encarnar o sentido pleno deste nosso pequeno esforço.

O questionamento dos padrões impostos pelo Barroco, questionador do Classicismo, nos traz a necessidade de olharmos de forma diferente para o discurso científico, o que não remete ao abandono do comprometimento com a verdade proposta pela ciência. A ideia central é trazer a ciência e, seu desenvolvimento, para mais perto da sociedade através da arte. A título de ilustração, a obra de Benjamin, sem dúvida, serve como ponto de partida para uma mudança na forma de olhar para a construção da ciência, mas não podemos dizer que sua intenção fosse essa.

Os seus referenciais eram os mesmos que os de diversos pensadores de sua época. Posto, o que Benjamin fez não foi exatamente criar um novo método científico, mas sim mesclar o método existente com a arte e, trazê-lo para mais perto da realidade social, desfazendo a ideia do saber absoluto e infalível proposto pela ciência. Portanto, Ferraz (2008, p.12) afirma que “Sua [de Benjamin] originalidade foi fazer uma reflexão da filosofia [para a ciência] a partir da linguagem artística”.

Benjamin criou ligações e formas de estabelecer um diálogo entre a linguagem artística e a filosofia da ciência, mostrando que há em cada objeto de estudo características humanas. Sendo assim, esses objetos poderiam ser analisados e interpretados de outras

formas. Sob essa luz, o filósofo utilizou uma estrutura cosmológico-filosófica para tentar explicar uma cultura dentro de um período específico. Desse modo, Benjamin conseguia estabelecer uma relação entre os detalhes e o todo, pois, para ele, essa era a melhor forma de construir o saber.

Confrontando os métodos científicos usuais com os detalhes mais profundos do objeto de estudo, pensamos ter dado um passo em direção a um método científico não convencional, talvez mais colorido. Entretanto, no entendimento de Ferraz (2008), essa metodologia convencional incoerente, de alguma forma fazia o conhecimento evoluir, pois quando a incoerência é constatada e aceita, surge um movimento para o reparo do método utilizado, já que as contradições criadas trazem movimento e modificação para o conhecimento. A partir de agora, podemos então estudar os pormenores do nosso objeto de pesquisa.

SOBRE AS IDEIAS DE BENJAMIN

Ainda nas bases de Ferraz (2008), Benjamin modificou o método segundo o que observava ser necessário, ou seja, onde havia textos com longas discussões que já não se encaixavam no contexto social da época. As relações humanas estavam mudando, tornando-se mais rápidas e intensas. Por conseguinte, o mesmo deveria acontecer com a metodologia científica. Portanto, a arte já havia se modificado junto à sociedade e expressava, de forma confiante, as características dessa mudança. Nesse espírito, Benjamin simplificou muito a utilização da linguagem artística na construção científica, tratando-a de maneira a integrá-la como mais um elemento natural da paisagem. Nessa consideração, Benjamin (1984, p.70) esclarece:

O perigo de cair, dos píncaros da ciência, no abismo profundo do espírito Barroco, é grande, e não pode ser desprezado. Encontramos frequentemente, nas tentativas improvisadas de apreender o sentido dessa época, uma sensação característica de vertigem, produzida pela visão de um universo espiritual dominado pelas contradições [...] Somente uma perspectiva distanciada, disposta, inicialmente, a abrir mão da visão da totalidade, pode ensinar o espírito, num processo de aprendizagem ascética, a adquirir a força necessária para ver o panorama, sem perder o domínio de si mesmo.

Para que fique mais claro como Benjamin construiu a relação que estabeleceu entre ciência e arte, devemos conhecer mais alguns aspectos de seu pensamento. Nesse sentido, faremos o que sua obra propõe: conhecer melhor as partes para depois relacioná-las com o todo. Metaforicamente, o próprio Benjamin (1984, p.57) explica:

As ideias são constelações intemporais, e na medida em que os elementos são apreendidos como pontos nessas constelações, os fenômenos são ao mesmo tempo divididos e salvos. Os elementos que o conceito, segundo sua tarefa própria, extrai dos fenômenos, se tornam especialmente visíveis nos extremos. A ideia pode ser descrita como a configuração em que o extremo se encontra com o extremo. Por isso é falso compreender como conceitos as referências mais gerais da linguagem, em vez de reconhecê-las como ideias.

Portanto, podemos interpretar a ideia benjaminiana como uma representação de algo maior, universal, sendo então a constelação que “abriga”, que ordena o pensamento representado pelas estrelas. De acordo com Benjamin, esse seria o sentido de verdade, não aquele apreendido dos objetivos, mas dos conceitos retirados da relação da ideia com o estudo dos objetivos. Nós, nos relacionamos pela palavra, sendo assim, comumente, buscamos construir a verdade dessa mesma forma linguística, o que limita o nosso entendimento e dificulta nossa experiência, dentro e fora das nossas próprias áreas de conhecimento e de outras. Benjamin, conforme percebido por Ferraz (2008), demonstra que é inviável tentar totalizar o conhecimento com base em verdades que também não são absolutas ou incontestáveis. Um conhecimento científico está, possivelmente, fadado ao erro se não considerar que a totalidade só se manifesta nos detalhes e, que um deve ser analisado sempre considerando o outro.

