



REVISTA

# AMOR MUNDI

V. 1, N. 2, NOV. 2020



REVISTA  
AMOR MUNDI

Revista Amor Mundi  
Uma publicação da Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Sala 301, Santo Ângelo, RS, Brasil  
CEP 98801-630

Contato  
[editora.metrics@gmail.com](mailto:editora.metrics@gmail.com)

2020

A ciência se tornou no principal *meio* de construção, organização e planejamento do mundo humano. Com e a partir dela os avanços e mutações tecnológicas passam a desenhar o rosto da humanidade. No entanto, elas não tem seu espaço garantido para sempre e de modo intocável na sociedade. Há, constantemente, por motivos diversos, o questionamento, a recusa e até mesmo a sua negação, sobretudo por crenças que são apresentadas de modo mais fácil e palpável. Em meio a pandemia, vemos em muitos lugares do mundo, uma indiferença e uma aposta contrária à ciência e suas tecnologias de combate ao vírus. Há quem prefere combater o vírus com rezas e receitas de teimosia.

Muitos poderiam pensar que isso não têm impacto sobre o mundo humano em geral, atingindo apenas os que são devotos dessas crenças. Alguns, também, poderiam dizer que a ciência por si só irá vencer, pois ela tem provas mais objetivas e eficazes. Além destes, outros argumentos ainda poderiam ser apresentados para mostrar que bradar contra a ciência não vai dar em nada.

Primeiramente, é importante dizer que nem tudo é ciência quando se trata das lidas humanas. Há o mundo vivido que, segundo a fenomenologia, está na base da ciência. Ela não existe sem um contexto, apesar de que sua formulação permite extrapolar os limites de nascimento, espacial e temporal. Destaca-se, outrossim, que ela tem tarefas que lhe são próprias, que justificam sua criação, e é sobre isso que se pondera quando ela é colocada à margem. Em tonalidades bíblicas é possível dizer: *dai à ciência o que é da ciência e ao social/cultura o que é deste.*

Em segundo lugar, é possível dizer que a ciência pode se ocupar sobre tudo o que existe, já conhecido. No entanto, ela não esgota o sentido e a verdade daquilo sobre o que ela se ocupa, sobretudo sobre a vida humana em seus modos de ser, como a cultura ou o social. E estes não podem ser construídos sobre uma base epistêmica, pois se dão pelos acordos estabelecidos como costumes, hábitos e leis. A ciência colabora para uma boa compreensão dessas dimensões, mas não a torna em um objeto seu, sobre o qual produz um conhecimento objetivo que possa ser necessário e ter pretensões de universalidade.

Essa construção do mundo humano que envolve ciência e política, como diálogo e ação, tem como horizonte o bem comum. Mas, este, pode ser afetado e até mesmo colocado à margem tanto pela ciência quanto pela política. Sobre esta perspectiva é que a segunda edição da Revista Amor Mundi foi organizada. Em alguns textos de modo direto e em outros, de forma indireta, há uma aposta em pensar formas de viver bem este mundo.

Com uma perspectiva interdisciplinar, o conjunto de textos publicados, os articulistas apresentam temas, objetivos, metodologias e resultados que indiciam caminhos possíveis para a perfectibilidade humana de organização da *polis*. Mesmo quando a narrativa tem uma perspectiva apenas interpretativa de um lugar ou contexto, apresenta conceitos ou compreensões que podem ser utilizados como bases para proposições de ação coletiva. Pois, nesta há algo profundo da

democracia, o respeito pelos outros na vivência dos próprios desejos. Quando ele não se dá por um combinado de costumes e hábitos é preciso legislar, um dos fundamentos da república. Fazer ciência de modo livre e viver a liberdade são possíveis em regimes democráticos e republicanos. Ambos têm mais sucesso e efetividade quando a base e o horizonte são o bem comum.

Boa leitura!

Os Editores

# LA HOMOSEXUALIDAD EN EL TIEMPO

*HOMOSEXUALITY IN TIME*

*Douglas Verbicaro Soares*

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas\_verbicaro@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.46>

Recebido em: 18.12.2020

Aceito em: 17.02.2021

**Resumen:** El presente estudio busca la sensibilización social en diferentes sociedades con el objetivo de promocionar discusiones sobre cuestiones de diversidad sexual y no discriminación. Así, servirá como alternativa para combatir la exclusión social de personas homosexuales, siendo fundamental para integrar ese colectivo, victimado en la historia de la humanidad por siglos. La estructura del estudio ha sido pensada para visibilizar realidades de prejuicio y estigmatización de los homosexuales en el tiempo. Para la investigación ha sido empleada una metodología basada en la fuente bibliográfica multidisciplinar. El artículo concluye por la existencia de prácticas discriminatorias hacia a las personas homosexuales hasta la actualidad.

**Palabras claves:** Sexualidad. Historia. Discriminación.

**Abstract:** *This study seeks social awareness in different societies with the aim of promoting discussions on issues of sexual diversity and non-discrimination. Thus, it will serve as an alternative to combat the social exclusion of homosexual people, being fundamental to integrate this collective, victimized in the history of humanity for centuries. The structure of the study has been designed to make realities of prejudice and stigmatization of homosexuals visible over time. A methodology based on the multidisciplinary bibliographic source has been used for research. The article concludes with the existence of discriminatory practices towards homosexual people.*

**Keywords:** *Sexuality. History. Discrimination.*

## 1 Introducción

El desarrollo de nuestro razonamiento comenzará con un enfoque histórico sobre la orientación sexual homosexual, haciendo hincapié en que las influencias de los pensamientos basados en estereotipos, prejuicios y comportamientos discriminatorios, que contribuyeron para la estigmatización de las personas homosexuales de una manera verdaderamente negativa (extendida en el tiempo).

Estos eventos convirtieron a los personajes como personas de la segunda categoría (los homosexuales) y que fueron expulsados de la participación social, política, religiosa, económica y de muchas otras formas de exclusión en distintas sociedades. Sin olvidar de destacar que estas personas fueron olvidadas durante mucho tiempo, como por ejemplo el Estado brasileño, a través



de políticas públicas no eficaces que les no permitirían superar las situaciones de vulneración que enfrentan el colectivo de homosexuales.

Así, la presente investigación tiene por objetivo discutir sobre la orientación sexual homosexual, destacando que nada más es que una de las diversidades sexuales existentes. Así, para que su protección estuviera compaginada con las ideas de los Derechos Humanos, como pueden ser: derecho a la vida, a la dignidad humana y a la posibilidad de que cada persona pueda desarrollarse plenamente como persona y ejercer sus humanidades, sin las adversidades que pueden obstaculizar la superación y, también, permitir que estas personas se integren verdaderamente en la sociedad en la que viven.

Bajo este punto de mira, creemos que el uso y la asistencia de diversas ciencias servirían para dar un enfoque multidisciplinar al tema trabajado de la homosexualidad. Por esta razón, la ayuda de las ciencias jurídicas, la pedagogía, la psicología, la medicina, la historia contribuyó para el desarrollo de la presente investigación. El estudio ha sido dividido en 2 (dos) partes, más la introducción, consideraciones finales y referencias.

Algunas preguntas han sido pensadas para la investigación: ¿Lo que dice la historia sobre la homosexualidad? ¿Cómo ha sido la persecución a los homosexuales en el tiempo?

## 2 La previsión sobre la homosexualidad en la historia

El período final de la Edad Media ha sido marcado por los deseos de restablecer el contacto con las ideas del período de la antigüedad clásica, motivados por la expresión de distintos grupos de pensadores, los llamados humanistas. Ese movimiento ha sido desarrollado en Florencia, en el Siglo XIV, con un papel destacado a Coluccio Salutati: *que era secretario de Cartas latinas de la Señoría y amigo personal de Petrarca y de Boccaccio* (GARCÍA VALDÉS, 1981, p. 52). *Estos mismos poetas colaboraron con él en el interés por el griego y por el latín y por el afán de coleccionar las obras clásicas.* Ese período histórico simbolizó un fuerte regreso a Cultura del modelo clásico, es decir, lo que había sido desarrollado tanto por los griegos, como también por sus sucesores, los romanos. Que durante el tiempo medieval, habían sido dejados a según plano y guardados, conservados en los monasterios, por sus monjes, pasando por una traducción por los árabes. Siendo posteriormente buscados por lo que representó el helenismo, con sus influencias a las civilizaciones paganas y su modelo imitado (GARCÍA VALDÉS, 1981, p. 53-4).

Para el autor Zanotti, más específicamente en el siglo XV: habló sobre el ideal en la Grecia antigua, cuanto a la interpretación dada al amor entre dos hombres, es decir, el amor por la belleza corporal y material de un hombre joven, se llegaría a la idea de la belleza ideal. Para ese momento histórico, Zanotti nos recuerda el mito de Ganimedes, un joven pastor, que era hijo de un importante rey de Troya, que había sido supuestamente llevado por Zeus a los cielos cuando se personificó en la forma de un águila. Debido a esa interpretación de la autoridad del mito y la idea de la existencia de un deseo bastante fuerte y carnal por un hombre joven, ese cuento mitológico hace parte de algunos de las obras artísticas con connotación homo-erótica (ZANOTTI, 2007, p. 24).

En ciudades como Florencia y Venecia, la persecución a las personas homosexuales ha sido motivada por un gran incentivo económico a los habitantes que denunciaban a quienes realizaban tales conductas supuestamente condenables. Alder Izquierdo resalta que:

Incluso los miembros de las órdenes religiosas sagradas debían informar a las autoridades de la más mínima sospecha, de no hacerlo, podían ser suspendidos de su sacerdocio. A su vez, a los confesos, se les prometía una pena menos y una recompensa si aceptaban convertirse en testigos de la acusación y denunciaban a sus compañeros (IZQUIERDO, 2013, p. 63).

Prácticas semejantes han sido seguidas por la Corona Portuguesa en las denominadas Ordenaciones del Reino Portugués, donde el incentivo a las denuncias de los casos movían a la sociedad de la época a la propia banalización de la incitación, es decir, denunciar en muchos casos solamente para denunciar y recibir ventajas económicas al hacerlo, sin que fuesen por ejemplos verdaderos.

Para Baile Ayensa, con el Renacimiento la visión de la homosexualidad cambió un poco en algunos países de Europa que pasaran por el movimiento histórico. Si bien que la acusación de sodomía siguió vigente, se relajó en cierto grado la persecución contra los hombres supuestamente homosexuales, y la pena no era inexcusablemente la muerte (AYENSA, 2008, p. 132). Es decir, el momento ha pasado por un ablandamiento de rigidez cuanto a las prácticas homosexuales, en su caso con penalizaciones menores que la pena capital.

En la Edad Media, las personas consideradas locas, eran los impíos, los lascivos y los sodomitas, como ejemplo de la época, citase el Arzobispo de Agobardo de Lyon en el Siglo IX, que ha luchado fervorosamente contra a los considerados indeseables como los idólatras y la brujería. De modo diverso, se presentó el Renacimiento, con una expresión de que la locura fascinará el mundo, recuperando de este modo las influencias de la cultura grecolatina, donde la supremacía de la belleza como un bien mayor y la búsqueda por placer caracterizaran esta manifestación histórica de la sociedad. Es válida para ese ejemplo, de los artistas homo-eróticos, una vez que para la elaboración de sus ideas, proyectos, artes, se basaran en la justificación de que sólo el amor real importaba y la naturaleza de su manifestación. La búsqueda por la belleza era lo más importante para tener en cuenta y la mayor expresión del alma (GARCÍA VALDÉS, 1981, p. 54).

También se puede atribuir a Leonardo da Vinci una supuesta acusación de práctica de sodomía, donde había tenido que comparecer al 9 de abril de 1476, con solamente 24 años de edad, junto a otros cuatro acusados ante los oficiales de la noche, con la sugerencia de haber realizado pecado nefando con un joven de 16 años (Jacobo Saltarelli) (GARCÍA VALDÉS, 1981, p. 54).

Para Alder Izquierdo:

En la medida que las creencias religiosas servían de base para un prejuicio particular, éste va a ser compartido por la mayoría de la población. Religión y prejuicios van de la misma mano y es en este momento histórico en donde los prejuicios acerca de las relaciones entre personas del mismo sexo se conectan con más fuerza, el nuevo occidente ve a las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo con una extendida hostilidad pública, se empiezan a crear diversas restricciones civiles y legislaciones que alimentan cada vez más la homofobia, como también la ya existente discriminación social, todo con una justificación manifiestamente religiosa (IZQUIERDO, 2013, p. 62).

En relación al momento histórico, válidos en el ámbito más reciente la manifestación en el Siglo XX, más específicamente en la década de los 90, en Italia, la ARCI-GAY, que representaba la asociación italiana de los homosexuales, que después de una visita del fallecido Papa Juan

Pablo II, al declarar que Miguel Ángel, otro destacado personaje histórico, había sido el mejor intérprete en sus obras sobre el cuerpo humano. Con relación a esos comentarios la asociación complementó en declaraciones a los medios de comunicación que: *el formidable conocimiento del artista no se debía sólo a su genio de artista, sino también a su exquisita sensibilidad homosexual* (PETIT, 2003, p. 239).

De acuerdo con Baile Ayensa:

Gran parte de la historia de la consideración de la homosexualidad es una historia de rechazo o de olvido. El rechazo se ha manifestado de múltiples maneras, desde acusarles de ser responsables de terremotos y pestes hasta perseguirles penalmente, pero también ha sido una triste historia de olvido; si bien a otros colectivos se les ha discriminado de igual o peor forma [judíos, mujeres...], a las personas homosexuales muchas veces se les ha negado la posibilidad siquiera de existir como tal realidad (AYENSA, 2008, p. 121).

Para Chaves, estas ideas serán usadas en casi todos los tipos de discursos contra la homosexualidad. Los distintos juicios de valor que se han formulado a partir del repertorio de unidades semánticas no neutrales, ya ciegas de ideología sistemática – *que contienen la creencia en la existencia de una forma normal de práctica sexual: el coito entre un hombre y una mujer* (CHAVES, 2009, p.36-7). Del mismo modo que argumenta:

El discurso social sobre la homosexualidad se basa en la construcción de una serie de nociones semánticas recortadas y moralmente sancionadas por la cultura sexual hegemónica. Expresiones aparentemente objetivas como “colectivo gay” o “comunidad homosexual” y la misma idea de homosexual han sido aceptadas pasivamente por la sociedad y hacen parte de ideas que recrían en su interior una tabla de valores dominantes y lo respectivo sistema de relaciones sexuales socialmente legitimadas. Con la homosexualidad, la ética sexual clásica ensayó las hipótesis de la posesión satánica, el pecado y el delito y, hasta poco tiempo, la enfermedad. Hoy los homosexuales ya no son pecadores, ni delincuentes, tampoco enfermos, pero todavía sobrevive la definición: son distintos. En la historia de la homosexualidad hemos atravesado la era de la diferencia. Vamos ver que esta evolución considerada un progreso en el conocimiento y en la aceptación social de la homosexualidad, solamente es en aparente (CHAVES, 2009, p.31-2).

