CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ DE ITAPERUNA

ITAPERUNA-RJ / 11º EDIÇÃO / 2017/2

Revista TRANSFORMAR

FUNDAÇÃO SÃO JOSÉ

GRADUAÇÃO

ITAPERUNA-RJ

REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO CIENTÍFICA E EXTENSÃO

50 anos FSJ

EDUCAÇÃO E CULTURA

Transformar	Itaperuna	n. 11	Pág.1-150	2017

A Transformar é publicada semestralmente pelo Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE) e pelo Centro Universitário São José de Itaperuna, da Fundação Educacional e Cultural São José.

© Copyright: Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE)
Esta revista ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio sem autorização por escrito do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE).

Centro Universitário São José de Itaperuna
Rua Major Porphírio Henriques, 41 – Centro
Itaperuna – RJ – CEP: 28.300-000
Tel: (22) 3811-0700
cenice@fsj.edu.br

Coordenação geral:
Profª Doutora Elaine Borges Tardin

Ficha catalográfica:

TRANSFORMAR – Revista do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE)| Fundação Educacional e Cultural São José – Centro Universitário São José de Itaperuna. - n. 11, dez. 2017 – Itaperuna/RJ - Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE) www.fsj.edu.br. ISSN 2175-8255
Ciência-Periódicos. 2. Conhecimento-Periódicos. 3. Pesquisa – Periódicos. 4. Extensão – Periódicos

Jader Almeida da Silva
PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL SÃO JOSÉ

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ DE ITAPERUNA

Jader Almeida da Silva
REITOR

Hudson de Oliveira Costa
VICE-REITOR | PRÓ-REITOR ACADÊMICO

José Maria Cardozo
SECRETÁRIO

Ismenia Linhares Rezende Almeida
SUBSECRETÁRIA

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA TRANSFORMAR

Profª Dra. Dulce Helena Pontes-Ribeiro
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Prof. Dr. Érik da Silva Oliveira
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Profª Dra. Manuela Vieira Blanc
UVV – Universidade Vila Velha

Prof. Dra. Elaine Borges Tardin
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Me. Anízio Antônio Pirozi
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Prof. Me. Bruno de Oliveira Silva Portela
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

Prof. Me. Renato Marcelo Resgala Júnior
UNIFSJ - Centro Universitário São José de Itaperuna, Brasil

SUMÁRIO	Páginas
Apresentação	6
Linha 1: Educação, direitos humanos e sociedade.	
1. A criação onomástica dos personagens machadianos: o apelo do nome dos personagens de Dom Casmurro. Ana Lúcia Schmidt et al	7-18
2. Oswald de Andrade: diálogos antropofágicos. Lohaine Miguez Martins e Renato Marcelo Resgala Jr.	19-40
3. Frida Kahlo: Análise semiótica como ferramenta para a prática docente. Juliana Martins Vitorino; Samara Lourenço Vieira da Silva e Elaine Teixeira da Silva	41-57
4. A inclusão e suas divergências: uma visão muito mais política do que pedagógica. Márcia Revinotte da Silva e Mariana Fernandes Ramos dos Santos	58-76
LINHA 2: Relações étnico-raciais, memória e identidade cultural.	
5. O Concílio Vaticano II e seus desdobramentos na Região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Pedro Henrique Caetano Figueira e Paulo Jonas dos Santos Júnior.	77-86
6. George Simmel: dimensões de um pensador e suas perspectivas científicas sensíveis ao modo de vida de uma sociedade complexa. Anízio Antônio Pirozi e Paulo Jonas dos Santos Júnior**.**	87-95
7. Mulher maravilha: mito feminista ou reafirmação de estereótipos? Wallans Motta e Elaine Tardin	96-107
LINHA 3: Saúde, meio ambiente e cidadania.	

9. O IF e a Ilha Mem de Sá, Itaporanga D'Ajuda/SE: apontamentos sobre a qualidade de vida dos moradores. Célia Maria Cardoso de Rezende Limeira e Eduardo Rodrigues Viana de Lima	108-128
LINHA 4: Psicologia, subjetivação, psicopatologia e linguagem.	
11. Transtorno desafiado opositor e a influência do ambiente sociofamiliar. Mirela Olímpio Bernardo, Roselaine Teodoro da Silva e Mariana Fernandes Ramos dos Santos	129-150

Apresentação

A Revista Transformar (revista de publicação semestral, organizada pelo Centro de Iniciação Científica e Extensão - CENICE – órgão do Centro Universitário São José de Itaperuna, da Fundação Educacional e Cultural São José) mais uma vez vem a público a fim de continuar com seu propósito em promover e apresentar com o mesmo crivo e preocupação editoriais os resultados de trabalhos de pesquisadores, não só do Centro Universitário São José de Itaperuna [UNIFSJ], como também de diferentes instituições de Ensino Superior de todo o Brasil.

Por meio da edição atual, de número onze, pretende-se levar o conhecimento aqui selecionado a um público cada vez maior, oportunizando a muitos, através da internet, o acesso irrestrito aos trabalhos e discussões acadêmico-científicas, veiculados pela Transformar. São quatro linhas de pesquisa contempladas nesta edição divididas em nove artigos assim distribuídos: linha I – Educação, cultura e direitos humanos; linha de pesquisa II – relações étnico-raciais, memória e identidade cultural; linha de pesquisa III – saúde, meio ambiente e cidadania e linha de pesquisa IV – psicologia, subjetivação, psicopatologia e linguagem. A comissão está esperançosa de que os textos em apreço incitem reflexões teórico-metodológicas e que, de alguma forma, contribuam para a formação acadêmica e profissional de todos os seus leitores.

Dessa forma, nós da equipe da Revista transformar e do Centro de Iniciação Científica e Extensão convidamos toda comunidade acadêmica para compartilhar o conhecimento ora apresentado.

Professora Doutora Elaine Borges Tardin
Coordenadora do Centro de Iniciação Científica e Extensão

A CRIAÇÃO ONOMÁSTICA DOS PERSONAGENS MACHADIANOS: o apelo do nome dos personagens de *Dom Casmurro*

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt[1]
Patrícia Pizano Louro[2]
Pollyana Ximenes[3]
Rony Von Santos Carvalho[4]

Resumo: Em seus romances, Machado de Assis destaca-se como um minucioso caçador de mistérios, o que proporciona ao leitor um trabalho de investigação, lapidando o desenvolvimento, não só da obra, mas principalmente dos elementos que o autor aplica no interior do texto. Através de palavras bem manejadas e de sua fértil imaginação, seus enredos trazem, artifícios, os quais, o autor captava no cotidiano e aplicava em seus personagens, onde se realçava, no entanto, um espírito coberto de sutilezas, dotados de um simbolismo transparente. Dentre uma variedade de técnicas que o escritor disponibiliza em suas obras, destacaremos a questão dos nomes e a sua real importância para o desenrolar da narrativa. O estudo onomástico possibilita analisar profundamente perspectivas que se encontram no interior das obras e que, consequentemente, carregam um conjunto de conteúdos que dizem muito sobre o personagem e o que ele representa dentro do contexto narrativo. A relação que aí se estabelece entre o significado e o significante dos nomes dos personagens é icônica porque é motivada e através dos sugestivos nomes de seus personagens, Machado oferece um vasto caminho onde o leitor apropria-se de diversas informações deixando na leitura, uma janela aberta para desvendar novas descobertas.

Palavras-chave: Machado de Assis – onomástica – personagens – Dom Casmurro

Introdução

As veredas literárias nas obras de Machado de Assis

Através dos sugestivos nomes de seus personagens, Machado oferece um vasto caminho onde o leitor apropria-se de diversas informações deixando na leitura, uma janela aberta para desvendar novas descobertas. É sabido que ao desvendar o enigma de um nome escolhido por Machado de Assis em suas obras, desvendar-se-á também o personagem.

1. Pós- Doutora em Cognição e Linguagem (UENF), Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ), Mestre em Letras (UFJF), Licenciada em Letras (UNIFSJ). E-mail: dr.analucialima@gmail.com
2. Pós-Graduado em estudos Linguísticos e Literários (UNIFSJ) Licenciado em Letras (UNIFSJ). Professor SEEDUC-RJ,
3. Pós-Graduado em estudos Linguísticos e Literários (UNIFSJ) Licenciado em Letras (UNIFSJ), Professor SEEDUC-RJ,
4. Pós-Graduado em estudos Linguísticos e Literários (UNIFSJ) Pós-Graduado em Língua Espanhola (UNIFSJ) Licenciado em Letras (UNIFSJ), Professor SEEDUC-RJ, e-mail: ronivonspes@gmail.com

A nomeação não é escolhida ao acaso, contrariamente, a relevância dada a esta escolha é tão expressiva que se pode afirmar que a essência de seus personagens está totalmente atrelada a significância do nome que é muito sugestivo, carregado de informações e simbologias. Assim confirma Caldwell (1960, p.37):

> E se nós somos tentados a imaginar que Machado de Assis usou esses e outros nomes sem premeditar e sem intenção, nós temos as suas próprias palavras para nos confundir. 'É de comum conhecimento; [ele escreve em uma de suas colunas] que os nomes têm grande poder. Há casos em que os nomes são tudo.' Novamente: 'De um jeito ou de outro a influência dos nomes é certa.' (...) Em uma terceira coluna ele declara que os nomes têm fatos inescapáveis, histórias e conotações.

Sendo *Dom Casmurro* uma narrativa que fala sobre o ato e o modo de narrar, os nomes dos personagens assumem importância enorme na história. Os nomes dos personagens, cognomes, os títulos, tudo foi usado de forma premeditada, com intenções definidas. Eles assumem grande importância no contexto da história. Vamos a eles:

1. BENTO

É um nome muito bem escolhido para denominar um personagem tão instigante. Bento Santiago, o Bentinho, personagem - narrador, senhor da história, de imediato faz lembrar benzido, coisa abençoada, santa, pura. Bento se liga etimologicamente a Benedito, do Latim *Beneditus*: o abençoado, o bendito. Seu primeiro nome liga-se diretamente à promessa feita por D. Glória. Portanto, o nome Bento reafirma que ele tem a bênção de Deus.

Ao nascer, ele recebe um nome que lhe determina o destino: ser puro, bento, ungido pelo voto de sua mãe para ser padre.

Embora a promessa materna não se tenha concretizado nele (foi substituído por outro jovem), a essência do seu nome jamais se desfez dentro dele. Conservou-se, no seu inconsciente, bento, sempre vendo santos e santas a sua volta, vivendo no meio deles, especialmente a santa mor: sua mãe.

Hellen Caldwell, em seu tratado, ao aproximar dois importantes textos literários – *Otelo*, de Shakespeare e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis – com a intenção de inocentar Capitu, tal qual Desdêmona seria, oferece-nos, no capítulo "What's in a name"

um exploração criteriosa dos nomes e sobrenomes adotados no texto brasileiro e afirma que as insinuações implícitas em alguns destes, evidenciam semelhanças com a obra shakespeariana.

Começa, a autora americana, a evidenciar que primeiro nome do personagem, Bento, ligando-se a Benedito, revela um santo negro que foi mouro, tão mouro quanto Otelo.

Com relação aos sobrenomes, é no sobrenome do pai de Bento, Albuquerque, que Caldwell estabelece as maiores relações entre *Dom Casmurro* e *Otelo*. Quem era este Albuquerque cujo sangue flui nas veias de nosso herói? – indaga a crítica. E ela mesma responde que ele era, sem nenhuma dúvida, o grande e famoso Dom Afonso de Albuquerque, que fundou o império português na Índia e serviu na África e Itália contra os turcos. Quando de sua morte, Dom Afonso teve como mortalha o manto da Ordem Militar de Santiago, ou com era escrito antigamente, Sant-lago. “Santiago” era o grito de batalha dos espanhóis e portugueses na batalha, contra os mouros. O santo foi um grande adversário dos mouros. Afonso de Albuquerque teria uma devoção particular a ele. Mais um vez a alusão aos mouros, mais um vez a alusão a *Otelo*, de Shakespeare.

Santiago origina-se do composto Santo Iago (Sant’Iago). Esse sobrenome significa a fusão do bem e do mal. Iago é a personagem demoníaca que, no drama Otelo, de Shakespeare, leva Desdêmona à morte. Santo+Iago formam um misto do bem e o mal: Bento Santiago começa Bento e depois se torna Santiago, o bem se mostra, se transforma no mal, seu nome o revela assim.

Com relação ao sobrenome materno, Fernandes, precisamos considerá-lo em relação íntima com o nome Albuquerque. Há razões para acreditar que este sobrenome refere-se ao negro Antônio Fernandes, um guerreiro de confiança de Dom Afonso de Albuquerque. Notemos que tanto o sobrenome Fernandes quanto o nome Bento aludem a sangue negro. Talvez o Otelo machadiano à semelhança do shakespeariano também possuísse sangue negro correndo em suas veias, o que não seria de surpreender, considerando o caráter mestiço do brasileiro.

Com relação ao epíteto Casmurro, existe um trocadilho que acentua ainda mais a semelhança entre os dois textos: a palavra “mouro” em inglês – Moor – e a sílaba mediana da palavra Casmurro tem, praticamente, o mesmo som.

Dom Casmurro é o Bentinho que envelheceu. Logo de início, no primeiro capítulo, “Do título” apresenta-se uma justificativa: o personagem narrador expõe as origens de seu apelido: Dom Casmurro, o mesmo que intitulara a história por ele contada. Dirigindo-se ao leitor, diz-lhe que não consulte os dicionários para saber o sentido do apelido que lhe foi dado:

> Não consultes dicionários. Casmurro não está aqui no sentido que eles lhe dão, mas no que lhe passa o vulgo de homem calado e metido consigo. Dom veio por ironia, para atribuir-me fumos de fidalgo. Tudo por estar cochilando! Também não achei melhor para a minha narração; se não tiver outro daqui até o fim do livro, vai este mesmo. (MACHADO DE ASSIS, 1994, p.809).

Nos dicionários, que o narrador nos dispensa de consultar, Casmurro aparece primeiramente com o significado de teimoso, implicante, cabeçudo; Dom, como forma de tratamento dada a nobre e dignatários da igreja católica, sempre seguida do nome batismo.

Casmurro, em seu sentido dicionarizado, traz a ideia de obstinado, teimoso, cabeçudo. É um adjetivo de peso negativo e caracterizar alguém assim é depreciativo. Obstinação e teimosia são traços de personalidade marcados pela irredutibilidade: ideia fixa, prejulgamento, incapacidade de reconhecer os próprios erros e de voltar atrás em decisões ou conceitos preestabelecidos. Dom, em português, significa senhor. Então, *Dom Casmurro* é: “Senhor Obstinado, Teimoso e Cabeçudo”.

2. CAPITU

Capitolina, Capitu traz no significado do nome: do Latim *Caput* - cabeça, domínio, imagem da esperteza, verbo capitular.

Capitu, nome de fonemas consonantais fortes (/kê/,/pê/,/te/) e surdos, sugerindo firmeza nas consoantes oclusivas e também melodia pelas vogais, pois são sonoras. Assim é Capitu, diminutivo de Capitolina, bem mais bonito de se falar, semelhante à sua dona. Enquanto Bento é levado pelos outros, Capitu é firme e resolvida até no nome:

mostra-se forte e segura de si. Bento é o abençoado, o puro, é bendito. O cognome Capitu, mais moderno e rápido de se dizer, pode sugerir o quê? Talvez, o termo **capeta**, já que o narrador sutilmente a aponta com ares mentirosos, falsos, diabólicos.

Certamente nenhuma mulher da Literatura Brasileira foi tão analisada, investigada, como a misteriosa e ímpar Capitu.

Como seu próprio nome sugere, sempre teve excelente raciocínio, é a imagem da esperteza. Bela, morena, "olhos de ressaca", "cigana oblíqua e dissimulada", Capitu é sensual, travessa, segura de si, uma estrela (tem luz própria), existe por si mesma.

3. JOSÉ DIAS

Acompanhado do aposto explicativo "o agregado", José também é nome sagrado e no "oratório" da casa de Matacavalos, onde há o Bento, o bendito, Nossa Senhora da Glória, uma santa, há também José, nome bíblico, símbolo de religiosidade Seu primeiro nome vem acompanhado do sobrenome *Dias,* que sugere claridade. Enquanto transita na narrativa, José Dias é um ajudador e sendo "Dias", clareia os olhos de Dona Glória sobre Bentinho, pois aonde a claridade chega, o que estava oculto aparece, como acontece nesse fragmento:

> Ia a entrar na sala de visitas, quando ouvi proferir o meu nome e escondi-me atrás da porta. A casa era a da rua de Matacavalos, o mês Novembro, o ano é que é um tanto remoto, mas eu não hei de trocar as datas à minha vida só para agradar às pessoas que não amam histórias velhas; o ano era de 1857.
>
> -- Dona Glória, a senhora persiste na ideia de meter o nosso Bentinho no seminário? É mais que tempo, e já agora pode haver uma dificuldade.
>
> -- Que dificuldade?
>
> -- Uma grande dificuldade.
>
> Minha mãe quis saber o que era. José Dias, depois de alguns instantes de concentração, veio ver se havia alguém no corredor; não deu por mim, voltou e, abafando a voz, disse que a dificuldade estava na casa ao pé, a gente do Pádua.
>
> -- A gente do Pádua?

> -- Há algum tempo estou para lhe dizer isto, mas não me atrevia. Não me parece bonito que o nosso Bentinho ande metido nos cantos com a filha do *Tartaruga*, e esta é a dificuldade, porque se eles pegam de namoro, a senhora terá muito que lutar para separá-los.
>
> -- Não acho. Metidos nos cantos?
>
> -- É um modo de falar. Em segredinhos, sempre juntos. Bentinho quase que não sai de lá. A pequena é uma desmiolada; o pai faz que não vê; tomara ele que as cousas corressem de maneira, que... Compreendo o seu gesto; a senhora não crê em tais cálculos, parece-lhe que todos têm a alma candida...(MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 87)

Mas quem imaginou que o agregado seria um impedimento à felicidade do nosso protagonista, se enganou, porque como agregado, funciona como um ser típico da sociedade brasileira dos oitocentos. O termo agregado designa aquele que vive na dependência de um chefe de família abastado da época do segundo reinado, a quem presta todo tipo de serviço. Machado de Assis constrói a personagem do agregado José Dias sempre pronto a agradar, a dizer as palavras certas nas horas propícias, a "exagerar" com seus superlativos quando se faz necessário um elogio.

4. EZEQUIEL SANTIAGO

Assim, outro nosso companheiro de empreitada será Ezequiel, filho de Capitu e Bentinho, que se tornou objeto da desconfiança do pai, por sua semelhança com seu amigo Escobar. Pouco se fala ou se escreve sobre nosso "profetazinho", cuja existência foi marcada por uma sina, carregar uma culpa que não era sua.

A angústia pela espera de um filho que não vinha era um tormento para o casal Santiago. Mas, enfim, o filho veio e seu batizado é marcado por um fato curioso: em se tratando do primeiro filho, ainda mais num país de tradição patriarcal, era de se esperar que o menino recebesse o nome do pai, entretanto, por uma vicissitude do destino, o menino acaba recebendo o nome do amigo de Bento, Escobar, e não o nome pelo qual era conhecido, mas o primeiro nome, Ezequiel.

À primeira vista, nada de estranho seria levantado por qualquer leitor, mas em se tratando de Machado de Assis, tal possibilidade não pode ser desprezada. Ezequiel é o nome de um profeta bíblico do Antigo Testamento e significa (do *hebr.Yahezqe`l* = Deus

dá força ou Deus é forte), que desenvolveu sua missão profética num momento muito difícil para o povo de Israel.

Como se sabe, Machado de Assis, era um exímio conhecedor da Bíblia, como nos atestam seus críticos, bem como, seus escritos, principalmente os contos e os romances estão repletos de citações da mesma. Podemos deduzir que Machado se utilizava da Bíblia para confrontar sua mensagem com a realidade vivenciada pela sociedade e pelas pessoas.

Retornando ao romance *Dom Casmurro*, evidenciamos outro ponto de proximidade com o Livro do profeta Ezequiel. O capítulo intitulado “Filho do Homem”, onde o agregado José Dias se refere ao filho de Capitu na presença de Bentinho de “profetazinho”, e por três vezes de “filho do homem”. Poderia ser apenas mais uma das esquisitices do agregado, mas seguindo a observação feita pelo narrador de que José Dias estivera lendo o livro do profeta Ezequiel na véspera, então, recorremos ao livro do Profeta Ezequiel para investigar os significados de tais expressões.

Constatamos que a expressão “filho do homem” se refere quase exclusivamente ao profeta Ezequiel, e é utilizada mais de noventa vezes em quarenta e oito pequenos capítulos, e quer indicar o profeta em sua condição humana, em contraste com a grandeza Divina. Já com relação à expressão “profetazinho”, será necessária uma investigação mais minuciosa para chegarmos ao real sentido que nosso escritor queria transmitir ao apelidar o filho de Capitu e Bentinho com tal predicado.

Além do que foi dito acima, o profeta no cumprimento de sua missão desempenha o papel de defensor da moral e da justiça, denunciando as irregularidades, injustiças e os pecados do povo. Para tanto, não se vale somente das palavras, mas também de atitudes e gestos carregados de significados que dizem por si só. Na obra *Dom Casmurro,* o filho de Capitu, de certo, modo também exerce o “profetismo”, pois, trazendo em si os mesmos gestos, bem como, a aparência física de Escobar, poderia ser uma espécie de denúncia da suposta traição de Capitu.

Ainda neste itinerário, queremos salientar um acontecimento relevante na história do Profeta Ezequiel: seu exílio juntamente com seu povo para uma terra estrangeira, onde Ezequiel recebe seu chamado ao profetismo. Na obra *Dom Casmurro*, Capitu e

seu filho, Ezequiel Santiago, são praticamente exilados de sua pátria por Bentinho como forma de punição a suposta traição de Capitu com Escobar, sendo prova disto à aparência de Ezequiel com Escobar.

Ao descrever o momento em que recebeu a notícia da morte de seu filho por uma carta o narrador deixar uma pista extraordinária para outra afirmação. Assim se expressa no capítulo 146:

> [...] Ezequiel morreu de uma febre tifóide, e foi enterrado nas imediações de Jerusalém, onde os dois amigos da universidade lhe levantaram um túmulo com esta inscrição tirada do profeta Ezequiel, em grego: ‘‘Tu eras perfeito nos teus caminhos’’. Mandaram-me ambos os textos, grego e latino [...] Como quisesse verificar o texto, consultei a minha Vulgata, e achei que era exato, mas tinha ainda um complemento: “Tu eras perfeito nos teus caminhos, desde o dia da tua criação”. [...] (MACHADO DE ASSIS, 1994, p.151).

Seguindo o conselho do narrador, nós também buscamos o texto da Bíblia para verificar a exatidão do conteúdo e, para nossa surpresa, além do que foi escrito pelo autor, ainda faltava na citação o restante do versículo bíblico, que em sua totalidade diz o seguinte: **“**Foste irrepreensível em teu proceder desde o dia que foste criado**,** até que a iniquidade apareceu em ti” (Ez. 28,15) e, em se tratando de Machado de Assis, essa falta pode ser tudo.

Ao deixar passar esse complemento Machado, talvez intuísse que, aguçados pela curiosidade, seus leitores fossem recorrer ao texto da Bíblia para conferir a exatidão da mensagem extraída do livro do profeta Ezequiel e se deparassem com essa singular surpresa: o versículo não fora citado em sua inteireza, deixando ao leitor a incumbência de completar essa tarefa.

Portanto, Machado de Assis, como profundo e feroz crítico da conduta do homem, poderia estar fazendo uma revelação a respeito da índole da sociedade, de que todos podem ser acometidos pela iniquidade.

Com relação ao profeta Ezequiel é oportuno evidenciar que era um sacerdote do templo de Jerusalém, e que sofreu um grande golpe com a morte súbita de sua esposa, “o desejo dos teus olhos”. Observamos uma inovação em sua atuação profética ao abordar o tema da responsabilidade individual de cada pessoa, em contraste com a

ideia de responsabilidade coletiva que era pregada na época e exposta em outras partes da Bíblia. Na concepção de Ezequiel cada individuo é responsável por suas ações. Segundo Milton Schwantes (2007, p.97-98, grifo nosso):

> Outra marca de Ezequiel está em sua atenção à pessoa. Há quem diga que Ezequiel descobriu o indivíduo como principal referente para a ação de Javé. [...] Seu encargo de atalaia consiste não só em proclamar um alerta geral. Importa que cada pessoa ameaçada reconheça o perigo em que está e possa reagir. É o que lemos nos capítulos 3 e 33. Além desses, o capítulo 18 é particularmente sintomático. Nele, o profeta se volta contra quem afirma a hereditariedade da culpa. Sua tese é outra; justiça e injustiças são intransferíveis: "A pessoa que pecar, essa morrerá: o filho não levará a iniquidade do pai, nem o pai a iniquidade do filho; a justiça do justo ficará sobre ele, e a perversidade do perverso cairá sobre este" (Ez.18,20).

Neste sentido, a mensagem de Ezequiel é uma inovação na maneira de pensar e agir, pois, chama a atenção para o fato de que cada pessoa é responsável por sua conduta pessoal.

Podemos afirmar que a literatura de Machado encontra ressonância na mensagem do profeta Ezequiel, pois ambos abordam em suas obras o tema da conduta do homem e da sociedade. A inovação no discurso proposta pelo profeta bíblico respinga na análise que fazemos do filho de Capitu: ele não levaria em si a iniquidade de seu pai, ainda que este fosse Escobar, o traidor, ou, ainda mesmo, sendo esse pai o Bento, o injusto, que teria punido o filho injustamente com suas conclusões precipitadas.

Outro ponto coincidente entre os dois Ezequieis revela que, tanto o profeta Ezequiel quanto Ezequiel Santiago, acabaram morrendo fora de suas pátrias e nas proximidades de Jerusalém. Será mera coincidência ou o nome terá mesmo tamanha influência sobre os personagens?

5. ESCOBAR (EZEQUIEL)

O rio Cobar, citado algumas vezes no livro do profeta Ezequiel das Sagradas Escrituras, na verdade foi um canal desviado do rio Eufrates, cavado pelos cativos que estavam exilados na Babilônia. Esses se organizavam em comunidades e receberam

autorização para comerciar e cultivar terras. A abertura do canal teria como uma das principais finalidades a irrigação para a fertilização dessas terras.

De acordo com as inscrições cuneiformes (caracteres usados pelos assírios e persas) do sítio de Nippur ao sudeste do Iraque faz referência ao maior canal que corre da Babilônia a Nippur chamado de Naru Kabari (“O Grande Rio”). O canal teria ligado os dois braços do rio Eufrates, assim teria atravessado as planícies do Sudeste Iraquiano.

O lar de Ezequiel, depois de ter sido deportado para a Babilônia, ficava junto a este rio e era às suas margens que recebia suas visões proféticas sobre Jerusalém.

Uma das funções do rio Cobar era irrigar uma terra que provavelmente era infértil e que necessitava de suas águas para gerar a vida, e por fim desaguava no mar.

Assim também seria a função de Escobar, agente transformador, tornar fértil uma terra (Capitu) que era produtiva, mas que para gerar uma vida precisava ser irrigada, e também por fim, desaguar no mar. E Escobar se lança em um mar bravio e mesmo sendo um exímio nadador morre afogado, talvez propositalmente por não conseguir carregar sua culpa, pois ele mesmo confessa ter nadado em mares com ressaca e saído ileso. Como confirma o trecho abaixo:

> Tenho entrado com mares maiores, muito maiores. Você não imagina o que é um bom mar em hora bravia. É preciso nadar bem, como eu, e ter estes pulmões, disse ele batendo no peito, e estes braços; apalpa. (MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 231).

A simbologia da água estaria ligada não só a fertilidade agrícola, mas também a fecundidade humana: “A água é símbolo privilegiado da fecundidade. Em Ezequiel, as ‘chuvas de benção’ são um fenômeno atmosférico e algo mais. No quadro paradisíaco da nova aliança transcendem o âmbito agrícola, representam um acúmulo de bens, são canal de vida.”

Esta hipótese pode ser levantada, pois é sabido que a gravidez de Capitu não vinha com a velocidade que era ansiada pelo casal, algo incomum naquela época em que não eram habituais métodos contraceptivos e que os frutos do casamento não demoravam a surgir, como se pode constatar nos seguintes trechos:

> Ao fim de dois anos de casado, salvo o desgosto grande de não ter um filho, tudo corria bem. (MACHADO DE ASSIS,1994, p. 206).
>
> Não vinha. Capitu pedia-o em suas orações, eu mais de uma vez dava por mim a rezar e a pedi-lo. Já não era como uma criança, agora pagava antecipadamente, como os aluguéis da casa. (op. cit., p. 207).
>
> Pois nem tudo me matava a sede de um filho, um triste menino que fosse, amarelo e magro, mas um filho, um filho próprio da minha pessoa. (op. cit., p. 212).

Para reforçar ainda mais esta hipótese, vamos nos deter agora no nome de Escobar, que além de carregar o nome do rio (Cobar), também carrega o prefixo “Es” que é de origem latina e significa movimento para fora, estado anterior.

Pode ter sido usado, na visão apurada de Machado, não só para camuflar o nome de origem, no caso o rio Cobar, mas também para enfatizar ainda mais a sugestividade que ele carrega. Afinal, como já foi esclarecido anteriormente, Cobar não era propriamente um rio e sim um canal que faz justamente esse “movimento para fora” não podendo voltar ao seu “estado anterior”, com o destino de desaguar no mar.

Interpretando uma possível visão conotativa do Bruxo do Cosme Velho, o canal (Escobar) desviou de seu curso natural (Sancha) para percorrer um outro caminho (Capitu) sem volta ao seu de origem, desaguando no mar (sua morte).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada, na escrita machadiana, é por acaso. Sua narrativa tem “mil faces secretas sob a face neutra” e a escolha dos nomes de seus personagens passa por esta mesma linha. Fazer um estudo onomástico dos nomes do romance *Dom Casmurro* revela-nos outras possibilidades de leitura, além daquela que normalmente fazemos.

Percorrendo o labirinto machadiano, onde não se esconde mais uma criatura mitológica, mas sim um escritor atento e observador da alma humana, que muitas vezes não diz claramente, sugerindo através de pistas aos seus leitores, o caminho para a saída, através de um fio imperceptível para muitos leitores desavisados, descobrimos um Machado que talvez queira revelar o homem a si mesmo, pois, nesta

narrativa o homem é abordado em todas as suas facetas, é como se Machado colocasse diante dos olhos dos leitores sem piedade nem dó, as verdades sobre o homem, sem as máscaras da hipocrisia. E tudo pode ser evidenciado ou descortinado pela leitura atenta dos rastros e pistas deixados na trilha narrativa.

Fica aqui mais uma hipótese levantada a partir de outro ponto de vista desta história, que é uma obra-prima e permanente atrativo por seu segredo nunca revelado e pelo seu inigualável autor que tem justamente esse propósito: de deixar ambiguidades e interstícios na obra com intuito de aguçar no leitor as possibilidades de um desfecho final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SCHMIDT, Ana Lúcia Lima da Costa. **Dependência Cultural: o caso Machado de Assis,** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, 12001

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria**. Obra Completa**. Ed. Aguilar , Rio de Janeiro, 1994, vol I

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1972.

CALDWELL, Helen**. The Brazilian Othello of Machado de Assis: a study of Dom Casmurro.** University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1960.

LISBOA, Maria Manuel. "Querida leitora: Machado de Assis e as cumplicidades do texto". In: SARAIVA, Juracy Asmann (org.). **Nos labirintos de Dom Casmurro: ensaios críticos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 170-193.

SANTIAGO, Silviano. "Retórica da verossimilhança". In: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: Ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. P. 27-46.

SCHWARZ, Roberto. "A poesia envenenada de Dom Casmurro". In: SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. P. 7-42

SCHWANTES, Milton (2007). **Sofrimento e esperança no exílio: história e teologia do povo de Deus no século VI aC.** [S.l.: s.n.] ISBN 9788535619713 www.apostolas.org.br/2010/capela/biblia/antigo/Profetas/Ezequiel.pdf

OSWALD DE ANDRADE: diálogos antropofágicos

Lohaine Miguez Martins[5]
Renato Marcelo Resgala Jr.[6]

Resumo: O Modernismo brasileiro foi o cenário que permitiu emergir o Manifesto Antropófago, cujo objetivo era retomar as tradições de tribos indígenas antropofágicas – que se alimentavam da carne de guerreiros para adquirir suas qualidades – permitindo diálogos metafóricos com o âmbito artístico, pois insere a ideia de que, se fossem "deglutidas" as informações culturais estrangeiras, suas qualidades poderiam ser assimiladas ao contexto nacional, numa perspectiva da produção artística nacionalista, que, até então, se limitava como uma reconstrução (reflexo) de tudo o que produzia a Europa. Este trabalho recorre ao método teórico-biobibliográfico de pesquisa, analisando as correlações entre determinantes conceituais que embasam a discussão da literatura em Oswald de Andrade, em especial as projeções de Schwartz (2008), acerca da Semana de Arte Moderna, além das referências à biografia presentes em Andrade (2013) e Fonseca (2007). Para uma análise semiótica (interpretativa dos elementos simbólicos textuais), as orientações de Kristeva (1974) foram delineadoras. Em seguida, desempenhou-se, neste artigo, uma análise do Manifesto Antropófago desde o seu contexto influenciador, o Modernismo, perpassando pela representatividade do elemento indígena, por análise dos diálogos textuais e teóricos dos quais Oswald se valeu para sistematizar sua antropofagia, além de reiterações acerca dos conteúdos implícitos existentes no Manifesto,com intuito de permitir ao leitor olhá-lo além das entrelinhas, tendo em vista sua escrita irônica e sintética.

Palavras-chave: Oswald de Andrade. Manifesto Antropófago. Intertextualidade.

Introdução

O Manifesto Antropófago – escrito por Oswald de Andrade, em 1928, e divulgado na Revista de Antropofagia –é resultado de uma das muitas projeções representativas e obras do que, tardiamente, ficou conhecido como o Modernismo brasileiro, que, por sua

[5] Graduada em Letras/Literatura pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ); e-mail: lohainemiguez@gmail.com
[6] Mestre em Letras (Teoria da Literatura e Crítica da Cultura), pela Universidade Federal de São João del-Rey (UFS); e-mail: renatoresgalajr@gmail.com

vez, fora culminado por meio da Semana de Arte Moderna em 1922. Por isso, o presente artigo busca levantar, num primeiro momento, informações sobre o Modernismo e a Semana de 22, assim como os antecedentes que, ainda nos anos 10,embasaram-na, para, desta forma, chegar à abordagem do Manifesto Antropófago. Ao estreitar os estudos em torno do *Manifesto Antropófago*, tem como objetivo a análise de seus diálogos em fragmentos textuais, a retomada da figura do índio oswaldiano – pois o ameríndio[7] é a raiz que Oswald utiliza, tendo em vista esta figura como a imagem do homem nativo das terras brasileiras.

Para isso, o trabalho se vale de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, buscando o respaldo para o estudo crítico-analítico do Manifesto Antropófago em estudiosos como a biógrafa de Oswald, Maria Augusta Fonseca (2007); Jorge Schwartz (2008), autor que estuda as Vanguardas Latino-americanas; Ana Lúcia L. da Costa (2008), autora que estuda Machado de Assis enquanto tradutor; Alambert (1992); Ribeiro (2007); Rezende (1993); Andrade (2013); Kristeva (1974); assim como trechos do próprioManifesto e poemas de Oswald de Andrade.

1. O Modernismo brasileiro e a Semana de Arte Moderna

O Modernismo brasileiro foi um movimento artístico-literário ocorrido no século XX que emergiu aos olhos da alta sociedade em São Paulo pela Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922,apresentando uma série de antecedentes que foram cruciais para a formação de um novo e rico ideário sobre a cultura. Essas mudanças no âmbito cultural não se deram aleatoriamente, mas em movimentos múltiplos, por vezes esparsos, que trouxeram novas releituras, como quando, em 1913, Lasar Segall fez “[...] sem ser notado, a primeira exposição de arte moderna no Brasil” (FONSECA, 2007, p. 8).

[7] A imagem do Ameríndio Guerreiro é representativa na literatura oswaldiana: um importante componente na elaboração do conceito de antropofagia, pois são os seus costumes, enquanto tribos antropofágicas, que permitem o modernista criar um diálogo com a representatividade que há na metáfora de “deglutir” as artes internacionais – para chegar, portanto, à análise das intertextualidades teóricas da antropofagia, quando, por exemplo, retoma a teoria nacionalista machadiana.