A ideia de se aprender o máximo, mas não o todo, o universal, mas não o geral foi bastante explorada por Benjamin (2005). Para ele, tudo relativo ao conhecimento e, ao entendimento, se constrói pela via das relações particulares. Na narrativa interpretativa de Ferraz (2008), por mais que nos aventuremos por outras formas de compreensão, devemos nos voltar para a linguística, não da forma limitadora de antes, mas usando-a para traduzir outras abordagens do conhecimento. Nesse universo, o termo “interação” torna-se chave, pois a ideia que se constrói entre o micro e o macro e, entre a palavra e a imagem é interativa. Além disso, a arte interage com a ciência para tentar criar um novo modo de se fazer ciência e não o contrário. Essa é a nossa proposta.

Assim, é possível localizar e conhecer a Geometria Euclidiana através do Barroco Diamantinense, pois vivemos num contexto semelhante ao de Benjamin. Por essa razão, sua obra atua como uns referenciais do qual não se pode abrir mão. Consequentemente, devemos ficar atentos ao atualizar a ideia disseminada por Benjamin, evitando assim cair num padrão burocrático de fazer ciência. Enfim, para Ferraz (2008), a burocracia científica limita a evolução do conhecimento em si e, de quem o constrói.

ADMIRANDO O BARROCO DE DIAMANTINA VIA GEOMETRIA EUCLIDIANA

Nessa perspectiva benjaminiana recortada e revisitada, cremos ter conseguido apresentar uma visão nova, moderna e dinâmica de admirar o Barroco Diamantinense, agora através da Geometria Euclidiana. Sob o estigma da ideia de ciência de Benjamin, ou melhor dizendo, de um “conhecimento científico associado”, apresentamos algumas proposições, que podem ser entendidas como “propostas matemáticas”, oriundas de uma das mais clássicas obras da Geometria, *Os Elementos* de Euclides (2009). Nossa ideia é fazer com que essas proposições possam ser apreendidas num simples olhar, num simples gesto de levantarmos a cabeça e, nos encantarmos com o Barroco das igrejas de Diamantina! Como dito pelo próprio Benjamin (1984, p.250) “[...] não somente as ciências naturais ficaram sujeitas a estreitos limites, como a própria matemática foi posta sob suspeita, devido à essência diabólica da matéria”. A “essência diabólica” e necessária, segundo nossa análise da citação de Benjamin, é a Geometria Euclidiana escondida nas belas formas barrocas das igrejas diamantinenses. Não nos encabulamos ao afirmar que alguns bons exemplos dessa “essência diabólica” são os triângulos, facilmente identificáveis nas fachadas de algumas das mais belas e originais igrejas barrocas mineiras, encravadas no coração de Diamantina.

Nosso primeiro exemplo é aquele no qual Euclides (2009) explica que, em qualquer triângulo, o ângulo oposto ao maior lado é o maior ângulo. Vejamos como isso funciona.

Fotografia 1: Igreja de São Francisco



Fonte: Cristiane Castro Fotografia

Podemos observar na foto da Igreja de São Francisco, que existe a figura de um triângulo localizado na escadaria, do lado esquerdo da Fotografia 1, representado no Diagrama 1 abaixo:

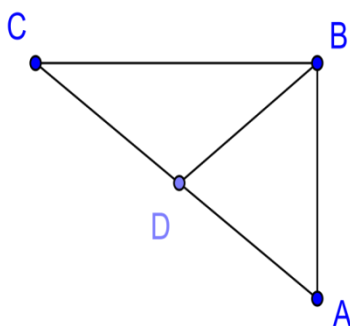


Diagrama 1: Triângulo da escadaria localizado à esquerda da escadaria, em formato matemático

Pelo Diagrama 1, temos que o lado AC do triângulo é o maior, logo, o ângulo ABC é o maior ângulo do triângulo. Sendo percebida demonstração, como AC é o maior lado, tomamos o segmento BD de forma que os lados AB e AD sejam congruentes, fazendo com que o triângulo ABD seja isóscele. Como o ângulo ADB é exterior ao triângulo BCD , então ele é maior, mas como o triângulo ABD é isóscele, os ângulos ABD e ADB são iguais, logo, ABD também é maior que o ângulo BCD e, conseqüentemente, o ângulo ABC também é maior que o ângulo ACB .

Na sequênciã, avaliamos a foto da Igreja da Luz. Nela, podemos também recorrer a Euclides (2009) e, concluir que a soma de dois lados de um triângulo é sempre maior que o lado restante.

Foto 2: Igreja da Luz



Fonte: Cristiane Castro Fotografia.

Podemos observar que na janela da pequena torre da Igreja da Luz, na parte superior, existe a figura de um triângulo representado no Diagrama 2:

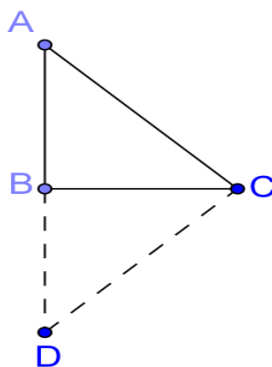


Diagrama 2: Triângulo da janela da pequena torre, em formato matemático.