Con base en este entendimiento es válido recordar las argumentaciones de Chaves que enfatiza que esa creencia llevaría implícita la no aceptación de toda forma alternativa de relaciones sexuales entre personas del mismo sexo (CHAVES, 2009, p. 35). Para el autor, esta prohibición socialmente generalizada e individualizada es denominada tabú.

### 3 La persecución a las personas homosexuales

La cuestión de las persecuciones a los homosexuales se presenta como de relevo una vez que es actual y en distintas partes del mundo, violaciones a los derechos de esas personas siguen victimando a muchas personas debido a la manifestación de sus orientaciones sexuales como una actividad social (DA COSTA, 2012, 16). En algunos de estos casos citamos la situación en la zona de Asia y Pacífico, donde aportaciones informativas de la Organización de las Naciones Unidas estima que una media de 48 países de la región, entre ellos Bután, Kiribati, Malasia tienen previstos en sus Ordenamientos Jurídicos leyes que prohíben expresamente las conductas sexuales consentidas entre personas del mismo sexo (ANDRADE DO BOMFIM, 2011, p. 75-

6).

No obstante, también encontraremos relatos de prácticas discriminatorias hacia a los homosexuales en el Continente Africano, con la criminalización expresa de la homosexualidad, que van desde a trabajos forzosos hasta la pena capital. Uno de los casos de relevo ha sido de la condena de un homosexual a 14 años con trabajos forzosos, donde la motivación de la sentencia condenatoria previa la terminología de práctica indecente grosera y actos no naturales (ANDRADE DO BOMFIM, 2011, p. 75-6).

En Uganda, discursos sobre la previsión del implementar la pena de prisión para los ciudadanos que no delataren a la policía a un homosexual, sin comentar la viabilidad de aplicación de la pena de muerte a los autores de práctica sexual entre homosexuales si alguno de ellos es portador del SIDA - síndrome de inmunodeficiencia adquirida. Otros casos de violaciones a los derechos de los homosexuales se notan en Burundi, país que también prevé, en sus normas, la condena al sexo homosexual consentido. Así como en Zimbabue, que el Gobierno, en 2010, obstaculizó cambios importantes en la Carta Magna del país, impidiendo poner límites a la discriminación hacia a ese colectivo. La excepción en el continente estaría en África del Sur, que adoptó la postura de retirar de su Ordenamiento Jurídico normas que fuesen discriminatorias a los homosexuales y implementó incluso el casamiento entre personas del mismo sexo (ANDRADE DO BOMFIM, 2011, p. 75-6).

Las ideas contrarias a las minorías se intensifican por el mundo, más específicamente en los países con una fuerte influencia de la religión (católica, ortodoxa, judaica, cristianismo, islamismo, evangélicos, etcétera). Es probable que debido a algunas ideas de estas religiones surgiera, de modo negativo, la comprensión de la homosexualidad en diferentes sociedades a lo largo de los tiempos (RIOS, 2009, p. 62).

Para Baile Ayensa:

La visión de la homosexualidad ha sido modificada progresivamente de manera que pasa el siglo XX, fundamentalmente en los países occidentales, sobretudo conforme avanzan los Estados con Cortes Constitucionales, donde se han protegido progresivamente las personas sin distinción de condiciones personales. Hecho eso posible después de las atrocidades de la Segunda Grande Guerra, donde el régimen nazista ha asustado la humanidad con sus barbaries contra los judíos, gitanos, minusvalorados y los homosexuales, entre otros tanto (Este progresivo respeto por la homosexualidad que se fue perpetuando en los países democráticos occidentales que han surgido con la Segunda Guerra Mundial, contrasta con la fuerte opresión a las que han sido obligadas las personas con la orientación del deseo homosexual en los sistemas autoritarios. Las dictaduras tienen un interés especial contra los homosexuales, sea a través de dictaduras de inspiración comunista (URSS, Cuba e otras), o por de inspiración capitalista e conservadora (a España de Franco, por ejemplo) (AYENSA, 2008, p. 135-6).

En realidad, la moralidad que los nazistas defendían era su instrumento de propaganda, poder y control de la población. También era un medio para facilitar y propagar una de las obsesiones del régimen: la política demográfica, uno de los mayores proyectos nazis. Las crianzas serían la generación natural de Alemania, donde un número alto de nacimientos significaría un flujo continuo de hombres para las fuerzas armadas. Esa nueva orden demográfica ha llevado el régimen a prohibir todo lo que dificultaba esa idea, criando incluso códigos morales especiales para las mujeres y para los homosexuales (BERTONHA, 2003, p. 49).

Como dice Souto Galván:

La discriminación, como rasgo esencial de las ideologías nacionalistas, se hizo patente en la evolución del nacionalismo alemán que conjuró, sucesivamente, como enemigos de la nación alemana a los obreros, a los judíos, a los socialistas y a los polacos de la zona oriental de Alemania (GALVÁN, 2012, p. 40).

En relación a esas ideas añadiremos a la situación de minorías religiosas, como eran los testigos de Jehová y también a los homosexuales, que han sido victimados por la barbare del Régimen.

Para complementar esa idea aducimos que el Sistema Nacional-Socialista no criticaba la homosexualidad por su aspecto moral, pero por sus razones extremadamente prácticas, como bien nos aclaraba Bretonha. Según el autor: el objetivo del sexo es la reproducción y el hombre utiliza esa energía sexual en aventuras con otro hombre, obviamente, solo se podrá generar hijos de estas prácticas. De este modo sería considerado como a un criminoso contra el *Reich* y debería ser punido por estos hechos (BERTONHA, 2003, p. 49).

Durante la vigencia del sistema Nacional-Socialista en Alemania, período de la Segunda Grande Guerra, los homosexuales masculinos y femeninos perseguidos por el sistema y que habían sido encaminados para los campos de concentración, usaban en sus vestimentas un triángulo rosa, justamente para identificarlos como homosexuales y sufrieron humillaciones por sus orientaciones del deseo. Estos actos eran comunes en aquel período histórico. Después de esta Guerra, el triángulo rosa se tornó símbolo del movimiento del orgullo homosexual (VERBICARO SOARES, 2004, p. 14-5). Para Raupp Rios: *la homofobia nazista, preocupada con la expansión de la población arriana y la supremacía alemana, se valido de bases biológicas y morales para condenar y conducir por lo menos 500.000 homosexuales a la muerte en las prisiones* (RIOS, 2009, p. 63). Petit también ha mencionado ese período histórico:

La persecución de los homosexuales por el nazismo se justificaba en base a la pureza de la raza arriana, y poco se sabe de lesbianas detenidas. Hasta 50.000 homosexuales llegaron a ser arrestados en Berlín y se calcula que cerca de medio millón en los campos de exterminio, lo que hace jus a los argumentos presentados anteriormente. Las personas homosexuales eran marcadas con un triángulo rosa, símbolo y color que luego adoptó el moderno movimiento de gays y lesbianas (PETIT, 2003, p. 140).

En lo que se relaciona con las lesbianas, prostitutas, mujeres sin niños y aquellas con algún tipo de peculiaridad anti-social, que no se encuadran en el padrón esposa-madre-ama de casa. Fue durante la Segunda Grande Guerra que el Sistema Nazista de Hitler, ha sellado con un triángulo negro estas mujeres en los campos de concentración (ABGLT, 2010, p. 41).

La historia muestra que la humanidad sigue marcada por variados momentos de abusos a los derechos de las minorías. Tal vez una de las teorías que se han buscado para justificar las violaciones contra los homosexuales estaría en el riesgo de que un no aumento de la procreación humana de una sociedad. El Sistema nacional-socialista alemán sería un grande problema para la consolidación del mismo sistema totalitario. De esta forma, las prácticas homosexuales eran consideradas como una pérdida de tiempo, pues biológicamente imposibilitaban la generación de crianzas y de la continuidad de la raza alemana (VERBICARO SOARES, 2004, p. 14-5).

Con base en ese raciocinio utilizaremos las ideas de Raupp Rios:

En este contexto, una hipótesis particularmente divulgada es la de que las relaciones homofóbicas violentas provienen de sujetos en grave conflicto interno con sus propias tendencias homosexuales, resultantes de la proyección de un sentimiento no soportable de identificación inconsciente con la homosexualidad. No obstante, la discusión freudiana delante de la homosexualidad, el hecho de que la “homofobia clínica”, al lado de la “homofobia antropológica”, del estalinismo y del nazismo han sido las principales ideologías que construyeran la homofobia moderna, de carácter laico y no-teológico (RIOS, 2009, p. 62).

En este sentido nos viene a la mente la justificativa que hemos encontrado relacionada a la idea de que como los homosexuales no pueden perpetuar la especie, es decir, dar continuidad biológica a la sociedad, esa justificación incide de modo negativo sobre la visión de la homosexualidad. La persecución de los regímenes totalitarios hacia a esa orientación sexual, han generado incluso reglamentos específicos que cohibían, con la muerte, las personas que no se adecuasen a los padrones previamente establecidos, en este caso el heterosexual dominante en sociedad (VERBICARO SOARES; CRUZ, 2018, p. 304).

A los homosexuales se les atribuía a categorías de enfermos (TROIDEN, 1988, p. 125), anormales, pecadores y antinaturales (ELÍAS, 2007, p. 202), los más terribles adjetivos que podían ser conferidos a una persona (AYENSA, 2008, p. 126-7). De todos los modos, después de la formación de ese ambiente hostil en el sentido negativo que caracterizaba a las atrocidades cometidas por el Régimen totalitario y las conductas completamente contraria al reconocimiento de la dignidad humana, surge la necesidad internacional en plasmar de un modo universal ciertos derechos a ser protegidos a toda labor. Los Derechos Humanos se plasman en esa esfera histórica.

#### 4 Consideraciones finales

Frente a la visibilidad histórica sobre la homosexualidad en el tiempo, distintos momentos han retratado la condena de la diversidad sexual y en el no reconocimiento de sus manifestaciones en diversas sociedades por el mundo. Desde la condena por medio de Ordenamientos legales como explicitados en esa investigación, como en las Ordenaciones Portuguesas, que han influido socialmente en la moralidad de la religión Católica por el Reino de Portugal y sus colonias en la Edad Media, o a través de la persecución de los homosexuales por el Régimen del Nacional Socialista en el siglo XX, incluso en la presencia de actuales Ordenamientos Jurídicos que refuerzan la condena por prácticas afectivas/sexuales entre personas del mismo sexo por ciertos países.

Así, la historia repite roles discriminatorios que condenan la sexualidad humana. Todo lo que es diverso de la heterosexualidad normativa dominante y reproductiva auxilia en la exclusión de las personas que no siguen esos mismos roles restrictivos. El desafío de la educación para los Derechos Humanos y en la efectiva igualdad y aceptación de las personas homosexuales necesita otros esfuerzos para cambiar los obstáculos que impiden la real integración de los excluidos.

#### Referencias

ABGLT. **Manual de Comunicação LGBT. Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília, Brasil, 2010.

ANDRADE DO BOMFIM, Silvano. **Homossexualidade, Direito e Religião: pena de morte à união estável. A criminalização da homofobia e seus reflexos na liberdade religiosa.** In: Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 18 – jul./dez. Brasil, 2011.

AYENSA, José Ignacio. **Estudiando La Homosexualidad. Teoría e investigación.** 1ª Edición, Ediciones Pirámide. Madrid, España, Ediciones Pirámide, 2008.

BERTONHA, João Fábio. **Fascismo, nazismo, integralismo. História em movimento.** 1ª edição. Editora Ática. São Paulo/SP, Brasil, 2003.

DA COSTA, Rogério. **Homossexualidade: um conceito preso ao tempo.** In.: Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012. Disponible: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2255>>. Acceso en: 10 mar. 2021.

ELÍAS, Cristina. **Cultura Homosexual, Sujeto. Homosexual y Derechos Humanos.** In: FORO. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ensayos, N° 5. Nueva Época. Madrid. España, 2007.

GALVÁN, Clara. **Principio de igualdad y transversalidad de género.** Editora Dykinson. Madrid, España, 2012.

GARCÍA VALDÉS. Alberto. **Historia y Presente de la Homosexualidad.** Editorial Akal/Universitaria, Madrid, España, 1981.

IZQUIERDO, Alejandro. **Realidad jurídica y social del derecho a la orientación e identidad de género.** Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca: Programa de Doctorado Pasado y presente de los derechos humanos, Salamanca, España, 2013.

CHAVES, Norberto. **La homosexualidad imaginada. Vigencias y ocaso de un tabú.** Maia Ediciones. Madrid, España, 2009.

PETIT, Jordi. **25 años más. Una perspectiva sobre el pasado, el presente y futuro del movimiento de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales.** 1ª Edición. Icaria Editorial. Barcelona. Cataluña, España, 2003.

RIOS, Roger. **Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação.** In: Diniz Junqueira, Rogério: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Coleção Educação para todos. Brasília, Brasil, 2009.

TROIDEN, Richard. **Gay and Lesbian Identity. A sociological analysis.** Miami University. Oxford, Ohio. EE. UU. 1988.

VERBICARO SOARES, Douglas; CRUZ, Rivetla. **Históricas influências artísticas na formação de ideários sobre a orientação homossexual na sociedade brasileira.** In.: *Revista Pensamento Jurídico – FADISP.* Vol.12, nº 2, jul./dez., p. 281-307, 2018.

VERBICARO SOARES, Douglas. **O Sistema Nacional-Socialista e suas formas de repressão às minorias. Totalitarismos e a efetividade dos Direitos Humanos.** Trabalho Final de Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará/UFPA. Belém, Brasil, 2004.

ZANOTTI, Paolo. **Gay. La identidad homosexual de Platón a Marlene Dietrich.** Colección Noema. Turner Publicaciones. Madrid, España, 2007.

# REFLEXOS DO CURRÍCULO OCULTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DO SER

*REFLECTIONS OF THE HIDDEN CURRICULUM IN THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY AND SUBJECTIVITY OF THE BEING*

*Marcos Toledo*

Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, Brasil. E-mail: toledomarcos@outlook.com.br

*François Ramos*

Faculdade Presidente Antônio Carlos, Uberaba, MG, Brasil. E-mail: francois.ramos@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.58>

Recebido em: 17.01.2021

Aceito em: 19.02.2021

**Resumo:** Trazendo uma análise sobre o currículo por meio da abordagem de sua conceitualização como bem dos seus tipos previstos por leis que regem o tema - sendo eles o currículo real, formal e oculto -, o presente artigo tem por objetivo principal as abordagens do currículo oculto e das consequências que este pode causar na formação do ser diante da identidade e da subjetividade do mesmo. A abordagem em questão contará com exemplificações de casos reais e comumente presenciados dentro das instituições escolares e de tratativas de modelos pedagógicos que geralmente são instituídos. Destarte, serão expressos e fundamentadas questões pertinentes responsabilidade do docente no exercício da profissão e a imprescindibilidade de se pautar nas diretrizes instituição através de leis. Para idealização do presente trabalho foram realizadas diversas pesquisas bibliográficas e hipertextuais, além de pesquisas documentais de materiais que versavam sobre o currículo. Logo, à conclusão tomada em relação ao fato é de que o professor detém de responsabilidade na construção da identidade de seus alunos por meio da subjetividade em que o mesmo realiza suas atividades profissionais.