Não bastasse,em 1917, Anita Malfatti, que retornava dos Estados Unidos,influenciada pelas correntes expressionistas e cubistas, realizou, em São Paulo, uma exposição de seu trabalho vanguardista – incluindo obras como *A mulher de cabelos verdes*[8]e *O homem amarelo*.Tais obras, por sua vez, levantaram uma forte crítica do já conceituado escritor Monteiro Lobato às novas concepções de arte, pois, em seu artigo "Paranoia ou Mistificação", elogiara o talento de Anita, embora a visse seduzida pelas novas correntes modernistas, que ele atacava abertamente –em expressões tais como "furúnculo da cultura excessiva" e "frutos de fim de estação, bichados ao nascedouro" (LOBATO, 1959, p. 61).No entanto,Monteiro justificava a sua crítica como forma sincera de opinião a um trabalho, o que, segundo ele, se fosse feito por outros homens, seriam apenas esboços das qualidades, tendo em vista a obra ser de uma mulher.

Para Fonseca (2007, p. 115), o episódio de hostilidade com Anita foi geral, o que levou alguns compradores a devolverem as obras adquiridas devido à grande credibilidade e consagração de quem lhe direcionou a crítica; no entanto, isso "resulta no ponto de partida para o movimento modernista".Em outras palavras,as manifestações artísticas produzidas fora do paradigma "conservador" sofreram ataques da crítica e da elite cultural da época, que estavam engendradas pelo molde *parnasiano-clássico*, na poesia, e romântico-realista (com fins adequados ao padrão e metas bem direcionadas, *vide*, consumo), na prosa.Todavia,os artistas, cujos desejos eramde rompimento com as formas já estagnadas, não tiveram seus espíritos vanguardistas sucumbidos pelas adversidades; ao contrário, fora, em meio aos ataques, à negação e ao desejo de revolucionar, que organizaram o evento que passaria a ser o marco simbólico da ruptura estética, no campo da literatura produzida no Brasil: a Semana de Arte Moderna.

Na época, São Paulo perpassava pela era da máquina, da industrialização e da urbanização (a construção urbana, a mudança dos espaços sociais, das técnicas do concreto armado às reflexões sobre o valor da cultura no ambiente – é de 1921 o

[8] Cf. Anexo 1, p. 20.

Monumento às Bandeiras[9], de Victor Brecheret), uma vez que tudo à sua volta se modernizava (na arquitetura da cultura do vidro)à produção da economia cafeeira; além disso, foi esse um período de grandes transformações político-culturais, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917). Além dessas ocorrências históricas, as marcas políticas adentraram as esferas sociais no Brasil, como exemplo, a Greve dos Operários, em São Paulo.

A arte literária, por sua vez, derivou dessas mudanças socioculturais, com as quais a cidade convivia e se transformava; por isso, a busca do homem do século XX pela independência artística que lhe faltava foi pautada nos acontecimentos de grandes relevâncias histórico-culturais, inclusive, o momento de acontecimento da Semana foi, intencionalmente, o ano em que o país comemorava o centenário de independência. Independência essa que, por sua vez, não se aplicava à arte.Durante todo o período que envolve a criação do Modernismo brasileiro, fez-se presente o uso da imprensa para dissipação da nova estética, da explicação dos movimentos e, até mesmo, para críticas e rixas entre os escritores ligados ao cânone e os ligados às novas concepções.

Circularam a *Revista Orpheu*, idealizada por Luís da Silva Ramos e Ronald de Carvalho (que tivera também circulação em Portugal, contando com as participações de Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro, poetas do modernismo lusitano); *O Pirralho*, revista criada e dirigida por Oswald de Andrade, além da *Revista Klaxon*, essa de suma importância, já que,“desdobramentos da Semana de 22 ocorrerem após três meses deseu lançamento” (FONSECA,2007, p. 139).Além disso, o jornal e o rádio chegaram nesse momento para movimentar, ainda mais, os meios de difusão da informação e entretenimento cultural.

A Semana de Arte Moderna foi um evento ocorrido em três dias (13, 15 e 17 de fevereiro do ano de 1922), tendo como palco o Teatro Municipal de São Paulo, “[...] graças à colaboração de ricos e importantes senhores cooptados por Graça Aranha” (REZENDE, 1993, p. 31); contou com grandes artistas como Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Zina Aita, John Graz e Oswaldo do Goeldi, representando a pintura, Vitor

[9]Monumento às Bandeiras, escultura encomendada em 1921,mas inaugurada apenas em 1954. Está localizada no Parque do Ibirapuera, em São Paulo – Cf. Anexo 2, p. 20.

Brecheret, das artes plásticas, Georg Przyrembel, do campo arquitetônico, e Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia, Ronald de Carvalho, Sérgio Milliet, Henri Munier, da arte literária, dentre outros participantes. No entanto, mesmo com um número extenso de envolvidos, o movimento "teve como figuras centrais Mário de Andrade e Oswald de Andrade" (SCHWARTZ, 2008, p. 146).

Apesar de ser vista por muitos como os primeiros passos para a introdução dos novos dogmas, na verdade, a Semana de 22 não representa apenas um mero marco inicial das ideias modernistas, mas sim o "coroamento ou o desdobramento mais visível e espalhafatoso de todo um processo intelectual" (ALAMBERT, 1992, p. 11), tendo tamanha visibilidade que "se traduz hoje em tudo o que se fez imediatamente antes e nos dez anos seguintes a fevereiro de 1922, e exprime simbolicamente o movimento modernista" (REZENDE, 1993, p. 8).

Vale lembrar que,já em treze de maio de 1926, juntamente com a esposa, desembarcou aqui, TomasinoMarinetti, o artista cuja obra ganhou visibilidade em 1909 com a publicação do Manifesto Futurista,o qual "[...] proclamava a velocidade da tecnologia em oposição à tradição clássica italiana" (RIBEIRO, 2007, p. 118), concepções[10] que foram muito aproveitadas durante a formulação dos conceitos a serem divulgados na Semana de 22, assim como no Modernismo brasileiro, o que se exemplifica, de forma sucinta, no seguinte poema de Oswald de Andrade (apud ANDRADE, 2013, p. 114):

Que pena
Não achar
Aquele Poema
Que eu fiz
Antes de todos
Os poemas
De Mário de Cendrars de Luiz Aranha e de Manuel
Eu trabalhei
Com um cinzel retardatário
Era O último passeio em 20 anos
De um tuberculoso

[10] Entre essas concepções, podemos falar da liberdade temática, da liberdade formal, da releitura da história nacional (principalmente, com a ênfase no povo, nas classes populares).

Pela cidade
De bonde
Dlen! Dlen!
Eu o poria neste papel

Segundo analisa Andrade (2013, p. 114), esse poema, por nome *Reivindicações*, além de apontar certa angústia de Oswald por ter perdido um outro poema, serve, principalmente, como referência da apropriação das características Futuristas, visto sua "marca pelo movimento, pela velocidade e pelo cenário urbano".

Mediante as circunstâncias sociais e históricas, aos seus participantes (diretos e indiretos) e aos seus antecedentes – sobretudo pelo seu teor nacionalista, no qual buscava evidenciar as características do país, para, a partir delas, criar uma arte, que como toda tendência quer se fazer de moral incondicional, universal, com notáveis, por vezes, e contestadas, por outras tantas, propostas de reformulação da estética – o movimento modernista pode ser considerado o maior momento de ruptura e expansão da identidade brasileira, traduzida, por exemplo, na reprodução escrita do linguajar brasileiro e no resgate das tradições negras e indígenas.Logo, "no panorama continental da América Latina, nenhum dos movimentos de vanguarda teve a riqueza, a diversidade e a amplitude de reflexão crítica existentes na produção dos modernistas brasileiros na década de 1920" (SCHWARTZ, 2008, p. 147).

1.1 Oswald de Andrade

Todos os participantes foram cruciais para o desenvolvimento não só da Semana de Arte Moderna, como para todos os desdobramentos do Modernismo da primeira fase, assim como para a fixação dos novos conceitos artísticos.No entanto, o presente trabalho necessita estreitar os estudos em um dos idealizadores deste movimento, Oswald de Andrade, visto que,além de ser um dos mais importantes e imponentes participantes, são sobre seus ideais, conceitos, diálogos emanifesto que este artigo

busca fazer análise.Portanto, explica-se, desta forma, a abordagem mais enfática dessa figurado Modernismo heroico[11].

José Oswald de Sousa Andrade nasceu em família rica na ainda pacata São Paulo; teve bons estudos e foi, desde novo,íntimo das artes; prova disso está em seu nome, herdado do pai e escolhido pela avó, em um romance francês.Além disso, seu tio Herculano Marcos Inglês de Sousa foi um escritor cujo mérito lhe rendeu uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.Desde criança era acostumado a ouvir da mãe histórias e lendas, o que certamente explicaria, mais tarde, o seu apreço pelas tradições brasileiras, que, assim como diversas outras lembranças pessoais, foram transcritas em seus livros, como em *Memórias Sentimentais de João Miramar*, publicado em 1924, cujo enredo possui grande semelhança com a biografia do autor.

Já em 1909, acadêmico de direito, estreou na imprensa com cargo de repórter e redator do *Diário Popular* (FONSECA, 2007, p. 55), participando desde cedo de grupos boêmios e, em 1911, fundando seu próprio jornal, *O Pirralho*, que teve circulação até 1917, embora seu trabalho como jornalista durasse por toda a sua vida, possibilitando-lhe contribuir para diferentes revistas e jornais, tanto como fundador, quanto jornalista, colaborador e redator.Para criação dos conceitos modernistas, sabe-se que Oswald teve estímulos estrangeiros, sobretudo quando, em 1912, fez sua primeira viagem para Europa onde teve contato com as novas correntes vanguardistas trazendo, para o Brasil,uma bagagem cultural com “diversos panfletos, revistas e manifestos” (FONSECA 2007, p. 155), incluindo os conceitos futuristas[12], conforme infere Alambert (1992, p. 29).

Além de ser esse um ano simbólico para o desencadeamento da Semana de Arte Moderna, foi atribuído,também, ao nascimento de um sentimento que nutriria Oswald por longos anos: o sentimento órfico,haja vista a morte de sua mãe quando ele ainda estava a caminho de seu país, não lhe restando, portanto, tempo para despedida.

[11] Fase heroica determinada pela reinvenção do papel da arte nacional, em especial, da literatura, da música e das artes plásticas: no campo literário, apontam-se a força e o impacto crítico da literatura de Manuel Bandeira (com o poema Os Sapos, no qual se ironiza a arte parnasiana dominante) e com Mário de Andrade (em sua Pauliceia Desvairada, deslocando o lugar de cultura de uma elite cultural paulista absorta nos paradigmas europeus).

[12] Futurismo: Movimento intelectual artístico italiano, encabeçado pelo poeta FilippoTommaso Marinetti.

Retornou ao Brasil com uma namorada, Kamiá, mãe de seu primeiro filho – aliás, a vida desse irreverente modernista foi marcada por paixões, dentre elas Carmem Lydia, Kamiá, Daise, Tarsila do Amaral, Pagu, Pilar Ferrer e Julieta Bárbara.

A amizade com Mário de Andrade,que ajudaria a difundir as ideias modernistas, nasceu em 1917, quando se conheceram.Nos anos seguintes, juntamente com outros artistas,passaram a se reunir, rotineiramente, em locais como cafés e livrarias para produzir e conversar sobre temáticas voltadas para arte.Vale enfatizar que Oswald de Andrade idealizou e participou ativamente da Semana de Arte Moderna no ano de 1922 e, durante a vida, escreveu e publicou, além de participar da vida cultural e política de São Paulo.

Por carregar consigo as características de um homem “dionisíaco, pantagruélico e mercurial, Oswald chocava, estimulava e sabia dar o tom polêmico necessário ao momento” (SCWARTZ, 2008, p.146).Destinou-se à introdução de novos conceitos à cultura artística nacional, perpassou pelas inspirações europeias, pela semana de Arte Moderna e pela formulação de seus manifestos, ficando conhecido pela defesa das identidades nacionais e, ainda assim,não teve o merecido reconhecimento em seu tempo, já que em 1954, “Oswald de Andrade morreu sem recursos financeiros, mas até o fim da vida foi um poeta e escritor, ou seja ‘um homem sem profissão’” (FONSECA, 2007, p. 23).

2 O Manifesto Antropófago

Oswald de Andrade, além de escrever poemas e livros, escreveu dois importantes manifestos no período que compreende o Modernismo Brasileiro. *O Manifesto da Poesia Paul Brasil*, publicado em 1924 – mesmo ano de publicação do *Manifesto Surrealista*, de André Breton – o qual, conforme infere Schwartz (2008, p. 165), foi escrito em prosa poética com frases curtas e objetivas, tendo a pretensão de realizar uma revisão cultural e procurar resolver a questão da dependência cultural, se respaldando na figura primitiva (já trazendo uma proposta da assimilação antropofágica).O Segundo, escrito em 1928, *O Manifesto Antropófago*, foi o de maior

efeito, trazendo, por meio de uma linguagem aforística, uma síntese das ideias defendidas no Modernismo, que, segundo Schwartz (2008, p. 172),apresentara uma visão (interpretação) do Brasil, abrangendo as etnias branca, indígena e africana (“as cores, a culinária, a sexualidade e a religião”), além de fazer uma releitura da própria história do país.

O *Manifesto Antropófago* traz em seu ideário o desejo de evidenciar a nacionalidade brasileira, tomando como base a cultura nativa e mostrando que é possível se inspirar em artes estrangeiras para contextualizá-las em seu país. Nos estudos literários, essa forma antropofágica de (re)produzir contextualmente sob inspirações estrangeiras é chamada de processo de “tradução”, pois, como descreve Costa (2008, p. 48),

> a tradução sempre se faz dentro de um determinado contexto, que seus momentos culminantes estão fundamentados na história e que participaram ativamente do processo de surgimento de uma literatura que aconteceu sempre em relação a outra numa atividade de diferenciação.

Sendo assim,a proposta da Antropofagia de Oswald traduz, em sua filosofia e literatura, a própria cultura indígena, já que ele se vale do fato de as tribos antropofágicas se alimentarem de guerreiros a fim de “assimilar” suas qualidades, para metaforizar isso na sua teoria, como será mais bem detalhado na próxima parte deste trabalho. Oswald esboçava um cansaço pela mecânica repetição artística, o que se exemplifica quando, ainda no *Manifesto da Poesia Pau Brasil*, faz uma reflexão sobre tudo quanto o Brasil copiava, dentre as obras de artes e a fotografia até a própria poesia, já que com criticidade infere: “Só não se inventou uma máquina de fazer versos – já havia o poeta parnasiano” (ANDRADE apud SCHWARTZ, 2008, p. 168).

Essa mesma ponderação persiste no *Manifesto Antropófago*. Observa-se queo trecho “Contra as elites vegetais. Em comunicação com o solo” (SCHWARTZ, p. 177) também compreende uma crítica aos intelectuais que copiavam os moldes estrangeiros, ou seja, que “vegetavam”, reproduzindo uma arte sem nenhuma criticidade e contextualização, como exemplo da produção parnasiana – a qual resultava em

poemas não baseadas no contexto brasileiro. No Manifesto, porém, encontra-se uma linguagem crítica, demarcada e direcionada a uma revisão da cultura elitista nacional, aproximando-se de uma fluência e sintaxe brasileira.

Outra crítica temática presente nesses dois manifestos é a contínua busca pelas condições acerca do status da linguagem, das marcas linguísticas. No *Manifesto da Poesia Paul Brasil*, Oswald afirma: “A língua sem arcaísmo, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição de todos os erros. Como falamos e somos” (SCHWARTZ, p. 168) e no *Manifesto Antropófago* complementa: “Foi porque nunca tivemos gramáticas [...]” (SCHWARTZ, p. 174).Assim, pode-se ver claramente sua negação à reprodução purista da sintaxe de Portugal e sua reivindicação pelo uso da língua naturalmente brasileira.Aliás, boa exemplificação deste *descompromisso* linguístico se dá, por exemplo, quando se permite criar, no *Manifesto Antropófago*, a palavra “oreculare”, ou quando compõe o poema *Pronominais*, cujo foco do modernista é, justamente, mostrar a pluralidade (não pela dialética do confronto) da língua em uso:

> Dê-me um cigarro
> Diz a gramática
> Do professor e do aluno
> E do mulato sabido
> Mas o bom negro e o bom branco
> Da Nação Brasileira
> Dizem todos os dias
> Deixa disso camarada
> Me dá um cigarro (ANDRADE, 1972)

Além disso, para elaboração de sua antropofagia, Oswald dialoga com grandes nomes: cita Sigmund Freud, ao analisar o “enigma da mulher” denunciando a consagração do adultério, além de tomar como fontes, mesmo que implicitamente, Marx “pelo que traz de revolucionário socialmente e pelo Manifesto Comunista; Freud e Breton, pela recuperação do elemento primitivo no homem civilizado; Montaigne e Rousseau, pela revisão dos conceitos de ‘bárbaro’ e de ‘primitivo’” (SCHWARTZ, 2008, p. 172).O *Manifesto Antropófago* também é um texto que retoma a própria história do Brasil; no entanto, Andrade caminha em fatos não mencionados na história oficial do país, seja quando retoma a deglutição de Bipo Sardinha pelos índios *Caetés*, seja

quando menciona, por exemplo, que Antônio Vieira – padre a serviço dos portugueses na colonização e catequização dos índios (ANDRADE, 2008).Estaria Vieira ligado à economia açucareira, pois, além de catequizador, tinha o objetivo de explorar o açúcar maranhense – um interesse financeiro, o que se condensa no seguinte fragmento:

> Contra o Padre Vieira.
> Autor do nosso primeiro empréstimo, para ganhar comissão. O rei-analfabeto dissera-lhe: ponha isso no papel mas sem muita lábia. Fez-se o empréstimo. Gravou-se o açúcar brasileiro. Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a lábia (ANDRADE apud SCHWARTZ, 2008, p. 176).

Subvertendo a nossa história cultural, Oswald de Andrade ironiza a nossa herança literária, sob a figura do histórico Padre Vieira: o que seria essa *lábia*? No corpo textual, há crítica à exploração (infindável) da terra e dos recursos nacionais – uma troca injusta.Os europeus, não somente os patrícios, levaram nossos bens (matérias-primas) e nos deixaram suas ideias de aceitação passiva, de que aqui(na retórica de Pe. Vieira), faltava a esse povo em sua linguagem as letras R, L, F, i.e., careceríamos de Rei, de Lei e de Fé.O que vemos é uma crítica à colonização, às relações político-culturais entre Brasil e Portugal (representativamente, a Europa).

Entretanto, o *Manifesto Antropófago* também não se resume a uma caminhada pela história; baseia-se também na atualidade do próprio escritor ao criticar os seus contemporâneos poetas parnasianos, ou ao referenciar a obra de seu amigo Raul Bopp. Além do mais, faz-se um escrito atemporal ao enunciar “A idade do ouro anunciada pela América. A idade do ouro. E todas as girls” (SCHWARZ, 2008, p. 175).Nota-se que Oswald antecipou o que viria ser a “colonização cultural americana”, abordando os Estados Unidos como padrão de civilização, além de usar o termo “girls” em retomada às estrelas do cinema americano.Vale lembrar que o aforismo que melhor sintetiza a antropofagia oswaldiana está presente na seguinte citação do *Manifesto Antropófago*:

> Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.
> Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as
> religiões. De todos os tratados de paz.

> Tupi, or not tupi that is the question (ANDRADE apud SCHWARTZ, 2008, p. 174).

Com a pergunta “Tupy, ornottupythatisthequestion” (SCHWARTZ,2008, p. 174), Oswald faz uma analogia a *Hamlet*, obra shakespeariana, a partir da qual,contextualizadamentepergunta: Ser ou não ser indígena? Coloca aí sua visão sobre o que seria a “real”, “verdadeira”’ cultura brasileira: deve-se dessa forma apenas sintetizar a questão da nacionalidade num contínuo “ou ser isso ou ser aquilo”? De uma forma, a poética de Andrade está no terreno das disputas dialéticas, do jogo entre as identidades, na busca pelo seu lugar.Sendo assim, para entender alguns trechos do *Manifesto Antropófago*, o leitor precisa se dar conta dos diálogos presentes na produção, de modo a distinguir quando a textualidade do Manifesto se apresenta diretaou satiricamente; deve, também, lê-lo com respaldo na sua plurissignificação temática. Observe-se:

> **Somos concretistas**. As idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as idéias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas.
> Contra Goethe, a mãe dos Gracos, e a Corte de D. João VI
> A alegria é a prova dos nove.
> **A luta entre o que se chamaria Incriado e a Criatura - ilustrada pela contradição permanente do homem e o seu Tabu. O amor cotidiano e o modus vivendi capitalista. Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A terrena finalidade.** Porém, só as puras elites conseguiram realizar a antropofagia carnal, que traz em si o mais alto sentido da vida e evita todos os males identificados por Freud, males catequistas. O que se dá não é uma sublimação do instinto sexual. É a escala termométrica do instinto antropofágico. De carnal, ele se torna eletivo e cria a amizade. Afetivo, o amor. Especulativo, a ciência. Desvia-se e transfere-se. Chegamos ao aviltamento. A baixa antropofagia aglomerada nos pecados de catecismo - a inveja, a usura, a calúnia, o assassinato. Peste dos chamados povos cultos e cristianizados, é contra ela que estamos agindo. Antropófagos.
> Contra Anchieta cantando as onze mil virgens do céu, na terra de Iracema, - o patriarca João Ramalho fundador de São Paulo.
> A nossa independência ainda não foi proclamada. Frase típica de D. João VI: - Meu filho, põe essa coroa na tua cabeça, antes que algum aventureiro o faça! Expulsamos a dinastia. É preciso expulsar o espírito bragantino, as ordenações e o rapé de Maria da Fonte
> Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud - a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem

> penitenciárias do matriarcado de Pindorama (ANDRADE apud SCHWARTZ, 2008, p. 179-180). (Grifos nossos)

Entre a desconstrução do discurso da tradição cultural nacional (lembrando que a disputa já vinha de anos anteriores, como o caso de Monteiro Lobato e Anita Malfatti) e a possibilidade de visualizar uma nova postura em face da produção cultural literária, o *Manifesto Antropófago* direciona, em todas as suas linhas,para uma reavaliação do status da condição humana (o uso da palavra “matriarcado”, ao invés de “patriarcado” traz à cena já uma inversão de possibilidades). A cultura literária e as condições de produção artística da época estavam no cerne das discussões que advieram após as ideias de Oswald de Andrade.

Assim, o *Manifesto Antropófago* foi um protesto contra todo tipo de tradição até então tida como erudita, assim como toda forma “domesticada” de se pensar, agir e produzir, atingindo desde o campo da crítica social até a formação de novos dogmas para o circuito rotineiro de produção da arte nacional que, até então, era feita à semelhança dos moldes europeus, sobretudo o francês.Tudo isso pertenceu a um contexto de desdobramento do Modernismo e das ideais vanguardistas que por si sós possuem um caráter militante e uma visão que “questionam a instituição artística burguesa, o circuito artístico e as categorias da obra de arte, rompendo a distância entre a arte e a vida” (RIBEIRO, 2007, p. 118).

3 O índio oswaldiano

Numa perspectiva histórica, a formação do homem do Brasil é derivada de três raízes étnicas: o ameríndio, o europeu e o africano. Como os idealizadores do movimento antropofágico tinham intenção de explorare evidenciar um teor de extremo nacionalismo, para estruturar seus conceitos buscaram inspirações no ameríndio, pois é em torno dele que girava a suposta originalidade brasileira, já que as outras duas raízes não eram nativas desta terra, justificando, portanto, a retomada incansável pela cultura indígena. Para Schwartz (2008, p.165), “Oswald descobre o primitivo em sua própria terra e transforma sua descoberta num gesto revolucionário: ‘Bárbaro e nosso’”. O índio

oswaldiano sobrepõe duas nações: os *Caraíba*, do norte, e os *Tupi*, que habitavam o litoral brasileiro antes da chegada dos portugueses.Na concepção de Oswald de Andrade, o índio ideal era o índio selvagem, original e sem aculturamento, por isso abominava o índio idealizado pelos românticos.

Em seu *Manifesto Antropófago*, fazendo crítica à idealização do índio de José de Alencar, assim como aos demais escritores românticos, Oswald profere: “Nunca fomos catequizados. Fizemos foi o Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses” (ANDRADE apud SCHWARTZ, 2008, p. 175). Esse ideal de figura indígena não se vale só para Oswald, mas também para os outros modernistas que passaram a vê-los de forma “não-romantizada”. O próprio Mário de Andrade, ao escrever seu livro *Macunaíma* faz uma contraposição de forma crítica de Peri, seu herói sem caráter, com a doce Iracema, de Alencar, ou seja, o índio em contexto selvagem e em contexto civilizado.Aliás, essa questão também inspirou o modernista Cassiano Ricardo quando tentava trazer à tona um índio original, que não mais existia, além de Raul Bopp na produção de sua obra *Cobra Norato*, dentre outros artistas que se valeram da cultura nativa como estímulo de produção.

No poema “Erro de português”, Oswald, valendo-se da linguagem aforística, escreve:

> Quando o português chegou
> Debaixo duma bruta chuva
> Vestiu o índio
> Que pena!
> Fosse uma manhã de sol
> O índio tinha despido
> O português. (ANDRADE, 1972)

Assim, atribui, metaforicamente, o ato de vestir o outro como forma de impor sua cultura.Se era do costume português andar agasalhado, portanto, vestiria o índio, assemelhando-o a ele mesmo; já se a situação na qual encontraram o Brasil não fosse sob chuva (se talvez o índio tivesse a malícia e pretensão de se impor) ele teria despido o português, fazendo-o se portar conforme era tradição de sua cultura. Desta forma, critica o processo de colonização, mais uma vez tomando a raiz nativa como mais

importante.No entanto, mesmo sendo valorosas para a arte literária as novas concepções do índio no contexto de produção, sua maior relevância foi a de permitir que Oswald pensasse a tradição das tribos indígenas enquanto antropofágicas e, a partir delas, traçasse uma ponte ligando os conceitos “antropofagia” e “arte”, que resultaria no Movimento Antropofágico, com meio de dissipação, a Revista de Antropofagia e um emblemático manifesto, o *Manifesto Antropófago*.

Para isso, vale ressaltar os seguintes acontecimentos que inspiraram Oswald na criação de sua antropofagia.Segundo escreve Fonseca (2011, p. 74) baseada em relatos de Raul Bopp, a ocorrência crucial para a introdução dessa ideia se deu quando alguns amigos, dentre Tarsila do Amaral, Oswald e Raul, se reuniram em restaurante, e ao comerem carne de rã brincaram ser “quase antropófagos”, pois para eles o animal estava relacionado à origem do homem, o que, posteriormente, ganhou mais atenção de Oswald. Houve também uma segunda inspiração, que chegou a Oswald por meio de presente, quando sua então parceira, Tarsila do Amaral, deu-lhe um quadro de cores vibrantes, o qual retomava o verde, o amarelo e o azul da bandeira do Brasil, trazendo um homem de traços exagerados e tendências surrealistas, com pé mantido firme e em constante conexão com a terra, o qual o intitularia de *OAbaporu*[13] (aba: homem;poru: que come).

Além disso, um ponto peculiar quanto aos diálogos oswaldianos é o próprio exemplo de como se nomeou a divisão da Revista de Antropofagia, i.e., as “dentições”, palavra que, segundo o dicionário, significa “conjunto de dentes”, ou seja, um vocábulo empregado com sentido metafórico, fazendo analogia à boca e, consequentemente, ao ato de comer que é, a todo o momento, suscitado na antropofagia oswaldiana.Portanto, o indígena serve a Oswald de duas formas: por ser a origem pura, a referência primária de brasilidade e pelo fato de possuir uma cultura antropofágica, que permitiria as analogias entre cultura indígena e arte, pois enquanto o índio antropofágico se alimentava de guerreiros fortes como forma simbólica de adquirir suas qualidades, Oswald propõe que o artista se “alimente” da produção cultural do outro assimilando suas qualidades. Como melhor sintetiza Campos (2004, p. 234),

[13] Cf. Anexo 3, p. 21.

> A “Antropofagia” oswaldiana – já o formulei em outro lugar – é o pensamento da devoração crítica do legado cultural universal, elaborado não a partir da perspectiva submissa e reconciliada do “bom selvagem” (idealizado sob o modelo das virtudes europeias no Romantismo brasileiro de tipo nativista, em Gonçalves Dias e José de Alencar, por exemplo), mas segundo o ponto de vista desabusado do “mau selvagem”, devorador de brancos, antropófago. Ela não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação; melhor ainda, uma “transvaloração”: uma visão crítica da história como função negativa (no sentido de Nietzsche), capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução. Todo passado que nos é “outro” merece ser negado. Vale dizer: merece ser comido, devorado. Com esta especificação elucidativa: o canibal era um “polemista” (do grego pólemos = luta, combate), mas também um “antologista”: só devorava os inimigos que considerava bravos, para deles tirar proteína e tutano para o robustecimento de suas próprias forças naturais.

4 Releitura e antecipação

Como visto, em seu Manifesto, Oswald defende a assimilação artística como forma de enriquecer a produção nacional, enquanto ele mesmo enobrece seu texto bebendo de outras fontes, já que

> ao abster-se – no sentido de assimilar, digerir – de uma obra, o autor está fatalmente ingerindo outras já antes digeridas num sem-fim digestivo. E esse ato de alimentar-se, se faz a partir das expressões artísticas sempre de modo seletivo como um *bucho de ruminante* que, num processo de mastigação, faz uma seleção daquilo que serviria para assimilação e o que seria, de certo modo, excretado (COSTA, 2008, p.82).

Sabe-se que o Brasil mantinha constantes diálogos com os moldes estrangeiros por dois fatores: pela arte europeia ser diretriz para arte produzida em todo o ocidente e pelos artistas brasileiros estarem domesticados a seguir moldes; ou seja, para eles, a arte europeia, além de servir como mote e norte temático, adquiriria as idealizações, as formatações e os fatores condicionantes, numa completa parametrização do saber artístico e da cultura literária.Segundo Costa (2008, p.87), esse processo de inspiração que dava visibilidade, especificamente, à arte eurocêntrica, tornava os artistas periféricos dependentes dos modelos europeus tomados como matriz.

Mas essa “via de mão única”, conforme analisa Costa (2008, p.88), começou a se desfazer a partir dos anos 70,quando surgiram os estudos dos diálogos entre textos, permitindo “uma desarticulação da relação colonizado/colonizador” e promovendo “uma descolonização cultural”, pois agora a arte periférica passaria a ser mais valorizada.Entretanto, antes mesmo de Júlia Kristeva introduzir o seu conceito de diálogos entre textos, ou “intertextualidade”, Oswald já antecipa essa ideia, quando ainda em 1928 propõe uma independência cultural, dialogando com uma teoria da temática nacionalista que fora também precedida por Machado de Assis ao publicar seu ensaio *Instinto de nacionalidade*, estudo crítico sobre a produção artística brasileira.Portanto, além de Oswald retomar Shakespeare, assimilar a revista *Cannibale* da vanguarda europeia ou relembrar Freud, ele usa um tipo de diálogo que vai além apenas da cópia ou retomada de fragmentos textuais: faz uma releitura do *Instinto de nacionalidade*, de Machado de Assis; por isso, ao invés de usar intertextualidade com uma obra ou texto, usa-a feito teoria.

Mesmo sem citar fragmentos do escrito de Machado, Oswald apossa-se de seus conceitos defensivos da arte nacional que também criticava os artistas que não se desligavam da Arcádia e não buscavam independência, além de também abordar o índio como fonte de inspiração e, sobretudo, introduzir o conceito de assimilação, quando, por exemplo, escreveu: “Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece sua região, mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreça” (ASSIS, 1997, p. 19).Por isso, se Oswald retoma a teoria machadiana, obviamente, Machado antecipa os conceitos antropofágicos; ressalta-se que o *Instinto de Nacionalidade* foi um texto em que Machado reflete sobre o processo de assimilação, mas não foi o único em que se mostrou a favor da tradução.

Costa (2008, p. 197-225) analisa favoravelmente essa questão e relata a execução do processo de tradução presente em Machado, por exemplo, na obra *Dom Casmurro*, que faz contínuas interligações por meio da tradução de *Otelo*, de Shakespeare, assim como *Esaú e Jacó*, uma releitura da obra *Anabasis,*de Xenofonte, e do texto bíblico, além de dialógica com a cultura grega. Logo, enquanto Oswald se

prendeu a, espalhafatosamente, mostrar como se fazia essa tradução, Machado a fez.Além disso, esse ideal repercute no conto *Um Homem célebre*, de Machado, o qual narra um compositor que compõe apenas baseado em inspirações de outros artistas e vivia na esperança de fazer algo totalmente novo, sofrendo de uma grande "angústia da influência".

Valendo-se do conceito de Kristeva (1974, p. 64) quando diz "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*", pode-se inferir que a antropofagia é um exemplo vivo de escrita dialógica, pois toma teorias e textos bases e os conecta em outro ou um novo texto com adequações contextuais para a época e para o movimento.Portanto, os diálogos oswaldianos percorrem dois caminhos: um que retoma e outro que antecipa.Retoma porque faz uma releitura das concepções machadianas sobre a arte; e antecipa ao usar o processo de intertextualidade – presente em todos os tipos de diálogos antropofágicos – que só seria sistematizado, por Júlia Kristeva,muitos anos após a publicação do *Manifesto Antropófago*.

Conclusão

O trabalho buscou introduzir a primeira fase do Modernismo brasileiro, desde os seus antecedentes, quando Lasar Segall e Anita Malfatti expuseram seus trabalhos vanguardistas, chegando à Semana de Arte Moderna, momento ápice do Modernismo, como forma de contextualizar o principal objeto do estudo: o Movimento Antropofágico. Sendo assim, a análise deste artigo girou em torno de um dos mais imponentes modernistas da década de 20, Oswald de Andrade, que, com sua exuberância, ironia e aforismos, sintetizou, no *Manifesto Antropófago*,as principais ideias as quais buscavam, metaforicamente, reproduzir o ato de Antropofagia indígena, já que, segundo ele, se os índios consumiam a carne de guerreiros para adquirir sua braveza, por que não "comer" a arte estrangeira e assimilar suas qualidades?

Oswald dialoga, dentre outros, com Machado, Marx e Kristeva; cita Shakespeare e Freud e, apesar de buscar uma arte inovadora, renunciando-a enquanto cópia, ele mesmo, de certa forma, copiou até mesmo o modo de se manifestar, pois,segundo Fonseca (2007, p. 204), até o motivo pelo qual se pautou na cultura indígena e elaborou manifesto sobre ela, já havia sido feito pelos futuristas e dadaístas quando lançaram manifesto na revista *Cannibale*.

No entanto, antes de pensar esse fato como contradição do modernista, enfatiza-se que o que Oswald fez, foi simplesmente a execução do processo de assimilação. Leu,inspirou-se na arte internacional para, então, reproduzi-la em seu país de forma contextualizada, com seus índios e sua cultura (diferentemente, por exemplo, do parnasianismo que fazia uma constante reprodução descontextualizada). Sendo assim, percebe-se que, além de Oswald idealizar a antropofagia, ele mesmo serviu-se de seus conceitos: criou-os e os implementou.

Portanto, com este estudo, notou-se que toda antropofagia oswaldiana é entrelaçada por diálogos, seja enquanto texto seja enquanto teoria (que retoma ou antecipa), sendo o *Manifesto Antropófago* um texto que, apesar de relativamente curto, se mostra um gigante quando se trata de todo conteúdo presente nas entrelinhas, que podem não ser visíveis para um leitor a primeiro momento, desta forma,pode-se afirmar, conforme muito bem ilustra Schwartz (2008, p. 284), que o *ManifestoAntropófago*, no âmbito do Modernismo, foi “a pedra fundamental do movimento”.

REFERÊNCIAS:

ALAMBERT, Francisco. **A Semana de 22**. A aventura modernista no Brasil. São Paulo: Scipione, 1992.