No Diagrama 2, temos que a soma de dois lados, AB e BC , por exemplo, será maior que o lado AC . Assim, prolongando o lado AB até um ponto D , de forma que os lados BC e BD sejam congruentes. Depois, ligue também os pontos C e D . Como o triângulo CBD é isóscele, os ângulos BCD e CDB são congruentes, logo, o ângulo ACD será maior que o ângulo CDB . Desse modo, o triângulo ACD apresenta o ângulo ACD maior que o ângulo BCD e, como o maior lado é subentendido pelo maior ângulo, então AD será maior que AC . Como o segmento BD é congruente ao segmento BC , resulta que AB somado a BC é maior que AC .

Nossa última foto corresponde à Igreja do Pão de Santo Antônio, onde vemos que nos triângulos ABC acutângulos, $AC^2 = AB^2 + BC^2 - 2BC \times BD$, onde AD é uma perpendicular a BC .

Foto 3: Igreja do Pão de Santo Antônio



Fonte: Cristiane Castro Fotografia

No Diagrama 3, podemos observar que a porção localizada entre a Igreja do Pão de Santo Antônio e sua torre assemelha-se um triângulo acutângulo:

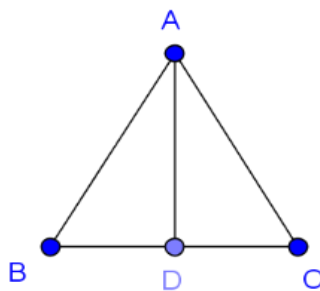


Diagrama 3: Triângulo localizado entre a igreja e sua torre, em formato matemático.

Vamos considerar o triângulo acutângulo ABC e traçar a perpendicular a BC , AD . Os quadrados sobre BC e BD , juntos, são iguais a duas vezes o retângulo formado por BC , BD , mais o quadrado sobre DC . Para verificar faça $BC = BD + DC$ de ambos os lados da equação. Adicionando aos dois lados da equação o quadrado de DA , temos que, juntos, os quadrados sobre CD , BD e DA são iguais a duas vezes o retângulo formado por BC , BD , mais o quadrado sobre DA e DC , juntos.

Pelo teorema de Pitágoras, temos que o quadrado de DA e BD , juntos, é igual ao quadrado de AB e, que o quadrado de DC e DA , juntos, é igual ao quadrado de CA . Conclusão: $AB^2 + BC^2 = 2BC \times BD + CA^2$.

É cerne afirmar que as fotografias exibidas contêm elementos que correspondem às ideias de Euclides (2009), representadas por diagramas. Por isso, poderíamos continuar associando a elas outras e outras proposições euclidianas, mas isso tornaria a leitura desse artigo demasiadamente enfadonha. Contudo, cabe observar o quão admirável é a adequação da clássica e rígida Geometria Euclidiana ao Barroco Diamantinense, isto é, o quão facilitador a matemática pode ser no que tange ao entendimento mais profundo da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, mais que o próprio Clássico, o Barroco, em todas as suas manifestações, resgata, ao mesmo tempo em que reflete a nova face do mundo e do homem. De fato, por nossa própria experiência, logo ao entrarmos numa igreja setecentista diamantinense, observamos claramente o enorme contraste existente entre a simplicidade de sua fachada e, a exuberância interna. Trata-se de uma magnífica homenagem do homem que a si mesmo governa.

Ao entrarmos numa igreja barroca de Diamantina, entramos em um outro mundo, interno e profundo, que pretende ser mais real que o mundo externo e superficial, pois no Barroco, o homem busca como fonte de saber suas próprias experiências.

Nesse sentido, o Barroco Diamantinense e, por que não dizer “o” Barroco, não se desvencilhou totalmente da rígida Geometria Euclidiana, uma das características identificadoras do Classicismo; ao contrário, o Barroco absorve a Geometria e revela a partir dela outras formas, outros detalhes, ganhando cada vez mais vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

EUCLIDES. **Os Elementos**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRAZ, Claudio Benedito Oliveira. Linguagem, Ciência e Arte – Considerações a partir do Drama Barroco de Benjamin. **RAÍZES**, Curitiba, n. 16, p. 9-22, 2008. Editora UFPR.

NEVES, Joel. 1986. **Ideias filosóficas no barroco mineiro**. Belo Horizonte.

VIANA, Fábio Henrique. Maravilha e conhecimento na arte religiosa de Minas colonial. **Per Musi**. Belo Horizonte, n.24, 2011. p. 143-150, julho – dezembro.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e Barroco**: estudo sobre a essência do estilo barroco e sua origem na Itália. 5ª edição. São Paulo:

CAMINHOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO E À JUSTIÇA EM NOVA IGUAÇU⁵

Ana Valéria de Figueiredo da Costa¹; Agenor Pereira da Costa²; Ilda Maria Baldanza Nazareth
Duarte³.