**Palavras-chave:** Currículo; Currículo oculto; Identidade; Subjetividade.

**Abstract:** Bringing an analysis of the curriculum through the approach of its conceptualization as well as of its types foreseen by laws that govern the theme - being the real, formal and hidden curriculum -, this article has as main objective the approaches of the hidden curriculum and of the consequences that this can cause in the formation of the being in the face of its identity and subjectivity. The approach in question will feature examples of real cases and commonly seen within school institutions and dealings with pedagogical models that are usually instituted. In this way, pertinent issues regarding the teacher's responsibility in the exercise of the profession and the need to be guided by the institution guidelines through laws will be expressed and substantiated. For the idealization of the present work, several bibliographic and hypertext searches were carried out, in addition to documentary searches of materials that dealt with the curriculum. Therefore, the conclusion taken in relation to the fact is that the teacher has responsibility for building the identity of his students through the subjectivity in which he performs his professional activities.

**Keywords:** Curriculum; Hidden curriculum; Identity; Subjectivity.



## 1 Notas introdutórias

O presente trabalho expõe uma breve análise sobre o currículo, explanando de forma sintetizada o seu conceito e abordando diretamente a caracterização como também as distinções entre cada um dos seus tipos, que são: currículo real, currículo formal e currículo oculto. Diante das abordagens, o trabalho possui por foco principal as abordagens do currículo oculto, sendo as tratativas de tal o objetivo principal e, diante dessa abordagem, será explanado sobre os reflexos que este vem a causar na construção da identidade e da subjetividade dos educandos a quem deste currículo estão submissos.

Para o desenvolvimento deste, serão utilizadas exemplificações de atos imperceptíveis que são vivenciados diariamente diante do contexto educacional, sendo selecionados e expressados referenciando sua inserção nos modelos pedagógicos já instituídos e nas formas de ensino que são atualmente desenvolvidas, não necessitando de um contexto específico, estando presente diante de todas as instituições escolares, não havendo barreiras culturais, regionais, financeiras, entre outras possibilidades.

Inserido neste mesmo contexto será explanado sobre a responsabilidade que detém o docente no exercício da sua profissão, como os reflexos que podem causar as ações desenvolvidas por ele diante da formação dos educandos à quem leciona, destacando a imprescindibilidade de se basear nas diretrizes instituídas por lei para a elaboração dos planos de aula.

Como metodologia do trabalho em questão foram realizadas pesquisas bibliográficas e hipertextuais, utilizando de obras que versam a temática “Currículo” e de sites como SciELO e Google Acadêmico para a busca de trabalhos que abordam temáticas similares e que relatam aspectos do currículo (principalmente oculto) diante do contexto educacional. Foram utilizados os descritores ‘subjetividade’, ‘currículo’ e ‘currículo oculto’ para efetivação da pesquisa.

Através do procedimento metodológico foi permitido a junção de materiais que embasaram todo o trabalho como também foi permitido a idealização de ideias que leva a compreensão de que a identidade e a subjetividade dos educandos são formadas através dos ensinamentos dirigidos pelo docente, sendo de forma escrita ou oral, ou seja, o aprendizado do discente está além dos ensinamentos expressos pelo currículo real e pelo currículo formal, mas sua construção se encontra intrínseco as atitudes que o docente possui, os pensamentos que detém e a forma com que esse se porta diante das situações diárias.

## 2 Currículo: conceitualização e aspectos

Conforme Pacheco (2007, p. 48), o termo currículo vem do latim *curriculum* que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. O presente sentido leva a compreensão de que o currículo é o conteúdo a ser estudado ou mesmo um curso a ser seguido almejando processos definidos de ensino-aprendizagem.

O estudo do termo currículo pode causar distintas interpretações, o que ocorre diante de sua conceitualização polissêmica, variando do contexto em que está inserido como também da maneira que o termo vem a ser empregado. Neste sentido é que Gimeno Sacristán (2013, p. 9-10) reconhece que “essas peculiaridades - entre outras - fazem o conceito do currículo se referir a uma realidade difícil de explicar por meio de uma definição simples, esquemática e

esclarecedora, devido à própria complexidade do conceito”.

No contexto exposto, para Sacristán (1995), currículo seria “a cultura que se origina de vários processos, não se restringindo a um objeto estático e delimitado, que se planeja e se implanta posteriormente”. Porém, para Galeão (2005), “o currículo consiste num conjunto organizado de disciplinas distribuídas de forma variada ao longo do processo de escolarização”, já para Silva (2003) “o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Portanto, mesmo diante da complexidade de sua conceitualização, fruto de inúmeras tratativas e possibilidades, no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”, fato este que objetiva a relevância do currículo diante da construção da identidade de educandos, estando intrínseco à forma de ver, interpretar e analisar o mundo que o rodeia (SILVA, 2003, p. 15).

Sua relevância se justifica na exigência da evidenciação dos currículos em documentos oficiais, seja em nível nacional (nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares) ou nível local, como os planos de ensino e planos de aula que são elaborados pelos professores (ARAUJO, 2018, p. 30). Diante deste contexto é imprescindível ressaltar que, ainda que seja de correspondência local, a elaboração dos planos de aula devem se submeter às leis instituídas em cunho nacional.

Ainda que expresse a conceitualização de currículo e suas caracterizações como formal, real e oculto, o presente trabalho se objetiva estritamente num aspecto: no contexto escolar, o que se tem aprendido – por parte dos educandos – está além do que o currículo prescrito expõe, indicando à concepção de um currículo oculto, caracterizado por Silva (2003, p. 78) como sendo “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Destarte, compreende-se que através deste aprende valores e orientações da sociedade que versam sobre seu funcionamento e sua estruturação, por meio do docente.

Para fundamentar o posicionamento, o presente artigo se baseia nas considerações de Veiga (2000, p. 107) na afirmação de que

Por exigir uma interação entre professores e alunos a dinâmica ensino-aprendizagem escolar envolve fatores afetivos e sociais. Essa relação implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. O trabalho docente é a atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento.

As considerações demonstram a imprescindibilidade da análise e estudo do currículo na tratativa do ser que está sendo formado, da finalidade do conhecimento que está sendo transmitido e o que está, realmente, sendo ensinado - pelos educadores - nas instituições escolares.

### **3 Os tipos de currículo e seus reflexos**

Anterior às tratativas de currículo oculto é necessário a exposição da conceitualização de currículo, bem como a explanação de seus tipos. Para Sacristán (1998, p. 46), o currículo aparece como “conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de

experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis”.

Moreira (2000, p. 11), no mesmo contexto sobre o conceito de currículo, cita que este

Constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar crianças e jovens segundo valores tido como desejáveis.

Indo além da simples conceituação e referenciando as tratativas de seu tipo, segundo Silva (2003), no currículo há a categorização de três níveis, que os classificam como podendo ser formal, real e/ou oculto.

Na caracterização do currículo formal, temos aquele que é estabelecido por diretrizes governamentais e estruturado por normativas prescritas, que almeja oferecer uma base comum a educação em nível nacional. Está assegurado pela lei 9.394 de 1996. Apresenta também uma outra base obrigatória que está pautada na formação de conteúdos complementares seguindo o contexto local e regional de cada instituição escolar.

Sobre este tipo de currículo, Libâneo (2001, p. 99) cita:

Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

Já o currículo real é a tratativa do que está, efetivamente, sendo ensinado aos alunos pelo professor, ou seja, a parte prática do currículo formal. Sobre este, Libâneo (2001, p. 99) explicita que

É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal assim como o que fica na percepção dos alunos.

Na evidência do currículo oculto, tem-se a caracterização de que este é formado a partir de aspectos do ambiente escolar que não estão explicitados no currículo formal, contribuindo para aprendizagens. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 100).

Diante do contexto, é notável a caracterização (como decorrente de um currículo oculto) o aprendizado de valores e comportamentos, que embasarão as atitudes do educando diante da sociedade em que este está inserido, por meio da estruturação de seu aprendizado subjetivo.

Nas palavras de Silva (2003),

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo

está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Ao expressar a relação de currículo como questão de identidade ou de subjetividade, Silva (2003, p. 15-16) fundamenta seu posicionamento expressando que,

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Analisando a teoria de enfoque, remete-se ao processo de dominação que permeia a sociedade em vários de seus seguimentos (como de classes sociais, raça, gênero e etnia), que está instituído em forma do que é comum, adentrando nas sociedades de forma subjetiva, levando à compreensão própria do ser como produto social que está completamente inserida na educação. Os docentes, em suas rotulações de educandos, é um exemplo crítico prático da normalização do processo de dominação que referencia o currículo oculto.

A representação dos educandos - por parte dos educadores -, que acarretará - de forma benéfica ou maléfica - o desenvolvimento escolar do educando, se dá em duas maneiras distintas, sendo elas a objetiva e a subjetiva. Araújo (2018, p. 35) as exemplificam na prática do seguinte modo

Objetivamente isso é observado por meio da avaliação, das notas, conceitos e classificações dos alunos, instrumentos objetivos que fazem parte da estrutura organizacional da escola. Subjetivamente esses juízos estão presentes nos comentários, mímicas de desagrado, irritação, intolerância, desprezo, etc.

Esta rotulação transmite aos educandos - de modo subjetivo -, formas de comportamento que levarão à compreensão de que uns sobressaem aos outros, uns possuem inteligência enquanto outros são desprovidos desta, além da interpretação de que alguns educandos não deveriam sequer estar dentro de uma instituição escolar, participando de sua comunidade. Essa aprendizagem é uma tratativa do currículo oculto.

Silva (1996, p. 3), referenciando as consequências do currículo oculto, se posiciona ao dizer que “o currículo oculto tem como função ideológica, através do critério do “esforço pessoal”, preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos”.

Fundamenta, simultaneamente, que os valores existentes em um currículo oculto têm ligação com a sociedade cujo está inserido. Destarte, discorre ainda que

Numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os “melhores”, e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua “superioridade” e os demais, a sua “inferioridade” (SILVA, 1996, p. 3).

Nisto está a imprescindibilidade da atenção dos docentes diante do contexto de aprendizagem, onde por sua vez, empregam ideologias ao incorporar estratégias e métodos diante do ensino, como também a seleção de conteúdos e suas avaliações. Na ausência deste olhar malicioso, as instituições escolares tem omitido sua responsabilidade na função social na transmissão de habilidades e valores como a honestidade, o orgulho da herança racial e da

abertura para o ser intelectual (ARAÚJO, 2018, p. 37).

#### **4 Aspectos metodológicos**

A presente pesquisa está referenciada em abordagens qualitativas e descritivas. Nas palavras de Minayo (2009), “a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. No sentido, Gil (1999) colabora em seus dizeres de que métodos de pesquisas qualitativas estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais.

Nas tratativas do desenvolvimento da pesquisa descritiva, a fundamentação se baseia na expressão de Gil (1999) de que esta possui por objetivo primordial “a descrição das características de determinada população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

O referencial teórico e metodológico abordados neste trabalho foram fundamentados grandes autores que desenvolvem trabalhos relevantes sobre a temática proposta.

#### **5 Considerações finais**

O currículo escolar é formado por todas as aprendizagens que são realizadas dentro do ambiente escolar, portanto, não é possível categorizá-lo como sendo neutro, devendo o mesmo ser caracterizado como ideológico por estar carregado de interesses políticos, econômicos e culturais (ARAÚJO, 2018, p.38).

Portanto, cabe ao docente a incumbência do ensino daquilo que está ou não no currículo prescrito por meio do desenvolvimento de suas atividades como educador, pois estas refletirão diretamente na formação do educando a quem está lecionando diariamente por meio das formas como se porta diante das situações bem como das perspectivas de visão que possui em relação aos fatos de uma sociedade.

Na mesma linha de raciocínio e seguindo algumas teorias pós-críticas, tem-se a indicação de que o currículo oculto é uma construção cultural, pois este sinaliza ideologias e as impõe sobre determinados grupos. Consequente, sua discussão é necessária por estar presente em todas as instituições escolares, independente da cultura que esta exerça e do contexto de sua inserção.

Destarte, subentende-se que formação dos educandos são, em grande parte, decorrentes do currículo oculto, ou seja, tudo que lhes são ensinados de maneira implícita contribui para a formação de sua identidade e de sua subjetividade, por meio da criação de suas representações de valores e pensamentos.

Sendo os valores, habilidades, orientações e atitudes, pertencentes ao currículo - prescrito ou oculto - transmitidos pelo docente, a responsabilidade pela formação da identidade e subjetividade do educando está nas mãos do próprio educador, devendo este compreender a sua responsabilidade e a desenvolver suas atividades de forma consciente, almejando êxito na sua primordial atividade que é educar.

---

## Referências

- ARAUJO, V. P. C. **O conceito de currículo oculto e a formação docente**. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. Disponível em: <[https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5341](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341)>.
- CASTRO, Mariângela Machado. **O conceito de currículo oculto em artigos publicados na biblioteca eletrônica SciELO (2001 – 2015)**. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: PPGE/UFSCar, 2017.
- GALEÃO, R. F. B. C. **Desenvolvimento curricular: análise de projectos curriculares**. Monografia. 6-76, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LIBÂNEO, Antônio Carlos, **Organização e gestão da escola: teoria e pratica – Goiania: ed. Alternativa, 2001.**
- MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo: HUCITEC/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 2009.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, Maria José Lopes. **Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto**. Boletim Técnico do SENAC. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/na2003.htm>>.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA, I. P. A. **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 2000.



# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O REGIME MILITAR (1964-1985)<sup>1</sup>

*HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION DURING THE MILITARY REGIME (1964-1985)*

*Sonia Maria Zanezi Peres*

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: soniazanezi@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.63>

Recebido em: 23.01.2021

Aceito em: 28.02.2021

**Resumo:** Este texto é uma revisão de literatura, que aborda as questões educacionais durante o período militar, tendo como objetivo demonstrar como o regime militar atuava, cerceando direitos e garantias individuais e coletivas da população brasileira, havendo inclusive repressão de manifestações no intuito de “calar” a população brasileira que ousasse discutir assuntos relevantes da nossa sociedade, principalmente a educação.