ANDRADE, Gênese. Oswald de Andrade em torno de 1922: descompassos entre teoria e expressão estética. **Remate de Males**, Campinas, (33.1-2): p. 113-133, jan.- dez. 2013.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. In: SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas Latino-Americanas:** Polêmicas, Manifestos e Textos Críticos.2.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ASSIS, Machado. "Notícia da atual literatura brasileira – instinto de nacionalidade".

In: **Crítica & Variedades/Machado de Assis**. São Paulo, Globo, 1997.
CAMPOS, Haroldo de. Da razão antropofágica: Diáologos e Diferenças na Cultura Brasileira. In:**Metalinguagem e outras Metas**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.231-255.

COSTA, Ana Lúcia Lima da. **Machado de Assis tradutor:** o labirinto darepresentação. Miracema, 2008.

FONSECA, Maria Augusta. **Oswald de Andrade:** Biografia. 2 ed. São Paulo: Globo, 2007.
_____. **Por que ler Oswald de Andrade**. São Paulo: Globo, 2011.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LOBATO, Monteiro. Paranóia ou Mistificação? In: **Ideias de Jeca Tatu**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

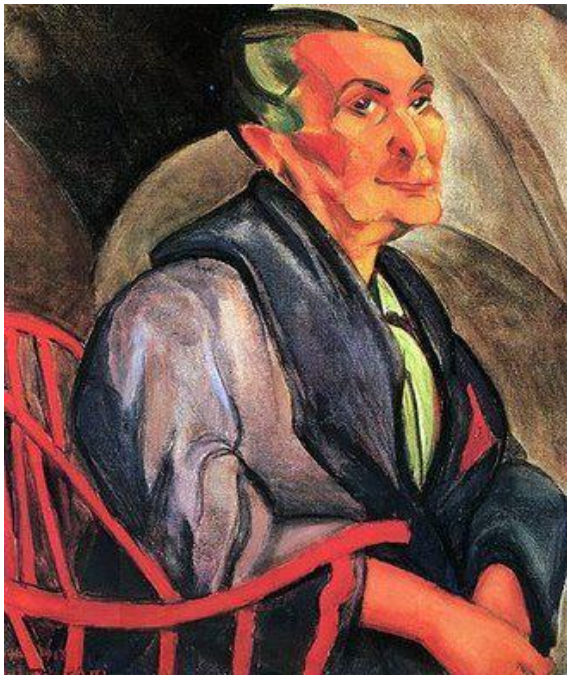
REZENDE, Neide. **A Semana de Arte Moderna.** São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marília Andrés. O Modernismo brasileiro: arte e política. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 115-125, jan.-jun. 2007.

SCHWARTZ, Jorge. **Vanguardas Latino-Americanas:** Polêmicas, Manifestos eTextos Críticos.2.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

ANEXOS

Anexo 1



MALFATTI, Anita. A mulher de Cabelos Verdes. 1916.

Anexo 2

BRECHERET, Victor. Monumento às bandeiras. 1954.

Anexo 3

AMARAL, Tarsila do. *Abaporu*. 1928.

FRIDA KAHLO: Análise semiótica como ferramenta para a prática docente

Juliana Martins Vitorino[14]
Samara Lourenço Vieira da Silva[15]
Elaine Teixeira da Silva[16]

Resumo: A educação ainda encontra dificuldades em unir os conteúdos preestabelecidos pela rede de ensino com a prática interdisciplinar e transversal que ultrapassa as barreiras da sala de aula. A seguinte pesquisa vem com o intuito de instruir o docente de Língua Espanhola a utilizar uma metodologia menos sistêmica e proporcionar ao aluno um aprofundamento não só na gramática de língua estrangeira como também em outras nuances que compõem a cultura de outros países. Para esse fim toma como base vida e obra de Frida Kahlo. São analisadas sua biografia e autobiografia, possibilitando assim um vasto conhecimento linguístico, cultural e político, complementando a matéria já proposta pelo currículo básico de maneira didática e diversificada. Dessa maneira, instiga os discentes ao debate, participação e exposição de suas opiniões e vivências.

Palavras-chave: Ensino de Língua Espanhola. Frida Kahlo. Interdisciplinaridade. Semiótica.

Introdução

A educação no Brasil deve ser vista como uma forma de preparar os educandos para o cotidiano e seus aspectos culturais, econômicos e sociais, possibilitando o máximo de experiências para aperfeiçoá-los como cidadãos capazes de usar o que aprenderam em sala de aula na vida. Em vista disso, o ensino não deve ater-se apenas a conteúdos sistemáticos, como o uso exclusivo da gramática, mas sim fornecer demais temas usando da interdisciplinaridade para complementar o conhecimento dos alunos. Quando se trata de Língua Estrangeira, esse método de ensino pode se tornar muito mais interessante, atrativo e fácil de ser trabalhado.

[14]Licenciada em Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: jumartinsvitorino@hotmail.com
[15] Licenciada em Letras Português/Espanhol pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). E-mail: samalvs@gmail.com
[16]Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes (UCAM), Especialista em Estudos de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Docente visitante do curso de Letras Português/Espanhol da UniFSJ e docente SEEDUC/RJ. E-mail: elaine.ts@gmail.com

Por isso o objetivo deste artigo de cunho qualitativo pode ser entendido como uma maneira de permitir que o docente de Língua Espanhola trabalhe conteúdos diversos dentro da sala de aula a partir de uma análise semiótica da vida e obras de Frida Kahlo, trazendo não só temas relacionados ao conteúdo programático, como análise de gêneros textuais, mas também um leque de conhecimentos culturais e temas transversais tais como política, saúde, sexualidade, entre outros. Para isso são utilizados métodos e ferramentas como pinturas, cinema e análises biográficas a fim de conhecer mais sobre Frida Kahlo e viabilizar uma aproximação do aluno com a Língua Espanhola e os aspectos culturais de onde a artista viveu, suas autobiografias e demais questões que podem ser debatidas e especuladas pelo próprio educando, tornando-o assim um indivíduo capaz de ler, compreender, analisar, filtrar e criticar as informações que recebe.

Dessa maneira, pretende-se que este artigo seja utilizado como um suporte para que os docentes não façam somente o uso de métodos sistemáticos, mas percebam que o conteúdo– quando estudado de maneira interdisciplinar e visto de óticas diferentes, abrindo espaço para discussões e trocas de experiências em sala de aula – possa ser muito mais proveitoso.

1 De que trata a Semiótica?

A Semiótica é um ramo da ciência que tem como foco a linguagem verbal e não verbal, isto é, estuda todas as linguagens possíveis tendo como objetivo principal analisar a estruturação do fenômeno de produção de significado e sentido. Etimologicamente a palavra semiótica vem do grego *semeion*, que, traduzido, significa *signos,* ou seja, a Semiótica estuda os signos da linguagem.

Charles SandersPeirce (2005) foi o idealizador da Semiótica e do signo.Segundo ele o signo é parte indispensável do processo de significação permitindo um melhor entendimento em torno da linguagem, seja ela verbal seja nãoverbal. Para compreender a Semiótica e do que ela trata, Pierce (2005) estruturou um modelo triádico que possui estas categorias: o estímulo externo ou choque com a exterioridade,

a reação da mente ao choque e a mediação, que é a concepção e a formulação de significado da mente sobre o signo. Santaella (2005, p. 28) esclarece que a Semiótica se forma a partir de

> Qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo, etc.) [...] que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial.

É notável que, embora Peirce (2005) e Saussure (2004) fossem de vertentes diferentes nos estudos em torno da linguagem, existam pontos convergentes em suas pesquisas já que para ambos ocorre a interação entre os elementos que compõem o signo permitindo a representação e a compreensão do intérprete.

Dessa forma, pensando em levar esse conhecimento múltiplo e o olhar analítico para o ambiente escolar, considera-se que o papel do docente é proporcionar em sala de aula mecanismos reflexivos que trabalhem a percepção crítica e ilustrativa que cada discente possa desenvolver. Entende-se, portanto, que a gramática na sala de aula tem como função o ensino das regras linguísticas, e a Semiótica por sua vez valoriza o poder de compreensão em relação aos signos e as linguagens provenientes deles.

É interessante ressaltar que cada objeto no mundo possui um significado, e a Semiótica tem como objetivo investigar as decorrências pertencentes desses significados dentro de uma sociedade em geral corroborando com o parecer de Santaella (2003, p. 2), pois nós “[...] Somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros [...]”

Com base neste suporte teórico sobre o que é a Semiótica, pode-se introduzir um olhar analítico em torno do que se pretende usar esta ferramenta como auxílio para investigar, examinar e compreender por meio da teoria os mecanismos semióticos que estão presentes em diversas vertentes textuais como o cinema, a literatura, as artes e outros.

Através do sistema codificado da linguagem verbal e não verbal, pode-se entender a disseminação da cultura, que é parte substancial deste artigo, como uma

variedade de códigos linguísticos e culturais. Complementando, Barros (2005, p.83) define que:

> A semiótica, como se afirmou desde o início, procura hoje determinar o que o texto diz, como diz e para que o faz. Em outras palavras, analisa os textos da história, da literatura, os discursos políticos e religiosos, os filmes e as operetas, os quadrinhos e as conversas de todos os dias, para construir-lhes os sentidos pelo exame acurado de seus procedimentos e recuperar, no jogo da intertextualidade, a trama ou o enredo da sociedade e da história. [...] Se os estudos do texto buscam, em geral, os objetivos comuns de conhecimento do texto e do homem, a semiótica pode, quem sabe, somar a outros os passos que tem dado nessa direção.

Portanto, verifica-se que a Semiótica, quando engajada à arte, à literatura, à história de vida e à autorreflexão, traz consigo um processamento de informações que exprime a identidade do objeto a ser estudado, fazendo com que a bagagem cultural, linguística e cognitiva do receptor seja preenchida de conhecimentos múltiplos.

2 Frida Kahlo: um relato (auto)biográfico

Frida Kahlo foi e é um dos maiores ícones da pintura mexicana.Nasceu em Coyoacán, Município do México, no dia 6 de julho de 1907; seu nome completo era Magdalena Carmem Frida Kahlo Calderón. Mestiça, filha do imigrante Alemão e famoso fotógrafo GuilhermoKahlo e da Mexicana Matilde Calderón, teve sua infância marcada por fortes acontecimentos: ao nascer sua mãe deparava-se com uma grave depressão, tendo como principal motivo a perda de seu único irmão que faleceu logo ao nascer devido a uma pneumonia.

Alguns biógrafos relatam que houve pouquíssimo tempo entre uma gravidez e outra, o que acabou intensificando a doença de Matilde, impedindo que Frida fosse amamentada por ela; sendo assim, a melhor solução foi entregá-la aos cuidados de uma babá que a amamentava, ato comum no México. “Fui amamentada por uma ama indígena cujos peitos eram lavados toda vez que me dava de mamar”, ela contou, orgulhosa, a uma amiga (HERRERA, 2011, p.19).

Pode-se dizer que Frida passou a infância sendo cuidada por suas irmãs e que sua relação com Matilde foi um tanto conturbada.Isso esteve evidente em sua obra *Meu Nascimento*, que mostra sua mãe dando à luz em uma cama com o rosto completamente coberto por um pano branco como se estivesse morta, dando a entender que desde aquele momento Frida luta sozinha pela vida e que a presença de sua mãe tem uma enorme insignificância. De acordo com Herrera (2011, p. 21),

> A ambivalência de Frida em relação à mãe — seu amor e seu desprezo — ficou evidente quando, em uma entrevista, ela descreveu a mãe como "cruel" (por ter afogado uma ninhada de ratos) e "muito amável, ativa, inteligente". E embora as inevitáveis batalhas com a mulher que ela chama de "mi jefe" (minha chefe) se tornassem mais intensas à medida que ambas iam ficando mais velhas, quando a mãe morreu Frida "não conseguia parar de chorar".

Ainda criança, com apenas seis anos de idade, Frida foi diagnosticada com poliomielite, doença que resultou em uma grave lesão em um dos pés lhe trazendo como sequela uma perna mais fina que a outra. Kahlo destacava-se por ser esperta e extrovertida, usava botas para disfarçar o problema na perna e gostava de vestir-se como homem. Preocupava-se com os acontecimentos direcionados à sociedade e suas roupas eram mixes de cores fortes e tons marcantes, sempre optava por vestidos longos. Apesar de seu estado de saúde, Frida sempre foi considerada muito ativa; desde criança manifestava seu interesse por política.

> [...] foi retratada como heroína política, combatente revolucionária, mulher sem filhos e "Ofélia mexicana". Muitos a viam como mulher flagelada pela morte, mas que afrontava a morte. Um dos artistas explicou sua reverência: "Frida personificoutoda a noção de cultura das mulheres latino-americanas. Ela nos inspirou. Sua obra não tem autopiedade, mas sim força" (HERRERA, 2011 p.10).

Em 1922 adentrou-se na Escola Nacional Preparatória, instituição de ensino que era considerada uma das melhores instituições da cidade do México. Lá, Frida optou pelo curso de medicina e atribuiu também o seu interesse pela arte; participou de movimentos progressistas que defendiam a mudança do país e apoiavam a figura

feminina dentro da sociedade. Nessa escola, ela conheceu o seu primeiro amor, Alejandro Gómez Arias, que era adepto a suas ideias e “loucuras”. Alejandro era líder dos Cachuchas, um grupo/movimento político de que Kahlo participava; era um grupo composto por oito jovens havendo apenas duas meninas Frida e Carmen.

Ainda na escola preparatória, Frida conhece Diego Rivera, um famoso pintor mexicano que, no futuro, viria a ser seu companheiro e grande amor. Na época, Diego trabalhava na instituição pintando o mural que ficou conhecido como *A Criação e Frida*, com seu jeito expansivo e traquinas, de alguma forma já havia se encantado por ele e, com apenas 16 anos, confessou a uma amiga: “Ainda terei um filho com Diego Rivera” (HERRERA, 1984 apud BASTOS; RIBEIRO, 2007, p. 52).

Com exatos dezoito anos, no dia 17 de setembro de 1925, ao retornar da escola, Frida e Alejandro sofrem um grave acidente que mudou para sempre sua vida, houve uma colisão entre o ônibus em que ela seguia e um bonde. Com o impacto, Frida teve uma barra de ferro transpassada pelo abdômen e sofreu várias fraturas.Ao todo foram 35 cirurgias, o que a fez ficar durante meses em cima de uma cama; Alejandro não sofreu ferimentos.

A partir daí surge o lado artístico de Frida Kahlo.O seu pai sempre foi um de seus maiores incentivadores.Guilhermo era um pintor amador e contribuiu imensamente para o desenvolvimento de Frida em relação à arte.Vendo-a naquele estado de plena insatisfação, ele e Matilde providenciaram um espelho e um cavalete para que Kahlo pudesse pintar deitada.Isso começou como um meio de distração para aliviar as fortes dores sentidas por ela.

Em 1926, Frida pintou o seu primeiro autorretrato dedicado a Alejandro, que havia lhe abandonado. Ao todo foram 55 autorretratos. Seu interesse não era somente autorretratos, mas tudo o que lhe despertava um olhar diferente, ela transferia para os quadros: seus sentimentos, suas dores e tudo o que se destacava no meio no qual vivia. “Como era jovem, a desgraça não adquiriu um caráter trágico. Creio que tenho energia suficiente para fazer qualquer coisa no lugar de estudar medicina. Sem prestar muita atenção, comecei a pintar” (HERRERA, 1984 apud BASTOS; RIBEIRO, 2007, p.55).

Após o período de recuperação, Kahlo decide levar alguns de seus quadros a Rivera, um famoso pintor muralista que ela conhecia desde a época da escola; desde então, nasce uma linda e conturbada história de amor e cumplicidade.

> Depois do meu acidente e um ano de engessada comecei a pintar. Levei quatro quadros a Diego, que estava no andaime da Secretaria de Educação e sem mais nem menos lhe disse: “Diego desça” e assim como ele é tão humilde, tão amável, desceu. “Olha, eu não venho te paquerar nem nada, embora você seja mulherengo, venho mostrar-lhe minha pintura. Se interessa me diga, se não também, para poder trabalhar em outra coisa, para meus pais”, Então, me disse: “Olhe, em primeiro lugar me interessa muito sua pintura, sobretudo esse retrato seu que é o mais original. Os outros três me parecem influenciados pelo que você tenha visto. Vá para sua casa, pinte um quadro e no domingo que vem, vou vê-la e lhe direi”. Assim o fiz e ele disse: “Você tem talento” (ZAMORA, 1987, apud BASTOS; RIBEIRO, 2007, p. 59).

Segundo Rivera, Kahlo é uma “[...] artista mexicana de sofisticadas origens europeias que buscou inspiração na tradição plástica mexicana. Ela personifica a união cultural das Américas do sul.” (HERRERA, 2011, p.359-360). “Frida é a melhor pintora de seu tempo” (HERRERA, 2011, p. 438).

Em agosto de 1929, Diego e Frida se casam em uma cerimônia informal na casa azul, ele vinte anos mais velho que ela.Obtiveram um relacionamento marcado por diversas traições de ambas as partes. Diego nunca escondeu ser um verdadeiro sedutor e Frida chegou a ter relações homossexuais, embora seu interesse fosse por homens. “Essas relações homossexuais de Kahlo foram acentuadas depois que ela penetrou no mundo boêmio e liberal de Rivera, onde as relações amorosas entre mulheres eram comuns e aceitas” (HERRERA, 1984, apud BASTOS; RIBEIRO, 2007, p. 53).

Durante o casamento, Frida tentou engravidar vária vezes, no entanto, sem sucesso.As sequelas causadas pelo acidente impediam que a gravidez progredisse, ao todo foram três abortos. Apesar do ciúme intenso, Frida sempre aceitou as traições de Rivera, mas em 1934 ela flagrou Diego em uma relação sexual com sua irmã mais nova, Cristina, o que lhe causou um enorme sofrimento, acarretando na separação do

casal. Revoltada, Frida cortou os cabelos que Rivera apreciava. Em sua autobiografia Diego fala sobre a separação:

> Nunca fuium esposo fiel, nem com Frida. Assim como com Angelina e Lupe, fiz a vontade dos meus caprichos e tive aventuras. Então, comovido pelo extremo a que havia chegado a condição de Frida [ele se refere à saúde debilitada de Kahlo], comecei a examinar a mim mesmo como cônjuge. Achei muito poucos pontos a meu favor. E mesmo assim eu sabia que não conseguiria mudar. Frida me abandonou ao descobrir que eu tinha um caso com sua melhor amiga [ele se refere a Cristina, sua cunhada]. Frida me deixou, depois retornou com o orgulho um pouco diminuído, mas com o mesmo amor. Eu a amava demais para desejar que ela sofresse, e, para poupá-la de futuros tormentos, decidi me separar dela. No início, apenas insinuei a possibilidade do divórcio, mas quando as minhas indiretas não tiveram resposta, sugeri abertamente a separação. Frida, que já havia se recuperado, respondeu com calma que preferia suportar o que fosse a me perder por completo. A situação entre nós piorava cada vez mais. Uma noite, movido por puro impulso, telefonei para pedir-lhe que consentisse com o divórcio e, na minha ansiedade, inventei um pretexto estúpido e vulgar. Eu temia uma discussão longa e dilacerante, tanto que sem refletir busquei o caminho mais rápido para atingir meu intuito (HERRERA, 2011, p. 204).

Frida e Diego eram considerados comunistas e tinham uma forte ligação com a política; apesar de estarem separados, em 1937, eles receberam em casa (casa azul), o famoso revolucionário Leon Trotsky e sua esposa Natália que, por questões políticas, foram exilados de seu país. Rivera obtinha uma grande admiração por Trotsky, o que levou Frida a ter um caso com ele durante sua hospedagem, talvez como revide ao caso de Diego e sua irmã.

As obras de Frida Kahlo ficaram conhecidas mundialmente e expostas em países como França e Nova Iorque. Em dezembro de 1940, Frida e Diego casam-se novamente, a saúde de Kahlo passou a agravar-se e um ano antes de sua morte foi necessária a remoção de sua perna direita o que a deixou imensamente abalada. Segundo Herrera (2011, p. 301),

> A remoção cirúrgica da perna foi uma terrível ofensa à sensibilidade estética de Frida; seu senso de integridade e sua autoestima estavam vinculados à sua vaidade em um nível bastante profundo, e sua vaidade foi despedaçada. Ela ficou tão desmoralizada que não queria ver ninguém, nem Diego. “Diga a todos que estou dormindo”, ela pedia. Quando permitia a entrada de Diego, ignorava a presença do marido,

> agindo com indiferença e desapego, alheada, desatenta, sem demonstrar curiosidade por nada. “Depois que perdeu a perna”, escreveu Rivera em sua autobiografia, “Frida ficou profundamente deprimida. Ela já não queria mais saber dos meus relatos sobre meus romances, coisa que ela adorava ouvir depois do nosso segundo casamento. Frida tinha perdido a vontade de viver”.

Pouco antes de morrer, Frida fez sua primeira exposição em Coyoacán, onde nasceu. Como havia recebido recomendações médicas para ficar de repouso e não levantar-se, fez com que levassem sua cama até a galeria de arte, atitude que surpreendeu a todos. No dia 13 de julho de 1954, Kahlo foi encontrada morta em seu quarto, tendo como causa da morte embolia pulmonar. “As últimas palavras de seu diário revelam, com tremenda pungência, sua vontade de olhar com *alegría*as realidades mais tristes e desanimadoras: “Espero a partida com alegria — e espero nunca mais voltar — Frida” (HERRERA, 2011, p.312).

Frida Kahlo foi uma mulher revolucionária e bem à frente de seu tempo, pintava sua realidade e era transparente em relação às opiniões, livre de preconceitos e apaixonada pela vida e por Diego.

3 Análise semiótica como ferramenta de ensino

A análise semiótica tem sido uma importante ferramenta na mão dos educadores, para que desenvolvam nos educandos habilidades e competências em torno deste estudo que tem por objetivo a investigação de todas as linguagens possíveis, oportunizando um estudo analítico e crítico sobre quaisquer temas. Com o estudo visto de diversos pontos de vista e variados gêneros, é possível averiguar e compreender de forma efetiva a vida, obra, aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos da pessoa que era e da época em que viveu Frida Kahlo, fazendo um panorama através das diversas linguagens como o uso de textos, pinturas e cinema, sobre as heranças culturais e artísticas que deixou esta artista.

O gênero textual biografia trata da documentação e memorização das ações humanas, isto é, por meio do discurso busca retratar as vivências de determinado

indivíduo e seus feitos, no entanto este gênero requer um olhar pesquisador e analítico que faça ponderações que de fato sejam relevantes na vida que será documentada.

Partindo deste pressuposto, pode-se observar que a vida de Frida Kahlo é composta por nuances muito interessantes que, se trabalhadas em sala de aula, sem dúvida, atrairão os olhares de estudantes tão sedentos de cultura, e desenvolverão habilidades e capacidades dos mesmos com relação à pesquisa, leitura e análise de textos, por meio de comparações, averiguações e aprofundamento na temática.

Dessa forma, o objetivo do estudo semiótico pode ser alcançado junto com a literatura comparada, podendo ser efetivo para a compreensão e absorção de conhecimentos múltiplos sobre a artista e o seu contexto histórico, cultural e social através de uma averiguação comparativa e analítica entre obras que abordam a mesma temática.

> Pode-se dizer então que a literatura comparada, compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a este tipo de recurso literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe (CARVALHAL, 2001, p. 10-16, apud CORRALES, 2012, p.2).

Além da biografia, Frida Kahlo presenteia o âmbito educacional com sua autobiografia que, além de ser outro gênero textual, serve como suporte para ensinar de maneira ainda mais descontraída sobre conceitos artísticos, possibilitando o contato com a criticidade e o pensamento filosófico. A autobiografia pode ser apresentada como um ato de confissão do autor que expõe sua vida e experiências através de um retrato de si mesmo, e é justamente o que ocorre com as obras de Frida. Através de suas pinturas, pode-se analisar e refletir sobre o que está explícito e o que se encontra nas entrelinhas de seus feitos artísticos como cores, objetos, natureza, dentre outras características marcantes da artista, desenvolvendo desta maneira um profundo ato de observação minuciosa.

Outra ferramenta de ensino que pode ser utilizada como recurso para se trabalhar dados biográficos - neste caso, os da vida de Frida Kahlo – é o cinema, pois esse gênero “possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador” (SCHOLLHAMMER, 2003, p. 96). A utilização desse

recurso chama a atenção dos alunos por ser tecnológico e moderno e através da apresentação do filme de gênero biográfico é possível enriquecer o conhecimento em torno da vida da artista e perceber que este gênero difere da biografia escrita e se afasta da produção cinematográfica fictícia, corroborando com o parecer de Metz (1997, p. 16), de que

> O cinema é assunto amplo para o qual há mais de uma via de acesso. Considerando globalmente, o cinema é antes de mais nada um *fato*, e enquanto tal ele coloca problemas para a psicologia da percepção e do conhecimento, para a estética teórica, para a sociologia dos públicos, para a semiologia geral.

O filme intitulado “Frida” do ano de 2002, sob a direção de Julie Taymor, conta com a atuação de Salma Hayek interpretando Frida Kahlo, e Alfred Molina, que vem como cônjuge da pintora, Diego Rivera, e segue fielmente a obra literária biográfica, possibilitando desta maneira um contato maior do aluno telespectador com a vida de Frida e conduzindo-o a analisar os aspectos culturais e sociais retratados de modo mais próximo possível da realidade e com um pouco mais de sensibilidade porque o filme carrega *indícios de realidade* (METZ, 1997, p. 19) (Grifos do autor).

De acordo com Schollhammer (2003), o cinema modifica o modo de compreensão por retratar em tempo real os fatos aproximando o imagético, o subjetivo, o intencional e o histórico, pois

> [...] o cinema acaba revelando a estrutura espontânea da percepção e da cognição humana, possibilitando manter para o espectador um sentido singular de presença existencial, e, portanto, um envolvimento com a realidade representada (SCHOLLHAMMER, 2003, p. 96).

Isto posto, pode-se ponderar que vida e obras de Frida Kahlo podem ser, sem dúvida, trabalhadas de maneira interdisciplinar dentro da sala de aula, visando desde aspectos culturais a gêneros textuais e viabilizando um meio de, por intermédio do ensino da Língua Espanhola na sala de aula, estreitar os laços entre aluno e realidade de países estrangeiros falantes da língua espanhola.

> Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, 2008, p. 41).

3.1 Vida e obra como ferramenta interdisciplinar

O ensino da Língua Espanhola é um componente curricular da Educação Básica,portanto é necessário que o professor trabalhe de maneira a não ater-se somente a uma metodologia tradicional sistêmica atrelada ao uso da lousa e do pincel, mas também a ultrapassar as barreiras escolares, levando o aluno a um universo interdisciplinar através da cultura dos povos. Sendo assim, é possível constatar a eficiência da abordagem de outras temáticas, tais como vida e obra de Frida Kahlo e, a partir disso, trabalhar conteúdos programáticos pré-estabelecidos pelas instituições de ensino, e também tratar outras questões que conversam com as demais disciplinas, trazendo um pouco do cotidiano do aluno para a sala de aula, possibilitando-lhes, assim, compartilharem suas experiências e observações.

O ensino de novas línguas e novas culturas despertam interesse e curiosidade dos discentes. É interessante frisar que trabalhar Frida Kahlo em sala de aula não só amplia a possibilidade de conhecimento, como também contribui, de certa forma, para uma significativa apreensão do conteúdo proposto. A história de Frida aborda de maneira incontestável a questão da superação e persistência em meio as suas dificuldades, algo que atrai atenção e críticas que não só podem como devem ser trabalhadas dentro do ambiente escolar de diferentes formas. Levando em conta que esses recursos colaboram de forma satisfatória com a prática multidisciplinar, ou seja, “Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades, e técnicas visam favorecer sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 21).

Isso pôde ser verificado na instituição de ensino de uma escola privada, em Natividade-RJ, com alunos de três turmas do Ensino Fundamental II (6º, 7º e 8º anos). Foi-lhes apresentada a história de vida da artista Frida Kahlo.A grande maioria nunca

havia ouvido sobre a pintora. Enquanto eles escutavam atentos e curiosos sobre a vivência de Frida, fotos e pinturas circulavam de mãos em mãos para que pudessem conhecer e analisar suas obras e, assim, informarem-se sobre a artista, seu cônjuge, suas vestimentas e outras nuances culturais, políticas e sociais que despertaram perguntas e olhares entusiasmados.

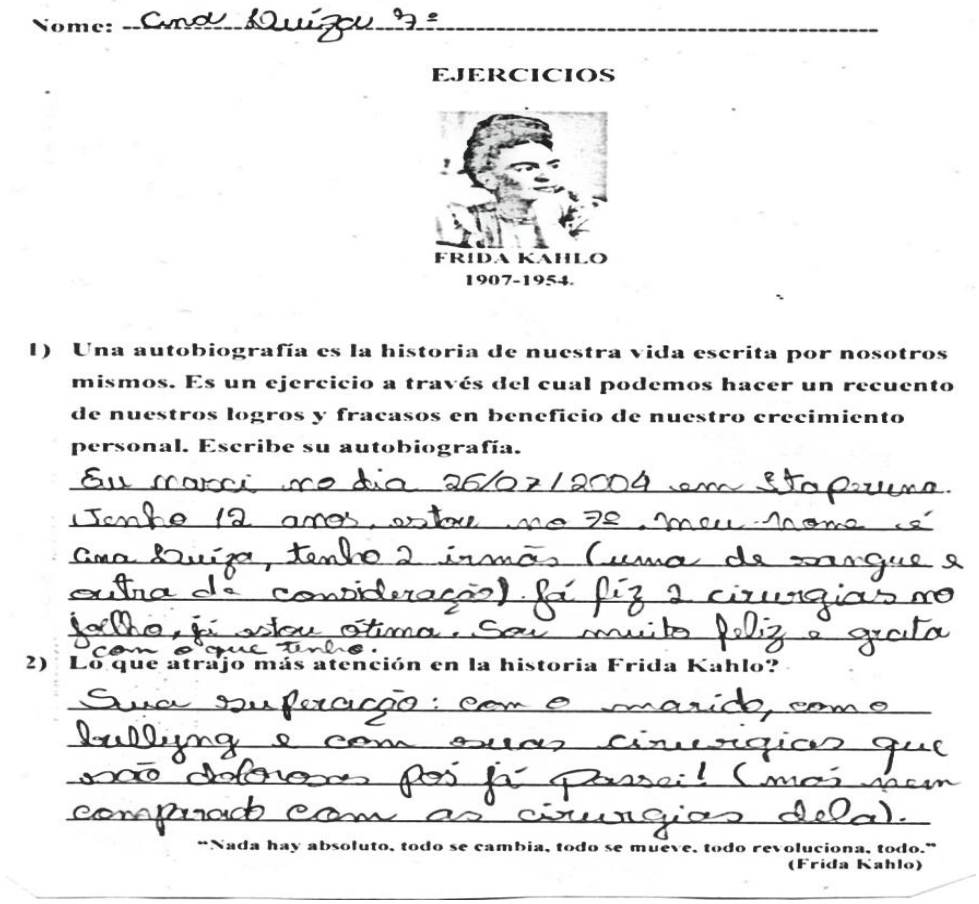
Além dessas temáticas, outras tantas puderam ser debatidas em sala de aula, como a questão da sexualidade, já que Kahlo manteve em certo período de sua vida relações com pessoas do mesmo sexo. Esse foi um dos tópicos mais comentados entre os alunos, já que se faz presente fortemente na atualidade e no contexto em que os mesmos estão inseridos, os adolescentes sentiram-se confortáveis em expressarem suas opiniões e colocarem seus pontos de vista em relação ao assunto, fazendo-se possível, dessa forma, abordar a questão de saúde sexual, respeito às diferenças, entre outras questões que abrangem a sexualidade.

Outro ponto levado e discutido em sala de aula foi o *bullying*, tema que vem sendo conversado no âmbito escolar para a prevenção de agressões verbais e corporais que possam oprimir e ferir física e psicologicamente um indivíduo. Essetópico foi levantado devido a um período da vida de Frida Kahlo em que ainda criança contraiu poliomielite e essa doença foi responsável por deixá-la com a musculatura do membro inferior atrofiada. A partir disso, Frida passou a ser alvo de chacota em sua escola por possuir uma perna maior que a outra e, como uma maneira de esconder sua deficiência, passou a utilizar saias e vestidos longos. Por meio desse exemplo claro de *bullying,* os alunos puderam perceber o quão prejudicial pode ser esse ato na vida de uma pessoa e expuseram suas opiniões acerca disso.

Depois das discussões levantadas em sala de aula, ficou claro perceber que não é impossível descortinar esse panorama interdisciplinar com os alunos.Os questionamentos, as observações, a crítica e a pesquisa surgem a partir do despertar do interesse do aluno, quando se insere em sala de aula um tema que seja atrativo e dinâmico, confirmando assim que a utilização da variedade de temas na escola se faz eficiente para o desenvolvimento do saber e das habilidades e competências do estudante.

> É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. ENSINO MÉDIO. Brasília: MEC, 2002, p. 88-89).

Como averiguação da funcionalidade do projeto em sala, foi proposto que os discentes respondessem a um questionário no qual fariam uma autobiografia e em seguida pontuassem o que mais havia lhes chamado a atenção na biografia de Frida Kahlo. A experiência foi fantástica, muitos alunos se identificaram com a história de vida da artista e colocaram-na como uma pessoa guerreira, determinada e capaz de superar obstáculos. Muitos deles contaram suas próprias experiências de vida e como conseguiram vencê-las por meio da superação. Houve ainda uma aluna em específico que possui autismo, e que surpreendeu a todos quando contou sobre si fazendo sua autobiografia conforme foi proposto no exercício, provando desta forma que algum ponto daquele projeto foi absorvido por ela e foi capaz de fazê-la refletir sobre si própria. Outros alunos fizeram desenhos de si mesmos e descreveram como se viam, suas qualidades, defeitos e seus gostos. Para uma melhor compreensão do objetivo proposto nesta pesquisa, convém observar a seguinte imagem que demonstra o exercício aplicado em sala de aula:



Nome: Ana Luiza 7.º

EJERCICIOS

FRIDA KAHLO
1907-1954.

1) Una autobiografía es la historia de nuestra vida escrita por nosotros mismos. Es un ejercicio a través del cual podemos hacer un recuento de nuestros logros y fracasos en beneficio de nuestro crecimiento personal. Escribe su autobiografía.

Eu nasci no dia 26/02/2004 em Itaperuna. Tenho 12 anos, estou no 7º. Meu nome é Ana Luiza, tenho 2 irmãs (uma de sangue e outra de consideração). Já fiz 2 cirurgias no joelho, já estou ótima. Sou muito feliz e grata com o que tenho.

2) Lo que atrajo más atención en la historia Frida Kahlo?

Sua superação: com o marido, com o bullying e com suas cirurgias que não doíram pois já passei! (mas nem comparado com as cirurgias dela).

"Nada hay absoluto, todo se cambia, todo se mueve, todo revoluciona, todo."
(Frida Kahlo)

Figura 1 - Exercício aplicado
Fonte: Pesquisa realizada em sala (2016).

A dinâmica proporcionou a eles uma visão crítica sobre si e sobre a história de Frida Kahlo e pôde-se evidenciar que a aplicabilidade dessas temáticas se fez eficaz em diferentes vertentes o que levou uma influência positiva sobre a vida de cada um daqueles estudantes.

Considerações finais

O artigo procurou, a partir de um estudo sobre a vida e as obras da artista Frida Kahlo, fazer uma análise semiótica, isto é, utilizar de métodos e ferramentas diversas, tais como biografia, autobiografia e cinema para alcançar objetivos que partem desde o ensino de conteúdos programáticos, como gêneros textuais e língua espanhola até o

ensino transversal que abrange conteúdos que possibilitam a troca de experiências entre alunos e professores de Língua Estrangeira.

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, servir de recurso facilitador para um ensino mais diversificado e prazeroso tanto para os docentes quanto para os educandos, a fim de transformar os alunos em indivíduos leitores, pesquisadores e observadores para que tenham uma visão crítica das informações que recebem e, além disso, aprenderam sobre cultura, língua e outros tantos conhecimentos plurais. Tudo isso faz do ensino em sala de aula uma análise e aprofundamento riquíssimo tanto na vida da artista, quanto em demais questões que fazem de uma aula simples algo muito mais atrativo.

Referências bibliográficas

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo, Parma, 2005.