1- Doutora - UNIG/ UERJ / UNESA; GEPP⁶

2- Especialista- UNIG/MESTRANDO UMINHO; GEPP

3- Doutora- UNIG/ SEEDUC/RJ; GEPP

RESUMO

Nos dias atuais muito se tem debatido sobre o acesso à educação e à justiça como direitos constitucionais garantidos, mas muitas vezes, não efetivados no dia a dia. Inúmeras vezes na vida cotidiana esses direitos primordiais do ser humano são desrespeitados em detrimento de uma pseudo-organização social, que controla muito mais do que educa, e cerceia o caminhar para a autonomia e a prática da liberdade. Tomando por base o descrito, o presente trabalho tem como objetivo investigar como tem sido o acesso à educação e à justiça, mais especificamente com os alunos dos cursos de Pedagogia e Direito de uma universidade privada na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Nesse sentido, entende-se currículo como um artefato que ultrapassa as disciplinas escolares, trazendo para o centro do debate as ações que têm centralidade a questão do conhecimento como poder, ou seja, os mecanismos que permitem o acesso à educação e à justiça são também currículo de maneira ampla. Assim, um currículo é sempre retrato de uma época e suas demandas sociais, políticas, históricas, culturais e muitas outras inseridas nas tramas cotidianas. Os autores que sustentam o debate inicial são Estevão, Gatti, Freire entre outros, além de documentos oficiais tais como a Constituição Federal. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), através da análise das respostas a um pequeno questionário respondido por alunos do Curso de Pedagogia e de Direito de uma universidade privada do Rio de Janeiro. É importante destacar que o estudo ora apresentado tem caráter interdisciplinar, reafirmando a concepção de que currículo é sempre escolha política e instrumento de conhecimento e poder, fruto de escolhas e opções situadas e negociadas.

Palavras-chave: Currículo. Educação e justiça. Políticas educacionais. Ensino superior

⁵ Trabalho apresentado no **XI Colóquio sobre Questões Curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares - CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS.**

⁶ Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Políticas Públicas/UNIG

ABSTRACT

Nowadays much has been debated about access to education and justice as guaranteed constitutional rights, but often not hired on a daily basis. Countless times in everyday life these primordial human rights are abused to the detriment of a social pseudo-organization, which controls much more than schools, and curtails the move towards autonomy and the practice of freedom. Based on the described, the present study aims to investigate as has been the access to education and justice, specifically with students of Pedagogy and Law at a private university in the Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro (Brazil). In this sense, it is understood resume as an artifact that goes beyond the school subjects, bringing the center of the debate the actions that have centrality the issue of knowledge as power, ie the mechanisms that allow access to education and justice are also broadly curriculum. So a resume is always portrait of an era and it social demands, political, historical, cultural and many other inserted in the daily plots. The authors argue that the initial debate are Stephen Gatti, Freire and others, as well as official documents such as the Constitution. The research is a qualitative approach, with the Bardin Content Analysis (1977), through the analysis of responses to a short questionnaire answered by students of the School of Education and Right to a private university of Rio de Janeiro. Importantly, the study presented herein has interdisciplinary character, reaffirming the idea that curriculum is always political choice and instrument of knowledge and power, the result of choices and located and traded options.

Keywords: Curriculum. Education and justice. Educational policies. Higher education

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais muito se tem debatido sobre o acesso à educação e à justiça como direitos constitucionais garantidos, mas muitas vezes, não efetivados no dia a dia. No cotidiano, esses direitos primordiais do ser humano são desrespeitados em detrimento de uma pseudo-organização social que controla muito mais do que o educa e encaminha para a autonomia e à prática da liberdade.

Tomando por base o descrito anteriormente, o presente artigo é fruto do Projeto de Iniciação Científica “Caminhos de acesso à Educação e à Justiça em Nova Iguaçu”⁷ teve como objetivo investigar como tem se dado o acesso à educação e à justiça em Nova Iguaçu, mais especificamente com os alunos dos cursos de Pedagogia/Licenciaturas e Direito da Universidade Iguaçu.

O projeto, de abordagem interdisciplinar, reafirma a concepção unitária de que educação e acesso à justiça são direitos fundamentais do ser humano, conforme lhe concede e garante o caput do artigo 5º da Constituição Federal (1988): “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

⁷ Projeto iniciado em 2014 e finalizado em 2015, no âmbito da Universidade Iguaçu.

Direitos esses reafirmados e enfatizados na plenitude do artigo 6º no mesmo documento: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Complementando a base legal que amparou o projeto, citamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 no que diz respeito à prática da pesquisa no âmbito universitário, colocada como uma das prerrogativas da Educação Superior, como reza em seu artigo 43:

A Educação Superior tem como finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – **formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento**, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e **colaborar na sua formação contínua**; [...] V – **suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; [...] (grifos nossos).

Observando-se o que diz a lei, a formação para a pesquisa – pessoal e profissional -, está estreitamente intrincada à formação sociocultural dos sujeitos, o que faz da universidade um local decisivo na trajetória acadêmica dos professores, licenciandos e estudantes em geral.