**Palavras-chave:** História da educação. Regime militar. Sociedade.

**Abstract:** *This text is a literature review, which addresses educational issues during the military period, with the objective of demonstrating how the military regime worked, restricting the individual and collective rights and guarantees of the Brazilian population, including repression of demonstrations in order to “shut up” the Brazilian population that dared to discuss relevant issues of our society, mainly education.*

**Keywords:** *History of education. Military regime. Society.*

## 1 Introdução

A bordar o contexto educacional brasileiro durante o regime militar nos faz refletir sobre momentos de cerceamentos dos direitos e liberdades individuais e coletivas da população brasileira, pois durante os anos de 1964 a 1985, nosso país viveu momentos de repressão e restrição de liberdades.

Neste contexto, propomos dialogar sobre como estava a educação brasileira durante o período militar, procurando destacar alguns movimentos de estudantes como a União Nacional dos Estudantes (UNE), e decretos e atos expedidos pelos governantes na busca de censurar o direito e liberdade.

Apesar dos governos militares terem ampla parcela da população a seu favor como a classe

<sup>1</sup> Este texto é um tópico do capítulo 1 da pesquisa de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida em 27 de agosto de 2020, pela autora do texto, sendo revisado e atualizado para esta publicação.



empresarial, que buscava favorecer a modernização da nação, dos quais sustentavam o regime.

## 2 Educação brasileira durante o período de 1964-1985

Estudar a história da educação nos leva, necessariamente, ao estudo da humanidade, haja vista que não existe educação fora de uma sociedade. Para compreender o contexto em que se encontra a educação nos dias atuais é necessário um olhar mais extensivo, para percebermos como as variáveis políticas e econômicas estão interferindo na instituição escolar onde trabalhamos. Devemos buscar uma reflexão mais ampla em relação à educação e à sociedade, nesse sentido, a educação é resultado de exercícios de conhecimentos relevantes para a existência dos sujeitos, enquanto membros da sociedade.

Inúmeras mudanças ocorreram na educação brasileira e foram implantadas de forma autoritária e centralizadora, sem o envolvimento da sociedade, pois na prática a democracia foi cerceada em vários momentos na história, principalmente no regime militar.

Abordar o contexto educacional brasileiro durante o regime militar nos faz refletir sobre momentos de cerceamentos dos direitos e liberdades individuais e coletivas, tendo o apoio, no primeiro momento, como afirma Ghiraldelli Jr. (2015), da sociedade civil, cabe destacar neste caso que determinada parcela apoiava o regime como a UDN.

Em um primeiro momento, o regime militar instaurado em 1964 contou com apoio civil, ou seja, com lideranças da UDN e outros partidos. Mais tarde, principalmente a partir de 1964 o grupo militar mais conservador do regime cassou os direitos políticos de várias lideranças que apoiavam o golpe [...] os militares que vieram com o golpe de 1964 tinham uma ideia de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 146).

Abordar o contexto educacional brasileiro durante o regime militar nos faz refletir sobre momentos de cerceamentos dos direitos e liberdades individuais e coletivas, que teve apoio, no primeiro momento, como afirma Ghiraldelli Jr. (2015), de partidos políticos, pois no

[...] primeiro momento, o regime militar instaurado em 1964 contou com apoio civil, ou seja, com lideranças da UDN e outros partidos. Mais tarde, principalmente a partir de 1964, o grupo militar mais conservador do regime cassou os direitos políticos de várias lideranças que apoiavam o golpe [...] os militares que vieram com o golpe de 1964 tinham uma ideia de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 146).

Nesse contexto de cerceamento dos direitos a sociedade brasileira protestava com veemência pela democracia, no sentido de decidir sobre o desenvolvimento do País. Os estudantes faziam parte desse processo e aclamavam também por democracia. Em outubro de 1968, considerado um mês histórico, houve um conflito entre os estudantes da Universidade de São Paulo (USP) e da Mackenzie, pois os grupos de estudantes envolvidos compunham grupos distintos de pensamentos de esquerda (USP) e direita (Mackenzie). A União Nacional dos Estudantes (UNE), Por sua vez, tentou realizar um Congresso que mesmo sendo proibido, foi descoberto pelos militares e muitos dos estudantes envolvidos nessa ação foram presos

Os militares utilizaram as forças sociais que apoiavam a tomada do poder e passaram a governar o país através de uma tecnoburocracia, não satisfazendo os interesses da sociedade e sim de seus próprios interesses como afirma Ghiraldelli Jr. (2015).

Dentre as primeiras medidas do governo militar foi o Ato Institucional nº 1, de 09 de abril de 1964, que dava ao executivo o poder de cassar parlamentares e suspender direitos políticos de qualquer cidadão. Na área da educação, os funcionários públicos que não atendessem as ordens eram punidos, podendo ser presos e até torturados, por um estado autoritário que recebia investimentos estrangeiros, como afirma Napolitano (1998).

Contudo, a promulgação do Ato Institucional nº.1 (AI-1), em 9 de abril de 1964, dava início à era dos Atos Institucionais, que só terminaria em 1978, demonstrando como o legalismo golpista era artificial. O AI-1, elaborado por Francisco Campos (o redator da Constituição fascista do Estado Novo em 1937), deveria vigorar até 31 de janeiro de 1966. Estabelecia uma série de medidas da sociedade e dos poderes públicos por parte do Executivo (ou seja, o governo federal) tais como: o poder de cassar direitos políticos dos cidadãos, decretar estado de sítio [...] (NAPOLITANO, 1998, p. 16).

Não bastasse o momento de repressão e supressão de direitos, o Executivo recebia amplos poderes para melhor controlar a Nação, como afirma Dockhorn (2002), pois

o AI-2 estabeleceu a continuação das premissas da Doutrina de Segurança Nacional que propunha a paz social como elemento condicionante do desenvolvimento. Além da manutenção das medidas do primeiro ato, AI-2 possibilitou ao Executivo a competência das questões orçamentárias e de regulamentação das forças Armadas: exclusividade para decretar ou prorrogar o “estado de sítio”, direito de baixar atos complementares, decretos-leis e recesso do Congresso Nacional, Assembleia Legislativa e Câmara dos Vereadores. (DOCKHORN, 2002, p. 45).

Percebemos que em relação a democracia, neste momento foi completamente cerceada, onde militares impunham suas vontades através de atos administrativos, forçando a população a aceitar, neste caso concordamos com Freire (1986), que apontava que o diálogo faz-se necessário para o desenvolvimento, o autor ainda aponta que nosso país nasceu e cresceu dentro condições negativas em relação a experiências democráticas, pois o

Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio [...] escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, p. 66-67, 1986).

Apesar dos interesses do governo militar em cercear direitos, alguns setores que segundo Romanelli (2013), foram fortalecidos como o empresariado, no sentido de favorecer a modernização da Nação e os interesses de grupos que sustentavam o regime, como afirma a autora, destacando também o papel da educação como fator de desenvolvimento:

Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda a sua plenitude, senão a começar em 1968. Como esse ano assinala também o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia – já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada – pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente

definidos em sua evolução a partir de 1964. (ROMANELLI, 2013, p. 202).

É importante destacar que segundo Romanelli (2013), as mudanças na forma de governar foram modificadas, prejudicando todas as discussões democráticas que há décadas vinham sendo pensadas para o sistema educacional brasileiro, marcando um retrocesso histórico para o projeto de Nação democrática que vinha ocorrendo, deste a prisão, perseguição e expulsão de pessoas que fossem contrárias ao governo.

Os avanços no sistema educacional não aconteceram em virtude das mudanças no sistema político brasileiro que cerceou as discussões e debates democráticos no país, uma vez que se instalou uma ditadura militar que não permitia a discussão e debates pela sociedade civil.

O período ditatorial foi marcado pela abertura do capital econômico e de acordo com agências internacionais. Segundo Romanelli (2013, p. 202), entre junho de 1964 a janeiro de 1968, houve a “[...] assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira [...]”. Esse acordo foi denominado pela autora de “Acordos MEC-Usaid”, pois comprometeu a política educacional do nosso país a determinações de um grupo de técnicos norte-americanos, que nada representava os interesses da sociedade brasileira, pois não atendia os reais problemas nacionais que era a falta de escolarização da população.

A educação como fator de desenvolvimento foi obscurecida no regime militar, tendo em vista a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, com vistas a atender os interesses liberais de abertura econômica antinacionais. Roberto Campos, então Ministro da Educação e Cultura (1968), tinha em seu discurso que “o ensino médio deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites” (GHIRALDELLI Jr., 2015, 148). Fica evidente que as mudanças de perspectivas educacionais brasileiras que em 1964 tinham um caráter humanista passariam, posteriormente, a ter um caráter tecnocrático, proporcionando formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho.

É importante destacar que segundo Ghiraldelli Jr. (2015), o caráter humanista seria aquele formado para a formação intelectual e libertadora, já a do caráter tecnocrático seria para atender o mercado de trabalho. No nosso caso para pensarmos a democracia seria o modelo mais aproximado do ideal seria o intelectual, pois a descentralização dos sistemas de ensino é fundamental para melhoria da qualidade do ensino, pois a comunidade pode participar e buscar estratégias que atendam a população.

Várias reformas foram realizadas no sistema educacional brasileiro, impactando diretamente nas políticas públicas, como afirma Romanelli (2013), dentre elas uma nova organização do ensino superior brasileiro através das leis 5.540/1968 e 5.692/1971:

[...] a política se concretizou na reforma geral do ensino, criada pelas leis 5540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguida de outros decretos que regulamentaram, e pela lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. (ROMANELLI, 2013, p. 203-204).

Como afirma Romanelli (2013), percebemos que a legislação proposta pelos governos militares tinha a característica de atender as demandas do mercado de trabalho internacional, e não emancipatório como vinham sendo discutidas nos períodos democráticos que antecederam

a regime ditatorial pois haviam vários teóricos como Anísio Teixeira, Paulo Freire entre outros que acreditavam que a educação deveria ser emancipatória.

Outro mecanismo instituído pelo governo militar foi o Ato Institucional nº 5 de 1968, que retirou todas as garantias individuais do cidadão brasileiro e do próprio decreto-lei 477, que proibia qualquer manifestação no espaço das universidades brasileiras. Um completo desrespeito a livre manifestação da população, ficando evidente que o período militar foi repleto de retrocessos, pois a sociedade não podia se manifestar ou questionar os atos governamentais. Romanelli (2013), afirma que:

O Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades. (ROMANELLI, 2013, p. 226).

Para Romanelli (2013), o Decreto Lei 477, era uma forma de prejudicar as discussões democráticas no âmbito universitário, marcando um profundo retrocesso, que teriam impacto direto no ensino básico, pois são nas universidades que as discussões sobre a democratização dos sistemas de ensino.

Ghiraldelli Jr. (2015), ao analisar o período militar o divide em três momentos conforme se segue:

Uma primeira etapa ocorreu aos anos dos governos gerais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1968); uma segunda abrangeu o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974); finalmente, o terceiro momento foi dos governos gerais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985). (GHIRALDELLI JR., 2015, p.149).

O processo de sucessão política apontado por Ghiraldelli Jr. (2015), são somente de generais que assumem a presidência do Brasil, que vão dificultar a abertura das discussões democráticas, principalmente para os sistemas de ensino público brasileiro, pois sempre cerceavam as discussões com perseguições e proibições.

Cabe mencionar que segundo Piletti (1995, p. 126) “o regime pretendeu frear os avanços populares, o povo foi impedido de escolher seus governantes, acelerou-se a concentração da propriedade da terra e da renda, sindicatos foram invadidos e as greves impedidas pela força”, havendo casos inclusive de repressão de manifestações controladas e monitoradas pelo governo militar, no intuito de “calar” a população que pretendia discutir os rumos da nação.

### **3 Considerações finais**

As reformas, assim, no sistema educacional brasileiro atender, sobretudo, o processo de qualificação profissional para o mercado de trabalho, desconsiderando os debates democráticos e limitando a sociedade de expor suas opiniões, porém apesar dos argumentos, devemos considerar o processo de transformação social proposto por Paulo Freire. Ganharam força as implementações de leis educacionais que foram elaboradas e aprovadas durante o primeiro governo, implementadas no segundo e evidenciadas e desastrosas no terceiro, segundo afirmação de Ghiraldelli Jr. (2015, p. 149). Essa política vai comprometer, significativamente, o sistema

educacional brasileiro do país nas duas décadas subsequentes após o fim da ditadura militar.

Diante do exposto, percebemos que as políticas educacionais implementadas no regime militar contribuíram para o cerceamento do debate democrático, uma vez que a formação dos discentes se dava sem nenhuma liberdade e senso crítico. Essa prática do regime dito ditatorial repercutiria por toda uma geração, com perseguições aos professores e aos intelectuais como Anísio Teixeira e Paulo Freire, bem como coibição aos sindicatos e aos movimentos estudantis. Esse período histórico e de retrocesso no país, aponta a necessidade de se buscar um outro modelo para o sistema educacional brasileiro, um modelo cimentado na gestão escolar democrática, onde se possa priorizar a participação da comunidade nas decisões e ações no âmbito escolar.

### Referências

- DOCKHORN, Gilvan Veiga. **Quando a Ordem é Segurança e o Progresso é Desenvolvimento (1964 – 1974)**. Editora: EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.
- GHIRALDELLI JR. **História da Educação Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro:1964 – 1985**. Atual, São Paulo, 1998.
- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. Editora Ática. São Paulo, SP. 1995.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**. 39º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

# PEDAGOGIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COMO EDUCADOR/ORIENTADOR SOCIAL NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

*PEDAGOGY AND SOCIAL ASSISTANCE: THE PEDAGOGUE'S PERFORMANCE AS A SOCIAL EDUCATOR / GUIDELINER IN THE SERVICE OF LIVING AND STRENGTHENING BONDS*

***Erimar Rocha***

Centro Universitário de Maringá, José de Freitas, PI, Brasil. E-mail: erimardarocho@gmail.com

***Luciano Ribeiro***

Centro Universitário Uninovafap, Teresina, PI, Brasil. E-mail: lucianoluzenfermeiro@hotmail.com

***Ana Márcia Batista***

Faculdade Ademar Rosado, Teresina, PI, Brasil. E-mail: anamarca23@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.62>

Recebido em: 26.01.2021

Aceito em: 23.02.2021

**Resumo:** Este trabalho se justificou pela necessidade de se compreender como o problema da vulnerabilidade social, pobreza e violação de direitos contribui para um déficit socioeducacional das crianças e adolescentes tidos muitas vezes como crianças ou adolescentes problemas pela sociedade. Tendo como problema de pesquisa: Que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelo pedagogo com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos? Como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo com crianças e adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de José de Freitas – PI e como objetivos específicos: identificar as propostas filosóficas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; verificar os tipos de atividades desenvolvidas pelos pedagogos com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social e identificar as dificuldades dos pedagogos no trabalho pedagógico e social. Como metodologia, analisamos alguns documentos produzidos internamente pelo programa social relacionados às atividades realizadas, bem como, a aplicação de questionário semiestruturado. Dessa forma, o trabalho traz uma discussão sobre a área de atuação do pedagogo, identificando as expectativas de atuação enquanto profissional formado que atuará na docência na educação formal e na função de educador social que atua em programas sociais e organizações governamentais.