BASTOS, Marli Miranda; RIBEIRO, Maria Anita Carneiro. Frida Kahlo: uma vida.Psicanálise & Barroco,p. 46-76.**Revista de Psicanálise**, v.5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/10/frida.pdf> Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CORRALES, Luciano. **História da literatura comparada, uma breve síntese.** 45. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Luciano-Corrales.pdf> Acesso em: 27 set. 2016.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: variações temáticas, p. 17-28. In:_____. **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

HERRERA, Hayden. **Frida**: A biografia. Brasil: Globo, 2011.

METZ, Christian. **A significação no cinema.** São Paulo, Perspectiva, 1997.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul-RS: Educs, 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **O que é Semiótica?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik; OLINTO, HeidrunKrieger (Org.). **Literatura e cultura.** Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo, Loyola, 2003.

A INCLUSÃO E SUAS DIVERGÊNCIAS: uma visão muito mais política do que pedagógica.

Márcia Revinotte da Silva[17]
Mariana Fernandes Ramos dos Santos[18]

Resumo: Historicamente as teorias e a legislação sobre inclusão foram se modificando com o tempo e o amadurecimento da humanidade. Para que isso ocorra tem-se buscado meios como adaptações de âmbitos físicos, estruturais, profissionais e pessoais com encontros interdisciplinares de formação continuada, assim como a flexibilização curricular focada no aluno e em suas peculiaridades. Considerando que, a inclusão de crianças Portadoras de Deficiência produz impasses no cotidiano escolar, que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país, visto que, atualmente a inclusão tem tido uma visão muito mais política do que pedagógica. Essa proposta terá resultado através de uma pesquisa bibliográfica, em que, há a afirmação de que a inclusão é um tema complexo, porém, reflexivo, e que será abordado diante da realidade da educação, baseado em vários textos e artigos. Consideramos que somente a vivência e a experiência de novas ações, não apenas produzidas e estipuladas pelas normas institucionais ou pelos deveres da profissão, mas construídas como espaços de apropriação, de reação e de subversão, permitiriam aos docentes novas formas de subjetivação que contemplassem o agir docente inclusivo. Apesar disso, as salas de aula superlotadas e as más condições de trabalho ainda dificultam a efetivação das práticas educativas especiais voltadas para a inclusão, fundindo-as com a teoria.

Palavras- chave: Legislação. Inclusão. Portador de Deficiência. Educação Especial.

Introdução

A inclusão dos alunos com deficiência é o grande desafio da escola de ensino regular que precisa romper paradigmas, preconceitos, propor inovações e indagações que melhorem a qualidade de vida de sua clientela. Para isso, deve criar condições educacionais que promovam a acessibilidade e permanência dos alunos na escola.

A proposta desse trabalho baseia-se nas divergências da inclusão com uma visão mais política do que pedagógica. Essa proposta terá resultado através de uma pesquisa bibliográfica, em que, há a afirmação de que a inclusão é um tema complexo,

[17] Graduanda do Curso de Psicologia do Centro Universitário Fundação São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: revinotte@hotmail.com
[18] Mestranda em Psicologia, Professora do Curso de Psicologia Centro Universitário Fundação São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail:marineuropsi@hotmail.com

porém, reflexivo, e que será abordado diante da realidade da educação. É necessário que as escolas brasileiras se transformem em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno, orienta também, para a importância de se estabelecer redes de apoio à inclusão educacional.

Para tanto, o presente artigo deseja contribuir e destacar as discussões e ações norteadoras para a prática da inclusão escolar no sistema de educação para todos. Iniciaremos demonstrando o processo histórico da educação especial onde os indivíduos anormais (deficientes) eram tratados de forma segregativa e excludente. Demonstrar como se deu o início das classes especiais no Brasil e as tendências metodológicas que acabaram dando base para a construção das classes especiais no Brasil.

Considerando que, a inclusão de crianças Portadoras de Deficiência produz impasses no cotidiano escolar, que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país, visto que, atualmente a inclusão tem tido uma visão muito mais política do que pedagógica.

A concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação, uma compreensão que aproxima a ideia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população.

Consideradas essas questões, a educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar.

Portanto, necessário se faz apontar as implicações causadas pelo movimento político, “educação para todos”, quanto à inclusão escolar. Sabe-se, que o sistema lhe dá um respaldo dentro da legalidade, mas a realidade vivida pelos educadores, educandos e a inclusão não se faz coerente. O sistema explana que há profissionais

qualificados e capacitados, materiais e práticas pedagógicas, assistências interdisciplinares e toda estrutura cabíveis à demanda. No entanto, considerando essa abrangência política e a deficiência do sistema educacional, é oportuno que se faça uma reflexão dos valores das atuações institucionais e o poder público na promoção do desenvolvimento e aprendizagem, na inclusão escolar.

Quanto a abordagem metodológica, a pesquisa é bibliográfica, com base nos principais autores: MANTOAN (2008), NAUJORKS (2002 (QUIRÓS & GUELER (1966), JANNUZZI (1985 e 2006) e BUENO (1993) entre outros. Destacando MANTOAN (2006, p.45) que afirma que "as escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de ensinar todos os alunos, com práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar com um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que ela se ajuste a novos parâmetros de ação educativa".

Segundo QUIRÓS e GUELER (1966, p. 17), nesta obra os autores descrevem que a inclusão de pessoas Portadoras de Deficiência, tem sido considerada um problema social de extrema relevância, que precisa ser analisado e enxergado com outro olhar.

Para JANNUZZI (1985) (2006) e BUENO (1993, p.13), a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Ainda foram utilizados, Artigos Científicos da Scielo, Revista Linha Direta (2014), Google Acadêmico, (1996), Rodrigues (2006), Educação & Saúde (2012) em que cada um dos autores citados apontam a visão deturpada da inclusão em face a verdadeira proposta a ela direcionada.

Sendo assim, se é possível ter dados contextualizados de forma que irá contribuir aos que tenham sede de conhecimento ao tema. Observando as implicações causadas pela visão política, "educação para todos", quanto à inclusão, numa escola da rede regular de ensino.

Analisando a prática da inclusão e suas implicações políticas dentro do sistema educacional numa escola de ensino regular de ensino, não seria difícil apontar os

entraves na política de inclusão de crianças Portadoras de Deficiência na escola de ensino regular tendo em vista que, o Decreto n° 6.571 de setembro de 2008, Art.13, orienta que o professor do atendimento especializado deve elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, mas apenas algumas escolas dispõe desse atendimento.

Após a construção do documento mundial da Declaração de Salamanca nova visão foi dada a educação inclusiva e esse documento se estrutura para dar uma base sólida para o processo de inclusão escolar e uma educação igualitária a todos os indivíduos da sociedade que se apresentem e se encontrem excluídos por situação de deficiência, social ou financeira.

Dentro deste documento, as reflexões sobre as necessidades educacionais especiais dos indivíduos passaram a ser respeitadas e a situação da acessibilidade começou a ser discutida para um melhor desenvolvimento social e educacional das pessoas com necessidades especiais e de todos os indivíduos desfavorecidos.

Em 1973 quando foi criado o Centro Nacional de educação Especial – CENESP, com parceria do Ministério da educação são implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial com essa atitude do governo em 1985, foi criado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar politicas de ações na questão dos deficientes. Em 1986 é criada a Coordenadoria nacional de educação da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica começa a assume a implementação da política de educação especial.

Esses dados teve como base de pesquisa um estudo bibliográfico da Declaração de Salamanca e de autores que defendem e pesquisam sobre as leis que asseguram o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os níveis e graus de ensino, teve como base também a leitura de outros artigos que discutem a situação atual bem como a história da educação dos deficientes no Brasil, os quais serão desenvolvidos a seguir.

1 Declaração de Salamanca: o início de uma mudança na Educação Inclusiva

A partir de um segundo momento histórico, esses indivíduos antes segregados e discriminados passam a ser reconhecidos como pessoas que necessitam de respeito e educação de qualidade, com isso, observaram que depois da aplicação de algumas leis desenvolvidas e aceitas por países e entidades mundiais, essa situação se modifica ao passar do tempo. No pensamento do processo de inclusão as políticas educacionais tem fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, objetivando uma educação de qualidade para todos, sem discriminação de qualquer ser e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e dessa forma garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, a permanência desses indivíduos até a sua formação.

O fato que vem modificar o cenário da educação mundial fica por conta de elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de politicas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com a declaração os princípios por ela defendidos é que as escolas e seus projetos pedagógicos se adequem as necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com a Declaração de Salamanca (art.11º,p13)“O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas”.

Desta forma, uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas
> (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17- 18).

Assim, percebe-se que a Declaração de Salamanca iguala os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade, na opinião de . PALACIOS C. Coll, J & A. MARCHESI (Orgs.),pp.7-23,1993,"a escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e de estar de forma participativa, onde as oportunidades e acessos educacionais e as características individuais sejam marcados pela igualdade entre as pessoas. Na sua escrita a declaração se inicia com o seguinte termo:

> O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para todos.
> [...] Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.
> (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 5-6).

Com isso, uma escola que se intitula inclusiva, deve integrar-se a comunidade como também apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição. Sempre adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas instâncias educativas, criando assim um sistema interdisciplinar que venha à favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo.

A escola também tem a necessidade de orientar suas atividades com um projeto pedagógico, sistemático que se desenvolva à longo prazo, no qual seja trabalhadas diferentes formas de ensino, conteúdos e avaliações do processo de ensino-aprendizagem, especialmente com aquele aluno que apresente alguma necessidade educacional especial, porém isso não significa facilitação nem a negação da avalição e sim, uma forma diferenciada, buscando valorizar os desenvolvimentos de aprendizagem obtido por este aluno. Uma escola que se caracteriza inclusiva os professores tem por obrigação conhecer a fundo as possibilidades e limitações dos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das

diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoio e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que, tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das demais crianças.

2 Legislação no Brasil

2 1 Educação Especial no Brasil

Durante muitos anos as crianças com deficiências foram tratadas como doentes que necessitavam de atendimento médico, porém com o passar dos anos percebeu-se que a deficiência diferente da doença não tem cura, e a pessoa tem que conviver com ela. Assim, foi preciso o amadurecimento da humanidade em elação à busca pela melhoria da qualidade de vida desses indivíduos, surgindo grupos que lutassem por políticas públicas que garantissem o respeito a seus direitos enquanto cidadãos.

No Brasil, por volta de 1950, algumas melhorias para as pessoas com deficiências começaram a surgir. Mas, os pressupostos de uma educação inclusiva foram suplantados somente nos anos de 1990 como garantias legais de igualdade de

acesso e permanência na escola. Em 1854 Dom Pedro II fundou o Instituto dos meninos cegos no Rio de Janeiro. No entanto, somente em 1948 quase um século depois é assinada a Declaração Universal dos Direitos humanos, assegurando que todas as pessoas com deficiência ou não, tenham acesso à Educação.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi formada em 1954 e ainda hoje, proporciona atendimento especializado às crianças com deficiências, antes era uma alternativa educacional. Atualmente a APAE exerce um papel paralelo a escola, com atividades relacionadas ao atendimento especializado para o aluno com deficiência, mas para usufruir de seu trabalho é preciso que a criança esteja matriculada e frequentando a escola de ensino regular.

Em 1961 foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantia o direito de todas as crianças com necessidades educacionais especiais estarem matriculadas em escolas do sistema geral de ensino. E para complementá-la no ano de 1971, foi publicada a Lei n° 5.692 determinando que as escolas de educação especial tivessem responsabilidade apenas pelo atendimento especializado às pessoas com deficiência, sem cunho pedagógico.

Em 1973 foi fundado o Centro Nacional de Educação (CENESP),cuja função era o de integrar apenas os alunos que acompanhavam o ritmo curricular do sistema regular de ensino. Assim, as crianças com deficiências graves passariam a ser de responsabilidade pedagógica das instituições de ensino especializado. Porém, essa ação mais tarde seria classificada como uma forma de segregação.

A reviravolta aconteceu mesmo em 1988, onde a constituição federal passou a determinar a igualdade no acesso à escola. Além disso, estipulou como dever do Estado fornecer o atendimento especializado aos alunos com deficiências de preferência na unidade de ensino regular. Sendo assim, em 1989 foi aprovada a Lei n° 7.853 que criminaliza o preconceito, mas só foi regulamentada em 1999, cerca de uma década depois.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado em 1990 prevendo diversas garantias de diretos, entre eles o da educação. Determinando como dever dos pais ou responsáveis matricular e manter seus filhos na Escola Regular Comum. Neste

contexto a Declaração de Salamanca (1990-1994) reafirma que todos tem direito à educação independente de sua deficiência ou condição física e estabelece princípios e práticas da Educação Especial.

A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aconteceu em 1996 onde passou a abordar as novas concepções inclusivas, entre elas a de atribuir às unidades de ensino regular o dever de garantir a todos os alunos acesso e permanência na escola.

Entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que afirmou a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil, em condições de igualdade com as demais pessoas.

A educação Inclusiva, aponta para a transformação de uma sociedade inclusiva e é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular.

A proposta da educação inclusiva é acolher e dar condições para que a pessoa com deficiência exerça seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião.

3 Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 20 de dezembro de 1996 , da Educação Especial.

No Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Quando se fala em inclusão, a ideia é colocar o aluno especial dentro de sala, mas isso vai além, estar inserido não significa inclusão, pois a ideia não refere só aquele indivíduo fisicamente inserido, e sim, obter interação, comunicação e socialização na construção do desenvolvimento de caráter ativo dos alunos especiais com família, colegas, professores e todo ambiente escolar propício às mesmas possibilidades.

Portanto, a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 20 de dezembro de1996 , da Educação Especial, aponta em seu Artº 58, a sua clareza, quando especifica que é oferecida preferencialmente ao aluno da rede regular de Ensino que seja Portador de Deficiência. Quando necessário, o atendimento será individual, se não houver condições de inseri-lo em classes especializadas.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Neste Artº 59- Os sistemas de ensinos assegurarão: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades. Para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, deverá ser avaliado de forma especial e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Capacitação para os professores, inserção do aluno na vida social.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

No Art.60, afirma que, existem órgãos dos sistemas de ensino sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Parágrafo único. Todos os alunos Portadores de Deficiência são atendidos na própria escola pública regular de ensino independente dos apoios previstos no artigo em pauta.

De acordo com a Constituição Federal (1988), é dever do estado e da família incentivar o desenvolvimento da pessoa, proporcionando igualdade dando atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais na rede de ensino regular.

Contudo, a inclusão e um assunto que, permite inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso é necessário avaliar a realidade e as controvertidas posições e opiniões sobre o termo.

No questionamento deste tema é importante ressaltar as controvérsias da visão política e pedagógica do sistema educacional. Baseado no compromisso internacional,

o Brasil busca adequar a esse marco que respalda o direito de uma educação de qualidade aos Portadores de Deficiência.

Para promover e sustentar um sistema educacional diversificado, às instituições tem por obrigatoriedade se organizar pedagogicamente e montar toda uma estrutura física ao receber esse público especial. Partindo desta promoção começa surgir à descaracterização da educação tradicional, ocasionando insatisfação profissional, desinteresses da família, falta de disciplina e sentimento de impotência dos professores.

Sendo assim a real divergência é o fazer cumprir os direitos dos portadores de necessidades especiais, e não se faz cumprir a lei que os asseguram quanto assistência de uma educação e capacitação dos profissionais de qualidade prevista na LDB.

Esta pesquisa foca a discussão nos aspectos referentes às políticas de inclusão escolar bem como seus respectivos processos e consequências.

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária devido o baixo nível de conhecimento a essas Leis.

Os alunos com necessidades especiais têm seus direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu Art. 5º refere: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Será punido na forma da lei qualquer atentado, tanto por ação quanto por omissão, aos seus direitos fundamentais.” Em seu Art. 54, parágrafo III, consta: “É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente portador de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Portanto, quando parte para a realidade, as crianças são discriminadas sim, a ponto do professor ficar exigindo laudo médico como prova de que realmente a criança

tem algum problema. De acordo com estudos da LDB, sabe-se que o professor tem obrigação de acompanhar a aprendizagem do aluno em sala de aula, observando as sua dificuldades paralela a aprendizagem das demais crianças. Há uma enorme dificuldade em se cumprir essa exigência educacional. O profissional da educação, não tem o hábito de se preparar para enfrentar esse obstáculo que vem cada dia ao seu encontro, tornando um verdadeiro entrave na concepção de muitos profissionais da educação.

A escola de ensino regular deve proporcionar a criança com deficiência a oportunidade da experimentação e da representação, da apropriação e construção do conhecimento, estimulando de forma positiva o relacionamento das crianças com seus pares de mesma idade cronológica.

As crianças com deficiências devem ter as mesmas oportunidades que as demais crianças e os educadores precisam descobrir como explorar suas possibilidades de crescimento e interação. Pois a diversidade deve ser tida como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano. Indagar sobre tais conceitos promove a necessidade pela busca da interação com as crianças com deficiências agora, presentes na sala de aula do ensino regular.

Diante de tal problemática, observa-se uma discrepância muito grande a respeito das contradições presentes no cotidiano da escola de ensino regular e a política inclusiva.

Com dados embasados no levantamento teórico e observação de algumas práticas sobre o assunto, foi possível observar certas discrepâncias entre as teorias e a práticas inclusivas, perceber as contradições entre o saber e o fazer com relação à inclusão na escola de ensino regular.

No Brasil, segundo a Organização das Nações Unidas (2006), estima-se que 15% da população brasileira apresentem algum tipo de necessidade especial, possuem carência física, psicológica ou social. Deste percentual, 820 mil são crianças adolescentes entre 0 e 17 anos. Quanto à relevância do tema, é importante considerar que, mesmo com a abundância de trabalhos acadêmicos sobre este tema, o que se

conhece do modelo educacional inclusivo ainda é insuficiente para afirmar com segurança, quais as metodologias mais eficazes para sua implementação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei9.394/96, em seu capítulo V da educação especial, Art. 58, refere:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais .

.

Cada definição mais atual para educação especial é localizada no art. 3º da Resolução nº 2/2001: “modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Enquanto na Constituição Federal (CF/88 a expressão de referência era “portadores de deficiência”, logo novos documentos surgem com o uso da expressão “necessidades educacionais especiais”, como consta no art. 1º da Resolução nº 2/2001.

Na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula. (MANTOAN, 2003, p.17).

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. (MANTOAN, 2003, p.20).

4 O que é Inclusão?

Inclusão educacional significa oferecer igualdade de oportunidade de acesso e permanência de todos os brasileiros na escola, sejam negros, índios, pobres, e com deficiências dando preferência por oferecer matricula as crianças e jovens em escolas próximas as suas residências.

Na visão de Mantoan (2006), o paternalismo e o preconceito relacionados às pessoas com deficiência ainda representam verdadeiros entraves para a inclusão desses sujeitos na escola regular. A autora ainda acrescenta que o despreparo dos professores não pode continuar servindo de justificativa para adiar a inclusão.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, reendossando a Estrutura de Ação em Educação Especial como meio para se atingir a educação inclusiva, o novo compromisso foi firmado por meio da "Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial" (UNESCO, 1994).

Desde então, o Brasil vem se organizando para cumprir esse importante acordo internacional, e, mais do que isso, para garantir os direitos de cidadãos historicamente excluídos. A Declaração de Salamanca é um marco na definição dos alunos que têm direito à escolarização de qualidade como qualquer cidadão. São as:

> crianças com deficiência e [...], crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, pp. 17-18).

A inclusão escolar é uma proposta dominante na Educação Especial e na Educação em geral nas últimas décadas, direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação em vários países, incluindo-se o Brasil. Exige a

transformação da escola, defendendo a inserção de alunos com quaisquer necessidades no ensino regular, cabendo às escolas se adaptarem às características dos alunos, o que leva à ruptura com o modelo tradicional de ensino. (ENUMO, 2005).

Para atender a diferença na sala de aula, é necessário flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, não se propondo abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acaba-se criando desigualdades para muitos alunos. (RODRIGUES, 2006, p.305-306)

Se pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos e materiais sejam endereçados à escola. A educação inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua os recursos necessários para fazer frente aos problemas. (RODRIGUES, 2006, p.310)

> Se não fizer parte integrante [...] que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os o escolar brasileira. (BUENO, 1999, p. 12)

De acordo com a lei N° 9.394/96 – LDB (Leis de Diretrizes e Bases) no Artigo 4°, III – o atendimento educacional especializado é gratuito aos educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e a todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

No Artigo 23° - a instituição poderá por diversa forma se organizar, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996). No artigo 58° da LDB, no parágrafo 1° e 2° diz:

> todo aquele com necessidades especiais terão serviços de apoio especializado, ao atendimento educacional que será feito em classes, escolas em função das condições específicas na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a realidade hoje vivenciada pelo sistema educacional, são contraditórias:

> Artigo 59. No inciso III, assegura aos educandos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Em relação aos órgãos oficiais e políticas pedagógicas: Sinto que esta proposta tem um conteúdo muito mais político do que pedagógico. (NAUJORKS, 2002). A fragmentação do sistema e, a proposta de inclusão chegou como uma forma imposta, sem um preparo prévio de professores, gestores, famílias, alunos, enfim, a comunidade escolar, mesmo considerando a autonomia outorgada às escolas em delinear sua identidade no Projeto Político Pedagógico. (NAUJORKS, 2002).

Considerações Finais

A primeira questão a se posicionar, enquanto Psicólogo, diz respeito à formação dos professores, no âmbito inicial ou contínuo, que, muitas vezes, embasada em metodologias e recursos pedagógicos descontextualizados, priva seus formandos ou docentes da possibilidade de refletirem criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação; ficam, desse modo, impossibilitados de desenvolver perspectivas críticas de análise e compreensão das questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas presentes na educação em geral, na formação de professores e, em especial, nas políticas de inclusão.

Essas questões, que chamamos de falhas da formação, contribuem sobremaneira para a perpetuação de uma atuação profissional submissa a condicionantes institucionais, impedindo o desenvolvimento de novas experiências e, por conseguinte, a elaboração de novos sentidos sobre a inclusão. Entretanto, também cabe questionar o que se tem feito nos espaços de formação continuada de professores, constituídos há muitos anos, e que fazem parte da rotina de escolas públicas e privadas.

Como se afirmou na introdução, a questão da inclusão não é nova, e, se existem políticas e ações, ou mesmo leis, que visam a torná-la realidade nos sistemas de ensino público e privado, há que se questionar que elementos estariam na base dos

insucessos que caracterizam muitas das experiências de inclusão, do ponto de vista da equipe profissional ou dos alunos e de suas famílias.

A segunda questão a se considerar se relaciona à instituição escolar, que, por sua vez, deveria tomar para si a tarefa de oferecer espaços de formação permanente que envolvessem todos seus atores, de modo a promover a reflexão sobre os propósitos de suas ações, sobretudo as inclusivas, tornando-se um espaço para a expressão das dúvidas, das inseguranças, dos medos e de troca de saberes, de estudo sobre teorias e práticas de inclusão. Essa dinâmica possibilitaria a formação de novos sentidos subjetivos sobre ser professor em propostas inclusivas e de identificação com a elaboração, a discussão e a implementação de ações inclusivas, visto que eles próprios se sentiriam incluídos na proposta e nas ações delas decorrentes.

Assim, promover a inclusão escolar é planejar ações de formação e de atuação que insiram seus profissionais em novas esferas de compreensão e de vivência da proposta inclusiva, nas quais possam questionar, discordar, elaborar e criar ações de enfrentamento do cotidiano. Consideramos que somente a vivência e a experiência de novas ações, não apenas produzidas e estipuladas pelas normas institucionais ou pelos deveres da profissão, mas construídas como espaços de apropriação, de reação e de subversão, permitiriam aos docentes novas formas de subjetivação que contemplassem o agir docente inclusivo.

Referências bibliográficas

AGUIAR, João. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física,** 2005. p 240.

SANTOS, Alex; TELES, Margarida. **Inclusão: Possibilidade de ensinar e aprender. In: DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL**, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL.Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FONSECA, Maria da Conceição**. Discurso, Memória e Inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental. UFMG. 2001.**

GAVIOLI, Camille, RANOYA, Flávia, ABBAMONTE, Renata. **A prática do companhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola.** USP, São Paulo – SP, 20016.

Disponível em:http://bvsms.saude.gov.br - Acesso em: 11 de outubro de 2016.

Disponível em:http://www.googleacademico.com - Acesso em 17 de outubro de 2016.

MANTOAN, Maria Teresa. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa. **A Hora da Virada: Inclusão. Revista da Educação Especial.** Out, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa**. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio do** CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008.

MARCHESI,Álvaro**: Revista da Educação Especial.** . **Porto Alegre – RS, v. 29, n 1. 2005.**

MARCHESI, Álvaro**. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.**

NAUJORKS, M.I. **Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais . Revista Educação Especial,** n. 20, 2002.

RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, pp. 299-318, 2006.

SOARES,Maria Aparecida; CARVALHO,Maria de Fátima. **O Professor e o Aluno com Deficiência.** São Paulo – SP: Cortez, 2012. (Coleção & Saúde; v. 5).

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, v. 8, n. 8. 2006.

O Concílio Vaticano II e seus desdobramentos na região norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro

Pedro Henrique Caetano Figueira[19]
Paulo Jonas dos Santos Júnior[20]

Resumo: O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII com o ideal de uma atualização das doutrinas da Igreja. Acontecimentos como as duas Grandes Guerras e a Guerra Fria, tornaram urgente a revisão de alguns conceitos eclesiásticos, e nesse ínterim João XXIII percebeu que a convocação de Concílio Ecumênicoseriaum modo de mudar algumas diretrizes e trazer à Igreja novas formas de espiritualidade e novas doutrinas ritualísticas para aproximar os fiéis até os doutores do catolicismo. Ao longo do artigo observamos que na região norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro a recepção das diretrizes do Concílio Vaticano II foi bastante particular em relação ao resto do mundo, o que gerou fatos históricos dignos de serem estudados. Essareflexão é de particular importância, uma vez que assim podemos perceber a estreita ligação que há entre a História e Religião.

Palavras-chave: História; Concílio Vaticano II; Cristianismo; Norte e Noroeste Fluminense

Introdução

O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII com o ideal de uma atualização das doutrinas da Igreja (ALBERIGO, 2005, p. 17). A Igreja sob os acontecimentos da Guerra Fria necessitava rever alguns conceitos, João XXIII viu nas reformas propugnadas no Concílio, um modo de mudar as doutrinas e trazer à Igreja novas formas de espiritualidade e novas doutrinas ritualísticas para aproximar os fiéis até os doutores do catolicismo (ALBERIGO, 2005, p. 19).

No dia 11 de outubro de 1962 o papa Joao XXIII inaugurou o Concílio em uma celebração solene com alguns milhares de pessoas entre padres e bispos americanos, europeus, asiáticos, africanos e italianos. (ALBERIGO, 2005, p. 49).Teólogos, padres e cardeais participaram ativamente desse Evento que durou seis anos, e trouxe a Igreja

[19] Graduando em História pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ).
[20]Doutorando em Planejamento Regional e Gestão da Cidade pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Especialista em História e Cultura do Brasil pela UNESA. Licenciado em História pelo ISEED. Bacharel em Teologia pela FAECAD. Psicanalista Clínico pela FATEB. Docente do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ).Contato: paulojsjunior@hotmail.com

novos modos de ver e entender a sociedade, criando mudanças para o entendimento dos rituais católicos (SENRA, 2017).

O evento conciliar trouxe características como o diálogo entre as alas do cristianismo[21] e a atualização da Igreja por meio de suas doutrinas. (MÉRIDA, 2017). Neste contexto todas as Dioceses, atendiam aos fiéis com as mudanças exercidas no concílio vaticano II, tendo resistência em uma diocese, a de Campos de Goytacazes, no interior do Rio de Janeiro (MÉRIDA, 2017).

A diocese de Campos dos Goytacazes, que congrega igrejas situadas no norte e noroeste do estado do Rio de Janeiro, em divisa com Minas Gerais e Espírito Santo, chama a atenção pelos rumos que tomou pós-concílio. Grupos conservadores pró concílio Trento do século XVI negavam as novas doutrinas e resistia as reformas incessantemente, isso se estendeu por vários anos em algumas paróquias da diocese campista (MÉRIDA, 2017).

Os grupos conservadores reivindicavam o direito de continuar com o rito Pio V e questionavam ações do concílio Vaticano II como a tradução total do rito para o português e a abertura para o ecumenismo. Questionamentos que levavam grupos conservadores (pró concílio de Trento) a enfrentarem grupos progressistas (pró concílio do Vaticano II)(MÉRIDA, 2017).

UM CISMA CATÓLICO NO NOROESTE FLUMINENSE

O século XX foi marcado por acontecimentos que mudaram o pensamento do homem, com a ascensão de ideologias e o advento de duas grandes guerras, esses eventos jogou o mundo para uma crise mundial civil e, consequentemente, religiosa.

---

[3]Segundo MENDONÇA (2012), esse tipo de diálogo é conhecido como ecumenismo. Foi de suma importância para o diálogo entre as religiões cristãs a partir do século XX. Com o ecumenismo, as Igrejas Cristãs, principalmente as Igrejas Protestantes e a Católica abriram o diálogo para as missões missionárias. Com o aumento da população mundial, a unificação das missões missionárias entre protestantes e católicos foi de relevante importância para a expansão do Cristianismo. O MOVIMENTO ECUMÊNICO NO SÉCULO XX – ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE SUAS ORIGENS E CONTRADIÇÕES. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=236&cod_boletim=13&tipo=Artigo. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

Dom Rifan (2014, p. 20) faz o seguinte esclarecimento:

> Na segunda metade do século XX, fruto de várias ideologias, mudanças comportamentais e também reflexo das duas guerras mundiais, grande crise cultural e civilizacional se instalou no mundo contemporâneo, com repercussões na área religiosa.

Como ponto de partida considera-se a abrangência do Concílio Vaticano II e o impacto sobre a comunidade católica. Papa João XXIII vivendo as crises e os paradoxos do século XX[22], viu-se necessário um concílio que viesse para aproximar os fiéis aos dogmas estabelecidos. João XXIII então anuncia o Concílio pela bula *HumanaeSalutis*:

> A Igreja assiste, hoje, à grave crise da sociedade. Enquanto para a humanidade surge uma era nova, obrigações de uma gravidade e amplitude imensas pesam sobre a Igreja, como nas épocas mais trágicas da sua história. Trata-se, na verdade, de pôr em contacto com as energias vivificadoras e perenes do evangelho o mundo moderno: mundo que se exalta por suas conquistas no campo da técnica e da ciência, mas que carrega também as conseqüências de uma ordem temporal que alguns quiseram reorganizar prescindindo de Deus. Por isso, a sociedade moderna se caracteriza por um grande progresso material a que não corresponde igual progresso no campo moral. Daí, enfraquecer-se o anseio pelos valores do espírito e crescer o impulso para a procura quase exclusiva dos gozos terrenos, que o avanço da técnica põe, com tanta facilidade, ao alcance de todos; e mais ainda - um fato inteiramente novo e desconcertante - a existência do ateísmo militante, operando em plano mundial[23].

É importante deixar em aberto, a importância da figura do Papa João XXIII, o Concílio que fora anunciado com a ideia de repensar uma igreja era uma vontade individual do Papa:

[22]1° Guerra Mundial, 2° Guerra Mundial, Nazismo, Fascismo, Socialismo Científico, Totalitarismo, Guerra Fria, Crise Econômica 1929, Revolução Russa e tantos outros acontecimentos.
[23]ConstituiçãoApostólica: HUMANAE SALUTIS; Do Sumo Pontífice João XXIII, para a convocação do Concílio Vaticano II. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/johnxxiii/pt/apost_constitutions/1961/documents/hf_j-xxiii_apc_19611225_humanae-salutis.html; Acesso em: 11 de Setembro de 2017.

> A convocação do novo concílio foi essencialmente fruto de uma convicção pessoal do papa, lentamente sedimentada em seu espírito, encorajada também por outros e, finalmente, tornada decisão autorizada e irrevogável no trimestre seguinte à eleição ao pontificado.
>
> O anúncio de 25 de janeiro era irreversível; nos meses e anos sucessivos o catolicismo, mas também as outras tradições cristãs e o próprio mundo leigo iriam aceitar e enfrentar a decisão roncaliana (ALBERIGO, 2005, p. 22).

O Concílio Vaticano II tinha como principal proposta o afervoramento dos fiéis na vida cristã. A Igreja passava por crises e o Vaticano II seria a saída para que o cristianismo católico voltasse a ser uma referência para o plano transcendental. De acordo com Dom Antônio de Castro Mayer:

> O Concílio não tinha por escopo fixar algum ponto controverso da doutrina Católica. Sua razão de ser era outra. Sua missão era promover um afervoramento da vida cristã, mediante uma adesão mais plena e mais intensa à verdade revelada, esplendidamente exposta, sobretudo pelos Concílios de Trento e do Vaticano I. Em segundo lugar, deveria o Concílio empenhar-se porque essa doutrina, sem a menor mutilação, fosse estudada e explanada segundo as exigências de nossos tempos. Como fruto do esforço conciliar, esperava o Papa promover aquela unidade colimada por Deus Nosso Senhor, que deseja a salvação de todos os homens, mediante a adesão à verdade revelada (MAYER, 1971, p. 274).

Neste contexto, todas as Dioceses foram receptivas ao Concílio Vaticano II, tendo resistência apenas em Campos dos Goytacazes. A diocese de Campos dos Goytacazes, que congrega igrejas situadas no norte e no noroeste do estado do Rio de Janeiro, em divisa com Minas Gerais e Espírito Santo, chama a atenção pelos rumos que tomou pós Concílio. Grupos conservadores pró Concílio Trento do século XVI negavam as novas doutrinas e resistiam às reformas incessantemente. Isso se estendeu por vários anos em algumas paróquias da diocese campista. Ao término do Concílio Vaticano II, a Igreja foi se habituando as reformas que viriam, sendo assim, passaram-se alguns anos e na Diocese de Campos as mudanças não ocorriam. Dom Antônio de Castro Mayer teve papel importantíssimo como bispo diocesano de 1949 até 1981, protagonizando a resistência às mudanças propugnadas no Concílio, por ser

tradicionalista e por não acatar as novas doutrinas. Para Dom Antônio, as características do Concílio eram heréticas, pois deturpava o Concílio Trento, século XVI (DACM, 2013).

Com a chegada do Concílio e com a crise pós-conciliar[24], Dom Antônio se dizia assustado e com medo das mudanças conciliares. Por temer tanto as reformas conciliares, Dom Antônio mandou ao Papa Paulo VI no dia 12 de setembro de 1969 uma carta a qual fazia fortes críticas às mudanças que foram exercidas no Vaticano II. Essa carta dizia:

> Beatíssimo Padre,
>
> Tendo examinado atentamente o "Novus Ordo Missae", a entrar em vigor no próximo dia 30 de novembro, depois de muito rezar e refletir, julguei de meu dever, como sacerdote e como bispo, apresentar a Vossa Santidade, minha angústia de consciência, e formular, com a piedade e confiança filiais que devo ao Vigário de Jesus Cristo, uma súplica. O 'Novus Ordo Missae", pelas omissões e mutações que introduz no Ordinário da Missa, e por muitas de suas normas gerais que indicam o conceito e a natureza do novo Missal, em pontos essenciais, não exprime, como deveria, a Teologia do Santo Sacrifício da Eucaristia, estabelecida pelo Sacrossanto Concílio de Trento, na sessão XXII. Fato que a simples catequese não consegue contrabalançar. Em anexo, junto as razões que, a meu ver, justificam esta conclusão. Os motivos de ordem pastoral que, eventualmente, poderiam ser alegados a favor da nova estrutura da Missa, primeiro, não podem chegar ao ponto de deixar no olvido os argumentos de ordem dogmática que militam em sentido contrário; depois, não parecem procedentes. As mudanças que preparam o "Novus Ordo" não contribuíram para aumentar a Fé e a piedade dos fiéis. Pelo contrário, deixaram-nos apreensivos, apreensão que o "Novus Ordo" aumentou; porquanto, abonou a idéia de que nada há de imutável na Santa Igreja, nem mesmo o Sacrossanto Sacrifício da Missa. Além disso, como saliento nas folhas juntas, o "Novus Ordo" não só não afervora, senão que extenua a fé nas verdades centrais da vida católica, como a presença Real de Jesus na SS. Eucaristia, a realidade do Sacrifício propiciatório, o sacerdócio hierárquico. Cumpro, assim, um imperioso dever de consciência, suplicando, humilde e respeitosamente, a Vossa Santidade, se digne, por um ato positivo que elimine qualquer

[24]Termo usado pelos bispos e padres conservadores;

> dúvida, autorizar-nos a continuar no uso do “Ordo Missae” de S. Pio V, cuja eficácia na dilatação da Santa Igreja, e no afervoramento de sacerdotes e fiéis, é lembrada, com tanta unção, por Vossa Santidade. Estou certo que a Paterna Benevolência de Vossa Santidade não deixará de afastar as perplexidades que me angustiam o coração de sacerdote e bispo. Prostrado aos pés de Vossa Santidade, com humilde obediência e filial piedade, imploro a Bênção Apostólica.
>
> + Antonio de Castro Mayer
>
> Bispo de Campos (Brasil) (MAYER, 1969).