A intenção explícita da pesquisa ao buscar os alunos do curso de Pedagogia e Licenciaturas e Direito foi conhecer como tem sido efetivado o acesso à educação e à justiça no cotidiano desses sujeitos, buscando o entendimento dos mecanismos que dificultam e, em contrapartida, os que facilitam esse acesso. A pesquisa também se justificou por apontar, através de uma análise sistemática dos dados coletados, quais as ações que podem ser empreendidas, reforçadas ou, até mesmo, evitadas pela Universidade no sentido de atender aos anseios dos alunos e contribuir, mais pontualmente, como lócus de formação privilegiado, na formação inicial e continuada em pesquisa dos alunos.

Dessa forma, estabelecemos como questões norteadoras do projeto: como os alunos relatam o acesso à educação e à justiça no seu cotidiano? Qual a importância que os alunos atribuem à Universidade no encaminhamento do acesso à educação e à justiça? Quais as estratégias mais apontadas por esses sujeitos no seu cotidiano? Há diferenças no acesso à educação e no acesso à justiça? Se há, quais? Se não há, por quê? Em vista do que falam os alunos, quais as estratégias de implementação de ações de extensão na própria universidade que promovam convênios e acordos de cooperação técnica com entidades e órgãos oficiais na busca de encaminhamentos nos casos mais recorrentes e urgentes?

Partindo dessas questões, a pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, levou em conta a tabulação dos dados de forma a que tivéssemos acesso às respostas de uma parte numérica significativa dos sujeitos respondentes e, sobretudo, a qualidade das respostas dos mesmos. Para tal, foi realizada a coleta de dados *in loco*, com a aplicação de questionários nos períodos apontados pelo estudo.

O projeto também se caracterizou por um forte apelo que vai ao encontro da regimentação legal na manutenção da tríade que caracteriza uma universidade: pesquisa, ensino e extensão, como preconiza a Constituição Federal em seu artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao **princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (grifos nossos).

A apresentação sistemática dos resultados da pesquisa para Universidade tem como objetivo a possibilidade de ser mais um subsídio no emprego de recursos de ordem financeira, patrimonial, humana, além de outros que se julgarem necessários, na prática e efetivação das ações de formação continuada. Do ponto de vista dos docentes, os resultados podem sinalizar onde e como incentivar e orientar os licenciandos na busca dessa formação que prima pela divulgação das amplas concepções de formação continuada que ocupam hoje o cenário do qual somos atores e sujeitos.

APONTAMENTOS TEÓRICOS

Estevão (2004, p. 35) assim se pronuncia: “o conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros [...]”. Na verdade, o conceito de justiça é inseparável do de educação, de tal modo que Sturman citado por Estevão (2004) considera que “no contexto escolar a justiça social não é algo de diferente da educação”.

De acordo com o autor, a temática da justiça tem despertado grande interesse a partir da década de 1970 com o re-equacionamento dos princípios de igualdade face aos princípios de liberdade, herdados dos ideais da Revolução Francesa do século XVIII. Ainda, mesmo com as tentativas neoliberais de retirar de cena esse debate na década de 1980, a temática continuou a ser pauta em ascensão em diversos países, fortalecendo-se em vários campos do saber (ESTEVÃO, 2001).

Estevão (2001, p. 7) esclarece que.

[...] muitos autores, que não apenas os de tendência liberal, se têm congregado na mira de encontrar a *boa teoria* da justiça e de a confrontar [sic] com abordagens de bem comum, de equidade, de comunidade, de direitos humanos, de multiculturalismo, enfim, de democracia, em termos que têm mobilizado

conhecimentos não apenas filosóficos, mas também políticos, jurídicos, éticos, sociológicos e organizacionais.

Ouvir o que dizem os alunos, ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura mostrou-se bastante produtivo no sentido de uma tentativa de compreensão dos valores que os alunos trazem e de suas necessidades, para que a universidade, na medida do possível, amplie o leque de opções em relação à formação inicial e continuada tendo em vista que a formação continuada toma hoje, na formação pessoal e profissional, uma dimensão central.

Assim, é importante ressaltar que, neste projeto, a concepção de justiça não foi tratada apenas.

[...] no sentido jurídico ou de acordo com os padrões de práticas que ocorrem nos tribunais. Antes, ela será enquadrada nas questões da gestão e distribuição de interesses e de poder, na problemática dos direitos que excede o quadro normativo de um país, no contexto da democracia e da igualdade; isto é, ela será estudada, sobretudo nas suas dimensões sociológicas e políticas, tendo presente a sua aplicação ao campo da educação [...].

Para além desse ponto, o PIC⁸ é também uma estratégia de formação continuada, tão candente nos dias atuais. Segundo Libâneo (2004, p. 227) “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Nesse sentido, investigar estratégias de formação no local da formação é também apreender as estratégias dessa formação, podendo-se, através das respostas, reforçar e/ ou criar outras maneiras de ampliar esse desenvolvimento.

É ainda o mesmo autor (*id. ib.*) que fundamenta os conceitos de formação continuada e formação inicial:

o termo *formação continuada* vem acompanhado de outro, a *formação inicial*. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional complementado por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (grifos do autor).