**Palavras-chave:** Pedagogia. SCFV. Educação. Sociedade. Crianças. Adolescentes.

**Abstract:** *This work was justified by the need to understand how the problem of social vulnerability, poverty and violation of rights contributes to a socio-educational deficit of children and adolescents who are often seen as children or adolescents with problems in society. Having as a research problem: What pedagogical practices are developed by the pedagogue with children and adolescents in situations of social vulnerability and violation of rights? As a general objective to analyze the pedagogical practices developed by the pedagogue with children and adolescents of the Service of Coexistence and Strengthening of Links in the municipality of José de*



*Freitas - PI and as specific objectives: to identify the philosophical proposals of the Service of Coexistence and Strengthening of Links; to verify the types of activities carried out by educators with children and adolescents at risk and socially vulnerable and to identify the difficulties of pedagogues in pedagogical and social work. As a methodology, we analyzed some documents produced internally by the social program related to the activities carried out, as well as the application of a semi-structured questionnaire. In this way, the work brings a discussion on the area of activity of the pedagogue, identifying the expectations of acting as a trained professional who will work in teaching in formal education and in the role of social educator who works in social programs and governmental organizations.*

**Keywords:** Pedagogy. SCFV. Education. Society. Kids. Teens.

## 1 Introdução

A Pedagogia não se refere só à Educação, em suas formas tradicionais, e à educação individual, mas também a educação do homem que vive em constantes relações sociais e em comunidade. A comunidade deve ser o referente de toda ação educativa. Portanto, entendendo essa importante relação entre educação, sujeitos e sociedade, no presente artigo propõe-se compreender como se dá esse processo educação/sociedade atualmente. Então, através dessas relações, busca-se entender como a educação no espaço não escolar pode auxiliar os sujeitos a se desenvolverem e se relacionarem com a sociedade e com o mundo.

Observando a escassez de trabalhos no campo da Educação Social, especificamente com adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em situação de risco, dentro do espaço acadêmico, sendo que tais trabalhos são em sua maioria da área de Serviço Social, percebemos a necessidade e a importância de tal pesquisa para maiores conhecimentos dos processos educativos desenvolvidos pelos programas sociais para aumento da visão do trabalho do pedagogo enquanto educador.

Esta pesquisa se justificou pela necessidade de se compreender como o problema da vulnerabilidade social, pobreza e violação de direitos contribui para um déficit socioeducacional das crianças e adolescentes tidos muitas vezes como crianças ou adolescentes problemas pela sociedade.

Nesta perspectiva o trabalho pedagógico presente nos espaços não escolares, especificamente aqueles desenvolvidos nas áreas da assistência social, vem sendo estudado por muitos pesquisadores e apresenta algumas definições bem distintas, o que lhe dá uma característica peculiar. Podemos defini-lo inicialmente como sendo uma ação da teoria com a prática das ações socioeducativas realizadas por educadores ou agentes sociais.

Partindo de nossas vivências, observamos a importância da Pedagogia a serviço do desenvolvimento pessoal e social do ser humano, tendo em vista que o pedagogo é um profissional capacitado para desenvolver atividades condizentes a cada faixa etária. O presente trabalho surgiu a partir do seguinte objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo que atua como educador/orientador social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Especificamente objetivamos no trabalho: identificar as propostas pedagógicas existentes do Programa; verificar os tipos de atividades desenvolvidas pelos pedagogos com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, além de identificar as dificuldades dos

educadores no trabalho pedagógico com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos.

Como metodologia, por se tratar de um estudo que envolve o trabalho realizado pelas instituições de atendimento socioassistencial desenvolvido pela Secretaria Especial do Desenvolvimento Social do Governo Federal em parceria com as secretarias de Assistência Social e Cidadania dos municípios, as análises de alguns documentos produzidos internamente pelos programas sociais se fizeram necessárias, observando os aspectos relacionados ao trabalho dos educadores sociais/pedagogos no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos mesmos.

Destacamos que, identificar as dificuldades dos pedagogos no trabalho pedagógico é resultado da observação das atividades desenvolvidas pelos chamados orientadores sociais nos programas de intervenção social do Governo Federal que atendem crianças e adolescentes em situação de risco ou acompanhadas sob medidas de proteção especial, trabalho este que nos encantou enquanto servidor temporário destes programas.

## **2 A pedagogia no contexto das práticas sociais**

O trabalho do pedagogo voltado para o ambiente não escolar tem sido um campo de novas expectativas e de grande importância para a formação de um novo perfil do profissional da educação. Para tanto, é preciso que nós entendamos essa importante relação entre a educação, indivíduo e sociedade, daí então, estará a nossa frente à proposta de uma melhor compreensão de como se dá esse processo de educação e sociedade atualmente.

Nosso desafio enquanto pedagogo nesse século é entender o papel de educador nos mais diversos campos de atuação. Por tanto,

Verificamos, assim, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade (LIBÂNIO, 2001, p. 5).

Entendemos a partir desse princípio de que através das relações sociais, busca-se entender como a Educação no espaço não escolar pode auxiliar os sujeitos a se desenvolverem e se relacionarem com a sociedade e com o mundo.

Segundo Libânio (2010 p.30) “Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa”.

A educação em está situada num conceito muito amplo de construção do ser humano. Os processos educativos estão presentes ao longo de toda sua vida, para que sejamos capazes de saber identificar nossa capacidade de distinção dos outros seres.

Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo. [...] Educar é ensinar a olhar fora e para dentro, superando o divórcio típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade (ALENCAR, 2001, p. 100).

Ao falar sobre Educação, Aranha (2006) afirma que não é a simples transmissão de herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se tornam

possíveis a gestação do novo e a ruptura com o velho. Espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura, podendo realizar-se em espaços formais (oficiais, organizados para esse fim) e não formais (em que a aprendizagem se dá por meio da prática social: o aprendizado ocorre por meio da vivência, não necessariamente por conteúdos previamente sistematizados).

De certa forma, a Educação, compreendida como escolarização ou não, nos permite observar que, ao aprendermos alguma coisa na escola, quando crianças e adolescentes, ou, na fase adulta, com amigos e em situações gerais da vida, estamos constantemente sofrendo influências de outras pessoas e as expomos com nossas ideias e pensamentos. Assim, estamos cada vez mais certos de que o processo educativo traz resignificação para nós enquanto indivíduos.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação! Educações (BRANDÃO, 1993, p. 7 – 9).

Nesse contexto, o que evidenciamos é que fora do ambiente escolar estão presentes necessidades socioeducativas que atingem a todas as faixas etárias e que estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações de risco, ao trabalho, à formação continuada, à sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras áreas. Em outras palavras,

A finalidade da educação, para ser adequada à natureza humana, deve buscar a verdade em suas dimensões, ética, estética, gnosiológica, lógica e ôntica. O belo, o bom, o verdadeiro são objetos da busca humana de perfeição e condensam-se no Supremo Bem que orienta a conduta de cada um. Se esse Supremo Bem é adequado à natureza humana pode contribuir para que o pleno desenvolvimento dela aconteça. [...] Portanto, ao educador compete ajudar o educando a perceber em que deposita suas energias, que objetivos elege para buscar a vida. São dignos de sua pessoa? Ajudam a conseguir a felicidade autêntica? (SILVA, 2009, p. 30).

Dessa forma, podemos observar, portanto que no Brasil, sob um olhar voltado para a educação, às políticas públicas, por serem fragmentadas, têm sido insuficientes para atender as demandas da sociedade.

Os projetos são elaborados sobre bases aleatórias em relação ao diagnóstico de necessidades, às possibilidades de implementação, aos fundamentos teórico-práticos, à qualificação de seus quadros de profissionais, aos recursos necessários para sua manutenção e aos próprios objetivos e finalidades das propostas e das práticas.

Constatamos, que na maioria dos projetos na fase de implementação não há exigência da participação de educadores com habilitação específica. Com isso, atuam no campo socioeducativo profissionais voluntários, de diferentes áreas e com diferentes níveis de formação, sem exigências de qualificação específica, o que resulta numa falta de compromisso com os resultados que se obtêm.

A caracterização de pedagogo *scripto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, pedagogos *lato sensu*. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em amplo leque de práticas educativas) e o trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula), separando portanto, curso de pedagogia (de

estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio. Caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNIO, 2010, p. 39).

Por conseguinte, na área da educação não formal, por falta de parâmetros, apresenta um quadro contraditório: existem projetos e experiências socioeducativos que servem de referência na área e, ao mesmo tempo, projetos precários desde a concepção e formas de implementação, até os resultados alcançados. Sendo assim, não existem políticas adequadas para contratação desses profissionais para a educação não formal tanto pública, quando nas sociedades civis organizadas. Discutiremos mais a fundo essas questões nos tópicos seguintes.

### 3 Formação profissional e trabalho do pedagogo

Para atender, com qualidade, as questões apresentadas na pesquisa, se pressupõem a formação de educadores com domínios até então não incluídos nos cursos de formação, há necessidade de se ofertar novos conteúdos para os profissionais em serviço e de se incluir na formação inicial dos profissionais educadores, domínios sócios pedagógicos que abranjam a diversidade de solicitações.

No curso de Pedagogia, a formação do profissional para atender a tais necessidades deve estar pautada nas políticas educacionais. Estas devem atribuir ao pedagogo o trabalho pedagógico escolar e não escolar, resgatando a Educação em sua totalidade e superando a distinção que muitas vezes limita o trabalho do pedagogo ao ambiente escolar. Entretanto, esta inclusão da educação não escolar na formação passa a exigir novas disciplinas teóricas e novas práticas e estágios.

[...] A educação não-formal seria realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instancias de formação escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática. [...] Se há muitas praticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia dos meios de comunicação etc., e também a pedagogia escolar (LIBÂNIO, 2010 p.31).

Assim, crescem as discussões sobre a ação do Pedagogo fora do espaço escolar, inclusive pelo fato das demandas socioeducativas estarem fortalecendo a educação em diferentes espaços para além da escola como único lugar de construção de saberes.

Destacamos aqui que a atuação do profissional pedagogo como educador, está além do conceito escolar, haja vista, atualmente situado num sentido mais amplo reconhecendo a necessidade desse profissional e de uma qualificação mais holística, voltada para as questões sociais como fatores determinantes para uma construção socioeducacional mais definida.

Sendo assim, ao falarmos do pedagogo como profissional da educação, devemos estar atentos as constantes transformações e que esse profissional deve buscar cada vez mais qualificação no sentido de atender as necessidades profissionais exigidas nos mais diferentes setores.

Na esfera dos serviços públicos estatais, são disseminadas várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. São práticas tipicamente pedagógicas. Os programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação, cultivo

do corpo, assim como práticas pedagógicas em presídios, hospitais, projetos culturais são ampliados (LIBÂNIO, 2001, p. 4).

Parti daí os questionamentos de que muitas vezes o currículo oferecido aos universitários pelas instituições de ensino superior, não contempla temas que estão voltados à construção de valores e atitudes que auxiliem na formação integral da criança e do adolescente, de maneira a contribuir para a sua ressocialização e construção de um caráter crítico e participativo perante a sociedade.

Para tanto, o profissional que atua junto às esferas sociais deve ter em mente que o adolescente e a criança que estão sob medida de proteção social devem ser preparados para a inserção social e paralelamente dar continuidade a sua vida escolar. Nesse sentido o pedagogo que trabalha em instituições de intervenção social, passa a exercer a pedagogia social, uma nova forma de pedagogia antes não muito trabalhada no currículo formal.

Não seria fácil tentar definir a pedagogia social em uma única frase; no entanto podemos fazer uma tentativa: a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2009, p. 889).

É esse profissional que elabora e executa atividades de cunho socioeducativas que ultrapassam a ideia de apoio pedagógico e abre um leque para questões significativas de construção do indivíduo, tanto nas esferas educacionais, quanto nas sociais.

Ressaltando até aqui que o Pedagogo como Educador Social tem a Pedagogia Social como referência. Ele difere do Assistente Social pelo caráter de sua intervenção: o Educador Social atua no campo de intervenção socioeducativa, enquanto ao Assistente Social compete à assistência, a análise sistemática da realidade, a coleta de dados e de informações que subsidiam a própria intervenção do Educador Social.

No momento em que um pedagogo (educador, especialista da educação ou cientista social) se debruça sobre uma determinada realidade e articula projetos ou programas para o desenvolvimento socioeducativo de indivíduos e grupos em situação de risco, ele está exercendo uma função específica de articulação de soluções voltadas ao bem-estar social e educativo desses destinatários (CALIMAN, 2010, p 356).

Sobre esse aspecto, destacamos que o papel do profissional da educação seja ele pedagogo ou profissional de área, é de extrema importância na construção e criação de meios onde a criança ou o adolescente enquanto indivíduo ou grupo social, estabelece significados sobre aquilo que está sendo ensinado com a sua realidade social. Dessa forma, nossas ações devem ser pensadas e repensadas de forma a levar o público ao qual estamos atendendo, uma reflexão do seu papel enquanto agente de mudança que participa direta e indiretamente no desenvolvimento da sociedade.

#### **4 Pedagogia nos serviços de Assistência Social**

Atualmente, a sociedade ampliou o campo de atuação do pedagogo para outros ambientes, como instituições não escolares, onde se constata a sua importância em todos os segmentos

organizados da sociedade. Parte-se da inserção do Pedagogo como profissional habilitado para desempenhar funções de orientação educacional nas organizações, atuando junto às equipes de trabalho, realizando um trabalho vinculado à família, à comunidade, à cultura e à sociedade.

Observamos uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico. Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas (LIBÂNIO, 2001, p.4).

O que se constata é que as oportunidades de Educação não formal voltadas para as atividades socioeducativas que têm predominado nas práticas vinculadas as políticas públicas sociais é a do modelo assistencialista, que se ancora muitas vezes na alienação. Discutimos aqui o debate de que essa nova pedagogia deve voltar-se para apresentar novos fundamentos no sentido de combater os efeitos do sistema educacional alienante.

A Educação Social transformadora baseia-se na formação para a análise da ideologia como o pilar maior da conscientização (FREIRE, 2003). Diante desse contexto político e socioeducacional, busca-se demarcar as funções dos educadores sociais no intuito de fundamentá-los em sua práxis pedagógica, e assim, oferecer aos mesmos, reflexões sobre possibilidades de atuação e formação que otimizem a sua prática educativa social em espaços não-escolares.

O curso de Pedagogia se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida [...] Além disso, informar as mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental, nos serviços de lazer e animação cultural, nos movimentos sociais, nos serviços para a terceira idade, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia, nos programas sociais [...] (LIBÂNIO, 2001, p. 12).