Segundo a carta, estavam ocorrendo na Igreja Católica deturpações do Concílio, sendo considerados pelos conservadores grandes abusos litúrgicos[25].O conservadorismo de Dom Antônio de Castro Mayer teve grande influência nas comunidades católicas da Diocese de Campos, sendo assim, em muitas cidades os padres que também não queriam as reformas litúrgicas, concordavam com Dom Antônio de Castro Mayer, resistiam ao concílio e exaltavam a importância da continuação do rito anterior ao Vaticano II (DACM, 2013).

Dom Antônio de Castro Mayer parte do *CoetusInternationalisPatrum* e foi com Lefebvre, um dos dois únicos Bispos no mundo, no período pós-conciliar, a resistir às reformas conciliares propostas pelo Concílio Vaticano II. (MÉRIDA, 2016)

Com a ideia de resistência ao progressismo, Dom Antônio continuou a não permitir a entrada do Vaticano II na diocese. Sendo dessa maneira, a diocese de Campos dos Goytacazes ganhou características diferenciadas das dioceses do resto do mundo. Era a única Diocese que resistia sendo fundamentada no conservadorismo e a negação das mudanças litúrgicas através do bispo diocesano. Segundo a Fraternidade São Pio *X*[26]*:*

---

[25]Retirada das imagens sacras;Ideia modernista, a Igreja ter-se rompido diretamente com o passado, começado uma nova Igreja e outras tantas mudanças consideradas radicais pelos conservadores.

26A FSSPX, fundada por Sua Exc. Dom Marcel Lefebvre, foi aprovada pela Igreja, por decreto do Bispo de Lausana-Friburgo (Suíça), Dom Charriere, em 1o de Novembro de 1970. A FSSPX recebeu a Carta Laudatória do Prefeito da Sagrada Congregação para o Clero, Cardeal Wright, em 18 de fevereiro de 1971. Disponível em: https://www.fsspx.com.br/sobre-a-fraternidade-sao-pio-x/ . Acesso em 11 de Setembro de 2017.

> Durante o Concílio, Dom Antônio de Castro Mayer teve de enfrentar a corrente progressista e se salientou como um dos líderes da corrente conservadora. Suas intervenções em favor do Latim na Liturgia, sobre a estrutura monárquica da Igreja, pela manutenção dos privilégios que na ordem social cristã devem distinguir das seitas heréticas a Santa Igreja, e pela condenação explícita do comunismo no esquema da Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo fizeram dele um dos principais defensores da doutrina tradicional da Igreja no Concílio. Com Dom Marcel Lefebvre ele fez parte do "CoetusInternationalisPatrum" e foi com ele um dos dois únicos Bispos no mundo a continuar, no período pós-conciliar, um combate público contra os erros que corrompem a Fé e causam a perda de tantas almas. Ainda por ocasião do Concílio, Dom Antônio e DomLefebvre, juntamente com outros Padres conciliares, coordenaram as petições de centenas de Bispos em prol da Consagração do mundo ao Imaculado Coração de Maria e da condenação do comunismo e do socialismo pelo Concílio[27].

A *Coetus Internationalis Patrum* foi um grupo formado por conservadores que lutavam pela resistência ao Vaticano II, esse grupo tinha como líder o arcebispo Dom Marcel Lefebvre e também Dom Antônio de Castro Mayer, bispo diocesano de Campos que era responsável por rebater o Vaticano II nas suas respectivas reuniões. Esse grupo é de suma importância, pois os principais nomes do conservadorismo católico eram membros ativos e lutavam contra os ideais progressistas na Igreja Católica. Porém o *Coetus* perdeu força pela grande radicalidade e fortes críticas ao Vaticano II, os bispos que estavam se aproximando do grupo conservador, acabou por se afastarem pelo radicalismo contra o progressismo (Vaticano, 2014).

A IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS DIRETRIZES

Com o avanço da idade, D. Antônio foi afastado e deu lugar ao Bispo D. Carlos Alberto Etchandy Gimeno Navarro (1981-1990). Navarro foi símbolo das mudanças progressistas. Com a chegada de Dom Carlos Alberto, o ideal progressista chegou a Diocese de Campos, porém Navarro viu um forte grupo, bem estruturado que

27 BIOGRAFIA DE DOM ANTÔNIO DE CASTRO MAYER. Disponível em: https://www.fsspx.com.br/biografia-de-dom-antonio-de-castro-mayer/. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

se opôs severamente as mudanças conciliares. Sendo a partir de 1981, bispo emérito de Campos, Dom Antônio de Castro Mayer continuou militante na causa conservadora, junto com ele muitos padres diocesanos também faziam parte do grupo que Dom Antônio liderava (DACM, 2013).

Dom Carlos Alberto Navarro, o novo bispo da diocese de Campos, e substituto imediato de Dom Antônio de Castro Mayer se tornou então o novo bispo diocesano e deu através de um decreto, assinado em 25 de agosto de 1981 a ordem de que todos os padres diocesanos deveriam acatar às reformas litúrgicas. Dom Carlos Alberto deixa claro que se algum padre ousar desobedecê-lo sofreria penas canônicas que podem ocasionar até mesmo à retirada das dignidades e cargos (RIFAN, 2014, p. 25).

Partindo dele as mudanças pró conciliares ocorreram trazendo à diocese de Campos características diferenciadas das outras dioceses efoi inevitável que vinte e cinco padres foram excomungados pela resistência ao concílio e por desobediência ao bispo diocesano (Rifan, 2014). Os padres que resistiram as determinações do bispo e foram desligados, foram:

Pe. Emanuel José Possidente;
Pe. José Moacir Pessanha;
Pe. Henrique Conrado Fischer;
Pe. Eduardo Athayde;
Pe. Fernando ArêasRifan;
Pe. Élcio Murucci;
Pe. José Gualandi;
Pe. Jonas dos Santos Lisboa;
Pe. José Onofre Martins de Abreu;
Pe. José Ronaldo de Menezes;
Pe. Geraldo Gualandi;
Pe. Alfredo Gualandi;
Pe. José Paulo Vieira;
Pe. Hélio Marcos da Silva Rosa;
Pe. José Edílson de Lima;
Pe. José de Matos Barbosa;
Pe. Gaspar Samuel Coimbra Pelegrini;
Pe. Claudiomar Silva Souza;
Pe. Everaldo Bom Robert;
Pe. José Geraldo Freitas da Silva Júnior;
Pe. Marco Antônio Pinheiro Arêas;
Pe. Alci de Andrade da Silva;
Pe. José Carlos Gualandi D. Esposti;
Pe. Manoel Macedo de Farias;
Pe. Rafael Lugão de Carvalho

(RIFAN, 2014, p. 39 e 40).

A partir da excomunhão desses padres, as normativas e diretrizes decididas no Concílio Ecumênico Vaticano II, foram aplicadas na Diocese de Campos e suas paróquias. Essa resistência porém, deixou diversas marcas e singularidades para o cristianismo local, principalmente em sua vertente católica; marcas essas, que ainda fazem parte da culta e da religiosidade da população da Região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre a recepção do Concílio Vaticano II na diocese de Campos dos Goytacazes, que agrega as paróquias da região norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

Como refletido ao longo do texto, alguns padres das paróquias da diocese de Campos dos Goytacazes reagiram de forma negativa às normativas decididas no Concílio Vaticano II, o que gerou na região uma disputa teológica acerca da maneira correta de celebração da missa, a língua a ser utilizada nos rituais religioso, o rito litúrgico a ser seguido, dentre outras.

Referências bibliográficas

ALBERIGO, Giuseppe. *Breve História do Concílio Vaticano II*. Aparecida, SP: Santuário, 2006.

Apostolado DACM. **Dom Fernando ArêasRifan comenta sobre Dom Antônio de CastroMayer**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hWLZOhXYqBQ&t=364s .Acesso em: 11 de setembro de 2017.

A Santa Sé. **Constituição Apostólica HumanaeSalutis do Sumo Pontífice João XXIII, para a convocação do Concílio Vaticano II**. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/apost_constitutions/1961/documents/hf_j-xxiii_apc_19611225_humanae-salutis.html . Acesso em: 11 de setembro de 2017.

Flávio Senra. **Religare -Conhecimento e Religião sobre Vaticano II e o tradicionalismo católico**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sgvMcZ4wLv4. Acesso em: 29 jun. 2017.

Fraternidade Sacerdotal São Pio X. **Biografia de Dom Antônio de Castro Mayer**. Disponível em: https://www.fsspx.com.br/biografia-de-dom-antonio-de-castro-mayer/ Acesso em: 11 de setembro de 2017.

FSSPX. **BIOGRAFIA DE DOM ANTÔNIO DE CASTRO MAYER**. Disponível em: https://www.fsspx.com.br/biografia-de-dom-antonio-de-castro-mayer/. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

Jornal ONTEM HOJE SEMPRE. **Carta ao Papa Paulo VI**. Disponível em: http://www.capela.org.br/Missa/antonio.htm . Acesso em: 11 de setembro de 2017.

MAYER, Dom Antônio de Castro. **Por um Cristianismo Autêntico**. São Paulo. Vera Cruz. 1971.

MENDONÇA, Antônio Gouvea. ***O movimento ecumênico no século XX – algumas observações sobre suas origens e contradições.*** **Disponível em:** http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=236&cod_boletim=13&tipo=Artigo**. Acesso em: 14 de agosto de 2017.**

MÉRIDA, Vinícius Couzzi. **O Concílio Vaticano II, Dom Antônio de Castro Mayer e a Diocese de Campos: Resistência e Cisma.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida, Vitória-ES.

Rádio Vaticano**. O papel do 'CoetusInternationalisPatrum' no Concílio**.Disponível em: http://br.radiovaticana.va/news/2014/12/03/o_papel_do_coetus_internationalis_patrum_no_conc%C3%ADlio/1113425. Acesso em: 18 de setembro de 2017.

RIFAN, Dom Fernando Arêas. **Sementes**. **Homenagem de gratidão a de Dom Fernando ArêasRifan pelo seu 40° aniversário de Ordenação Sacerdotal**. Campos dos Goytacazes. 2014.

GEORG SIMMEL: dimensões de um pensador e suas perspectivas científicas sensíveis ao modo de vida de uma sociedade complexa.

Anízio Antônio Pirozi[28]
Paulo Jonas dos Santos Júnior[29]

Resumo: O presente trabalho buscou refletir sobre a importância do pensamento desenvolvido por Georg Simmel (1858-1918). Pensador alemão do século XIX que esboçou uma nova "dialética característica", edificada em uma transição e formalização das metodologias científicas tradicionais para as mais contemporâneas. Nesse contexto de transição, Simmel transitou em áreas como a filosofia, a sociologia, a economia, a psicologia, a história, a estética, e outras mais. Os estudos de Simmel foram essenciais para virada dos objetos e estudos convencionais das Ciências Humanas, em especial as Ciências Sociais, em uma perspectiva múltipla capaz de apontar o rumo em direção a uma nova concepção de fazer ciência no despertar de um novo século, complexo e dotado de múltiplas significações, assim como seu trabalho.

Palavras-Chave: Georg Simmel; Ciências Sociais; Ciências Humanas.

Introdução

O presente trabalho buscou refletir sobre a importância do pensamento desenvolvido por Georg Simmel. Nascido na Alemanha, e filho de pais de ascendência judaica, Simmel estudou na Universidade de Berlim, onde cursou graduação em filosofia e doutorou-se na mesma cadeira. Porém, as obras deste autor não ficaram apenas em sua área de formação, pelo contrário, os estudos de Simmel foram

[28] Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pós-graduando em Ensino de Filosofia pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduado em História pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Coordenador do Curso de Graduação em História no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Membro e pesquisador do Centro de Iniciação Científica Professora Maria da Conceição C. Vieira (CENICE - UNIFSJ). Membro do Laboratório de Diversidade, Educação, História e Cultura - LaDEHC - (UFF). Filiado a Associação Nacional de História - ANPUH. Atua no campo da História Social e Cultural. Contato: apirozi@fsj.edu.br.
[29] Doutorando em Planejamento Regional e Gestão da Cidade pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (UNIDA). Especialista em História e Cultura do Brasil pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Licenciado em História (ISEIB). Bacharel em Teologia (FAECAD). Psicanalista Clínico (FATEB). Docente do Curso de Graduação em História no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Contato: paulojsjunior@hotmail.com

essenciais para os estudos das Ciências Humanas, em especial as Ciências Sociais (HABERMAS, 1996).

As obras de Simmel têm um significado tão grande para o desenvolvimento das Ciências Sociais, que alguns estudiosos costumam o colocar entre os autores clássicos da Sociologia, ao lado de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim (RIBEIRO, 2006).

Segundo Waizbort (2006), quem tenta esboçar a fisionomia de Georg Simmel, logo se encontra em meio a dificuldades que são características próprias daquilo que se quer apreender em seus estudos e teorias. Para o autor, Simmel sempre postulou para seu próprio pensamento uma mobilidade e uma plasticidade para se adaptar ao seu objeto, que se opõem a toda tentativa de fixação e acabamento sistematizado e formalista.

Ainda pouco estudado no Brasil, porém em amplo crescimento acadêmico, o pensamento filosófico de Simmel abrange diversas das temáticas sociais, como por exemplo, Economia, História, Psicologia, Religião, Artes, etc. seus textos ainda são pouco traduzidos para nossa língua, o que dificulta explorar toda riqueza e especificidade de sua obra.

Neste trabalho optamos em utilizar a metodologia de levantamento de dados especializados, pesquisando em revistas científicas e livros acadêmicos, uma vez que essa metodologia possibilita trabalhar com dados confiáveis (FONTELES et al, 2009).

I. Breve biografia e a trajetória

O Sociólogo Georg Simmel nasceu na Alemanha, em 1º de março de 1858, na cidade de Berlim. Seus pais, Edward Simmel e Flora Bodstein, alemães de ascendência judia, foram comerciante e possuíam uma vida financeira confortável (RIBEIRO, 2006).

Georg Simmel estudou Filosofia na Universidade de Berlim, desde a sua graduação até a conclusão do doutorado, em 1881, com a Tese intitulada “A Natureza da Matéria Segundo a Nomadologia Física de Kant”. Apesar de possuir uma trajetória acadêmica ligada ao estudo da Filosofia, Simmel não se restringiu a estudar apenas

essa temática, mas, aprimorou-se, também em História, Psicologia, Ciências Sociais, Economia e outras áreas afins (HABERMAS, 1996).

Em 1885, tornou-se professor da Universidade de Berlim, onde apesar de ter sido reconhecido por colegas e alunos como um talentoso professor, ocupou apenas funções secundárias e de menores importâncias. Em 1912, passou a ocupar uma cadeira de docente na Universidade de Estrasburgo, que na época era anexada ao império germânico (RIBEIRO, 2006).

Simmel foi casado com Gertrud Kinel, com quem teve um filho, Hans Simmel. Em 1908 lançou a obra *Soziologie*[30], que foi determinante para a consolidação desta ciência, principalmente na Alemanha. Dez anos mais tarde do lançamento desta célebre obra, Simmel veio a falecer em Estrasburgo, onde lecionava.

II. O Pensamento de Georg Simmel

Simmel foi um dos primeiros a inserir um debate mais profundo sobre o indivíduo nas Ciências Sociais e Humanas. Na perspectiva simmeliana procura-se analisar a sociedade (s) em sua forma e conteúdo. Segundo ele, por mais que sejam variados os interesses dos quais resultam a sociação, as formas nas quais eles se realizam podem ser as mesmas. Por outro lado, o interesse por um mesmo conteúdo pode se apresentar em sociação formadas de maneiras distintas.

Para Simmel, como consta em seu texto *Sociologia do Segredo e das Sociedades Secretas*[31], todas as relações repousam sobre a pré-condição de que as pessoas saibam alguma coisa sobre as outras. E que dentro de cada extrato social, o indivíduo sabe aproximadamente que medida de cultura esperar do outro indivíduo.

---

[30] Também conhecida como a "grande" *Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, publicada em 1908 (dita "grande porque em 1917 Simmel publicou uma outra sociologia, "pequena"). Um livro plural, formado por textos reunidos desde 1894, ao todo 29 ensaios, além de incluir trechos de sua monografia de 1890, *Über sociale Differenzierung e Sociologische und Psychologische Untersuchngen.* (WAIZBORT, 2006, p.42).

[31] Disponível em: file:///C:/Users/anizi/Downloads/13961-43051-1-PB.pdf, acessado em 16 de julho de 2017.

Segundo a teoria simmeliana, a sociedade significa a interação entre indivíduos, e essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, erotismo, ajuda, doutrinação, e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre em uma relação de convívio com os outros, de atuação de referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros. Essas interações significam que os portadores individuais daqueles impulsos e finalidades formam uma unidade – mais exatamente uma "sociedade". A sociação é, portanto, a forma na qual os indivíduos, em razão de seus interesses, formam a base da sociedade humana (Simmel, 2006, p.60).

De acordo com este modelo de reflexibilidade, seria possível pensar em outro círculo de sociabilidade. Quando falo em círculos, penso em círculos concêntricos, como coloca Simmel ao discutir o conceito de moda, porque o indivíduo pode pertencer a diferentes círculos sociais. Assim, de acordo com Waizbort (2000), Simmel via cada relação como dotada de significação e merece ser considerada, pois como tudo é relacionado, como a sociedade, não é nada mais do que o conjunto das interações, a partir de cada interação singular é possível entrar na teia do todo relacional. Nesse sentido, Simmel analisa a sociedade de maneira a pensar a mesma como um conjunto infinito de interações, em que não existem vias privilegiadas de acesso – o que ele chama de caráter sincrônico - onde o mundo está organizado em uma multiplicidade de relações.

Tendo em vista as considerações de Simmel, em que tudo está relacionado a tudo, trata-se aqui de refletir sobre os laços dessas relações, trata-se de observar as relações mútuas, os "efeitos infinitamente múltiplos" (Waizbort, 2000, p.99), as intenções e as formas que ocorrem no mundo maçônico e na vida dos maçons e suas famílias.

Simmel defendia a ideia de se fazer uma forma de Ciências Sociais autônoma, apesar de acreditar que as análises deveriam englobar todas as áreas das Ciências Humanas. Como filósofo de formação, Simmel partia de uma análise filosófica para buscar solução às problemáticas sociológicas. As análises do autor sempre se iniciaram

de um pressuposto filosófico bastante comum entre os pensadores dessa área, que é a busca pela compreensão do sentido da vida (HABERMAS, 1996).

Dessa maneira, Simmel agrega aos estudos dos fenômenos sociais uma profundidade teórica, o que pode ser observado em suas abordagens sobre questões recorrentes da vida humana; como é o caso do Dinheiro, das Artes, da Religiosidade, da Vida Social, etc. Assim, Simmel acreditava que era de suma importância o estudo de tudo aquilo que engloba o universo humano, pois, segundo o mesmo, no fim, todas as ciências tendem às Ciências Sociais, uma vez que tudo o que acontece é fruto das relações sociais (PAULA, 2012).

Contudo, apesar de sua forte relação com a Filosofia, as abordagens de Simmel foram essenciais para a consolidação das Ciências Sociais enquanto ciência. Simmel, ao incorporar objetos concretos aos estudos sociais, amplia o campo de investigação da Sociologia e a torna uma Ciência capaz de interagir com as problemáticas do ambiente humano, que é constantemente modificado (SIMMEL, 1894).

Ao analisar a sociedade, Simmel utiliza-se de diversas conexões para situar o leitor ao seu pensamento. A descrição simmiliana parte, em diversos momentos, de uma abordagem a algum fragmento, com o objetivo de se compreender o todo, ou seja, o autor utilizava ferramentas como a metonímia para explanar os fundamentos básicos de uma discussão ou análise social (VANDENBERGHE, 2005).

Outrossim, Simmel defende que quando se analisa a sociedade não se deve separar os processos sociais, dos indivíduos que revestem tais processos. Essa teoria vai se desemborcar em um pensamento que o autor passou a desenvolver acerca da ideia de forma e conteúdo. Para ele, há uma dualidade entre a forma e o conteúdo, ou seja, ambas são indissociáveis, o que torna impossível analisar a sociedade de maneira puramente social, mas antes, essa deve ser estudada juntamente com seu conteúdo que são: os grupos políticos, as formas de linguagens, as práticas humanas, etc.

Essa visão de Simmel sobre a sociedade se diferencia daquela defendida pelos principais pensadores de sua época, que era mais focada nos estudos da fenomenologia, o que provocou um avanço considerável na pesquisa social. Porém, essa não foi a única contribuição importante de Simmel para o desenvolvimento dos

estudos humanos, antes esse também marcou a pesquisa científica a partir de sua forma de escrita (HABERMAS, 1996).

A escrita de Simmel é, na maioria das vezes, em forma de ensaios. No âmbito acadêmico, ele é um dos primeiros sociólogos que utiliza essa forma de escrita como meio de registro científico. Segundo Habermas (1996) os métodos científicos de Simmel, foram inovadores para as pesquisas sociais, e influenciaram inclusive Theodor Adorno.

> Simmel no solo animó a abandonar lãs vías de la filosofía académica y a pensar <<concretamente>>; sus trabajos dieron el impulso que, desde Lukács hasta Adorno, condujeron a la rehabilitación del ensayo científico como forma" (HABERMAS, 1996).

Essa preferência pelo uso do Ensaio como método de escrita acadêmica possibilitou a Simmel uma liberdade de escolha e de foco de análise, em referência ao objeto estudado. Dessa maneira é possível observar que a descrição simmiliana não segue a ortodoxia metodológica de seus contemporâneos, os quais em sua grande maioria, possuíam preferência pelo método de escrita conhecido com Tratado Científico (HABERMAS, 1996).

Segundo Vandenberghe (2005), a sociologia de Simmel, apesar de não se fundamentar na ortodoxia do Tratado Científico da época, ela, em momento algum se caracteriza como uma abordagem empírica. Antes, Vandenberghe (2005), esclarece que Simmel se apropria do método eidético, que, segundo o autor, parte de:

> Imaginar o objeto em um grande número de variações possíveis para extrair dele os predicados essenciais que permanecem constantes e que tornam as variações possíveis justamente como variações de uma mesma essência (VANDENBERGHE, 2005).

Se valendo desse método Simmel analisa os objetos sociais, como por exemplo, o dinheiro. Em suas discussões sobre o dinheiro, ele observa que o dinheiro possui uma grande importância social, uma vez que através dele, mercadorias de diferentes valores puderam ser equiparadas, pois seus significados são esvaziados pelo valor simbólico da troca (RIBEIRO, 2006).

Considerações Finais

Este trabalho buscou refletir sobre o pensamento de Georg Simmel, alemão filho de pais de ascendência judaica, o qual foi um dos mais importantes pensadores da história das Ciências Sociais.

Apesar de ter se graduado e, posteriormente, concluído o doutorado em filosofia, Simmel dedicou boa parte de seu tempo ao estudo das relações humanas e sociais, o que, consequentemente rendeu ricas contribuições às Ciências Sociais.

Considerado um teórico pouco ortodoxo em seu tempo, Simmel possuía uma maneira peculiar de escrita e abordagem científica, o que acabou se tornando um legado e influenciando importantes pensadores das mais diversas áreas das Ciências Humanas como, por exemplo, o importante cientista social Theodor Adorno.

Por fim, quando meditamos na trajetória deste distinto pesquisador, escritor, professor, filósofo e cientista social, observamos que ele é merecedor de um local destacado entre os principais pensadores das Ciências Humanas e Sociais. E que, as cátedras brasileiras deveriam aproximar-se um pouco mais de sua obra para desvendar suas formas e conteúdos únicos no campo dos saberes humanos e sociais. A pesquisa sociológica simmeliana amplia cada vez mais as formas de uma pesquisa coletiva, graças as suas reflexões ricas em interdisciplinaridade, que de modo geral, colabora para as principais correntes do pensamento sociológico e histórico de hoje.

Em suma, Simmel se demonstrou um exímio ensaísta e pensador em sua época. Soube extrair de seus estudos a essência daquilo que se configurou mais tarde a sociologia. Nesse aspecto, concordamos com as palavras de Waizbort (2006) quando o mesmo diz que “ Não se pode classificar Simmel como “sociólogo”, sob pena de se perderem várias outras dimensões que são essenciais ao seu pensamento”.

Cabe aqui destacar uma frase que o próprio Simmel cunhou para sintetizar seu legado: “ver no individual o universal”. Assim sendo, convidamos a todos a extraírem de suas obras, esboços e traços para que possam desenhar suas pesquisas e caminhos que almejam desbravar as relações humanas.

Referências bibliográficas

FONTELLES, Mauro José et al. METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA: DIRETRIZES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE PESQUISA. Ciências Saúde, [s.i.], v. 1, n. 1, p.1-8, ago. 2009. Disponível em: <https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pd>. Acesso em: 15 jul. 2017.

HABERMAS, Jürgen. Georg Simmel sobre filosofía y cultura: epílogo a una colección de ensayos. In: HABERMAS, Jürgen. Textos y contextos. Barcelona: Editorial Ariel S.A. 1996.

MALDONADO, Simone Carneiro. Georg Simmel: sentidos, segredos. Curitiba: Editora Appris, 2011.

PAULA, Patrícia Amorim de. A pessoa religiosa na Sociologia da Religião de Georg Simmel. Pro-posições, [s.l.], v. 23, n. 1, p.203-208, abr. 2012. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072012000100014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100014>. Acesso em: 15 jul. 2017.

RIBEIRO, Jorge Claudio. Georg Simmel, Pensador da Religiosidade Moderna. Revista de Estudos da Religião, Rio de Janeiro, v. 2, n. [], p.109-126, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2006/p_ribeiro.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SIMMEL, Georg. Le problème de la sociologie. Revue de metaphysique et de Morale. Berlim,1894.

_____. Questões Fundamentais da Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VANDENBERGHE, Frederick. As sociologias de Georg Simmel. Bauru: Edusc. 2005.

WAIZBORT, Leopoldo. As Aventuras de Georg Simmel. São Paulo: Editora 34, 2006.

Mulher maravilha: ícone feminista ou reafirmação de estereótipos?

Wallans Ferreira Motta[32]
Elaine Borges Tardin[33]

Resumo: Se observarmos o arquétipo tradicional do herói através da história nos depararemos com a figura masculina em destaque. Mesmo que tenha havido heroínas, tanto no campo mitológico ou real, a figura feminina esteve relacionada à excepcionalidade. Em meados do século XX, quando o mundo vivenciava a sangrenta Segunda Guerra Mundial (1939-1945) é criada uma das heroínas fictícias mais famosas do mundo dos quadrinhos: a Mulher Maravilha. O presente trabalho tem por objetivo analisar a construção e posterior transformação desta personagem, relacionando-a com as transformações sociais e culturais pelas quais as mulheres passaram no decorrer das décadas seguintes. A questão que norteia o trabalho é discutir se a personagem pode ser considerada um ícone feminista ou acaba por reafirmar estereótipos em relação ao papel da mulher na sociedade.

Palavras-chave: mitologia, gênero, poder e feminismo.

Introdução

Os mitos permeiam o imaginário social há milênios, e dentre eles, o mito do herói se destaca. De acordo com Jung (1964, p. 100) tal mito, apesar de casos diferentes, se assemelha em sua estrutura, “guardando uma forma universal mesmo quando desenvolvidos por grupos ou indivíduos sem qualquer contato cultural entre si”. Se formos analisar historicamente, o protagonismo da guerra e de seus feitos heróicos pertenceu ao homem, relegando à mulher o papel de auxiliadora e coadjuvante. Todavia, isto não quer dizer que não existam exemplos de heroínas, seja pela via mitológica ou real.

A criação de uma heroína com *status* de protagonista em plena década de 1940 por si só é um marco histórico para os quadrinhos, pois somente homens eram os heróis, o que inspirou muitas meninas americanas e posteriormente no mundo todo, pois a Mulher Maravilha é considerada a maior referência feminina no mundo fictício dos heróis, sendo até os dias atuais um fenômeno comercial expressivo. Mesmo assim, ela não deixou de ser estereotipada na época e ainda nos dias atuais, pois mesmo com

[32] Graduado em História pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Contato: wallansfm@gmail.com
[33] Doutora e Mestra em Sociologia Política pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, (UENF). Pós-Graduada *latu sensu* em História do Brasil, graduada em História pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Contato: bborges.elaine@gmail.com

todos os seus grandiosos poderes, ela sempre era coadjuvante e quase sempre era salva pelo *Superman*[34] ou algum outro herói masculino.

O objetivo do presente artigo é discutir a figura da personagem "Mulher Maravilha", criada durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), atrelando-a às representações sociais de gênero no século XX. O gênero enquanto categoria analítica oferece subsídios para compreendermos que os discursos e ações que certos grupos se utilizam visam legitimar condutas e escolhas, havendo assim uma definição do que seriam as funções dos sujeitos conforme sua identidade de gênero. Neste ponto, o conceito de representação nos auxilia a mapear como se dá a relação de uma imagem presente e de um objeto ausente (Chartier, 1990, p. 21). A dúvida que ora se estabelece é se a personagem, extremamente popular comercialmente no passado e no presente, pode ser considerada um ícone feminista, que abriu caminhos para as mulheres, ou se acaba reafirmando estereótipos a respeito da mulher na guerra.

I. Relacionando gênero e representação social

O século XX foi palco de importantes mudanças políticas, sociais e culturais, que acabaram por se refletir também na produção no meio acadêmico. Grupos e temáticas que outrora não eram campo de investigação, pois eram excluídos do interesse de uma história oficial e universalmente masculina, foram cada vez mais ganhando espaço. Dentre esses grupos, encontram-se as mulheres, que a partir de então seriam vistas como objeto e sujeito de uma história problematizante.

Utilizar gênero enquanto categoria analítica nos permite superar a ideia de uma história exclusiva e meramente descritiva das mulheres, uma vez que o aspecto relacional entre homens e mulheres deve sempre permear tais estudos, além de superar a ideia de uma identidade fixa para os sexos. Trata-se de romper com o esquema binário e abrir espaço para a entrada de multiplicidades e de novas subjetividades, compreendendo que a construção do feminino e do masculino é

[34] Superman ou Super-homem é um super-herói fictício de história em quadrinhos americanas também publicado pela DC Comics.

resultado do que cada cultura estabeleceu historicamente, dentro de uma configuração social.

O conceito de gênero, formulado pelo movimento feminista norte-americano na década de 1970, rejeita o determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter social. Entendido por Joan Scott como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primeira de significar as relações de poder” (1995, p. 86), o conceito de gênero nos auxilia a compreender como as relações e práticas sociais se constroem, seja entre pessoas do mesmo sexo ou do oposto – daí o aspecto relacional ser requisito primordial para compreendermos tal conceito.

Se gênero é uma primeira forma de significar as relações de poder, observa-se que tradicionalmente foram concebidos papéis do que é ser homem e do que é ser mulher, em um sistema binário que evidenciava a supremacia masculina. O vínculo que se estabelece entre as análises que tratam das categorias gênero e poder é íntimo, pois para Scott gênero é:

> (...) um primeiro campo no seio do qual ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia á significação do poder no Ocidente, nas tradições judaicocristãs e islâmicas. (...) O gênero é então um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando as (os) historiadoras (es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas (eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política (1995, p. 16-17).

Portanto, ao observamos a construção de uma personagem feminina heroína na década de 1940 precisamos ter em mente a atuação da mulher naquele contexto e sua posterior evolução social, uma vez que as relações de gênero são representações do social, e permeadas por uma rede de significados que acabam por legitimar certos grupos e subjugar outros. Os conflitos entre representações são conflitos de poder, e são tão importantes quanto os conflitos políticos e econômicos, conforme nos aponta Chartier (1990). Utilizar como ferramenta de análise o conceito de representação

atrelado ao de gênero é olhar a realidade enquanto um campo de concorrências e conflitos, fazendo com que papéis outrora considerados naturais sejam rediscutidos e repensados.

Em relação à representação da mulher na guerra, citamos dois exemplos mitológicos que permeiam o imaginário a este respeito – a história da deusa Atena e a das Amazonas, essas últimas ligadas diretamente à Mulher Maravilha.

Segundo a mitologia, Atena, uma das deusas do Olimpo, nasceu da cabeça de Zeus já adulta e armada. É padroeira da cidade de Atenas, uma das mais importantes cidades-Estado da antiguidade clássica. Na civilização romana, Atena é Minerva, conhecida pela inteligência e engenhosidade na "arte da guerra", bem diferente do deus Ares/Marte, símbolo da violência da guerra. De acordo com Suano (2008, p. 40), à Atena atribuía-se a parte "boa" da guerra: a vitória. O lado violento e feroz era atribuído a Ares, representando assim a própria dualidade da guerra: diplomacia e violência.

A deusa da sabedoria e da guerra, que unia força, autoridade e soberania, possui um caráter indispensável para a mitologia greco-romana, com destaque para sua participação na guerra de Tróia[35], em que teria ficado ao lado dos gregos. Ao unir a habilidade da guerra e a sabedoria, Atena era temida e implacável, se necessário, conforme ficou comprovado por sua atuação após o término da guerra de Tróia: ela teria castigado os próprios gregos por não terem respeitado o asilo e proteção que a princesa Cassandra buscou em seu templo. Por este senso de justiça, Atena não deixou de ser cultuada nem mesmo entre seus inimigos, os troianos.

A representação que se faz de Atena é, assim, de alguém que apesar de pertencer ao campo da guerra, utiliza-se de outras ferramentas para a vitória, e não simplesmente de uma sangrenta atuação. Ela simboliza coragem, justiça e diplomacia, valores necessários para a manutenção da paz, apesar de estar um estado de guerra constante.

[35] A guerra de Tróia, um misto entre mitologia e realidade, foi uma guerra que teria durado 10 anos, entre 1300 a.C e 1200 a.C. Tendo como motivo inicial o rapto da "mulher mais bela do mundo", a rainha de Esparta, Helena, a guerra dividiu os reis do Olimpo: do lado de Tróia, estariam Afrodite, Apolo, Ártemis, Leto e Ares; do lado grego, Atena, Poseidon e Hera. A vitória grega mais uma vez expressa a soberania de Atena sobre os gregos.

O segundo exemplo são as Amazonas gregas. Segundo Carreiras, (1997, p. 12), elas constituem provavelmente o mais conhecido arquétipo das mulheres guerreiras. Vários são os relatos gregos e até mesmo de romanos a respeito deste mito, e inclusive "o pai da História", Heródoto, no século V a.C., narrou o mito dessa tribo guerreira da região do Cáucaso, afirmando que elas eram ferozes e convidavam seus vizinhos, os gargarenos, uma vez por ano para terem relações sexuais com o objetivo de engravidarem. Caso nascessem meninas, elas seriam criadas pelas Amazonas.

A explicação mitológica afirma que as Amazonas chegavam a decepar um seio para tornar mais fácil o uso do arco. O seu próprio nome significa "sem seio". Elas representavam o oposto do arquétipo feminino na Grécia, pois não se casavam e controlavam a sua reprodução. O casamento naquela sociedade seria o mesmo que passar a existir socialmente, assim, as Amazonas acabavam se tornando párias da sociedade, vivendo nos limites das fronteiras. Para Carreiras, as Amazonas foram "utilizadas por alguns como caricatura de mulheres 'não naturais' e 'masculinizadas'" (ibid, p. 13), corroborando a ideia de que a mulher só pode entrar para a guerra se for menos feminina. Assim como no caso de Atena, vemos uma direta ligação da mulher ao pacifismo, como é o caso da Mulher Maravilha.