Gatti (2003, p. 202) descreve pesquisa realizada em programa de formação continuada para professores, onde ressalta que “a maioria dos professores-cursistas não só concluiu o curso, como este se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais. Desse entrelaçamento deriva-se da efetividade e da possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais”.

Assim é que, ao proporcionar mecanismos para que essa formação aconteça, há também de se observar o que essa formação estabelece como base para vida profissional responsável e eficaz, posto que os efeitos da formação inicial deixam marcas pessoais que

⁸ PIC – Projeto de Iniciação Científica.

repercutem no cotidiano vivido de cada um daí a importância do tema de interligar os fios da educação e justiça como forma de refletir as implicações éticas e políticas do refletir os conceitos de igualdade e equidade imbricados no ser cidadão direitos e deveres.

Não poderíamos deixar de citar Freire (2000) com a educação como prática da liberdade no rol dos autores que debatem a educação em direitos humanos. Freire, no conjunto de sua obra, defende que educação é sempre processo dialético e que se constrói na confluência de saberes e no exercício de direitos. Assim, discutir educação em direitos humanos à luz da obra de Paulo Freire é acreditar na força do dialogismo na construção de uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para todos.

A dicotomia entre o conhecimento objetivo e o conhecimento reflexivo é polarização a se evitar, aspecto que pode ser referendado tomando-se o PIC como uma estratégia de formação e acesso à produção do conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo em que há a produção de novos conhecimentos pela pesquisa, há também uma reflexão sobre esse conhecimento, proporcionando ao aluno uma dimensão mais ampla e aprofundada do fazer pesquisa.

A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, citado por JICK, 1979), orienta o pesquisador à utilização cuidadosa dos métodos quantitativos e qualitativos na coleta e construção dos dados também indica que esses mesmos dados sejam criteriosamente analisados ao longo do estudo, apontando ou não a necessidade de mudança dos rumos da pesquisa.

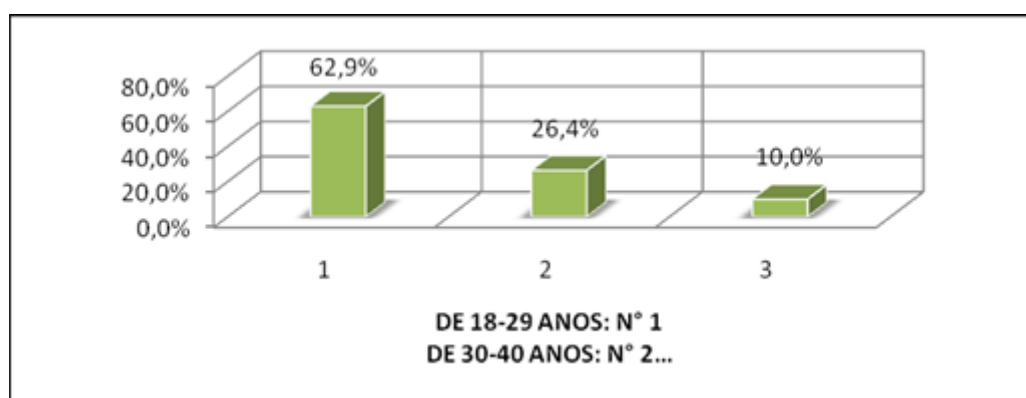
Nesse sentido, as abordagens não se excluem e, ao contrário, se complementam alimentando o olhar do pesquisador. Segundo os autores citados por Jick, a combinação de técnicas dessas duas naturezas torna a pesquisa mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho.

Os resultados finais da pesquisa ora em questão são apresentados em forma de quadros, tabelas e gráficos a partir dos itens estruturados do instrumento de pesquisa (questionários), com percentuais e informações organizadas quantitativamente, além de categorizações qualitativas construídas a partir das respostas abertas dos questionários, à luz das categorizações da análise de conteúdo como proposta por Bardin (1977).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Passamos, a seguir, a apresentar de forma mais sistemática os dados da pesquisa. A idade dos respondentes, de forma geral, variava de 18 a 29 anos, ou seja, um público jovem. Apesar do IBGE⁹ definir como jovem a população na faixa dos 15 anos aos 24 anos, parte dos especialistas, no entanto, considera que a juventude vem depois da adolescência, ou seja, dos 19 aos 29 anos.

Gráfico1 - Idade dos respondentes



Fonte: Próprio autor

A primeira pergunta do questionário foi a seguinte: em sua opinião qual o principal objetivo da Universidade? Após os dados de identificação (idade, sexo, curso), os respondentes foram consensuais ao afirmarem: “preparar para o mercado de trabalho”; “adquirir conhecimentos”; “promover conhecimento e crescimento”; “a universidade nos abre um leque informativo que propicia um melhor entendimento sobre justiça”; “como justiça social sim, pois todo cidadão merece ter um ensino superior de qualidade, independentemente de sua classe social”; “a universidade nos faz ter consciência dos direitos”; “passamos a ter conhecimento e respeito”.