Aqui podemos destacar que o pedagogo que trabalha nos serviços de assistência social atua juntamente com o assistente social, desenvolve e participa ativamente, atuando em projetos de orientação na educação de jovens para a inclusão social, a orientação socioeducacional das crianças e adolescentes atingidos por condicionamentos sociais (pobreza, exclusão social, desagregação e trabalho familiar).

Dessa forma, todas estas esferas da Pedagogia têm o propósito de desenvolver o bem-estar social e a superação de condições de sofrimento e exclusão, visando o exercício da cidadania e da promoção social. É o que destacamos,

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc (LIBÂNIO, 2001, p.7).

Partindo dessa reflexão, observamos que numa sociedade em que essas relações se dão entre diferentes grupos sociais, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre

outros, a educação só pode ser crítica, levando sempre as pessoas a uma reflexão, implicando assim a transformação dessas relações.

Assim, considerando a diversidade de práticas pertencentes à Pedagogia Social, Soares aponta que:

O âmbito referencial da Pedagogia Social está formado por todos os processos educativos que compartilham no mínimo, dois ou três dos seguintes atributos: dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situações de conflito social; têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais (SOARES, 2003, p. 23).

Dessa forma, educar na perspectiva de transformação social não é uma tarefa fácil, pois o educador deve elaborar ações pedagógicas visando criar no público a ser trabalhado, meios que possam desenvolver a integração da pessoa com a sociedade, tornando-o um cidadão crítico participativo dentro do ambiente em que está inserido.

Portanto, a pedagogia presente nas esferas sociais provoca o autoconhecimento na relação com o outro, reconhecendo principalmente que a educação se dá pela participação social, e pode ser alcançada nas práticas coletivas de organização da comunidade. É nessa perspectiva que os chamados educadores/orientadores sociais desenvolvem estratégias de orientações socioeducacionais para criar nos adolescentes encaminhados para os programas sociais ideais de participação ativa na sociedade.

## **5 O trabalho do educador/orientador social no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos**

Nossa pesquisa foi desenvolvida baseada nas dificuldades encontradas no trabalho do educador/orientador social que atua no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em um município do estado do Piauí.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do SUAS que é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

No município o SCFV realiza atendimentos em grupo. São atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas, dentre outras, de acordo com a idade dos usuários.

É uma forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais, coletivas e familiares. O serviço pode ser ofertado no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) ou nos Centros de Convivência.

Podem participar crianças, jovens e adultos; pessoas com deficiência; pessoas que sofreram violência, vítimas de trabalho infantil, jovens e crianças fora da escola, jovens que cumprem medidas socioeducativas, idosos sem amparo da família e da comunidade ou sem acesso a serviços sociais, além de outras pessoas inseridas no Cadastro Único.

O serviço tem como objetivo fortalecer as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de

vida coletiva. O SCFV possui um caráter preventivo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades dos usuários.

Os usuários do SCFV são organizados em grupos, a partir de faixas etárias ou intergeracionais: Crianças até 6 anos; Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; Adolescentes de 15 a 17 anos; Jovens de 18 a 29 anos; Adultos de 30 a 59 anos; Pessoas Idosas que para participar do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, devem procurar o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município.

Segundo o Plano Nacional de Assistência Social (PNAS),

A proteção social especial é modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, dentre outras (BRASIL, 2004, p. 22).

Parte daí os questionamentos de que muitas vezes há um despreparo e uma falta de sensibilidade por falta de políticas públicas voltas para essa área e porque não dizer na formação desses profissionais que irão desempenhar atividades socioeducativas com essa parte da sociedade.

Para tanto, os programas e ou projetos de atuação dos profissionais habilitados e que desempenham funções socioassistenciais e educativas, realizam suas atividades conforme aponta Plano Nacional de Assistência Social (PNAS):

através de ações, cuidados e serviços que restabeleçam vínculos pessoais, familiares, [...] mediante a oferta de experiências socioeducativas, lúdicas, socioculturais, desenvolvidas em rede de núcleos socioeducativos e de convivência para os diversos ciclos de vida, suas características e necessidades [...] cuidados, serviços e projetos operados em rede com unidade de porta de entrada destinada à proteger e recuperar às situações de abandono e isolamento de crianças, adolescentes, jovens, [...] restaurando sua autonomia, capacidade de convívio e protagonismo mediante a oferta de condições materiais de abrigo, repouso, alimentação, higienização, vestuário e aquisições pessoais desenvolvidas através de acesso a trabalho socioeducativo (BRASIL, 2004, p. 24).

Nesse sentido, educador social ou o profissional qualificado para trabalhar com essa gama da sociedade, pressupõe ser um profissional atuante e com capacidade de estabelecer vínculos com o seu público de forma a ser um elo de ligação, entre o conhecimento e de experiências que tragam significados para o público trabalhado, de forma singular o estabelecimento de novos meios de construção de saber que liguem as ações desenvolvidas nos ambientes trabalhados com a demais partes da sociedade ao qual estão inseridos.

## 6 Considerações finais

Nos estudos teóricos e na pesquisa para constituição dessa problemática verificamos que experiências de educação não escolar têm sido definidas, pesquisadas, estudadas e sistematizadas por meio da compreensão de educação não formal. Investigar a existência ou não de metodologias específicas adotadas pelo pedagogo no âmbito socioeducacional como ponto de partida foi um grande desafio, visto que poucos são os relatos existentes no âmbito de educadores ligados a assistência social.

Os espaços de educação não escolares tratam de resgatar dimensões do conhecimento

voltada para o ser humano que se perderam na trajetória do desenvolvimento escolar e social. Sabemos que, no âmbito das práticas de educação em geral, a expressão “não formal” semanticamente opõe-se à formalização da escola e as suas legislações.

Conhecer os tipos de atividades desenvolvidas pelos pedagogos com crianças e adolescentes em situação de risco e violação de direitos é e tem sido um grande desafio para nós enquanto profissionais ligados intimamente à educação, uma vez que o profissional da educação deve atentar-se para seu papel enquanto educador a realizar ações tanto educacionais quanto sociais.

Refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo com crianças e adolescentes em situação de risco foi um dos principais objetivos da nossa pesquisa levando em consideração os fatores sociais que influenciam intimamente a realização das mesmas. No estudo pudemos identificar alguns fatores que influenciam nas devidas tarefas bem como a falta de qualificação dos profissionais que irão atuar junto a equipes multiprofissionais na área da assistência social, como por exemplo, a falta de disciplinas norteadoras no currículo acadêmico do pedagogo.

Tendo como objetivo geral do trabalho a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo pedagogo com crianças e adolescentes em situação de risco e violação de direitos, vem de encontro a questões levantados a cerca de uma melhor compreensão atual do pedagogo no ambiente não escolar. Assim, a análise das fronteiras que demarcam a educação no espaço não escolar são de compreendê-la enquanto fenômeno social demarcado no/pelo tempo presente.

O desafio que colocamos aqui, é que entendamos o papel do educador enquanto agente de mudança e que cada vez mais possamos perceber que, as nossas práticas não parecem tratar de uma educação com o povo e sim para o povo, na qual os sujeitos sejam eles jovens, crianças, homens e mulheres desempregados ou não, se constituem em autores do processo e cabe a nós um papel fundamental de emancipação desses enquanto agentes ativos do processo de transformação social.

Nesse sentido, concluímos destacando que os estudos feitos e pesquisa contribuiu tanto para o crescimento acadêmico quanto, as expectativas de atuação enquanto profissional formado que atuará na docência na educação formal e na função de educador social que atua em programas sociais e organizações governamentais.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988.** Atualizada até a Emenda Constitucional n.17, de 22/11/1997. São Paulo, Saraiva.
- BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1** de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*. 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 5ª edição. São Paulo. Editora: Saraiva, 1995. 210p.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **Caderno do Orientador Social - Ciclo II Percorso Sócio educativo V: “Coletivo Articulador-Realizador”:** Participação cidadã. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 280 p.

(Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo)

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **Traçado metodológico**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 104 p. (Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo)

BRASIL. Ministério da Saúde. Cláudia Araújo de Lima (Coord.) et al. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília, 2004.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social**: seu potencial crítico e transformador. Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010, p. 341-368.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 28º edição, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRACIANI, Maria Stela Santos, **Pedagogia Social**: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. In: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

LOPES, Andreza Garcia. **A educação escolar do adolescente em conflito com a lei: as medidas sócio-educativas em estudo**. Acesso em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100006&script=sci_arttext)>.

MACHADO, E. M. A **Pedagogia Social**: Reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPEESP/UNESCO. 2009.

SILVA, J. M. da. **Autonomia da escola pública**. São Paulo: Papyrus, 2006.

SILVA, Josiane da; RODRIGUES, Natália da Costa. **Trabalho Infantil**: Implantação do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) no Município de Rio Claro. Acesso em: [http://www.unifoa.edu.br/cadernos/especiais/jornada\\_ss/VI\\_seminario\\_trabalho\\_profissional\\_2008\\_servi%C3%A7o\\_social.pdf](http://www.unifoa.edu.br/cadernos/especiais/jornada_ss/VI_seminario_trabalho_profissional_2008_servi%C3%A7o_social.pdf).

SOARES, Sandra Regina et al. **A docência na representação de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia**. Revista da FAEEBA. Salvador, v. 17, n. 30, p.153-162,

---

jul./dez. 2008.

TISCOSKI, Maria Sônia Pacheco. PANCERI, Regina. **Atuação educacional na área política da assistência social**. Acesso em: <[http://www.egem.org.br/arquivosbd/basico/0.572523001296753502\\_a\\_atuacao\\_educacional\\_na\\_assistencia\\_social.pdf](http://www.egem.org.br/arquivosbd/basico/0.572523001296753502_a_atuacao_educacional_na_assistencia_social.pdf)> .

## DISCURSO (E INTERAÇÕES) ECOLÓGICO (AS) EM *PARASYTE – THE MAXIM*: REFLEXÕES SOBRE “SER HUMANO”

*ECOLOGICAL DISCOURSE (AND INTERACTIONS) IN PARASYTE – THE MAXIM:  
REFLECTIONS ON “HUMAN BEING”*

***Alberto Lopo Montalvão Neto***

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: neto\_19901812@yahoo.com.br

***Wanderson Rodrigues Morais***

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. E-mail: w193195@dac.unicamp.br

***Éderson Luís Silveira***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: ediliteratus@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.64>

Recebido em: 28.01.2021

Aceito em: 26.02.2021

**Resumo:** Ao longo dos últimos anos, as animações têm adquirido lugar de destaque no cenário de pesquisas acadêmicas, mostrando-se um meio de interesse para estudos de aspectos representacionais e sociológicos, com expressivo potencial educativo que se estende para além do entretenimento. Nesse sentido, torna-se promissora a análise das representações de sociedade veiculadas por essas produções audiovisuais, elucidando relações contemporâneas e propondo reflexões. Nesta pesquisa, temos como foco de discussão a animação japonesa intitulada *Parasyte - The Maxim*, que coloca em tensão as relações entre ser humano e natureza, a partir da produção de discursos ecológicos/ambientais. A partir de compreensões sobre o discurso ambientalista, procuramos refletir sobre alguns enunciados da trama, que podem ser extrapolados na tentativa de compreender a posição do ser humano como ser integrante de um ecossistema. Tais reflexões avançam em direção à crise sanitária, ambiental e socioeconômica que vivemos devido à Covid-19. Notamos que na animação ocorre um embate a partir da concepção antropocêntrica de sociedade, entre um discurso de proposição a novos modos de produção/existência não predatórios e integrados ao meio ambiente, a favor de um equilíbrio ecossistêmico, em contraposição a outro discurso, consoante à manutenção do hegemonicamente instituído pelo ser humano perante a natureza, em que o desenvolvimento econômico e as questões ambientais se ajustam aos seus anseios de forma ilusória.

**Palavras-chave:** Anime. Relação ser humano x natureza. Discurso ambientalista. Pandemia.

**Abstract:** *Over the last few years, animations have acquired a prominent place in the academic research scene, showing to be a means of interest for studies of representational and sociological aspects, with expressive educational potential that extends beyond entertainment. In this sense, the analysis of representations of society conveyed by these audiovisual productions becomes promising, elucidating contemporary relationships and proposing reflections. In this research, we focus on the Japanese animation entitled Parasyte - The Maxim, which puts in tension the relations between man and nature, from the production of ecological/environmental discourses. From understandings about the environmental discourse, we try to reflect on some statements of the plot, which can be extrapolated in an attempt to understand the position of the human being as an integral being of an ecosystem. Such reflections advance towards the sanitary, environmental and socioeconomic*



*crisis that we live in due to Covid-19. We note that in animation there is a clash from the anthropocentric conception of society, between a discourse of proposition to new modes of production/existence not predatory and integrated to the environment, in favor of an ecosystem balance, in opposition to another discourse, depending on the maintenance of the hegemonically instituted by the human being before nature, in which economic development and environmental issues adjust to their anisusory its anisusory.*

**Keywords:** *Anime. Relationship human being x nature. Environmental discourse. Pandemic.*

## 1 Introdução

Nas últimas décadas, as animações, sob diferentes aspectos, têm ganhado notório destaque em vários contextos, sobretudo no âmbito das pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, as séries animadas não apenas se tornaram um objeto de interesse do público infantojuvenil, como também passam a ser consideradas meios relevantes para análises discursivas, representacionais, sociológicas e, também, possíveis propostas de cunho educacional, visto que essas produções podem influenciar os processos de ensino-aprendizagem, bem como na constituição de modos de identificação e desidentificação subjetiva dos interlocutores que consomem tal produção audiovisual. Isso ocorre devido aos processos de identificação dos sujeitos com essas animações. Sendo representações da realidade por meio de desenhos, cenários e diálogos, elaborados a partir de diferentes recursos gráficos, as animações envolvem os seus telespectadores a partir de tramas cativantes e passam a fazer parte de suas vidas cotidianas (CAMPOS, WOLF & VIEIRA, 2014).

Conforme apontam Campos, Wolf e Vieira (2014, p. 2) “em toda sua história vemos a busca do homem para representar as coisas do mundo que vê ao seu redor”. E, no que se refere à televisão, um dos maiores meios de comunicação e divulgação de todos os tempos, podemos dizer que, ao longo dos anos, a TV passa a ser “componente indispensável para as grandes massas populares da sociedade contemporânea” (HERSKOVIC, 2005, p. 15). Além disso, a respeito da forma como as séries animadas têm evoluído ao longo dos tempos, podemos afirmar que:

[...] o percurso das animações infantis e juvenis possa ser dividido, basicamente, em quatro momentos distintos, descritos aqui como período de formação do gênero (1920 – 1960), período de consolidação e legitimação no mercado (1960-1980), período das narrativas híbridas (1980 – 2000) e período inovador ou pós moderno (2000 – 2015) (LUIZ, 2017, p. 2).