II. Contexto histórico e construção da personagem da década de 1940 e sua evolução

A Mulher Maravilha, alter ego de Diana Prince, uma personagem fictícia de quadrinhos da *DC Comics* criado por Charles Moulton[36], teve sua primeira aparição na edição nº 8 da *All Star Comics* de 1941. Sua origem é resumida e timidamente contada em *All Star Comics* #8, e sua história só ganha aprofundamento em *Sensation Comics* #1 de janeiro de 1942. O sucesso foi suficiente para ela ganhar a sua primeira edição solo em maio de 1942 intitulada *Wonder Woman* #1.

[36]Pseudônimo do Dr. William Moulton Marston (9 de maio de 1893 – 2 de maio de 1947), era um psicólogo americano, inventor e escritor de quadrinhos, é atribuído a ele a criação do "detector de mentiras".

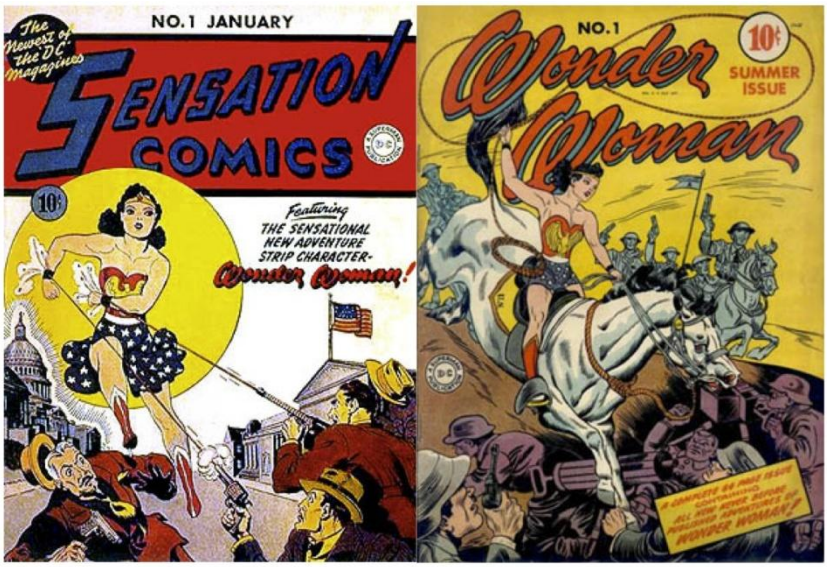


Figura 1: Primeiras revistas dedicadas a contar a história da Mulher Maravilha, janeiro e maio de 1942. Fonte: https://radicalscholarship.wordpress.com/2015/01/04/wonder-woman-and-a-surprising-brief-history-of-u-s-feminism/ Acesso em outubro de 2017.

A personagem sofreu muitas alterações desde que foi criada, como seu nascimento, uniforme e até mesmo seus interesses românticos. Mas a essência da personagem se manteve, apesar de várias releituras e *reboots*[37].

Na primeira aparição em *All Star Comics* #8, ela era uma campeã amazona, que vai até os Estados Unidos por conta de um soldado que acidentalmente pousou em sua ilha secreta, a ilha de Themyscira, na Grécia. Assim, ela acaba se unindo aos Estados Unidos para lutar contra os nazistas, demonstrando que é abençoada pelos deuses gregos com seus poderes. Após o término da guerra, opta por ficar no mundo dos homens para conhecer uma realidade totalmente inédita para ela. Na década de 1960, chega a perder seus poderes por ter abandonado a ilha para viver no mundo dos homens permanentemente, com isso, deixa para trás seu codinome de heroína, passando a adotar o nome de Diana Price e aprende as artes marciais.

É preciso evidenciar o contexto histórico da criação da personagem. Em plena Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e expansão do Eixo[38], a propaganda tornou-se uma importante aliada para a luta contra sobretudo o nazismo. A ideia era lutar contra a

[37]Termo técnico usado quando se reescreve toda ou parcialmente uma história em quadrinhos.
[38] Formado por Alemanha, Itália e Japão, o Eixo até 1942 havia conquistado países na Europa, pacífico e norte da África e contava com uma massiva propaganda governamental, sobretudo a Alemanha nazista.

opressão e criar símbolos de liberdade, paz e justiça. Nesse caso, a Mulher Maravilha representaria a paz.

Em relação à participação feminina na Segunda Guerra nos Estados Unidos, a incorporação da mulher não foi facilmente aceita. Após Pearl Harbor[39], Edith Rogers, que havia servido na Cruz Vermelha na Primeira Guerra Mundial, apresenta um projeto de criação de um corpo militar feminino. No entanto, a ideia não foi bem recebida. Somente após uma longa pesquisa a respeito de mulheres na Grã-Bretanha e no Canadá foi instituído o *Women's Auxiliary Army Corps* (WAAC), em maio de 1942. Embora este corpo fosse ligado ao exército, possuía um estatuto civil "com um comando separado e uma formação em escolas de enquadramento exclusivamente feminino" (Quétel, 2009, p. 143). Em julho de 1943, o general George Marshall faz adotar uma lei que transforma o WAAC num corpo militar: o *Women's Army Corps* (WAC).

No campo civil, era necessário se preocupar com a produção do país, inclusive a bélica, na fabricação de aviões e demais construções navais. As mulheres não foram excluídas desta mobilização, e a propaganda tornou-se o maior aliado do Estado norte-americano para a adesão de mulheres na força de trabalho.

Um dos cartazes mais célebres da época foi de uma jovem mulher usando um turbante vermelho e macacão azul, mostrando seus braços musculosos com a inscrição *We can do it* (Nós podemos fazê-lo). Era um chamado para as mulheres, apelando para sua capacidade física e também psicológica, como se pode interpretar pela expressão da mulher em questão.

[39]O ataque dos japoneses a Pearl Harbor, base norte-americana no Havaí, foi o estopim para a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Ocorreu no dia 07 de dezembro de 1941.

Figura 2 - "We can do it!" Howard Miller, 1943.

O que pretendemos evidenciar é que este contexto da Guerra pode ser interpretado como o de possível empoderamento feminino, e a personagem da Mulher Maravilha acabaria por representar a possibilidade da mulher romper com padrões pré-estabelecidos para seu gênero. Porém, com o fim da Segunda Guerra, novamente o desafio se repete para as mulheres, que haviam conquistado seu espaço tanto no mundo do trabalho como assumindo a posição de chefes de família. Os homens retornam com seu poder de fato (retirando inclusive as mulheres de seus empregos) e a seu poder simbólico, ao "seu devido lugar" – chefe de família, provedor financeiro de autoridade incontestável. Os argumentos clássicos mais uma vez ressurgem, aqueles que afirmam que o melhor papel a ser desempenhado pela mulher era o de mãe e esposa, e seu lugar natural era o lar. Porém, a Mulher Maravilha não deixou de existir.

Na década de 1980, ela é a princesa das amazonas das Ilhas Paraíso[40], esculpida no barro por sua mãe Hipólita a rainha das amazonas. Hipólita implorou aos deuses do Olimpo que a dessem vida a pequena Diana, os deuses atendem e concedem através de suas bênçãos poderes à futura "Mulher Maravilha".

Já no *reboot* New 52, ela agora é filha do deus grego Zeus com a rainha Hipólita, explicando de vez a origem e poderes da heroína, herdando de Zeus seus poderes e de Hipólita a criação e treinamento de guerreira amazona. Esse é o atual *status quo* da Mulher Maravilha.

Algo que se manteve em praticamente todas as edições e *reboots* são seus apetrechos mágicos, em sua maioria criados por Hefesto, deus do fogo e do trabalho na Mitologia Grega. São eles o laço da verdade, que além de fazer toda criatura presa nele dizer a verdade sem conseguir omitir ou enganar o artefato, o laço também pode romper maldições, quebrar encantamentos de ilusão, trazer de volta memórias perdidas e até restabelecer a sanidade de um insano. Os braceletes de Aegis, indestrutíveis, pois teriam sido feitos do próprio escudo de Zeus, serviriam para a deflexão de projéteis mundanos ou mágicos, e por terem sido feitos do próprio escudo de Zeus, ajudavam Diana a manipular os raios, e se cruzados (gesto que Diana quase sempre faz quando

[40]Mais tarde a ilha foi re-intitulada e permanece até hoje como Themyscira.

se defende) cria uma onda de energia que serve tanto para ferir o oponente quanto para afastá-los. Uma curiosidade sobre os braceletes, que nas suas primeiras versões, ele também servia para conter o verdadeiro poder de Diana, caso ela se libertasse deles, sua força não tinha mais limites, mas ela mergulhava em um estado de fúria que poderia beirar a insanidade. A tiara, que serve como um poderoso *boomerang,* tem origem como sua coroa de princesa de Themyscira, em versões alternativas, como mostrado em seu filme de 2017 por exemplo, a tiara pertenceu a sua tia e maior guerreira amazona Antíope, e logo, Hipólita presenteia a filha com a tiara, e uma versão da era dourada, onde ela recebe a tiara de alienígenas, um presente de gratidão por Diana ter salvo um planeta alienígena. Em algumas versões ela também já utilizou as manoplas de Atlas, essa que aumentava a força do usuário em até dez vezes além de conceder maior resistência física. Na era dourada dos quadrinhos, ela também possuía um par de brincos explosivos que atuavam como comunicadores. As sandálias de Hermes, que concediam voo e velocidade ao usuário, como Diana tem os poderes de voar e velocidade sobre humana em muitas versões de suas histórias, ela quase não utiliza o apetrecho. Em versões mais antigas quando Diana ainda não dotava do poder do voo, ela tinha um jato invisível, construído pelas amazonas e aprimorado por tecnologia alienígena. Por fim, sua espada de Athena, apesar de não se contar muito da origem da espada e como Diana adquire a mesma, sabe-se que ela pode até mesmo ferir e enfraquecer o *Superman*.

A heroína tem sua "função" na trindade[41] representando a paz, o que até a década de 1980, era vista por muitos dentro do "papel da mulher", pois ela trazia o equilíbrio e a sabedoria para equilibrar os extremos entre *Batman* e *Superman*. Tardin (2016) analisa a inserção de mulheres militares em zonas de conflito, mas que na verdade atuam na pacificação e contato direto com a população, funções consideradas mais apropriadas ao gênero feminino.

Outro fato que mesmo nos dias atuais é tema de discussão quando a assunto é Mulher Maravilha são suas roupas, algo que não encontramos referência quando o caso é masculino. Nas primeiras aparições da Mulher Maravilha, alguns líderes

[41]A trindade da DC Comics é composta por seus três maiores heróis: *Batman, Superman* e Mulher Maravilha, que representam justiça, esperança e paz respectivamente.

religiosos chegaram a dizer que ela estava em trajes desrespeitosos, mesmo estando com uma saia abaixo do joelho ela ainda estava “mostrando muito”. O curioso é que o traje mais famoso dela em quadrinhos ou animações para a TV é uma espécie de maiô, onde a parte superior ostenta a cor vermelha que mais parece um espartilho, e a parte inferior é em azul com estrelas brancas, semelhante à bandeira dos EUA. Por conta das cores, alguns críticos de quadrinhos e principalmente fãs, começaram a questionar tal traje, tanto pelo sexismo do mesmo, quanto pelas cores fazendo alusão a bandeira americana, questionando o porquê alguém de origem grega usaria trajes em referência à bandeira norte-americana.

Em seu filme recentemente lançado (2017), da diretora Patty Jekins, muitos desses estereótipos foram removidos, em uma verdadeira quebra de paradigmas. Seu traje foi ajustado ao de uma guerreira, sem alusão às cores da bandeira americana ou até mesmo na questão sexista de um maiô sensual. No filme, há um diálogo entre a Mulher Maravilha e Steve Trevor[42] dentro de um bote saindo de Themyscira rumo à Grande Guerra, ou Primeira Guerra Mundial (o contexto histórico de criação foi alterado). Percebe-se o diálogo:

> Trevor: Nenhum homem pode vencer essa guerra.
> Diana: Eu sou o homem que pode.

Uma frase que demonstra toda uma quebra de estereótipos de edições passadas da personagem, mas que ainda mantém o grande paradoxo de que a mulher só é bem sucedida se for equiparada a um homem. Em pesquisa com mulheres militares do Exército brasileiro, Tardin (2016) ressaltou que há um forte desafio para as mesmas: para serem aceitas enquanto militares precisam se masculinizar, do contrário, serão vistas como corpo frágil.

Neste curto diálogo entre Diana e Steve percebemos como implicitamente a personagem está afirmando que, para ser forte e bem sucedida, a mesma deveria agir como um homem. Na verdade, para mostrar um empoderamento maior (ou total) da personagem, poderia haver uma sutil alteração na fala que realmente mudaria toda a

[42]Personagem fictício: Major da força aérea dos Estados Unidos e par romântico da Mulher Maravilha em diversas edições da história da heroína.

semântica: “bem, já que nenhum homem pode vencer essa guerra, por que não uma mulher?”.

Uma questão importante envolvendo a criação da Mulher Maravilha é um rascunho do primeiro roteiro da personagem, onde seu criador William Moulton Marston em fevereiro de 1941 apresenta as origens amazônicas da Mulher Maravilha, na Grécia antiga, homens mantinham as mulheres na cadeia escravizadas e até mesmo em correntes, onde essas mulheres se libertaram, as “Novas Mulheres” se fortaleceram e desenvolveram poderes enormes tanto físicos quanto mentais nas ilhas Paraíso. O próprio Moulton dizia que era uma crônica referente a “um grande movimento agora em andamento – o crescimento do poder das mulheres”[43] Certamente essa luta se fortaleceria a partir da década de 1960, em uma maior militância do movimento feminista, inclusive no Brasil, abrangendo reivindicações referentes à sexualidade, ao corpo, à educação e ao trabalho. Portanto, a figura da Mulher Maravilha não pode ser descontextualizada de um movimento maior, mesmo que ainda haja estereótipos a serem vencidos.

Considerações finais

Toda a simbologia a respeito da Mulher Maravilha deve ser atrelada a uma lógica de representação social que acaba por repensar o papel feminino em um local onde o referencial ainda é masculino. A grande questão que se coloca é que mesmo uma heroína, uma deusa criada exclusivamente por mulheres, ainda possui algumas representações tradicionais de gênero, tal como seu lugar na trindade enquanto representante da paz e o questionamento em relação às suas roupas. Como vimos, a sociedade na década de 1940 reagiu em relação ao figurino da personagem, porém, não encontramos relatos de que o mesmo tenha ocorrido com heróis similares, apesar dos mesmos usarem colãs apertados evidenciando seus músculos. Ainda imperava (e impera) a ligação da mulher com o corpo, e não com sua capacidade intelectual ou física. O universo simbólico que permeia toda abordagem aqui citada é dotado de valores que passam a estruturar e hierarquizar saberes, práticas e ações. Se de acordo

[43]Livremente traduzido da matéria em inglês, fonte: https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/origin-story-wonder-woman-180952710/

com Berger e Luckmann “a realidade é constituída socialmente” (2004, p. 11), é somente através de uma análise sociológica que é possível melhor compreender como a personagem da Mulher Maravilha é dúbia: ao mesmo tempo que demonstra certo empoderamento feminino ao atuar em uma área tradicionalmente masculina, possui limites, uma vez que a própria sociedade ainda não alcançou a igualdade de gênero e superou o esquema dicotômico entre homens e mulheres em diferentes áreas. Porém, inegavelmente houve avanços para a personagem e para a sociedade desde sua criação na década de 1940, e ao mesmo tempo, desafios que constantemente devem ser superados através da constante quebra de estereótipos do que se definiu como identidade fixa para os gêneros.

Referências bibliográficas

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2011.

CARREIRAS, Helena. ***Mulheres nas Forças Armadas portuguesas***. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

CHARTIER, Roger. ***História cultural entre práticas e representações***. Trad. portuguesa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/Lisboa: DIFEL, 1990.

JUNG, C. G. ***O homem e seus símbolos***. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

QUÉTEL, Claude. ***As Mulheres na Guerra (1939-1945)***. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009. 2 volumes.

SCOTT, Joan. **História das mulheres.** In: BURKE, Peter (org). A escrita da História. Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. ***Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.*** Tradução de Christine Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SUANO, Marlene. **Uma guerra entre irmãos.** In: Coleção História Viva Deuses da mitologia, volume 5, São Paulo: Duetto Editorial, 2008.

TARDIN, Elaine Borges da Silva. **Guerreiras da paz? a incorporação da mulher no Exército brasileiro e sua atuação na MINUSTAH (2004-2014).** Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF**.** Tese de Doutorado. Campos dos Goytacazes, 2016.

Os IFS[44] E A ILHA MEM DE SÁ, ITAPORANGA D'AJUDA/SE: apontamentos sobre a qualidade de vida dos moradores

Célia Maria Cardoso de Rezende Limeira[45]
Eduardo Rodrigues Viana de Lima[46]

Resumo: Envolto na perspectiva do desenvolvimento sustentável e das ações de sensibilização e preservação ambiental, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), por meio da Coordenação do Curso Superior em Gestão de Turismo, desenvolve na Ilha de Mem de Sá, no município de Itaporanga D'Ajuda/SE, um conjunto de projetos e ações que buscam o despertar para o desenvolvimento local. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a qualidade de vida dos moradores locais da Ilha Mem de Sá em Itaporanga D´Ajuda/SE após os projetos e ações de extensão do IFS no período de 2009 a 2016. Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa e baseia-se nos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os projetos e ações de extensão do IFS são vistos pelos moradores locais da Ilha Mem de Sá ora como "anjos de salvação", ora como "inocentes culpados". Mas entre motivações e incertezas, pode-se constatar que os resultados obtidos nas entrevistas, no questionário *WHOQOL-Bref* e na observação participante, encontram–se em equilíbrio, apontam para as contribuições do IFS nas melhorias da qualidade de vida dos moradores da Ilha Mem de Sá.

Palavras-chave: Desenvolvimento local; turismo; qualidade de vida; *WHOQOL-Bref*.

Introdução

Na atualidade, a questão ambiental assume extrema relevância, principalmente, no tocante às interferências no meio ambiente por ação direta ou indireta do homem. As intervenções antrópicas provocam impactos positivos e negativos modificadores do ambiente.Os olhares do mundo estão voltados para o futuro dos biomas e dos ecossistemas, para a qualidade de vida e da sustentabilidade do planeta, que passam a ser consideradas de maneira mais globalizada e ao mesmo tempo localizada.

Envolto na perspectiva do desenvolvimento sustentável e das ações de sensibilização e preservação ambiental, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), por meio da Coordenação do Curso Superior em Gestão de Turismo, desenvolve na Ilha de Mem de Sá, no município de Itaporanga D'Ajuda/SE,

[44] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.
[45] Professora Especialista - Instituto Federal de Sergipe – IFS. E-mail: celialimeira@yahoo.com.br
[46] Professor Doutor Orientador. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-graduação em Geografia; Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA; E-mail: eduvianalima@gmail.com

um conjunto de projetos e ações que buscam o despertar para o desenvolvimento local. Para tanto, incentiva-se a organização dos moradores da Ilha e o fortalecimento de políticas públicas de sustentabilidade. De modo específico, o objetivo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFS é implementar estudos e atividades de extensão para a promoção do turismo gerenciado pelos moradores locais, comumente denominado de Turismo de Base Comunitária (TBC).

Entre os anos de 2009 e 2016, três projetos na Ilha Mem de Sá foram desenvolvidos. Estes projetos se desdobram em uma característica em comum:o turismo como instrumento para a valorização da cultura local e o uso sustentável do meio ambiente. Ademais, estes projetos visam à melhoria da qualidade de vida e da sustentabilidade local. Os projetos e ações de extensão do IFS instigaram o seguinte problema de pesquisa: a qualidade de vida dos moradores da Ilha Mem de Sá mudou após a intervenção do IFS? Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar a qualidade de vida dos moradores locais da Ilha Mem de Sá em Itaporanga D´Ajuda – SE após os projetos e ações de extensão do IFS no período de 2009 a 2016.

Nesta perspectiva, algumas questões norteiam a reflexão nesta pesquisa: quais os projetos e ações desenvolvidos pelo IFS na Ilha Mem de Sá? Quais as mudanças socioeconômicas relacionadas às intervenções do IFS? Como se desenvolve a qualidade de vida dos moradores locais?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa. Inicialmente, construiu-se através da pesquisa bibliográfica uma teorização e diálogos sistêmicos entre teoria e prática. Em seguida, a pesquisa de campo foi executada a partir do seguinte instrumental: visitas exploratórias e observacionais; observação participante e entrevistas informais; entrevistas semiestruturadas e questionários de análise *WHOQOL-Bref*.

Visitas exploratórias e observacionaisforam realizadas à sede do município de Itaporanga D'Ajuda para solicitar o Termo de Anuência dos órgãos oficiais do município. O contato foi inicialmente direcionado ao prefeito, mas ficou a cargo do Secretário de

Obras a assinatura e permissão pararealização da pesquisa exploratória na Ilha Mem de Sá. Aproveitou-se deste primeiro contato para fazer a coleta de informações inerentes à própria realidade do município, como por exemplo, a infraestrutura, o acesso, a comunicação, os equipamentos de apoio, entre outros.

Após a autorização institucional para a pesquisa na Ilha, reuniu-se com a coordenação e os professores que participaram dos projetos de extensão no IFS. O objetivou foi compreender as metodologias e os objetivos das ações de extensão. Além de analisar as mudanças decorrentes dos trabalhos desenvolvidos pelo IFS sob o olhar dos idealizadores.

A pesquisa de campo iniciou-se na Ilha a partir de visitas exploratória entre os meses de maio e junho de 2016. Estrategicamente, o primeiro contato foi feito com a Presidente da Associação de Moradores da Ilha, tendo em vistaque a mesma é reconhecida pela comunidade como uma liderança local, tanto na articulação, quanto na participação para as ações que são desenvolvidas na Ilha Mem de Sá. As visitas e as observações participantes conduziu a pesquisadora ao diálogo com os 24 (vinte e quatro) moradores que participaram das ações e projetos do IFS e assim, delineou-se a escolha da amostra desta pesquisa. Esta pesquisa apresenta uma amostra estratificada não proporcional, que está representada pelo universo de 24 pessoas de ambos os sexos, numa faixa etária entre 19 e 60 anos, que participaram dos projetos do IFS na Ilha de Mem de Sá.

Posteriormente, e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, foram marcadas as primeiras entrevistas com estes moradores, as quais se realizaram a sombra das árvores, nas residências de alguns destes moradores e na margem do manguezal. Nesta ocasião foram apresentados osTermos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aprovados pela Plataforma Brasil - Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação (CEP), responsável pela apreciação e aprovação dos questionários e entrevistas utilizados na pesquisa. A observação participante e o roteiro de entrevistas respondem ao viés qualitativos da pesquisa e os questionários de análise *WHOQOL-Bref* correspondem às prerrogativas da análise quantitativa desta investigação.

Na observação participante, as entrevistas foram utilizadas como uma ferramenta para completar a coleta de dados. A partir das entrevistas foi possível perceber os seguintes aspectos da realidade: impactos e transformações no meio ambiente; mudança nos padrões de moradia; participação dos moradores na economia local; nível de satisfação; participação em atividades de lazer; relações interpessoais e intrapessoais.

O roteiro de entrevista foi construído a partir de perguntas objetivas e subjetivas, as quais buscaram orientar as indagações de pesquisa e centralizar a discussão com o pesquisado. Este roteiro de entrevista está formatado em um total de 51 (cinquenta e uma) questões abertas e fechadas, as quais são divididas em 04 (quatro) grupos: o Grupo 01 corresponde às questões sobre a caracterização geral do entrevistado, ou seja, um perfil social da comunidade entrevista; os grupos 02 e 03 correspondem à investigação em torno dos dados ambientais, de sustentabilidade e aspectos socioeconômicos da Ilha e dos seus moradores eo grupo 04corresponde à pergunta sobre a percepção da comunidade acerca dos projetos e ações de extensão do IFS na comunidade.

Para apreensão dos dados referentes à percepção da comunidade local em relação às mudanças de qualidade de vida após a implementação dos projetos do IFS, utilizou-se o questionário de *WHOQOL-Bref*. O referido questionárioapresentou um balanço quantitativo e qualitativo a respeito da anaálise da qualidade de vida. *WHOQOL-Bref* é um questionário padrão, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, composto por 26 (vinte e seis) perguntas: questões 01 e 02 referem-se à qualidade de vida geral, onde suas respostas seguem uma escala de *Likert*[47] de 1 a 5, e quanto maior a pontuação melhor a qualidade de vida;questões objetivas compostas por 04 (quatro) domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio Ambiente. A figura 1 sintetiza os domínios e as facetas do referido questionário.

[47]A escala de verificação de *Likert* consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 5).

DOMÍNIO	FACETAS
Domínio I - Domínio físico	1. Dor e desconforto
	2. Energia e fadiga
	3. Sono e repouso
	4. Mobilidade
	5. Atividades da vida cotidiana
	6. Dependência de medicação ou de tratamentos
	7. Capacidade de trabalho
Domínio II - Domínio psicológico	8. Sentimentos positivos
	9. Pensar, aprender, memória e concentração
	10. Autoestima
	11. Imagem corporal e aparência
	12. Sentimentos negativos
	13. Espiritualidade/religião/crenças pessoais
Domínio III - Relações sociais	14. Relações pessoais
	15. Suporte (Apoio) social
	16. Atividade sexual
Domínio IV- Meio-Ambiente	17. Segurança física e proteção
	18. Ambiente no lar
	19. Recursos financeiros
	20. Cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade
	21. Oportunidades de adquirir novas informações e habilidades
	22. Participação em, e oportunidades de recreação/lazer
	23. Ambiente físico: (poluição/ruído/trânsito/clima)
	24. Transporte

Figura 1: Quadro explicativo do questionário de WHOQOL-Bref

Fonte: The WHOQOL-*Bref*Group (1998)

Os resultados neste tipo de ferramenta aparecemno intervalo de1 a 5, por domínio e por faceta (como recomenda as instruções deste questionário). Ainda por recomendação do *WHOQOL-Bref*, foi recodificado o valor das questões 3, 4 e 26 (1= 05), (2= 04), (3=03), (4=02) e (5=01); quanto às perguntas 1 e 2, aparecem da seguinte forma: 1 percepção da qualidade de vida (resultado em média 1 a 5); 2 – satisfação com a saúde (resultado em média 1 a 5).

A soma dos questionários de WHOQOL-*Bref*[48] (PEDROSO *et al.*, 2010), junto com as entrevistas e as observações feitas na Ilha, possibilitou construir 04 (quatro) indicadores, são eles: (i) indicador de sensibilidade ambiental; (ii) indicador de promoção da economia local; (iii) indicador de desenvolvimento local comunitário; (iv) indicador de pertencimento e dinâmica cultural, apresentados nesta pesquisa como respostas significativas a percepção da comunidade local, as quais foram elaborados

[48] http://www.brunopedroso.com.br/whoqol-bref.html

de acordo com o que pode-se chamar de uma construção dialógica entre ‘ pesquisadora’ e a comunidade – de “desejos e necessidades” da comunidade da Ilha.

PROJETOS E AÇÕES DE EXTENSÃO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL?

Em 2005, o Curso Superior de Ecoturismo foi implementado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE). A proposta do Curso Superior em Ecoturismo fundamentou-se na sustentabilidade, no desenvolvimento local e no ecoturismo. Acreditou-se ser possível a relação sustentável entre turismo-ambiente-comunidade através do ecoturismo. Neste contexto, a comunidade anfitriã “comandaria” o seu próprio desenvolvimento e a fomentação da atividade turística na geração de emprego e renda.

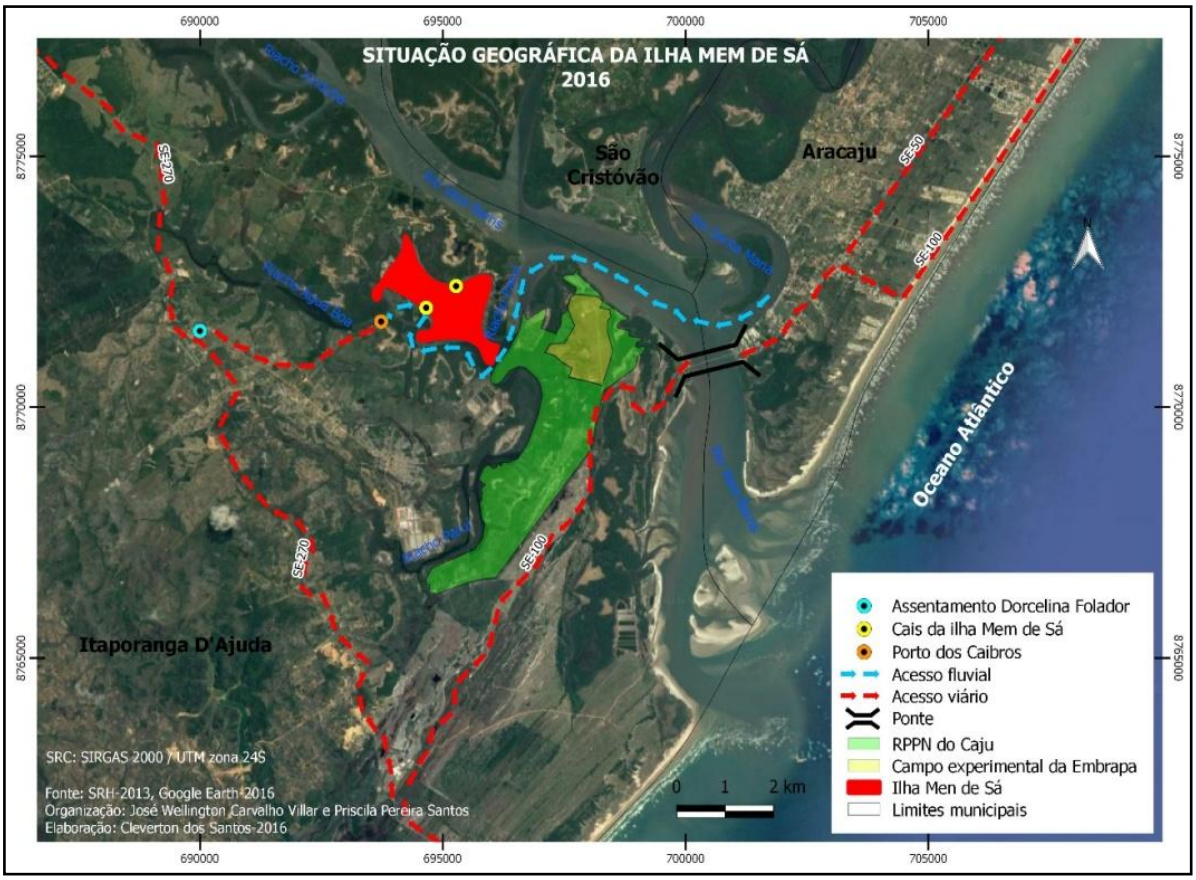
No ano de 2008, o CEFET/SE inicia o processo da ‘ifetização’[49] da Educação Tecnológica. O CEFET/SE passou a ser denominado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) e o Curso Superior de Ecoturismo foi reestruturado e transformou-se em Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. Embora tenha havido alterações curriculares, os aportes políticos-filosóficos do curso mantiveram-se pautados na sustentabilidade. Orienta-se a formação de tecnólogos em Gestão de Turismo sob os pressupostos do desenvolvimento local e do ecodesenvolvimento, onde o homem e à natureza conectam-se em um todo e apresentam-se como agentes principais da formação deste modelo de gestão de turismo. Acredita-se assim, que para ser um processo consistente e sustentável, o desenvolvimento deve elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia local, ao mesmo tempo em que assegura a conservação dos recursos naturais.

Do entrelaçar da teoria com a empiria, os alunos e os professores do Curso em Gestão de Turismo vivenciam diferentes experiências pedagógicas, com destaque para

[49]Chama-se de ‘ifetização’, o processo de transformação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológicaem Institutos Federais de Ensino. Ver a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

projetos e ações de extensão na Ilha Mem de Sá em Itaporanga D´Ajuda, litoral sul de Sergipe, no período de 2009 a 2016. A Ilha Mem de Sá é margeada pelo rio Vaza Barris e por um extenso manguezal (Mapa 1).Trata-se de uma região estuarina caracterizada por ecossistemas de baixada litorânea, a exemplo da mata atlântica e da restinga, e pela vegetação de mangue. Este ambiente natural é favorável ao cultivo de frutas típicas da planície costeira sergipana, a exemplo da mangaba, goiaba, caju, entre outras. Entretanto, o expoente desta Ilha é o povoado que nela se encontra, e que tem como atrativo a gastronomia, constituída do guaiamum, caranguejo, aratu e de uma variedade de peixes fluviais. Tudo isso corrobora como ambiente propício para a atividade turística.

Mapa 1: Ilha Mem de Sá



Organização: José Wellington Carvalho Vilar
Elaboração: Cleverton dos Santos /2016

Nesta perspectiva, 03 (três) iniciativas de extensão do IFSforam identificadas na Ilha, a saber: (i) o Projeto intitulado**"A Importância dos Espaços de Diálogos na Comunidade da Ilha Mem de Sá"**; (ii) **Oficina de Capacitação de Condutores Locais**; e por último (iii)o Projeto **"Sabores, Saberes e o Desenvolvimento do Ecoturismo na Comunidade Mem de Sá"**. Estes projetos e ações de extensão norteiam o presente estudo na perspectiva darelação entre o meio ambiente e a sustentabilidade.

O primeiro projeto, "A importância dos espaços de diálogos na Ilha Mem de Sá", foi elaborado em parceria de caráter técnico e científico entre o IFS e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). O objetivo desse projeto foi identificar o potencial de expansão do ecoturismo na Reserva do Caju. A proposta preocupou-se em desenvolver-se de maneira a respeitar a comunidade, desde a consulta prévia, durante o processo de sensibilização, à avaliação da vivência em espaços de diálogo. A atividade reforçou o valor dos espaços de diálogo como ferramentas de educação ambiental transformadora. Percebeu-se que os espaços de discussões abertos na comunidade proporcionaram a ampliação da visão dos acadêmicos, da comunidade e do *trade* na Ilha, na Reserva do Caju e na cidade de Itaporanga D'Ajuda. Assim, a troca de informações foi fundamental para se observar esses ambientes com um olhar turístico (SOUZA; BRAGHINI; ARAÚJO, 2010). Faz-se imprescindível mencionar que a Reserva do Caju é o campo experimental da EMBRAPA Tabuleiros Costeiros e localiza-se próximo a Ilha Mem de Sá, como mostra o mapa.

O segundo estudo identificado foi a Oficina de Capacitação dos Condutores locais. De acordo com Braghini e Picanço (2009), trata-se de uma das ações do projeto "A Importância da Educação Profissional e Tecnológica para o Desenvolvimento do Ecoturismo em Comunidades Locais". O referido projeto tem o objetivo de habilitar os comunitários para a condução de grupos de turistas na localidade e fornece a esses futuros condutores os elementos necessários para uma reflexão crítica acerca do turismo. Para realização da Oficina de Capacitação de Condutores Locais foram selecionados pela Associação de Moradores da Comunidade da Ilha Mem de Sá, 09

mulheres e 06 homens, no total de 15 pessoas. Todos os moradores selecionados foram identificados como residentes da comunidade e apontados com o seguinte perfil sócio demográfico: faixa etária entre 19 e 30 anos, solteiros, ensino médio completo, desempregados e com renda familiar entre R$ 622,00 e R$ 1.244,00 (BRAGHINI; PICANÇO, 2009).Os autores e idealizadores do projeto evidenciaram a importância da Educação Tecnológica, tendo em vista sua proposta de favorecer a formação de um indivíduo mais crítico e consciente, que contribua com a transformação da sociedade.Além de possibilitar a inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social e oferecer a oportunidade de um futuro melhor.

O terceiro projeto do IFS identificado neste estudo intitula-se “Sabores, Saberes e o Desenvolvimento do Ecoturismo na Comunidade Mem de Sá”. Trata-se da gastronomia da Ilha Mem de Sá, incluindo os aspectos históricos. O objetivo geral do projeto foi identificar conexões entre gastronomia, identidade cultural e o ecoturismo na comunidade Mem Sá. Em termos específicos, este estudo buscou: levantar os elementos de identidade cultural da Ilha Mem de Sá através de sua gastronomia e relacionar gastronomia e turismo na comunidade como elementos importantes para o desenvolvimento local. Segundo Ribeiro, Andrade e Braghini (2014), o ecoturismo no referido projeto orienta a ação para o desenvolvimento do turismo de base comunitária na Ilha Mem de Sá na medida em que propõe autogestão e empreendedorismo coletivo no processo das ações ecoturísticas e na atuação de forma ambientalmente responsável.