Destacamos também a fala de alunos do Curso de Direito: “formar jovens, cabeças pensantes”; “diminuir as desigualdades sociais e elevar o nível intelectual do país”; “aprendi que igualdade é diferente de justiça”; “antes de entrar para universidade, eu achava que justiça era ter igualdade e aprendi que não”; “esclarecimentos que adquirimos na universidade”; “acessando a universidade e formando-se, aprende-se melhor como acessar a justiça e buscar

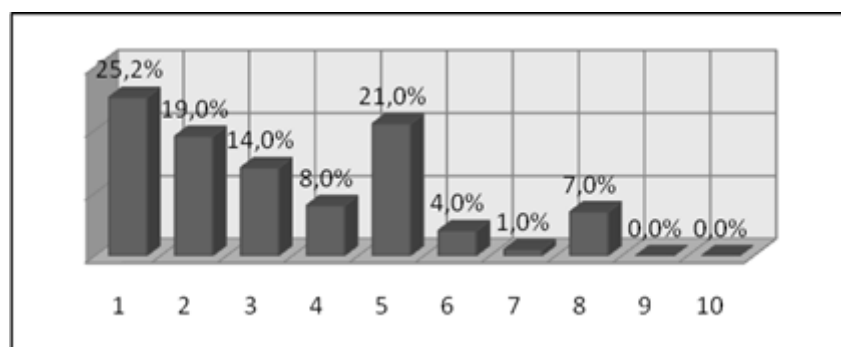
⁹ Cf. http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm. Acesso em: 29 jul. 2015.

nossos direitos”. Esses depoimentos nos remetem ao entendimento da consciência política destes futuros bacharéis.

A seguir o questionário perguntava sobre os mecanismos de acesso ao Ensino Superior do conhecimento dos inquiridos. Identificamos neste primeiro questionamento que os estudantes citaram como acesso à universidade o vestibular, que é ainda o meio mais conhecido por todos e acreditamos que as respostas sejam decorrentes de ser o veículo mais antigo para ascender ao ensino universitário.

No entanto o ENEM¹⁰ desponta como uma forma mais socializada de ingresso, seguida de “outros”: PROUNI; FIES etc. Algumas respostas apontam: “estão ligadas, uma depende da outra”; “o acesso à universidade deve estar ligado à justiça, pois os meios de ingresso devem ser baseados em seleções justas”; “porque o acesso e permanência na universidade geram uma relação entre as partes que envolvem, ou melhor, pode envolver órgãos da justiça”; “a justiça, hoje, trouxe (auxiliou) meios para a classe de baixa renda poder entrar na universidade, coisa que antes era impossível”.

Gráfico 2 - Conhecimento dos mecanismos de acesso à justiça



Fonte: Próprio autor

Em termos do universo total dos pesquisados as respostas não se encontram ajustadas, pois alguns respondentes sinalizaram conhecer e não responderam a pergunta subsequente (4) – Como teve acesso a esse conhecimento? -, deixaram em branco.

A quinta pergunta solicitava que os respondentes apontassem se já haviam feito uso de algum mecanismo de acesso à justiça. O que se conseguiu apurar é que, segundo os estudantes, a maioria nunca fez uso da justiça, como mostra o quadro 3. E os que responderam afirmativamente à questão, utilizam principalmente o Juizado Especial.

¹⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

Quadro 3 - Já fez uso de algum mecanismo de acesso à justiça

UTILIZAÇÃO DOS MECANISMOS DE ACESSO A JUSTIÇA [N=310]			
OPÇÕES	%	%	LEGENDA
SIM	39,84375	39,7%	1
NÃO	59,375	59,3%	2
NÃO OPINOU	0,78125	0,7%	3

Fonte: Próprio autor

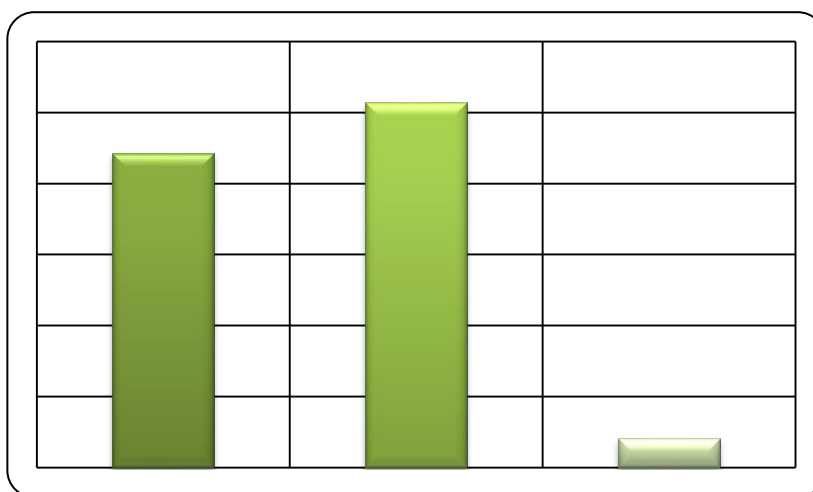
Quando indagados se veem a ligação/articulação entre o acesso à universidade e à justiça, a maioria dos alunos respondeu que não, conforme apontam o quadro 4 e a gráfico 4.