Considerando as animações como um conjunto de recursos audiovisuais que têm efeitos consideráveis na vida cotidiana, devido as características descritas, no presente trabalho buscamos compreender como uma produção japonesa denominada *Parasyte – The Maxim* pode ser um meio promissor para (re)pensarmos a respeito do cenário de crise no qual estamos inseridos hodiernamente por causa da pandemia do coronavírus. Considerando que as animações podem trazer interessantes representações da realidade, julgamos que esse anime apresenta-se como um meio promissor para tecer reflexões a respeito do que é ser humano, e das relações e impactos presentes na relação Ser humano x Natureza. Assim, a partir de reflexões sobre as tensões entre o ecológico e o político, nos debruçamos sobre dizeres da referida animação.

## 2 A polissemia em torno do ecológico e a contraposição de uma visão antropocêntrica

As questões ecológicas configuram-se como um campo de conhecimentos que tem ganhado espaço em diferentes perspectivas. Entre elas, podemos apontar às relações da disciplina – aqui pensada como um conjunto de saberes de cunho disciplinar, que produzem modos de disciplinarização nos sujeitos – com o campo político. Há também um atravessamento das “fronteiras que definem a cientificidade do discurso ecológico, em direção a outros discursos e buscando os elementos da sua condicionalidade social” (COUTINHO, 1992, p. 42). Nesse sentido, Coutinho (1992) aponta que a ecologia é influenciada por transformações dos campos científico e político, expressando-se por meio de discursos de ambos. A tensão entre o discurso científico a respeito da ecologia e o campo político é acirrada ao passo que se tornam práticas de diferentes movimentos, fazendo circular sentidos que preconizam discursos ditos ecológicos e ambientais, engendrando modos de ser na sociedade. Vale destacar, para fins de demarcação conceptual, que, a respeito da expressão discurso ecológico/ambiental, a literatura se mostra vasta e abarca distintos vieses, sobretudo no que diz respeito a filiações às teorias da linguagem<sup>1</sup>.

Nesse contexto, partimos de algumas reflexões propostas por Carvalho (1989) e Layrargues (2002), ao considerarem o discurso ecológico como aquele que estabelece efeitos de verdade, normas e princípios reguladores do funcionamento social. Nesse sentido, Carvalho (1989) compreende dois tipos de discursos ecológicos: a) um discurso ecológico oficial, quando é produzido pelo jurídico, ou seja, pelos organismos governamentais, apresentando-se como um consenso a respeito da questão ambiental e, geralmente, sendo de caráter limitado, por imprimir juízos e se comprometer com os modelos de produção capitalista; e b) um discurso ecológico alternativo, quando provém dos setores sociais, como, por exemplo, os movimentos ambientais, e que empreendem uma crítica radical ao modelo de produção industrial, a favor de modos não predatórios, voltado para a ética das relações entre os seres humanos. Assim, “[...] o campo constituinte dos discursos ecológicos abriga, dessa forma, uma disputa de territórios de afirmação, onde cada interpretação concorre para veicular um desejo e uma vontade de poder antagônicos” (CARVALHO, 1989, p. 81).

Em outra perspectiva, Layrargues (2002) entende os discursos ecológicos como ambientais, na medida em que se volta para as questões ambientais. Porém, isso ocorre de forma distinta, em vista da defesa ou subversão ao modelo de produção e ao desenvolvimento econômico. Nessa relação, governo e movimentos ambientais tencionam o campo discursivo. Ademais, McCormick (1992) aponta que as raízes do movimento ambientalista moderno se deram ao longo da década de 1970, cujas bases foram fundamentalmente ligadas às questões biológicas e ecológicas. Reconhecemos que alguns autores intitulam tais movimentos como ecologistas, não estabelecendo distinções. Todavia, na presente pesquisa, adotamos a nomenclatura proposta por Carvalho (2001), ao afirmar que ecologista/ecologismo:

É aplicado ao movimento ecológico propriamente dito, sendo associado a questionamentos e propostas de mudanças radicais quanto ao modelo de desenvolvimento e ao estilo de vida. Por outro lado, ambientalismo e ambientalistas denominam um conjunto mais amplo de movimentos e atores que, na esfera de difusão do ecologismo, aderem a um ideário de preservação e gestão sustentável do

1 Para melhor compreensão deste aspecto, apontamos trabalhos como os de Carvalho (1989), Motta (2003), Bonfiglioli (2005), Medeiros (2009), Silva (2011) e Layrargues (2002).

meio ambiente, incluindo, portanto uma variação ideológica que inclui ideários e propostas de mudanças menos radicais quanto ao modelo de desenvolvimento (CARVALHO, 2001, p. 29).

Cabe ressaltar que Bonfiglioli (2005) também considera o ecologismo um defensor da ruptura com os modos de produção e consumismo do capitalismo avançado, e o ambientalismo “como o discurso ecológico empresarial, ou seja, o discurso ecológico apropriado pelo sistema econômico hegemônico” (BONFIGLIOLI, 2005, p. 13), numa lógica que compreende o modelo capitalista como compatível com as questões ambientais. Em vista das colocações dos pesquisadores supracitados, ao empregarmos a expressão *discurso ambientalista oficial*, nos referimos aos dizeres que propõem um modelo de desenvolvimento econômico e social que estão em consenso com a esfera ambiental, e, sobretudo, aos proferimentos oriundos de movimentos hegemônicos e governamentais. De modo complementar, ao empregarmos a expressão *discurso ambientalista alternativo*, pressupomos a existência de dizeres cuja lógica se opõe ao modo atual de produção, rejeitando a sociedade como algo posto, pensando tal discurso como advindo de camadas populares e movimentos ambientais. Nessa perspectiva, conforme colocado por Coutinho (1992), sobre o discurso ambientalista alternativo, trata-se de

[...] um discurso de crítica à modernidade, em função da qual ele configura seu projeto utópico de transformação social. A crítica à modernidade é feita sob a forma de uma rejeição da sociedade ocidental moderna como um todo ou como um ataque a seus produtos e expressões particulares de seu pensamento. Assim é que são alvos importantes do criticismo ambientalista a ciência moderna, sua tecnologia, a arrogância cultural que se expressa como colonialismo e pensamento etnocêntrico, os padrões de produção e consumo do capitalismo e o próprio desenvolvimento, enquanto crescimento econômico (COUTINHO, 1992, p. 45).

No que diz respeito aos modos de produção e a relação estabelecida com a natureza, sobre o ser humano, pode-se dizer que “[...] à medida que se empenhou em controlar a natureza e, em seguida, explorar os recursos naturais de maneira mais eficiente e lucrativa, a natureza tornou-se menos ameaçadora. Mas a ameaça de um meio ambiente insubmisso foi removida para dar lugar à ameaça de um meio ambiente supercontrolado” (MCCORMICK, 1992, p. 191). É a partir desse supercontrole que o ser humano passa a não só criar desigualdades sociais, como também se insere em uma posição que busca a ilusória separação ser humano x natureza, sobrepujando-a e colocando-se como detentor de seus recursos. Abre-se, portanto, uma lógica antropocêntrica, na qual a natureza torna-se produto consumível e acumulável pelos seres humanos sob a forma de bens de consumo. Assim, inúmeras reflexões e eventos histórico-filosóficos voltados para a relação dos seres humanos com o ecossistema “foram sendo legitimados com o passar do tempo e a intensificação dos efeitos nocivos das ações humanas sobre o meio também” (SILVEIRA & SANTANA, 2020, p. 99).

Nesse sentido, a visão antropocêntrica pode ser compreendida “[...] como espaço de manipulação, exploração e apropriação pela cultura, pelo humano” (JUNQUEIRA & KINDEL, 2009, p. 146). Além disso, Junqueira e Kindel (2009) apontam que, apesar dessa concepção antropocêntrica estar se alterando ao longo do tempo, ela ainda permanece fortemente enraizada nas relações humanas e nas concepções de ensino das Ciências Naturais. Diante disso, compreende-se que:

[...] centrar o estudo das bactérias nas doenças humanas a elas associadas, em detrimento de seu papel como agente decompositor, o estudo das serpentes à presença ou não de peçonha, desconsiderando sua necessidade de defesa dos predadores e de capturar presas, dos insetos em classificações como úteis ou nocivos, dando a alguns o status de amigos do homem e a outros de inimigos (como a abelha, por produzir mel e os mosquitos, por atacarem os humano, respectivamente). O conceito de utilidade é genuinamente humano e desconsidera visões mais sistêmicas ou ecológicas da existência dos seres vivos e não vivos (JUNQUEIRA & KINDEL, 2009, p. 152-153).

Além disso, McCormick (1992) aponta que, diante das preocupações com as questões ambientais ao longo do século XX, os bens materiais deixaram de ser o cerne das preocupações sociais, dividindo os holofotes com a qualidade de vida. Isso ocorre a partir do movimento em que a sociedade passa a perceber que o seu desenvolvimento predominantemente capitalista e industrializado não se sustenta tal como é organizado. Surge, então, o Paradigma Ambiental, preocupado com valores alicerçados na “[...] conservação de recursos, na proteção ambiental e nos valores básicos de compaixão, justiça e qualidade de vida”, em contraposição a um “[...] Paradigma Social Dominante, um conjunto de crenças e valores que incluía os direitos de propriedade privada, a fé na ciência e na tecnologia, o individualismo, o crescimento econômico, a sujeição da natureza e a exploração dos recursos naturais (MCCORMICK, 1992, p. 192).

Ao nos debruçarmos sobre os enunciados produzidos pela animação *Parasyte – The Maxim*, compreendemos tais discursos como expressões que veiculam indícios de representações da sociedade, exprimindo percepções sobre o que se atribui à relação ser humano x natureza, que é perpassada de sentidos e que se articula às distintas posições dos sujeitos. Nesse sentido, além do caráter tipológico, que proporciona a delimitação de um discurso ambientalista ou daquilo que a definição do paradigma ao qual se subordina pode trazer, nos interessa o entendimento acerca de como tais valores se manifestam, de modo a repercutir possibilidades de debate.

### 3 Descrição do corpus de análise

Advindo do mangá de Hitoshi Iwaaki, publicado originalmente em 1988, *Parasyte – The Maxim*, também chamada no Japão de *Kiseijū: Sei no Kakuritsu*, é adaptado em forma de anime<sup>2</sup> no ano de 2014, sendo lançado no Brasil em 2020<sup>3</sup>. A série, por sua vez, foi produzida e lançada pelo estúdio de animação japonesa Madhouse, com temporada única, composta de 24 episódios, cujo enredo se concentra em acontecimentos relacionados a uma invasão alienígena ao nosso planeta. Na trama, esses seres extraterrestres sobrevivem, necessariamente, como uma forma de vida parasitária<sup>4</sup>, usando seres humanos como hospedeiros e como fonte de nutrição. Com isso, o objetivo da invasão alienígena à Terra consiste na coexistência com os seres humanos neste planeta, por meio do parasitismo de seus corpos e estabelecendo uma nova relação na cadeia alimentar terrestre, principalmente ao tornar os seres humanos uma fonte de alimentação.

- 2 No presente trabalho, utilizamos animações como sinônimo desta palavra. Todavia, comumente dá-se o nome de “anime” às produções do gênero que são adaptadas a partir de histórias em quadrinhos elaboradas no estilo japonês, que, por sua vez, são denominadas como “mangás”. Sendo um termo que possui diferentes definições, alguns de seus fãs consideram que para ser nomeado como “anime”, a produção desse tipo de animação deve ser feita, necessariamente, num estúdio japonês. Disponível em: <<https://trecobox.com.br/nao-e-desenho-e-anime/>>. Acesso em: 25 de jun. 2020.
- 3 Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/netflix/criticas/parasyte-the-maxim-critica>>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- 4 Parasitas são predadores que coabitam com seus hospedeiros. Visto que seu futuro depende da sobrevivência do organismo parasitado, raramente o mata, consumindo pequenas quantidades de tecido ou nutrientes (RICKLEFS, 2009).

O jovem estudante Shinichi Izumi é o personagem de destaque na trama. Tendo o seu corpo invadido por um alienígena, por sorte, Shinichi consegue evitar que o parasita dominasse o seu cérebro, ao prender a circulação de seu braço direito com um fone de ouvido. Dessa forma, o parasita não pode assumir o controle de seu corpo e acaba consumindo (e assumindo o controle) apenas de sua mão direita. A partir disso, parasita e hospedeiro passam a conviver em uma relação de coexistência que se torna cada mais próxima daquilo que compreendemos dentro das interações ecológicas como simbiose<sup>5</sup>.

Apelidando-o de Migi, que em japonês significa direita, Shinichi passa a ter uma relação contraditória com o parasita, pois, ao mesmo tempo em que são aliados e necessitam estabelecer vínculos de confiança mútua para sobreviver ao ataque de outros parasitas, os princípios de ambos diferem muito. Enquanto Migi preocupa-se na maior parte do tempo com a sua própria sobrevivência, Shinichi se preocupa com o bem-estar das pessoas pelas quais nutre sentimentos afetivos e com o destino da raça humana. Todavia, conforme as duas formas de vida tornam-se ainda mais simbióticas, é possível notar mudanças no comportamento de ambos: quanto mais Shinichi tem as células de Migi incorporadas ao seu próprio corpo, menos as emoções humanas ficam naturalizadas, tornando seu instinto de sobrevivência mais aflorado. O contrário também ocorre com Migi, que, se inicialmente protegia Shinichi apenas para garantir a sua sobrevivência, ao longo da trama passa a afeiçoar-se ao garoto.

A partir desse contexto, no decorrer da história são apresentados questionamentos profundos a respeito do que é ser humano e sobre a relação do ser humano com a natureza<sup>6</sup>. Justamente por isso, mesmo não sendo uma série de ampla circulação nacional, consideramos que analisar a animação *Parasyte – The Maxim* pode trazer reflexões interessantes sobre as interações ecológicas, principalmente do ponto de vista da relação ser humano x natureza, entendendo que as animações podem ser um profícuo espaço para refletir a respeito dos discursos ambientalistas.

Em meio à pandemia da Covid-19, consideramos que pensar a respeito de produções audiovisuais que ajudem a refletir sobre a relação do ser humano com a natureza pode ser um caminho para compreender este momento de crise mundial no qual estamos inseridos. Essa crise não se caracteriza apenas como sanitária, mas é, também, social, econômica, política, científica e ética; por isso a análise proposta pode ser promissora para (re) pensarmos sobre a própria forma como nós, seres humanos, lidamos com a vida terrestre. Muitos discursos atribuem ao coronavírus a culpa pelo cenário atual, descentralizando o ser humano da responsabilidade sobre as alterações ecológicas e os problemas ambientais ocorridos no planeta nas últimas décadas. Esse descentramento ocorre sob efeitos de neutralidade e de objetividade que, no âmbito de um discurso bélico, de guerra ao vírus, ilusoriamente exime o ser humano de seus atos.

#### 4 Reflexões sobre *Parasyte – The Maxim*: os discursos ambientalistas

Para a análise pretendida, consideraremos como recorte a seleção de trechos de diálogos que estão em dois episódios do anime: o episódio 21 – Sexo e espírito; e o episódio 23 – Vida e votos.