“Sabores, Saberes e o Desenvolvimento do Ecoturismo na Ilha Mem de Sá” é um estudo que tem caráter prospectivo, constitui-se nesse contexto de um projeto mais abrangente, quando se propõe investigar as possibilidades da gastronomia como patrimônio cultural da comunidade e as possíveis ligações com o ecoturismo (RIBEIRO; ANDRADE; BRAGHINI, 2014). A metodologia utilizada no projeto “Sabores, saberes e o Desenvolvimento do Ecoturismo na Ilha Mem de Sá” está baseada no diálogo com líderes comunitários para identificação das lideranças mais antigas o que estabelece uma rede de relações e de sensibilização. Para a composição de um produto turístico promoveu-se a identificação de iguarias típicas, de interesse ou com potencial para a

composição de um produto turístico. Para tanto, foi utilizada a metodologia de inventário turístico, elaborado a partir do preenchimento de um formulário denominado Inventário do Patrimônio Imaterial – Gastronomia, que consta de informação, descrição, caracterização e relevância da oferta turística, baseada em Beni (2006).

Pode-se então constatar a integração entre gastronomia, patrimônio cultural imaterial, identidade cultural local e a possibilidade para o Ecoturismo na localidade, diante das ações do IFS e da EMBRAPA Tabuleiros Costeiros. As receitas dos pratos foram preservadas e pretende-se criar posteriormente uma publicação em coautoria com as cozinheiras da Ilha (RIBEIRO; ANDRADE; BRAGHINI 2014).

Como se vê, os projetos e as ações de extensão do IFS foram executados a partir da idealização do desenvolvimento local. Para Buarque (2002, p. 25, grifo nosso), desenvolvimento local pode ser considerado “um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à **melhoria da qualidade de vida** da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos”.Em outras palavras, troca-se a generalidade abstrata de uma sociedade global configurada à semelhança ou como suporte do Estado, pelas particularidades concretas das minorias sociais orgânicas que podem projetar endogenamente futuros alternativos para a coletividade e, sobretudo, antecipar estes futuros em experiências presentes.Assim, questiona-se: estes caminhos apontados pelo IFS mudaram a vida das pessoas da Ilha Mem de Sá?

“ANJOS DA SALVAÇÃO” OU “INOCENTES CULPADOS”? AS MUDANÇAS SOCIOECONÔMICAS E AMBIENTAIS NA ILHA APÓS A INTERVENÇÃO DO IFS

Os projetos e ações de extensão do IFS são vistos pelos moradores locais da Ilha Mem de Sá ora como “anjos de salvação”, ora como “inocentes culpados”. Alguns entrevistados apontam que esses projetos são significativos e importantes, outros apresentam como apenas “poeiras” levantadas ao vento.O objetivo latente de todas as ações dos projetos desenvolvidos pelo IFS foi ampliar as sensibilidades empreendedoras e a valoração do pertencimento ambiental e patrimonial desta localidade. Em outros termos, a ideia é favorecer a luta por políticas públicas de sustentabilidade e desenvolvimento, num tripé de articulação que prima pela

cooperação e sinergia entre comunidade, governantes e desenvolvimento econômico, por via do empreendedorismo comunitário.

Os moradores da Ilha já vivenciam as mudanças socioeconômicas. Segundo a entrevistada 16 "*a partir do IFS é a que a Prefeitura de Itaporanga começa a perceber as potencialidades da Ilha e começa a crescer o olho para a Ilha... [...] Nós era aqui tudo abandonado... [sic]"*.Os olhares institucionais direcionados para Ilha trazem à tona a autoestima dos moradores da Ilha. A maior parte dos entrevistados afirma que houve a elevação da autoestima dos moradores locais após cursos de extensão e capacitação oferecidos pelo IFS. O entrevistado 06 com a voz firma destaca:*"[...] minha Ilha é linda [...] meu povo é simples mais é o melhor povo que pode ter, mexeu com um mexeu com todos [...] o samba de coco da gente é lindo de se vê [sic]"*. A autoestima para estes sujeitos é entendida como o sentimento de pertencimento, uma forma de se perceber cidadão daquela Ilha, de valorizar o seu lugar e ter orgulho da Ilha. Em seus relatos, os entrevistados afirmam que não tem mais vergonha de dizer que moram na Ilha, *"[...] agora tenho orgulho de dizer que moro na Ilha, e é um lugar melhor que muitos lugares que não tem a beleza e as coisas que a Ilha tem, mim sinto muito bem na minha Ilha [...] me sinto muito importante, de bem comigo mesmo [sic]"* (Entrevistado 18).Da passividade à ação, ao que tudo indica os moradores parecem começar a compreender que podem ser "donos" da sua própria história.

Além dos gestores públicos, a iniciativa privada também começa a despertar o interesse pela Ilha. Um "restaurante português" está em processo de implantação na Ilha. De igual modo, os moradores locais tornam-se a partir das intervenções do IFS empreendedores com a instalação de uma pousada e um bar. Oentrevistado 02, morador da Ilha e proprietário da pousada analisa a importância do IFS, *"... antes das aulas eu nem pensava nesse assunto. Depois me empolguei e construí uma pousada com 04 quartos. Hoje já cresci, já estou com 08 quartos todos com ar condicionado [...] É barato a diária, tou cobrando 100 reais e cabe até quatro pessoas num quarto[sic]"*.A entrevistada 03, professora da comunidade, relatou nunca ter pensado em instalar um bar, *"nunca tinha pensado que um bar na Ilha daria dinheiro, sempre gostei de cozinhar. Depois do IFS, resolvi investir mais [...] na verdade levar a sério [...]No bar, quando tem*

movimento, as cozinheiras da Ilha trabalham comigo na cozinha e outra como garçonete[sic]". Ao acreditarem na Ilha como um atrativo turístico, estes moradores locais proporcionam a geração de emprego e renda a outros membros da comunidade.

Outra mudança que merece destaque é a capacitação dos moradores como condutores locais. Dos 15 moradores capacitados, hoje existem na Ilha 05 (cinco) condutores em atuação, entretanto, apenas 01 (um) tem devotado significativa atenção para a atividade como uma fonte de renda primordial. Este referido condutor local obtém recursos financeiros a partir de duas atividades relacionadas ao turismo: a primeira, a condução de visitantes e a segunda, a intermediação do aluguel de casas de veraneio. Aqui se observa uma nova forma de promoção de renda no povoado.Inicialmente, os projetos não constatarama existência da possibilidade de promoção da atividade turística através do aluguel de casas para temporadas, como também de venda de terrenos. Aspectos referenciados através da fala do entrevistado 12:*"Depois do IFS eu decidi que iria viver de ser condutor, vendi um terreno comprei um barco maior e está dando certo, trabalho com turismo, sou condutor. Decidi que não ia fazer como os jovens daqui que vão tudo trabalhar fora. Eu não, vou ganhar dinheiro na minha Ilha e tá dando certo viu! [sic]"*. Contudo, a maior parte dos que participaram dos cursos de condutores locais, cerca de 66%, trabalham em atividades desvinculadas da sua "capacitação".

Outra atividade que ganhou melhor adequação, tanto para as atividades fins de pescaria ecomo para a condução de pessoas nas travessias do rio, foi a de barqueiro. É digno de registro que os barqueiros além da pescaria e da condução de visitante à Ilha, incrementam sua fonte de renda sendo caseiros das casas de veraneio arrendadas aos visitantes de outras localidades, principalmente, deAracajue dos povoados vizinhos à Itaporanga D'Ajuda. Mas vale ressaltar que ocasionalmente existe a procura por estrangeiros e turistas de outras localidades do Brasil. Diferentes olhares começam a permear a Ilha. O relativo "isolamento" parece ter chegado ao fim.

As mudanças socioeconômicas são indissociáveis das mudanças ambientais. Sob a perspectiva de tornar a Ilha mais atrativa aos seus visitantesum "caminho" de 100 metros foi aberto no manguezal. Este "caminho" possibilita que os

barcos tenham acesso ao mangue e assim “facilite” aos turistas a observaçãodas belezas naturais. Ao questionar os moradores se esse caminho degrada a natureza, eles disseram que não, porque todos têm cuidado quando fazem esse percurso com os turistas. Pode-se observar, neste momento, que apesar de já terem conhecimento sobre a degradação do meio ambiente, não conseguem perceber que ações deste tipo desorganizam o hábitat dos organismos que compõem o manguezal. Outro momento da entrevista que reforça essa observação corresponde ao momento de uma das falas do condutor: *“[...] os aratus parecem pragas boa, isso não acaba nunca professora. No entanto, todos falam que já houve muito peixe e de várias qualidades e hoje, poucas espécies sobrevivem aqui no rio [sic]”*. Ao que parece a tentativa de “agradar” os visitantes pode nem sempre ser “agradável” para a fauna e flora local.

O desmatamento que a população entrevistada percebe é considerado somente nos terrenos que estão sendo vendidos a “terceiros[50]”, visto que nesse processo, retira-se a vegetação nativa para a decoração de casas de veraneio, como sinaliza entrevistado 23:*“[...] o povo daqui tem a boca grande para falar dos outros, mas eles mesmos plantam nas casas dos forasteiros grama e ainda molham duas vezes por dia, sei não viu, numa Ilha que só tem água numa parte [sic]”*.Pelo discurso do entrevistado 23, o “terceiro” elemento, o que lhe é exterior, é visto como “ameaça” pelos outros moradores locais. Embora sejam os moradores que trabalham como caseiros que retire a vegetação, plante e molhe. Fica a questão: somente o que vem de fora degrada?! Esta visão simplista que considera que o mal “são os outros” parece legitimar as ações de degradação e apropriação dos recursos naturais dos moradores locais.

As ações do curso em Gestão de Turismo do IFS despertou a gestão pública, a iniciativa privada e principalmente, os moradores locais. As mudanças socioeconômicas são observadas no *aqui* e *agora*. Contudo, parece existir uma discordância analítica das possibilidades entre os objetivos dos projetos e ações do IFS e a perspectiva dos moradores locais. Os sujeitos da pesquisa esperavam uma articulação e promoção direta das ações do projeto em sua vida material. A proposta de uma sistematização de conhecimento e estímulos a iniciativas de geração de lideranças

[50] “Terceiros” - termo usado pelos moradores para se referir àqueles que não são moradores da Ilha.

comunitárias ressoam como apenas promessas ilegítimas, pois o que buscam de fato na participação desses projetos é reconhecimento de habilidades e competências para o trabalho, material e lucrativo.

Há motivação e dúvidas nos que vivenciam as mudanças socioeconômicas na Ilha. Reportando-se à motivação percebe-se a dinâmica social, o crescimento econômico, a promoção local, entre outros. Quando se pensa na esfera das dúvidas, cogita-se a possibilidade da implementação de um produto turístico que não dialogue com a realidade da comunidade, tanto na esfera social quanto cultural, pois este pode destoar das perspectivas da comunidade local. Entre motivos para continuar e questões para refletir, indaga-se: as mudanças socioeconômicas influenciaram na qualidade de vida dos moradores da Ilha?

A PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA PELOS MORADORES LOCAIS

A compreensão do que se pode entender por qualidade de vida é tarefa difícil. Os estudiosos adotam acepções ao termo “qualidade de vida” conformesuas áreas de pesquisa e os interesses que defendem e frequentemente, o conceito de qualidade de vida é analisado como sinônimo de saúde (MICHALOS; ZUMBO; HUBLEY, 2000). Mas qualidade de vida também pode ser entendida como condições de vida (BUS, 2000), felicidade e satisfação pessoal (RENWICK; BROWN, 1996) e ainda estilo de vida, como discute Nahas (2003).

Coimbra (2002) define quequalidade de vida é a interação entre sociedade e ambiente, relação que designa o grau de satisfação que indivíduos ou populações alcançam na vida no que se refere às suas necessidades psíquicas e sociais inatas e/ou adquiridas, como também biológicas.As quatro abordagens gerais consideradas como principais sobre qualidade de vida foram classificadas pelos estudiosos Day e Jankey (1996) da seguinte forma: econômica, psicológica, biomédica e geral ou holística. Sob esta perspectiva, realizou-se a análise da abordagem socioeconômica da qualidade através de indicadores sociais e interpretação do questionário de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde, o *WHOQOL-Bref*. Os indicadores sociais

delimitados e analisados foram: (i) indicador de sensibilidade ambiental, (ii) indicador de promoção da economia local, (iii) indicador de desenvolvimento local comunitário, (iv) indicador de pertencimento e dinâmica cultural.

(i) Indicador de sensibilidade ambiental: pode-se constatar que os moradores da Ilha envolvidos na pesquisa passam a ter um novo olhar sobre os recursos naturais da Ilha, identificando-os como findáveis e que necessitam de cuidados para que as próximas gerações possam também usufruí-los. Vale ressaltar a contribuição significativa do IFS para com os entrevistados, porque neste item, todos foram unânimes em reconhecer que os projetos e ações do IFS proporcionaram mudança de comportamento para com a Ilha no que diz respeito à sustentabilidade. Eles afirmam que passaram a cuidar melhor do ambiente como um todo, ou seja, cuidados com a destinação do lixo, com a extinção das espécies nativas (caranguejos peixes, etc...), e passaram a admirar e valorizar a cultura local. Portanto, se sentem mais sensibilizados com a causa ambiental.

(ii) Indicador de Promoção da Economia Local: este Indicador está relacionado aos aspectos de promoção da economia local (emprego, renda, novas formas de arranjos produtivos). Através dos cursos do IFS, buscou-se proporcionar a melhoria da população da Ilha com relação à renda, bem como para a busca de possibilidades diversas em meio à soma das potencialidades paisagísticas e das melhorias de trabalho. Em outras palavras, os moradores sentiram-se estimulados a buscarem novas formas de arranjos produtivos e/ou a aprimorar as formas de trabalho que já desenvolviam, como forma de sustento ou complementação de renda básica, a exemplo da construção da pousada da Ilha, o bar e armazém da Ângela, os condutores e a implementação da gastronomia.

(iii) Indicador de desenvolvimento local-comunitário: Neste indicador, estão sintetizadas as informações inerentes à educação, saúde, segurança, habitação, infraestrutura básica e de apoio, juntamente com a composição dos equipamentos turísticos. Em outros termos, é um indicador que se compromete em apresentar as transformações ocasionadas na Ilha por meio dos serviços públicos e comuns a toda comunidade. A saúde dos entrevistados encontra-se em boas condições. Pode-se citar

outro exemplo com relação à segurança e habitação, que a maioria dos nativos possui casa própria, todas em alvenaria. Como a Ilha é considerada um lugar tranquilo, não utilizam grades de proteção nas residências.

(iv) Indicador de Pertencimento e Dinâmica Cultural: Neste indicador, os componentes referentes à força de pertencimento desses moradores são apresentados. Esse indicador busca ser a transcrição das necessidades e dos desejos dessa comunidade, primando significativamente pela releitura dos discursos silenciados ou velados durante a estruturação desse povoado. Ficou perceptível a visão dos entrevistados sobre os projetos de extensão e das ações desenvolvidas pelo IFS como um "palanque" para "soltar a voz", reconstruir a autoestima e fortalecer a sua identidade cidadã e comunitária. Um aspecto valioso neste indicador é a cultura, no seu amplo sentido, envolvendo os aspectos relacionados à gastronomia – forte indício de pertencimento e valoração local; às manifestações folclóricas que são os reflexos das suas tradições religiosas e festivas; além da própria decodificação e recodificação da estética cotidiana da Ilha. Tudo isso está reunido na identificação, autoimagem, desses moradores, o que se chama de o "EU" identificado, noutras palavras, como a comunidade se apresenta e se representa.

Entre o olhar qualitativo e sob o prisma quali-quantitativo está o questionário *WHOQOL-Bref*.O questionário WHOQOL-*Bref*foiadaptado para os 24 (vinte e quatro) participantes dos projetos e ações desenvolvidas pelo IFS na Ilhapelo Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo. Os resultados representados foram consolidados em 24 (vinte e quatro) respostas analisadas na perspectiva de quanto maior a percentagem, mais próximo a 100%, melhor a qualidade de vida, sendo essa escala categorizada da seguinte forma: valores entre 0 e 40 são considerados insatisfação (vermelho); de 41 a 60 correspondem à indefinição(amarelo); e, acima de 69, como tendo atingido a satisfação (verde).

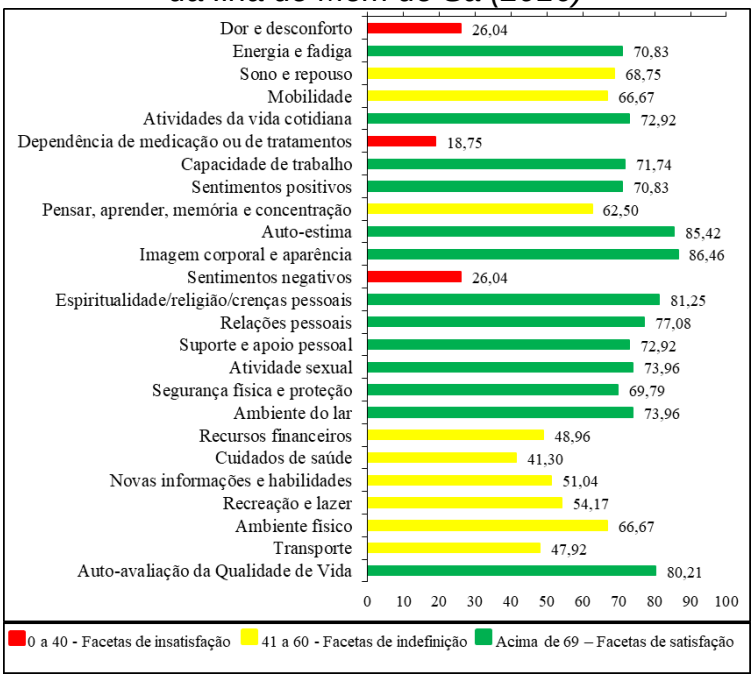
Por se tratar de dados quantitativos, a transformação em dados qualitativos demonstra realidades "subjetivas" desses moradores. Ou seja, embora sistematicamente a "qualidade de vida" seja principalmente extraída por dados engessados, a aplicação de *WHOQOL-Bref*direciona aos aspectos subjetivos e

individuais desses moradores. Assim, com base no Gráfico 1, apresenta-se um perfil desses moradores de acordo com a percepção de Qualidade de Vida, tomando por base os próprios moradores, singularmente relacionadas às análises de *WHOQOL-Bref.*

Quando analisados os percentuais demonstrados pós-aplicação do questionário, pode-se verificar uma percepção de insatisfação nas facetas: dor e desconforto; dependência de medicação ou tratamento e sentimentos negativos. Vale ressaltar que as facetas grifadas em vermelho aparecem com um percentual abaixo do percentual apontado como positivo, no entanto, esta discrepância torna-se positiva, porque se reporta a percentuais baixos quando se refere aos aspectos que não são saudáveis para os seres humanos.

Com relação aos aspectos do lar, segurança física e proteção, suporte e apoio pessoal, relações pessoais, espiritualidade/religião/crenças pessoais, autoestima, sentimentos positivos, capacidade de trabalho e atividade da vida cotidiana, os dados reforçam os resultados obtidos nas entrevistas analisadas sobre a percepção da qualidade de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Gráfico 1: Consolidado de facetas do WHOQOL-Bref, aplicada à amostra da população da Ilha de Mem de Sá (2016)



Fonte: Trabalho de Campo, extraído através da aplicação dos questionários de WHOQL-*Bref*(2016)

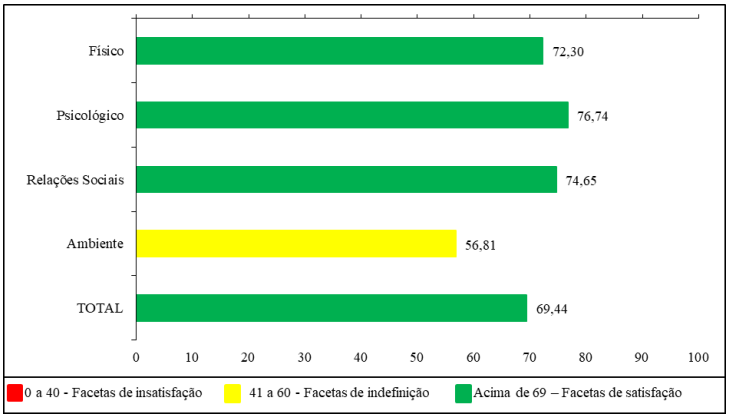
Por outro lado, constata-se a percepção de algunsaspectos sobre a indefinição com o percentual bem próximo da insatisfação. Os aspectos de indefinição supracitados são: cuidados com a saúde, recursos financeiros, recreação e lazer. Os demais aspectos, como sono e repouso, mobilidade, pensar, aprender, memoria, concentração e ambiente físico, que também representam a indefinição, estão com um percentual bem próximo da satisfação.

Quanto ao transporte, nas análises das entrevistas, os entrevistados falam que melhorou depois do IFS, mas ainda deixa muito a desejar, principalmente, quando se reportam aos aspectos sobre assistência médica e transporte.

Com relação aos recursos financeiros, constata-se que a maioria dos moradores respondentes recebe menos que um salario mínimo. Falta de oportunidade e investimento de políticas públicas, contribuem para o quadro de desemprego ou de trabalhos informais na comunidade. Quanto à recreação e lazer, muitos dos entrevistados, por não terem renda satisfatória, se divertem na própria Ilha.

Observa-se, no Gráfico 2, uma similaridade dos resultados obtidos nas dimensões física, psicológica e relações sociais, e uma tendência à percepção de satisfação, considerando que quanto maior a porcentagem, mais próximo a 100%, melhor a percepção de qualidade de vida. Também, verifica-se que a percepção de satisfação da população em relação à dimensão ambiental foi significativamente menor que o resultado obtido nas demais dimensões. Ou seja, os resultados demostram que a população da Ilha não está satisfeita com a maioria dos aspectos que compõem esta dimensão. Esta percepção da população relaciona-se diretamente com problemas ambientais na Ilha, como por exemplo, dificuldade para ter acesso à água potável, saneamento básico, coleta de lixo, entre outros.

Gráfico 2: Resultados baseado na estrutura de domínios da Qualidade de vida WHOQL-Bref aplicada à amostra da população da Ilha de Mem de Sá (2016)



Fonte: Trabalho de Campos, extraído através da aplicação dos questionários de WHOQL-*Bref*(2017)

Quanto aos domínios de qualidade de vida relacionados aos aspectos clima, barulho, poluição, foi identificado também nas entrevistas quando em suas falas comprovam os dados obtidos na coleta. Para a maioria dos participantes da pesquisa a Ilha é o lugar mais tranquilo para se viver, não existe poluição, barulho, falta de segurança e clima muito agradável. No tocante às relações sociais, os entrevistados afirmam quão satisfeitos estão no que se refere às amizades, entre parentes conhecidos e colegas, e o apoio que recebem dessas pessoas com quem se relacionam. No tocante ao domínio psicológico, foi constatado um equilíbrio nos resultados, o que vem a reforçar os dados coletados nas entrevistas, onde os participantes da pesquisa, quando questionados, abordam as relações sociais positivas, o bem estar físico e emocional em equilíbrio.

As informações obtidas nos resultados sobre a percepção dos moradores da Ilha sobre qualidade de vida nesse estudo remetem ao que afirma Minayo, Hartz e Buss (2000), a respeito do tema qualidade de vida, que engloba não somente fatores ligados à saúde, mas integrando-se a estes, o bem estar físico, funcional, emocional e mental, além de outros dados significativos da vida das pessoas envolvidas, como família, trabalho, amigos, dentre outras situações do cotidiano.

Por fim, pode-se constatar que os resultados obtidos nas entrevistas, no questionário *WHOQOL-Bref* e na observação participante, encontram–se em equilíbrio, e confirmam a hipótese de que os projetos e ações do IFS contribuíram de forma positiva na qualidade de vida da população envolvida na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFS foi um estrangeiro, que ao definir a Ilha como sua área de extensão, pensou antes, de forma acertada e academicamente direcionada, novas possibilidades para aquele lugar. Entretanto, em meio a esta pesquisa, pode se perceber que a própria comunidade já guardava – mitigada, envergonhada, ainda incipiente – o desejo de mostrar-se e tornar público o quanto esse local era mais amplo e significativo. Com a comunidade pode-se aprender e apreender um meio ambiente plural e abrangente, aquém das racionais lógicas acadêmicas sobre meio ambiente, desenvolvimento, crescimento, turismo, ecoturismo, etc..., mas sim, uma lógica multifacetada, plural e significativa de perceber e compreender o outro, identificadas nas cotidianas relações do ser, o sentido de ser e obter qualidade de vida.

O pensar a qualidade de vida através dos projetos e ações desenvolvidas pelo IFS, inicialmente, demonstrou-se apenas uma pesquisa direcional e objetiva. O desejo era perceber até que ponto essas ações interferiram na construção ou contribuíram para a construção de uma “nova” qualidade de vida pelos moradores. Contudo, ao longo da pesquisa, pode-se perceber – a pesquisadorae a própria comunidade estudada – que entender essa qualidade de vida estava muito aquém de meros indicadores e ou resultados apenas significativos de propostas de intervenção. Foi constatado que envolvia algo mais amplo, mais dinâmico e muito mais agregador, envolvia sentimento de representatividade e construção cidadã. Não a mera construção cidadã respaldada em direitos civis, políticos e sociais, mas sim numa dignidade cidadã. Uma lógica cidadã de pertencimento, onde denuncia, confronta e acalenta saberes e normas, que perpassa por lógicas de solidariedade, fraternidade e completitude. Buscou-se demonstrar, na verdade, que sua grandiosidade não se encerra em capítulos científicos, mas em práticas comuns, como esta comunidade demonstra.

Referências bibliográficas

BRAGHINI, C. R.; PICANÇO, C. S (Orientadores). **Projeto:**re-conhecer Pedra Bonita. IFS, 2009.

BENI, M. C. **Política e planejamento de turismo no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2006.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

COIMBRA, Á. **O outro lado do meio ambiente:** uma incursão humanista na questão ambiental. Campinas: Millennium, 2002.

DAY, H.; JANKEY, S.G. Lessons from the literature: toward a holistic model of quality of life. In: RENWICK, R.; BROWN, I.; NAGLER, M. (Eds.). **Quality of life in health promotion and rehabilitation:** conceptual approaches, issues and applications. Thousand Oaks: Sage, 1996.

MICHALOS, A. C.; ZUMBO, B. D.; HUBLEY, A. Saúde e qualidade de vida: pesquisa de indicadores sociais. **Prince George**, v. 51, n. 3, p. 245-286, 2000.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde:um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.7-18, 2000.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

PEDROSO, B. *et al*. Cálculo dos escores e estatística descritiva do WHOQOL-bref através do Microsoft Excel. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 31-36, jan./jun. 2010.

RENWICK, R.; BROWN, I.The center for health promotion's conceptual approach to quality of life. In: RENWICK, R.; BROWN, I.; NAGLER, M. (Eds.). **Quality of life in health promotion and rehabilitation:** conceptual approaches, issues and applications. Thousand: 1996.

RIBEIRO, J. N.; ANDRADE, T. S.; BRAGHINI, C. R. Sabores, saberes e o desenvolvimento do ecoturismo na comunidade Mem de Sá, Itaporanga D'Ajuda, Estado de Sergipe. **PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 12, n. 2, p. 409-424, 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOUZA, C. S.; BRAGHINI, C. R.; ARAÚJO, L. F. de. Espaços de diálogo na comunidade para o Ecoturismo: a Ilha Mem de Sá, Itaporanga D'Ajuda (SE). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.235-248, 2010.

TRANSTORNO DESAFIADO OPOSITOR e a influência do ambiente sociofamiliar

Mirela Olímpio Bernado[51]
Roselaine Teodoro da Silva[52]
Mariana Fernandes Ramos dos Santos[53]

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão a respeito do Transtorno Desafiador Opositor. O foco primordial da pesquisa foi investigar as principais características do TDO, conhecer os fatores ambientais que influenciam no desencadeamento e na permanência do transtorno. O trabalho apresenta como objetivo principal ampliar o conhecimento sobre o comportamento antissocial infantil explicitando diversos fatores ambientais que interferem e influenciam no desenvolvimento do transtorno, possibilitando uma melhor compreensão dos sintomas e características específicas. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, o qual buscamos analisar o meio familiar, escolar e jogos/desenhos que retratam a violência. Conclui-se que o TDOsofre influência de distintos ambientes e, aprende comportamentos através da observação de modelos e interioriza o que vive no meio sociofamiliar, reproduzindo tais comportamentos em seu cotidiano.

Palavras-chave: Influência. Sociedade. Família.Diagnóstico. Tratamento.

Introdução

O diagnóstico de Transtorno de Personalidade Antissocial se dá aos 18 anos de idade, no entanto ninguém se torna um psicopata da noite para o dia. Existem casos de crianças que desde pequenas apresentam comportamentos antissociais, crianças “cruéis” capazes até mesmo de matar.

Essas crianças não podem ser diagnosticadas com transtorno de personalidade antissocial, principalmente devido à idade. Denominamos, então, Transtorno Desafiador Opositor, o padrão de comportamentos hostis, desafiador e desobedientes, iniciados normalmente entre seis e oito anos de idade. Muitos dos comportamentos agressivos de uma criança são construídos socialmente e muitas vezes o ambiente que se vive torna-se um facilitador do desenvolvimento do transtorno, o que nos fomenta a abordar este tema.

[51] Graduanda do Curso de Psicologia no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: mirela-croft@hotmail.com
[52] Graduanda do curso de Psicologia no Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. E-mail: roseteodoro24@gmail.com
[53] Professora do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), em Itaperuna/RJ. Psicóloga. Neuropsicóloga. Terapeuta Cognitivo Comportamental. Especialista em Saúde Mental. Pós-graduada em Psiquiatria com ênfase em Saúde Mental. Pós graduanda em Reabilitação Neuropsicológica. Mestranda em Psicologia. E-mail: marineuropsi@hotmail.com – Orientadora

Os objetivos do presente trabalho se direcionam a possibilitar a amplitude do conhecimento sobre o comportamento antissocial infantil, conhecer fatores do ambiente familiar e social que influenciam o desencadeamento e/ou o reforçamento do transtorno, entender os sintomas e características do TDO e salientar a importância de uma intervenção precoce.

O método utilizado foi através de pesquisa bibliográfica, o qual buscamos por meio de livros, artigos e revistas responder com satisfação ao problema proposto. Utilizando como referências principais autores como Albert Bandura e Gustavo Teixeira. A pesquisa será de modo qualitativo, pois o que se procura atingir é a identificação da natureza e do alcance do tema a ser investigado.

1 Transtorno Desafiador Opositor:

1. O transtorno desafiador opositor é um transtorno que se caracteriza por comportamento negativista, hostil, desafiador, atitudes consideradas inadequadas frente às normas da sociedade. Esse transtorno pode estar relacionado com outras condições comportamentais, e frequentemente precede o desenvolvimento do transtorno de conduta[54*], uso abusivo de drogas e comportamento delinquencial[55*]·. (TEIXEIRA, 2014). As crianças e adolescentes demonstram uma recusa em obedecer aos adultos e as regras que são estabelecidas por eles, desafiam sua autoridade e discutem com os mesmos, apresentando dificuldade no controle do temperamento.

Dentro deste contexto, a sociedade apresenta uma grande resistência em aceitar a maldade infantil, mas ela está presente em crianças que sentem prazer em manipular seus pais e colegas, são vingativas, maltratam animais e têm baixa tolerância à frustração.

A falta de afetividade na infância é um dos indicativos mais preocupantes do comportamento antissocial infantil, as crianças tendem a ser naturalmente encantadas com seus pais. Já para quem tem transtorno desafiador opositor isso não vem de forma tão natural. Na verdade, o afeto gratuito, ou seja, sem que a criança ganhe algo em troca, como brinquedo ou doce é praticamente inexistente. (PAVARINO; PRETTE; PRETTE, 2005 p.128).

Cada vez mais nos deparamos com casos de crianças chamadas de pequenos “psicopatas”, no filme *“precisamos falar sobre Kelvin” (2011),* vemos nitidamente a maldade

[54]Transtorno de Conduta – na adolescência dificuldade de inserção de regras. (DSM V, 2013)
[55]Delinquencial – relacionado a um comportamento de dificuldade de inserção às regras. (DSM V, 2013)

infantil presente, Kelvin desde pequeno apresentava comportamento desafiador opositor e sentia prazer em manipular seus pais, no decorrer do filme esses sintomas evoluem para o transtorno de conduta, que é uma condição severa presente em muitos jovens hoje em dia.

O meio onde a criança está inserida, as regras estabelecidas e a forma de conduzir a situação conflituosa diante da oposição da criança se tornam importante no processo de desenvolvimento desse tipo de comportamento. A criança ou adolescente que apresenta tais comportamentos pode ter um grande prejuízo na vida escolar, no meio familiar e social. (TEXEIRA, 2014).

O transtorno desafiador opositor é muito confundido com TDAH, ou pelo menos diagnosticado como comorbidade. A criança com TDAH apresenta comportamentos de inquietudes, desatenção e impulsividade, excesso de atividade, dificuldade de se acalmar e reatividade extrema, são comportamentos comuns, tem dificuldades em seguir as regras impostas, trazendo prejuízos para ela própria e para os outros em sua volta. Podem incluir também baixa tolerância à frustração, irritabilidade ou labilidade de humor. (DSM-5, p. 61). Mas, no TDAH a criança não obedece às regras por não conseguir manter sua concentração em alguma tarefa que exija esforço mental prolongado, esquecimento do que foi orientado ou pedido, ou impulsividade. O TDO resiste às tarefas por não se conformar com as exigências dos outros, tendem a enfrentar e questionar os adultos ou figuras de autoridade que tentam colocar regras e estabelecer limites para com eles. A característica que mais se assemelha nos dois transtornos é a oscilação de humor constante em indivíduos com estes transtornos, podendo levá-los a se tornarem agressivos diante desta oscilação. (TEIXEIRA, 2014).

O temperamento e as características do ambiente entram em constante interação ao longo do desenvolvimento da criança, podendo vir a contribuir na formação de comportamentos agressivos e na manutenção dos mesmos, o ambiente agre como reforçador ou não de tais comportamentos.

Além do ambiente e do temperamento, temos que levar em consideração que há inúmeros fatores que podem contribuir para este tipo de comportamento, a relação afetiva com os pais, a forma de punição, a falta de carinho, a insegurança, hostilidade, agressividade em relações sociais e familiares, humilhações, abuso físico e psicológico, a influência da mídia em propagar desenhos de violência e jogos que estimulam o comportamento agressivo, dentre outros fatores. Enfim, são inúmeros fatores e situações vivenciadas pelo individuo que podem contribuir para o aparecimento dos sintomas ou servir como um reforçador da agressividade. (GALLO; WILLIAMS, 2005 p.81,95).

1.1 Características do Transtorno desafiador opositor (CID e DSM-5)

A Classificação de Transtornos mentais e de Comportamento da CÍD-10 (Organização Mundial da Saúde, 1997, p. 264-265) descreve as seguintes características para que se possa diagnosticar a criança com Transtorno desafiador opositor: O transtorno desafiador opositor é caracteristicamente visto em crianças abaixo de 9 ou 10 anos de idade, para ser diagnosticado com TDO é necessário um padrão de comportamento negativista, hostil e desafiador que dure pelo menos 6 meses e que os sintomas gerem consequências significativas no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional do indivíduo, comportamento travesso ou desobediente não é por si mesmo suficiente para o diagnóstico.