Quadro 4 - Relação entre o acesso à universidade e justiça

RELAÇÃO ENTRE O ACESSO À UNIVERSIDADE E JUSTIÇA			
OPÇÕES	%	%	LEGENDA
SIM	44,28571	44,3%	1
NÃO	51,42857	51,4%	2
NÃO OPINOU	4,285714	4,2%	3

Fonte: Próprio autor

Gráfico 4 - Relação entre o acesso à universidade e justiça



Fonte: Próprio autor

Quanto a identificar a existência de vínculo entre universidade e justiça, um número significativo de respondentes apontou positivamente e transcrevemos alguns depoimentos: “sou bolsista através do ENEM e se não fossem as políticas públicas não teria como financiar minha graduação”; “ajuda o indivíduo a ter acesso a informações gerais, conhecendo algumas leis e diretrizes envolvidas com a justiça”; “intercâmbio, bolsas”; “a universidade nos ensina a base da justiça e nos encaminha para isto”; “a universidade nos dá respaldo social que faz com que despertemos para os problemas ligados à justiça”; “a partir do momento que frequentamos a universidade adquirimos conhecimento e assim conseguimos buscar pela justiça”; “pessoas com conhecimento têm condições críticas para brigar por seus direitos”; “conhecimento leva a busca dos direitos”; “quanto mais avançamos nos estudos, mais conhecemos nossos direitos e os de outrem”; “a universidade fornece ferramentas para que o cidadão acesse a justiça”.

Apreende-se dos depoimentos que os inquiridos indicam a universidade como fonte de conhecimento que os direcionam a esclarecimentos dos direitos e do pensar as questões sociais.

Prosseguindo na análise visualizamos, através do gráfico, o grande número de respostas negativas. No entanto a maioria dos respondentes não soube explicar o não e apenas sinalizou não identificar ligação entre a universidade e os mecanismos de justiça. Transcrevemos algumas justificativas em número reduzido para tal posicionamento: “são áreas distintas”; “o acesso à universidade é decorrente da educação recebida”; “a maioria miserável do país recebe uma educação precária por conta da insuficiência financeira e das escolas de má qualidade que frequentam. Logo o acesso à universidade está ligado não à capacidade do aluno e sim, a sua condição financeira, por isso não vejo ligação”; “porque não”.

A expressão “porque não” aparecem inúmeras vezes e denota que alguns estudantes parecem ainda não dispor da análise necessária a esse ponto, tendo em vista que a expressão de seu pensamento é bastante ingênua. Assim, levantamos a hipótese de que a universidade precisa, cada vez mais, de cumprir adequadamente seu papel de difusor do conhecimento e também de propositora de análises mais aprofundadas e apuradas da realidade que nos cerca.

Contudo aventamos também a possibilidade dessas respostas ao fato do pouco hábito de pesquisa que os alunos possuem; daí não identificarem a importância do instrumento e a utilização posteriormente dos resultados da pesquisa e, deixamos registrada a necessidade de um trabalho de conscientização da importância da pesquisa (seus resultados) como mobilizador e questionador de “verdades institucionalizadas” para um novo “devir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral diante dos resultados, pudemos observar que os alunos do Curso de Pedagogia e do Curso de Direito conhecem os mecanismos de acesso à justiça, porém, deles não fazem uso, em sua maioria.

Dentro desse contexto, também ficou nítido para o grupo de pesquisa que os alunos do Curso de Pedagogia desconhecem o escritório modelo do Curso de Direito (ESAJUR), que presta um trabalho de assistência jurídica à população de baixa renda.

Nos chama a atenção esse desconhecimento e nos leva à hipótese de que, mesmo não sendo usuário dos serviços do ESAJUR, o aluno teria que ter pelo menos esse conhecimento para que pudesse indicar ou, até mesmo, divulgar os benefícios e serviços do mesmo.

Dessa forma, sugerimos que a divulgação dos serviços prestados pelo ESAJUR seja ampla e, em um primeiro movimento, de forma interna, dando a ver os benefícios oferecidos aos alunos da Universidade que serão, provavelmente, também os divulgadores do escritório modelo para outras pessoas da comunidade.

Ainda é necessário um maior esclarecimento sobre a relação intrínseca entre educação e justiça como direitos inalienáveis do cidadão previstos na Constituição Federal e outras leis e documentos, pois a maioria dos respondentes da pesquisa indicou que não haver relação entre o acesso à universidade e justiça.

Estes resultados nos confirmam a necessidade urgente de esclarecimento, tendo em vista se tratar de universitários-bacharéis em Direito e o Curso de Pedagogia que tem a importante tarefa de formar cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem, apregoando e vivenciando a concepção progressista da educação e os preceitos da educação para o século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

ESTEVIÃO, C. V. **Educação, justiça e democracia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Justiça e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GATTI, B. A. Continued teacher training: a psychosocial issue. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2015.

JICK, T. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: **Administrative Science Quarterly**, vol 24, n. 4, december 1979, p. 602-611.

OLIVEIRA, R. P. e CATANI, A. A. M. **Constituições Estaduais Brasileiras e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.