> Crianças com esse transtorno tendem frequente e ativamente a desafiar os pedidos ou normas dos adultos e deliberadamente aborrecer outras pessoas. Usualmente, elas tendem a ser coléricas, ressentidas e facilmente se aborrecem com outras pessoas, a quem culpam por seus próprios erros e dificuldades. Elas geralmente têm uma baixa tolerância à frustração e rapidamente perdem a paciência. Tipicamente, seu desafio tem uma qualidade provocativa, de modo que elas iniciam confrontações e em geral exibem níveis excessivos de grosseria, falta de cooperação e resistência à autoridade. (CID-10, p.265,266)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (p. 463) Cita os seguintes critérios diagnósticos: A: Um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa. Humor Raivoso/Irritável. 1. Com frequência perde a calma. 2. Com frequência é sensível ou facilmente incomodado. 3. Com frequência é raivoso e ressentido. Comportamento Questionador/Desafiante. 4. Frequentemente questiona figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos. 5. Frequentemente desafia acintosamente ou se recusa a obedecer a regras ou pedidos de figuras de autoridade. 6. Frequentemente incomoda deliberadamente outras pessoas. 7. Frequentemente culpa outros por seus erros ou mau comportamento. Índole Vingativa 8. Foi malvado ou vingativo pelo menos duas vezes nos últimos seis meses.

Este transtorno pode ter sua gravidade identificada de acordo com a repetição de um mesmo comportamento em diversos ambientes. Quando os sintomas estão presentes em Três ou mais ambientes o quadro é considerado grave. (TEIXEIRA, 2014)

De acordo com Teixeira (2014) o primeiro indício, geralmente, aparece durante o período da pré-escola, e após o início da adolescência. Diante disto, se mostra a necessidade da

sociedade problematizar este assunto visando aumentar possibilidade de intervenção e tratamento para tentar reduzir ou minimizar este tipo de comportamento.

Ao longo do desenvolvimento a criança que apresenta estes sintomas viverá uma série de conflitos internos e externos, e se não tratado poderá, na idade adulta, desenvolver um transtorno personalidade antissocial[56*], o qual acarretará problemas maiores para sua vida e para o meio que está inserido.

2 A influência do ambiente no Transtorno Desafiador Opositor:

São diversos os fatores ambientais que podem contribuir para o aparecimento do comportamento que caracteriza o TDO. Apresentaremos três aspectos que consideramos exercer forte influência no desencadeamento ou na manutenção do comportamento: a influência da relação familiar; dos jogos e desenhos violentos e da escola na primeira infância.

O comportamento antissocial infantil é um assunto complexo que envolve diferentes variáveis ambientais e genéticas, porém a etiologia do Transtorno desafiador opositor ainda não está devidamente esclarecida. No entanto, sabemos que o desenvolvimento humano é resultado da interação entre diversos fatores ambientais, os quais exercem grande influência na formação da personalidade. (TEIXEIRA, 2014)

Muitas crianças que apresentam comportamento antissocial foram expostas a situações de risco na infância, o ambiente social e familiar tem sido relacionado com uma das causas do transtorno desafiador opositor. (MAIA; WILLIANS, 2005 p.92). Para Marinho; Caballo (2002 p.143) o ambiente as treinam para se comportar dessa forma. Watson; Peng (1992 apud VIEIRA, 2007, p.6) afirmam que crianças punidas de forma abusiva pelos pais, expostas a modelos violentos na mídia e que brincam com armas de brinquedo, tendem a apresentar maior participação em conflitos envolvendo agressão física.

A teoria social da aprendizagem é de grande importância para a compreensão da agressividade humana na medida em que focaliza o papel do ambiente social na aquisição, manutenção e modificação das respostas agressivas (BANDURA, 1973 apud, BATISTA; OLIVEIRA; PIRES, 2011). Tal teoria postula que as crianças podem aprender comportamentos complexos determinados a partir da observação de modelos comportamentais (BANDURA,1979 p.70).

[56]Personalidade antissocial- transtorno caracterizado pelo comportamento impulsivo do individuo afetado, desprezo por normas sociais e indiferença pelos sentimentos dos outros. (TEIXEIRA, 2014)

Segundo Huessmann (1982, apud GOMIDE; SPERANCETTA, 2002 p.1) as crianças não só aprendem comportamentos, mas também atitudes, valores e crenças, ambos estão lidando com comportamentos (observados ou encobertos) aprendidos pela observação de um modelo. Para Bandura;Azzi; Polydoro (2008):

> A exposição a modelos agressivos pode: a) aumentar a probabilidade de imitação de comportamento agressivo; b) aumentar a imitação de respostas verbais não agressivas, emitidas pelo modelo agressivo; c) levar à imitação do comportamento agressivo, mesmo na ausência de desempenho durante a observação, sem reforçamento adicional do observador, e mesmo quando o modelo não fora reforçado ao exibir as respostas agressivas. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008 p.50).

Bandura, através de seus estudos determinou três modelos de aprendizagem observacional: 1. Modelo ao vivo que envolve uma pessoa desempenhando um comportamento, como pai, mãe. 2. Modelos representativos, os quais são modelos de instruções verbais e que não ocorre a presença física do sujeito, como a televisão, rádio, filmes, desenhos. 3. Modelo simbólico, que envolve personagem real ou fictício, que demonstra comportamento através de filmes, livros, internet, desenhos, jogos, etc. (GISLAINE, 2012).

"Por modelação entende como um processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos seja este programado ou incidental. Também a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos." (BANDURA, 1965, 1972, 2008 apud BATISTA; OLIVEIRA; PIRES, 2011).

Assim, percebe a influência doambiente na aquisição de comportamentos agressivos, sejam eles por meio de uma observação de figuras familiares ou por meio dos professores, colegas, jogos e mídia. A criança aprende um comportamento, e este passa integrar na sua maneira de agir.

2.1O ambiente familiar

Por ser o primeiro ambiente que a criança é inserida, a família reflete grande importância na formação da personalidade. É no seio familiar que a criança inicia seu desenvolvimento e suas relações interpessoais, e ao longo de toda vida experimenta o processo de construção de si mesmo. O problema é que muitas crianças não podem contar com essa base sólida chamada família, pois muitas não possuem em casa referenciais básicos para serem seguidos, imitados e tidos como modelo. (FERREIRA; WIEZZEL, 2005).

De acordo com Paiano *et al*.(2007) a criança interioriza o meio familiar como seu local primário de socialização e, por este ser repleto de distintas emoções, estas podem suscitar, entre os membros familiares, a saúde ou o transtorno mental.

Diversos fatores no ambiente familiar contribuem para o desencadeamento ou a permanência de comportamentos opositivo desafiador. Para o DSM-5 (2013, p.464) o transtorno é mais prevalente em famílias nas quais o cuidado da criança é perturbado por uma sucessão de cuidadores ou em famílias nas quais são comuns práticas agressivas, inconsistentes ou negligentes de criação dos filhos. Além disso, questões sociais como violência doméstica, falta de estrutura familiar, moradia em áreas de grande criminalidade podem contribuir para o desencadeamento dessa condição comportamental (TEIXEIRA, 2014).Para Habigzang; Koler (2010 p.338), quando a criança é exposta a situações de risco pode vir a demonstrar diversos comportamentos, podendo reprimir a expressão dessas emoções negativista, como também revelar através de reações de raiva, irritabilidade e comportamentos hostis, características, portanto, do transtorno desafiador opositor.

> É possível inferir que as várias modalidades de violência ocorridas no ambiente familiar podem ser responsáveis por grande parte dos atos violentos. Ou seja, a violência familiar tem sido associada com a agressividade infantil e delinquência. (BATISTA; OLIVEIRA; PIRES, 2011).

Bandura(1979 p.20) formulou a teoria da aprendizagem social a qual ele observou através de estudos, que a criança poderia imitar um comportamento agressivo apenas observando um modelo, internalizando e podendo reproduzi-los em outros contextos, na família, escola e outros ambientes. De acordo com seus estudos as crianças ao observarem distintos comportamentos no ambiente que frequentam tendem a imitar condutas, ações e maneiras de ser dos outros, aprendem e reproduzem o que faz parte de seu cotidiano, e isto pode se tornar inerente a sua forma de agir e à sua personalidade (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008 p.54).

> O modelo de comportamento que os pais apresentam tem grande influência sobre o desenvolvimento da agressão na criança. A brutalidade na relação entre os pais e seus filhos, ensina às crianças, por meio da observação, o que fazer, assim, concluem que bater é apropriado e poderoso. (JOLY; DIAS; MARINI, 2009 p. 84).

Os modelos comportamentais podem se apresentar tanto no comportamento das pessoas do convívio das crianças, como também através de mídias diversas (televisão, videogames, quadrinhos, etc.).

> As principais fontes de estilos de comportamento agressivo na sociedade moderna são a agressão modelada e reforçada pela família, onde o sujeito: 1. Aprende um estilo de conduta agressivo; 2. Alteram suas restrições sobre comportamento agressivo; 3. Torna-se insensível e habituado com a violência. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008 apud BATISTA; OLIVEIRA; PIRES, 2011).

Teixeira também acredita na teoria da aprendizagem social e postula que o comportamento opositivo desafiador estaria relacionado com questões ligadas ao aprendizado social e a modelos de apego. (TEIXEIRA, 2014).

Os pais que usam a violência e agressão física ou verbal para com os filhos precisam descobrir outros meios para educá-los, pois, vivenciando esta experiência as crianças poderão aprender seu comportamento violento e passar a reproduzir a forma que é tratada se tornando, num futuro próximo, um agressor. Para que os comportamentos sejam melhorados é preciso estabelecer limites aos filhos com amor e cuidado, de forma que se sintam amparados e seguros. Criando um espaço para o diálogo, o qual é fundamental para o desenvolvimento da criança.

2.2 Influências dos jogos violentos e desenhos animados

Os desenhos e jogos sempre contiveram cenas e conteúdos agressivos, mas, as crianças tinham espaço para brincar e interagir, não se mantinha em frente à TV por muito tempo. Atualmente, os pais estão em uma correria sem fim e as crianças estão ficando atraídas, cada vez mais, por inúmeros desenhos e/ou jogos que proporcionam diversão e entretenimento, mas que pode acarretar distorções de cognitivas e comportamentais uma vez que, permanecem por período de tempo prolongado diante de cenas violentas e mensagens agressivas que muitos jogos trazem para a criança. “As principais críticas defendem que a exposição a modelos simbólicos poderá ensinar técnicas agressivas de comportamento e desinibir comportamentos agressivos”. (BANDURA, 1979; COOPER; MACKIE, 1986; SHUTTE, et al, 1988; TAN, 1986, apud FERREIRA; et al.) Pacheco (1998) afirma que as crianças, geralmente, incorporam a forma e o jeito dos personagens e buscam ficar mais parecidos possíveis das imagens favoritas que vêem na televisão.

> Quando assistimos a TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou

> simplesmente a apreciar. Em poucas palavras: em maior ou menor grau, nós sempre estamos um pouco naquelas imagens. (FISCHER, 1993, p.12 apud BERTOLLO; 2013).

Os conteúdos assistidos se torna parte da vida das crianças assim como ela os internaliza, pois, não possuem uma explicação acerca do que vêem, sobre o que é certo ou errado, ou muitas vezes se identificam com estes conteúdos pelo acesso aos mesmos, já que não se tem compreensão e maturidade cerebral necessária para fazer a separação do que é dela e o que não é, do que é real e o que é fantasia. “Pode conduzir à construção de uma imagem distorcida da realidade ou a uma percepção paranóide do mundo”. (GERBNET, et al, 1986; WOBER, 1978 apud, FERREIRA; et al,2006.)

Ao viver a situação de violência e agressividade através de jogos e desenhos, a criança internaliza o conteúdo vivenciado através dos símbolos e da relação estabelecida com os mesmos, e traz as situações experienciadas para a vida real, reproduzindo as cenas que vivencia e a forma que seus “heróis” se comportam e, estes comportamentos se tornam normais e habituais em suas vidas. Esta exposição pode dessensibilizar, ou seja, habituar os indivíduos à violência e torná-los indiferentes ao sofrimento alheio (BERKOWITZ, 1993; FUNK, et al,1998, apud, FERREIRA; et al,2006.)

Griffiths; Dancaster (1995, apud, FERREIRA et al,2006.) afirmam que o jogo pode aumentar a ativação dos jogadores e torná-los mais excitados de forma, que busquem uma participação mais ativa para interagir com o jogo/desenho de forma efetiva e constante, como uma forma de extensão e aprimoramento do que está vivenciando nas cenas assistidas. (GRIFFITHS; DANCASTER 1995, apud FERREIRA et al).

De acordo com a teoria da aprendizagem social, constata-se que as crianças aprendem comportamentos complexos a partir da observação de modelos comportamentais e começa a reproduzir o que se vê. (BANDURA, 1979).

No DSM V(2013), os primeiros sinais do transtorno desafiador opositor aparecem por volta de 5-6 anos de idade. Fase que está sendo fortemente influenciada pelas experiências vivenciadas, destacando-se por ser uma fase na qual se encontra em processo de formação da personalidade e não consegue distinguir fantasia da realidade.

Os jogos e desenhos agressivos além de estimular comportamentos violentos e hostis já existentes poderão despertar tais comportamentos ainda não aflorados e isto, pode se tornar

inerente à sua personalidade, conduzido por um processo de modelação[57*] e construção de sua autoimagem.

Bertollo (2013) realizou um estudo qualitativo com um grupo composto por dez crianças de oito a doze anos, sendo seis meninos e quatro meninas. A qual foi observado o comportamento apresentado pelos mesmos antes, durante e depois de assistirem alguns desenhos considerados agressivos. Este estudo foi realizado através de uma metodologia de grupo focal, o qual faz uso de um método que promove um insight através da troca de experiências. Concluiu em seu estudo que, as crianças apresentavam um comportamento de impaciência enquanto assistiam os desenhos e após verem o conteúdo manifestava-se um comportamento mais hostil e agressivo, até mesmo no vocabulário.

Os adultos conseguem fazer a distinção entre fantasia e realidade, mas as crianças não. Alencar e Col. (2011) afirmam que desenhos animados violentos não devemser vistos por crianças com menos de sete anos, pois possuem dificuldade em distinguir a realidade da fantasia. Por isto, os desenhos e jogos que propagam violência se tornam uma grande influência negativa para as crianças.

2.3 A inserção da criança na escola

A escola tem sido apontada como um local onde a violência se torna cada vez mais frequente, a violência verbal e física entre alunos, professores e funcionários tem ocorrido de forma repetitiva e constante. Lugar que é visto como um lugar de referência de transmitir conhecimentos e valores está se transformando em um quadro de abusos e ofensas, provocando grandes sofrimentos para todos os envolvidos neste meio. (GALLO; WILLIAMS, 2005 p.85)

Outro fator relevante para este quadro de agressividade e violência nas escolas é o fato de as crianças estarem se mostrando como indivíduos sem valores, sem regras e sem limites. Acreditam que não precisam respeitar os outros e os ambientes que frequentam e, estes comportamentos vão arrastando os jovens a apresentarem constantemente comportamentos violentos e agressivos. (MAYER, 1995 apud GALLO; WILLIAMS, 2005 p.87).Existem diversos fatores que podem desencadear a manifestação de comportamentos agressivos no ambiente escolar, que são:

[57]Modelação- processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos.(BANDURA, 2008).

> Fatores internos que dizem respeito ao clima escolar, relações interpessoais e características individuais, e fatores externos que englobam o contexto social, meios de comunicação e família. Há uma forte tendência em atribuir á família e as características pessoais a maior influência sobre esta forma de comportamento e de não dar-se devido valor ás questões da própria estrutura escolar como desencadeadoras da agressividade da criança. (FANTE, 2005 apud CANDEVRA et al., 2009).

O meio o qual a criança ou o jovem está inserido pode incentivar ou desestimular o comportamento antissocial, a escola entra neste contexto como um ambiente capaz de propor mudanças, mas, que até o momento não demonstra eficácia e conhecimento teórico para tal postura de enfrentamento.

> Acrescentamos ainda que a própria escola, da forma como é organizada, pode ser um fator desencadeador de comportamentos agressivos e que, muitas vezes, estes comportamentos refletem uma resistência da criança àquele estado, ou seja, sua forma de manifestar-se demonstrando a inadequação escolar aos seus interesses necessidades. (CADEVRA etal, 2009).

Segundo Mayers (1995), a escola e as condições que as mesmas oferecem acabam desenvolvendo uma postura ineficaz e não efetiva para com os alunos, de forma que não consegue atingir ou seguir critérios para trabalhar a cidadania e tentar evitar ou reduzir os comportamentos de violação das normas e da agressividade (MAYERS, 1995).Fatores escolares estão descrito como facilitador do Transtorno desafiador opositor.

> Ambientes escolares inadequados, com salas de aula superlotadas, professores despreparados, negligente e com dificuldades para aplicar disciplina e lidar com os alunos que apresentam problemas comportamentais podem favorecer o surgimento do transtorno. (TEIXEIRA, 2014).

É possível identificar vários casos de TDO no ambiente escolar, pois, observam-se muitos alunos que desafiam os professores, diretores, supervisores ou qualquer funcionário que tentar impor limites para com eles, quebram as regras estabelecidas pela instituição e violam as normas sociais que os cercam, brigam com os colegas, não realizam os deveres e sempre responsabilizam os outros por seu comportamento hostil e disfuncional (TEIXEIRA,2014).Teixeira (2014) acredita que o comportamento opositivo desafiador na escola é resultado de um comportamento aprendido em outros ambientes, inclusive no ambiente familiar.

> Muitas vezes observo lares opressores e com normas demasiadamente rígidas. Nesse caso, a criança convive diariamente com a violência, hostilidade e as brigas dos pais. Essa criança pode assumir o comportamento dos pais como "normal" e levar essa conduta aprendida para o ambiente escolar. "Ora, dentro de casa ela aprende que tudo deve ser resolvido com "violência, no grito e na agressividade", e assim tentará resolver problemas da mesma forma". (TEIXEIRA, 2014)

Um estudo realizado em uma escola pública na comunidade de Capoeiruçu, município da Bahia, arespeito da agressividade no contexto escolar, revelou que as manifestações de agressividade no ambiente escolar eram algo internalizado da aprendizagem que o aluno vivenciou no seu contexto social e familiar (FELICIO, 2013 p.6). Percebendo assim que o comportamento antissocial infantil é um contexto que vem sendo internalizado de diferentes ambientes através da aprendizagem social (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008 p.56).

3 O Tratamento na terapia cognitivo comportamental

O tratamento do transtorno desafiador opositor inclui o uso de medicação e psicoterapia, quando falamos do tratamento do TDO, não falamos em cura, mas em manejo de comportamentos ou sintomas. Não há tratamento medicamentoso especifico para o transtorno, entretanto, diversos artigos e trabalhos científicos relatam uso de psicofármacos no manejo dos sintomas desafiadores opositores (ALBURQUERQUE 2013, p.3).

Os medicamentos utilizados para o transtorno desafiador opositor pode trazer para o individuo uma melhora comportamental, elevara autoestima, da qualidade de vida à criança, a família e as pessoas que interagem com ela. Entre os medicamentos que podem ser indicados estão os Antipsicóticos ou neurolépticos; Estabilizadores de humor; Psicoestimulantes e Antidepressivos inibidores seletivos de recaptação de serotonina; (TEIXEIRA, 2014).

> Tais medicamentos apresentam resultados promissores no manejo dos sintomas e são capazes de diminuir a impulsividade, agressividade, nervosismo e ataques de raiva que frequentemente acompanham essa condição comportamental. (TEIXEIRA, 2014).

"Psicoterapias de diferentes orientações teóricas têm sido usadas para tratar transtornos disruptivos, mas o maior corpo de evidência disponível na literatura atribui eficácia para abordagens cognitivas comportamentais". (BARKLEY et al, 2001 apud PINHEIRO; GUIMARÃES; SERRANO, 2005, p.63)

> A terapia cognitivo-comportamental é tanto uma terapia familiar como individual para crianças com TDO. Enquanto toda a família irá aprender os métodos, a criança aprende técnicas individuais com o terapeuta. O terapeuta ensina a

> criança a como lidar com situações difíceis. Com frequência, a criança não cria empatia de como suas reações afetam os outros; ela aprenderá isso também na terapia. (LARA, 2016)

Uma das formas de intervenção da terapia cognitiva comportamental muito utilizada e associada ao tratamento é o treino de solução de problemas, desenvolvimento de habilidade social e a orientação dos pais e professores. (TEIXEIRA, 2014).O objetivo do Treinamento de Pais é fornecer técnicas de treinamento e orientação de pais favorecendo a interação entre pais e filhos, promovendo comportamentos positivos e diminuir os sintomas do transtorno. Desta forma, os pais têm a possibilidade de modular o comportamento das crianças e influenciar a chance dele ocorrer novamente, encorajando comportamentos adequados e assertivos. (TEIXEIRA, 2014).

> Durante avaliação o terapeuta precisa compreender as crenças familiares importantes, a estrutura sistêmica, o contexto em que os problemas se apresentam e os comportamentos parentais que podem estimular e reforçar as dificuldades da criança. Isso envolverá a identificação de habilidades deficientes no comportamento dos pais em relação à criança ou na resolução de conflitos, expectativas parentais ou cognitivas disfuncionais dos pais, em relação ao comportamento da criança ou as capacidades de efetuar mudanças positivas. (STALLARD, 2008, p.87).

O Treino de habilidades sociais é utilizado com intuito de reduzir comportamentos considerados inadequados e aumentar comportamentos pró-social incluindo fazer amizades (BARLETTA, 2011 p.29). Uma série de atividades facilitam o desenvolvimento de habilidades sociais em criança, dentre estas estão:

> Em situações de trabalho de grupo, atividades como plantar um jardim, em que cada criança tenha uma função específica, podem ser bastante eficazes. Nessas situações, cada um é responsável por aprender e ensinar ao resto do grupo, o que favorece a implicação e a adesão da criança, assim como aumenta a probabilidade de sucesso no resultado. Essa técnica é conhecida como montagem. (FRIEDBERG; MCCLURE, 2001 apud BARLETTA, 2011, p.30).

O treino de solução de problemas tem como objetivo reavaliar as formas de lidar com a situação problemática e desenvolver estratégias alternativas para superar aquilo de forma menos sofrida (BARLLETA, 2011 p.31).

Para Pinheiro (2004) as condições comórbidas e idade da criança podem comprometer os resultados de alguns manejos terapêuticos no tratamento do TDO, inclusive no treinamento de Pais, desta forma é essencial verificar se as estratégias terapêuticas estão sendo eficazes e se necessário readequá-las para minimizar o risco de longo prazo de TDO, especialmente quanto a sua maior ameaça que é evoluir para o transtorno de conduta, considerado antecedente evolutivo do Transtorno de personalidade antissocial (PINHEIRO, 2014 p.69).

O Diagnóstico precoce exerce um papel importante no transtorno desafiador opositor. Quanto mais jovem o paciente, e menos graves os sintomas, maior a probabilidade do indivíduo se beneficiar com uma psicoterapia. Quanto menor a idade do paciente, melhores são os resultados alcançados (HOLDEN et al., 1990 p.8).

O tratamento se torna mais difícil quando identificados sintomas mais severos, como brigas corporais, agressividade e ambiente conflituoso, os quais são fatores que aumentam, consideravelmente, o risco de agravamento do quadro clínico e futuro desenvolvimento do transtorno de conduta na adolescência. (TEIXEIRA, 2014).

A família exerce fundamental importância no tratamento do TDO, observa-se melhor prognóstico quando a família está presente, integrada e unida. A terapia familiar proporciona um trabalho em grupo, reorganizando a unidade familiar, afinando a comunicação e os elos afetivos dos integrantes desta família. A terapia individual se faz necessária no sentido de acolher as questões pessoais da criança ou do adolescente, dificuldades, anseios e conflitos oriundos do TDO, tendo em vista o resgate iminente dos próprios limites, o reconhecimento dos excessos e exageros, canalizando esta energia demasiada em atitudes positivas e construtivas. (TEIXEIRA 2014). “A aplicação de terapia cognitiva comportamental com os pais também pode ser efetiva”. (MENDLOWIT, et al, 1999). “Bem como abordagens com a escola”.(DADDS et al, 1997).

Assim como a família, a escola exerce um papel importante no desenvolvimento da criança e na prevenção ou tratamento da mesma uma vez que, o comportamento desafiador e hostil é internalizado através da convivência em diferentes ambientes e através da aprendizagem social. O comportamento antissocial infantil é um contexto que vem sendo internalizado de diferentes ambientes através da aprendizagem social. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008 p.60).

As intervenções escolares se fazem necessárias para auxiliar no tratamento do transtorno, se baseia em intervenções cognitivas, treinamento em habilidades sociais, orientação vocacional e reforço escolar. (TEIXEIRA, 2014).

> Intervenções escolares devem focar no trabalho de prevenção ao bullying, na prevenção ao consumo de álcool e de outras drogas, na identificação de possíveis quadros de transtorno desafiador positivo para avaliação e no tratamento com médico psiquiatra em infância e adolescência. (TEIXIERA, 2014).

A escola e os funcionários podem encontrar meios adequados de reintegrar o aluno em sala de aula e com os funcionários no âmbito escolar, de forma que estimule comportamentos aceitáveis e introduzem atitudes e respeito e interação entre todos.

O Sucesso da terapia requer empenho acompanhamento em uma base regular de ambos os pais e professores.

Considerações Finais

Constatamos através deste estudo que há várias influências que podem contribuir para desencadear ou manter o Transtorno Desafiador Opositor na vida de uma criança e, que estes precisam ser percebidos e monitorados uma vez que, podem servir como reforçador dos comportamentos apresentados, os quais são considerados disfuncionais frente às normas da sociedade e também, traz grandes sofrimentos para a vida da criança, para a família e para o contexto que a mesma está inserida. A mídia tem propagado uma série de desenhos e jogos violentos, que podemdespertar nas crianças um olhar maldoso e um comportamento indesejado pela família e por toda a sociedade. Estes programas, normalmente, são vistos sem a presença dos pais, pois a TV tem se tornado uma “babá econômica” e um educador de péssima qualidade.

Os conteúdos que são exibidos não podem ser vistos somente como conteúdo irreal e inofensivo, é necessário que a família tenha um olhar voltado para o cuidado para com as crianças e para com as inúmeras influências que as cercam nos ambientes que frequentam, pois boa parte de seus comportamentos são aprendidos, imitados ou assimilados.

Diante disto, torna-se imprescindível que os pais tenham conhecimento dos conteúdos assistidos pelos filhos para evitar que seus filhos sejam submetidos a este tipo de entretenimento violento e agressivo, e explicar sobre o que é certo e errado, o que deve ser visto ou não.

A família tem um papel essencial no desenvolvimento e formação da criança, é preciso estar atenta sobre como tem se comportado diante dos filhos uma vez que, as crianças aprendem grande parte de seu comportamento por observação e imitação. Se os pais são agressivos haverá uma probabilidade significativa que esta criança apresente um comportamento hostil e agressivo, podendo também vir a desenvolver um transtorno desafiador opositor ou acarretar futuros problemas para vida destes jovens.

Percebemos através do estudo realizado, que as crianças estão cercadas de fatoresque as influenciam de forma positiva ou negativamente e que as mesmas aprendem diversos comportamentos por observação e/ou imitação. Desta forma, se mostra a relevância do estudo e de possíveis intervenções realizadas no âmbito do convívio da criança para tentar minimizar sintomas e modificar comportamentos apresentados pela criança e chamar a atenção dos envolvidos para a importância de seus respectivos papéis como agentes mantenedores ou não de tais comportamentos tido como “indesejáveis” para com o outro.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Rosangela Neto. **Transtorno de Conduta... A Difícil Convivência no Ambiente Familiar e Social**.2013

ALENCAR, M. S. O.; GOMIDE, P. I. C.; WZOREK, L. W. **A Influência do Desenho Animado Violento no Comportamento Agressivo de Crianças.** Alencar, v. 2, n. 1, 2011.

BANDURA, A. **Modificação do Comportamento**. Rio de Janeiro, RJ: Interamericana, 1979.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva**: Conceitos Básicos. Porto Alegre: Arumed, 2008.

BARLLETA, Janaína Bianca. **Avaliação e Intervenção Psicoterapêutica nos Transtornos Disruptivos: Algumas Reflexões.** Revista Brasileira de Terapias Cognitivas 2011, p.25-31.

BERTOLLO, SABRINA ROSIELE. **A Influência dos Desenhos Animados no Comportamento Violento das Crianças: Uma Análise do Programa Bom Dia e Cia SBT. 2013**

BORDIN, Isabel As. OFFORD, David R. **Transtorno da Conduta e Comportamento Anti-social.** Revista Brasileira de Psiquiatria 2000; p. 22.

BATISTA, Eraldo; OLIVEIRA, Benedito; PIRES, Simone**. A Influência da Família na Aquisição de Modelos Agressivos pelas Crianças**.Psicologado. Disponívelem:<https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-influencia-da-familia-na-aquisicao-de-modelos-agressivos-pelas-criancas>. Acesso em: 17 de setembro. 2016.

CANDREVA, Thábata et al. **A agressividade na Educação Infantil: O Jogo como Forma de Intervenção. Pensar a Prática**, v.12, n.1, abr.2009. Disponível em:<http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4520/4695>. Acesso em: Setembro. 2016.

DADDS, M.R.; SPENCE, S.H.; HOLLAND, D.E.; BARRETT, P.M.; LAURENS, K.R. **Prevention and early intervention for anxiety disorders: a controlled trial**. J Consult Clin Psychol v.65, p.627-635, 1997.

Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnosticas **- Coord, Organiz. Mund. Da Saúde; tradução: Dorgjval Caetano. - Porto Alegre: Artmed, 1993.**

FELICIO, Jasonethe. **Agressividade na Escola: Uma Aprendizagem Social,** v.1, faculdade de Anhanguera Campinas, 2013.

FERREIRA, Patrícia Arriaga. CARNEIRO, Maria Paula. MIGUÉIS, Maria Lurdes. SOARES, Sandra. ESTEVES, Francisco. **Jogos de Computador Violentos e seus Efeitos na Hostilidade, Ansiedade e Activação Fisiológica.** Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento,2006.

FERREIRA, Larissa David; WIEZZEL, Andréia Cristiane S. **Agressividade Infantil: entre os Fatores Emocionais e Ambientais.** Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Pedagogia–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

GALLO, Alex; WILLIANS, Lucia. **Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional.**Psicologia: Teoria e Prática, v.7, n. 1, p. 81-95, julho. 2005.

GISLAINE. **Teoria da Aprendizagem Social- Albert Bandura.** Ponto de encontro pedagogia. Disponívelem:<http://pontodeencontrodapedagogia.blogspot.com.br/2012/08/teoria-da-aprendizagem-social-albert.html>.Acesso em: 6 de Outubro.2016.

GOMIDE, P. I. C., & SPERANCETTA, A. **O Efeito de um Filme de Abuso Sexual no Comportamento Agressivo das Adolescentes.** Interação em Psicologia, V. 6, p.1-11, 2002

GOMES, Paula Inez; SPERANCETTA, Andresa. **O Efeito de Filme de Abuso Sexual no Comportamento Agressivo das Adolescente.** Interação em Psicologia v.6, n.1, p.1-11, 2002.

HABIGZANG, L. F; CORTE F.D; HATZENBERGER, R; STROEHER, F. KOLLER, S.H. **Avaliação Psicológica em Casos de Abuso Sexual na Infância e adolescência**. Psicologia: Reflexão e Criticav.21, n.2, p.338-344, 2008.

HABIGZANG, L. F., Cunha, R. C., & KOLLER, S. H. **Sintomas Psicopatológicos em Meninas Vítimas de Abuso Sexual Abrigadas e não Abrigadas.** Acta Colombiana de Psicologia, v.13, n.1, p.35-42 , 2010

HOLDEN, G.W.; LAVIGNE, V.V.; CAMERON, A.M. **Probing the continuum of effectiveness in parent training: characteristics of parents and preschoolers.** J Clin Child Psychol , v.8, p.19-2, 1990.

JOLY, Maria; DIAS, Anelise; MARINI, Janete. **Avaliação da Agressividade na Família e Escola de Ensino Fundamental,** Psicologia USF, v.14, n.1, p.83-93, 2009.

LARA, Gisele. **Transtorno Desafiador Opositor e a Terapia Cognitiva Comportamental.** Doutor Matemático. Disponível em:<https://doutormatematico.blogspot.com.br/2016/09/transtorno-desafiador opositor-e.html>. Acesso em: 21 de outubro. 2016.

MARINHO, Maria Luiza; CABALLO, Vicente. **O comportamento anti-social infantil e seu impacto para competência social.**Psicologia, Saúde e Doenças, v. 3, n. 2, p. 141-147, 2002.

MARTINS, Maria José D.**O Problema da Violência Escolar: Uma Clarificação e Diferenciação de Vários Conceitos Relacionados.** Revista Portuguesa de Educação, 2005, 18(1), pp. 93-115.

MEIRA, Isabela. **Precisamos Falar Sobre o Kevin.** Psicosmia. Disponível em: <http://www.psicosmica.com/2014/10/precisamos-falar-sobre-o-kevin.html>. Acesso em: 6 de outubro.2016.

MAIA, JovianeMarcondelli Dias; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Alburquerque. **Fatores de risco e fatores de proteção desenvolvimento infantil: uma revisão da área.**Temas em Psicologia, v.13, n. 2, p. 91-103, 2005.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5. American PsychiatricAssociation; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; revisão técnica: Aristides VolpatoCordioli, 5. Edição, Porto Alegre: Artmed, 2014.

MENDENDLOWITZ, S.L.; MANASSIS, K.; BRADLEY, S.; SCAPILLATO, D.; MIEZITIS, S.; SHAW, B.F. **Cognitive behavioral group treatments in childhood anxiety disorders: the role of parental involvement.** J Am Acad Child Adolesc Psychiatry v.38, p.1223-1229, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10 **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.1.

PAVARINO, Michelle Girade; PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia**, v.36, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2005.

PAIANO, M; ANDRADE, B.B; CAZZONI, E; ARAÚJO, J. J; WAIDMAN, M. A. P; MARCON, S. S. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano,** v.17, n.2, p.111-121, 2007.

PESCE, Renata. **Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura.**Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 507-5018,2009.

PINHEIRO, MARIA ANTÔNIA; GUIMARÃES, MÁRCIA MARIA; SERRANO, MARIA ESTHER. **A Eficácia de Treinamento de Pais em Grupo para Pacientes com Transtorno Desafiador de Oposição: Um Estudo Piloto**. Revista de Psiquiatria 2005.

PHEULA, FERREIRA GABRIEL; ISOLAN, RASSIER LUCIANO. **Psicoterapia Baseada em Evidências em Crianças e Adolescentes.** Revista psiquiatria clinica 2007.

PINHEIRO, MARIA ANTONIA; SCHMITZ, MARCELO; MATTOS, PAULO; SOUZA, ISABELLA. **Transtorno Desafiador de Oposição: Uma Revisão de Correlatos Neurobiológicos e Ambientais, Comorbidades, Tratamento e Prognóstico.** Revista psiquiatria clinica 2004.

Revista Multidisciplinar do Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 3, n.1, janeiro/fevereiro. 2013.

STALLARD,P.**Guia do Terapeuta para os Bons Pensamentos-Bons Sentimentos. Utilizando a TCC com Crianças e Adolescentes.** Porto Alegre: Editora Artmed. 2008.

TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho da Casa: Manual para Pais de Crianças Positivas, Desafiadoras e Desobedientes.**1, Ed. Rio de Janeiro: Best Seller. 2014.

VIEIRA, T. M. **Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos pré-escolares.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.2007.

ANEXO - Critérios Diagnósticos

Transtorno:	Idade	Sintomas (DSM-V)	Sintomas (CID- 10)	Formas de Avaliar
Transtorno Desafiador Opositor	6 a 8 anos	Humor raivoso irritável, Perdada calma, questiona figuras de autoridade, desafia e recusa a obedecer a regras, culpa as pessoas pelos seus erros, incomoda deliberadamente outras pessoas, índole vingativa.	Comportamento marcante desafiador, provocativo, ausência de atos antissociais ou agressivos maisgraves que violem a lei ou direito dos outros.	Observação de Conduta, análise funcional, avaliação escolar, Escalas de atenção e comportamento externalizants,childbehaviorcheckilist (CBL)
Transtorno de Conduta	10 a 16 anos	Agressão a pessoas e animais, destruição de propriedade, falsidade ou furto, violação graves de regras.	Padrão repetitivo de conduta antissocial, agressiva e desafiadora.	Observação de conduta, análise funcional, Youth Self- Report (YSR)
Transtorno de Personalidade Antissocial	18 anos	Não se ajusta as normas sociais, tendência a falsidade, impulsividade ou fracasso em planejar o futuro, irritabilidade e agressividade, irresponsabilidade reiterada, ausência de remorso.	Culpa os outros, indiferença aos sentimentos alheios, não experimenta culpa	Escala Rare Escala de Personalidade