5 Termo que especifica uma associação física próxima entre espécies, na qual o simbiote ocuparia o *habitat* provido pelo hospedeiro (BEGON, 2006).

6 Disponível em: <<http://leituraverso.com.br/animes/parasyte-the-maxim-kiseijuu-sei-no-kakuritsu/?fbclid=IwAR0MI-x1fsDWZ0GpBbprdTSGvWUG7eO2VXUnxL1E5vqdxw44oV5sGHjOnOI>>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

Sobre o primeiro, o episódio 21, trata-se de um contexto no qual as forças armadas invadem um grande edifício no qual acreditavam existir muitos parasitas disfarçados de humanos. Em uma mega operação para eliminar os alienígenas, armas muito potentes são usadas, aliadas a estratégias rebuscadas para identificar e encurralar os alienígenas. Após quase exterminarem todos os parasitas presentes, o grupo armado chega até a sala de Takeshi Hirokawa, prefeito de uma pequena cidade japonesa, pensando que este era um dos temíveis inimigos. Porém, após uma longa fala em defesa dos atos de predação aos seres humanos, o esquadrão armado descobre que Hirokawa, na verdade, era um humano que tinha se tornado aliado dos parasitas e tinha elegido a si mesmo como prefeito, no âmbito de um plano que objetivava conquistar poder político para dar força às intenções dos invasores. Sobre esse diálogo, expomos o seguinte excerto:

*Hirokawa*: Se pode dizer que vocês venceram esta vez. Quando se trata de matar, nada na Terra se compara aos humanos. No entanto, as ferramentas que vocês têm agora devem ter sido usadas de maneira diferente. Devem ser usadas por um objetivo muito maior: a proteção do equilíbrio da biosfera. Basicamente, a nossa verdadeira missão é reduzir o rebanho. Todos nós temos que admitir que a verdade é uma só: a nossa população precisa ser bastante reduzida. O crime do ataque ao nosso ecossistema é muito pior do que de um simples genocídio. Além disso, vocês verão que a nossa existência é de grande importância e chegarão até a nos proteger. Vocês precisam de fato ter uma grande consideração pelos seus predadores. E esses predadores se encaixam perfeitamente nessa nossa maravilhosa pirâmide ecológica. Um lugar acima dos humanos, é claro! Isso finalmente vai restabelecer o equilíbrio. É por isso que eu não consigo gostar de humanos. Caso a sua resistência seja a sua intenção final...

*Policial*: O que você pensa que é, seu monstro maldito?

*Hirokawa*: Não comece agindo de modo contrário. Até mesmo a conservação é totalmente distorcida a favor da raça humana. Por que vocês não reconhecem isso? Vocês deviam considerar toda a vida na Terra, não só a prosperidade de uma espécie. Por que isso os tornaria os maiores governantes da criação? Vocês, humanos malditos, dizem serem a favor da justiça, mas há alguma justiça maior do que essa? Nós habitamos humanos e assumimos o dever de preservar o equilíbrio de todas as formas de vida. Já humanos não passam de parasitas infestando o planeta! Não... vocês são parasitas (PARASYTE, 2014, s. p.)

No enunciado supracitado, observamos uma relação com um discurso ambientalista alternativo. Notamos que há uma culpabilização da espécie humana, como aquela que destrói a biodiversidade do planeta e preocupa-se apenas com a sua própria existência (como no enunciado: “até mesmo a conservação é distorcida a favor da raça humana”). Para McCormick (1992), essa crítica volta-se a um discurso que ganha força em meados do século XX, devido à percepção de que o modo de vida do ser humano já não se adequa mais às questões ecossistêmicas do planeta. Nesse sentido, quando é mencionado, ao final do excerto destacado, que os seres humanos são parasitas que infestam o planeta, pode ser destacado que há uma oposição a uma lógica antropocêntrica (JUNQUEIRA & KINDEL, 2009) e ao Paradigma Social Dominante (MCCORMICK, 1992), que situa o ser humano como centro das relações e submete a natureza a ele. Há alguns redirecionamentos possíveis em que as relações humanas com a natureza podem ser ressignificadas. Silveira e Santana (2020) mencionam, nesse sentido, algumas contribuições situando que não podemos perceber a natureza como um ser distante, isolado, mas, sobretudo “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante

interação” (REIGOTA, 2004, p. 21). Pode-se ler, então, que:

[Maria Esther] Maciel, por exemplo, em sua obra *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica* compreende que, por meio de uma biopolítica direcionada para as inter-relações entre o humano e meio ambiente, torna-se possível promover efeitos de conscientização humana diante da natureza e dos animais, enxergando-os como outros equipolentes, a quem devemos respeito. A primeira seção do escrito de Maciel (2011), intitulado “O animal nas fronteiras do humano”, agrega ensaios que reinserem em discussão filósofos e estudiosos da cultura que alçaram voz em conceitos sobre o ser “animal” e a possibilidade de definição do ser “homem”, demarcados histórica e ideologicamente. É nesse direcionamento que se posiciona Benedito Nunes em *O animal e o primitivo: os Outros de nossa cultura* (2007), o qual considera que na história da dominação humana, o animal, o primitivo e a natureza assumem essa posição de inferioridade por serem vistos pela cultura dominante, desde o apogeu da Grécia antiga, como “bárbaros”. Essa barbárie civilizatória ganha raízes até os dias atuais (NUNES, 2007) e, nesse sentido, posicionamo-nos a favor de que é emergente um processo de reeducação humana para endossar a necessidade de equilíbrio ecológico e surtir efeitos na realidade ambiental (SILVEIRA & SANTANA, 2020, p. 104, grifos dos autores).

Infelizmente, tanto na série analisada quanto na vida fora das telas do audiovisual, o que se nota é que raras vezes, a humanidade ressignifica positivamente sua relação com a natureza, tornando a segunda um lugar a ser explorado desenfreada e inconsequentemente. Ao afirmar, por exemplo, que os homens armados deveriam guardar suas munições para a proteção do equilíbrio da biosfera, considerando essa causa como uma forma de luta por justiça e igualdade, são colocadas em xeque as próprias condutas humanas. Os ideais de justiça, próprios da sociedade ocidental, são deslocados para um outro lugar, numa posição que atribui um efeito de autoridade àquele que enuncia, tornando-o capaz de exercer um julgamento, em que a sala do prefeito recém-eleito, Hirokawa, transforma-se numa espécie de tribunal. Esse discurso, que (re) produz juízos, coloca as ações humanas frente à natureza como um crime, ou seja, como uma forma de ataque ao ecossistema. Isso é feito de forma a justificar o ataque dos parasitas, que, ao se alimentarem-se de humanos, o fazem como uma ação necessária para o controle do equilíbrio ecossistêmico. É interessante notar que aqui o discurso ambientalista alternativo é proferido por uma entidade governamental, e, ainda assim, se opõe à ordem vigente. Tal instância é justificada pela adesão involuntária de um humano à causa dos parasitas (movimento subversivo à ordem), sob a figura do prefeito Hirokawa, que, sendo ideologicamente parasitado, se assujeita à demanda do ser extraterrestre.

A partir desse discurso ambientalista alternativo, podemos perceber relações de poder por meio de afirmações contundentes, como, por exemplo, quando é dito na cena analisada que “[t]odos nós temos que admitir que a verdade é uma só: a nossa população precisa ser bastante reduzida” (PARASYTE, 2014, s. p.). Notamos, também, que os enunciados supracitados apontam para uma forma de ressignificação do discurso de conservação ambiental, ao afirmar que “[a]té mesmo a conservação é totalmente distorcida a favor da raça humana” (PARASYTE, 2014, s. p.), ou seja, há uma crítica ao discurso ambientalista oficial, que se utiliza das questões de sustentabilidade para embasar as ações econômicas empregadas na sociedade contemporânea. Assim, a partir de uma lógica que tem fins econômicos, justificam-se as ações empresariais por meio de uma ilusória visão de uma (nova) sociedade ecologicamente sustentável (BONFIGLIORI,

2005).

Em relação ao episódio 23, este ocorre subsequente aos acontecimentos decorridos no episódio 21. Goto, um dos alienígenas mais poderosos da trama, criado em moldes experimentais e sendo composto pela associação de vários parasitas, passa a matar diversos seres humanos. Nesse contexto, colocando-se em seu caminho, Shinichi e Migi são perseguidos pelo alienígena, que tenta destruí-los a todo custo. Essa perseguição também se deve ao fato de que Shinichi é considerado uma ameaça aos parasitas, visto que ele é o único humano que teve o seu corpo invadido por um dos alienígenas e, mesmo assim, manteve a sua consciência intacta, sendo que os dois seres, parasita e humano, passaram a coexistir harmoniosamente (do ponto de vista biológico) num mesmo corpo, porém, com as mentes independentes.

Após uma série de embates, Shinichi consegue desarticular as células de Goto após introduzir um pedaço de graveto de um aterro sanitário, repleto de toxinas, no único ponto frágil do inimigo. Após esse ato, Shinichi e Migi conseguem derrotar momentaneamente Goto, que começa se regenerar aos poucos, reunindo as suas células num aglomerado disforme. Com 50 % de chances de sobrevivência (informação destacada no anime), o alienígena poderia ser exterminado ali mesmo, pelas mãos de Shinichi, se ele assim o quisesse. No tanto, em meio à imparcialidade racional de Migi, que não vê motivos para matar um dos seus, Shinichi tem, em suas mãos, a escolha de dar fim aquele terrível ser. A partir desse contexto, emerge o seguinte diálogo:

*Shinichi*: Na verdade, isso é extremamente lamentável.

[Lembranças das últimas palavras de outro parasita, chamado Reiko Tamura, morto em episódios anteriores]: Somos extremamente frágeis. Somos uma forma de vida que não consegue sobreviver por conta própria. Então, por favor... Não nos maltrate.

*Shinichi*: Mesmo assim, por que eles nasceram? Para aniquilar os seres humanos, agora que há tantos de nós? Para diminuir o nosso número por que poluímos a Terra? É verdade, as toxinas que produzimos estão levando as outras espécies à extinção. Essa é a prova. Goto era muito poderoso, mas não era páreo para toxinas num graveto.

*Reiko Tamura*: Somos dois lados da mesma moeda. Nós e os seres humanos somos uma mesma família.

*Shinichi*: Então, do ponto de vista da Terra, os seres humanos são os venenos, e eles são a cura? Quem decidiu isso? Quem decidiu o valor da vida humana em relação às outras formas de vida?

*Migi*: Você precisa se decidir. Não há tempo a perder.

*Shinichi*: Eu não quero matar ele. Uma vida que se esforçou tanto para sobreviver. É isso. Eu não quero matar! A minha relutância em matar é o último tesouro que ainda me resta de humanidade.

*Migi*: O que foi?

*Shinichi*: Não vou fazer isso. Eu sei que você vai achar estranho, já que a gente lutou tanto para chegar até esse ponto, mas se ele tem 50% de chance, eu prefiro deixar que o destino decida, não eu. Ele é diferente, não é humano que nem eu. Não quero impor os valores humanos a ele.

*Migi*: Eu entendo. Se essa for a sua decisão, eu aceito. Tá bom, vamos.

*Shinichi:* Talvez eu esteja cometendo um grande pecado por não interferir na vida dessa criatura, mas que direito eu tenho de dizer que um organismo não pode viver por ser prejudicial? Mesmo que não beneficie os humanos ou a Terra, a decisão não é minha. Para a Terra como um todo, não faz diferença.

*Migi:* Shinichi. Você acha que a Terra é bonita?

*Shinichi:* Não sei.

*Migi:* Eu odeio humanos que dizem que agem “pelo bem da Terra” sem um pingo de vergonha. Afinal, a Terra não ri e também não chora. A primeira forma de vida na Terra surgiu de uma piscina de sulfeto de hidrogênio.

*Shinichi:* Deixar a carga do destino... É? Afinal, eu sou só um humano insignificante. Tudo o que eu posso fazer é proteger a minha família. Sinto muito! Eu sei que a culpa não é sua (PARASYTE, 2014, s. p.).

O conflito de Shinichi mostra-nos os desdobramentos de uma série de questões relacionadas ao discurso ambientalista e ao que podemos considerar como “ser humano”. De um lado, há o instinto de sobrevivência, relacionado a uma questão de fragilidade, na qual valoriza-se a defesa dos seus, ou seja, de outros seres humanos. De outro, há uma forte culpabilização, que coloca o ser humano como aquele que não deve decidir sobre a existência, ou não, de outras formas de vida (como no enunciado: “não quero impor os valores humanos a ele”, no momento em que o protagonista decide não matar o rival). Nesse último, o discurso ambientalista alternativo demarca-se de forma expressiva, colocando o ser humano numa posição de dualidade. Em outras palavras, sabemos o quão somos fisicamente frágeis, se comparados a diversos outros fatores que podem ameaçar a nossa própria existência, como, por exemplo, a pandemia que vivenciamos no presente momento.

No entanto, também nos mostramos suficientemente egoístas com o nosso próprio bem-estar, a ponto de sacrificar outras formas de vida para atender à continuidade de nossa própria espécie. Assim, se por um lado há uma reverberação de um discurso ambientalista alternativo, que busca proteger a natureza e outros modelos de sociedade não predatórios, por outro, como mostrado principalmente pelo primeiro enunciado, o fazemos, muitas vezes, para a garantia de nossa existência, e não por pensarmos em nós, seres humanos, como seres vivos que são parte integrante de um meio ecossistêmico como um todo.

É interessante notar como a questão da relação com o ecossistema está presente no enunciado no qual o protagonista indaga: “do ponto de vista da Terra, os seres humanos são os venenos, e eles são a cura? Quem decidiu isso? Quem decidiu o valor da vida humana em relação às outras formas de vida?” Há, aí, uma (des) identificação: se somos o veneno e podemos ser a cura, não apenas isso diz respeito a uma suposta natureza das relações humanas, mas a possibilidade de resignificar as relações com o mundo em que vivemos. Nesse sentido, veneno e cura não são meras dicotomias aleatórias, mas indícios de uma reverberação discursiva que está associada ao terreno das ações humanas. Se toda ação humana é atravessada por relações de poder, como certa vez mencionou Foucault, então urge que se torna cada vez mais necessário “transformar a nossa vida, o que pode implicar numa desordem de costumes e desnaturalização de conceitos, de visadas, de comportamentos” (SILVEIRA & SANTANA, 2019, p. 102).

A partir dessas relações, compreendemos que o atravessamento das questões expostas na série animada, interesse de nossas reflexões, muito têm a nos dizer sobre o atual momento

pandêmico em que vivemos. Conforme aponta Santos (2000):

A pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta Terra. Esta violação traduz-se na morte desnecessária de muitos seres vivos da Mãe Terra, nossa casa comum, como defendem os povos indígenas e camponeses de todo o mundo, hoje secundados pelos movimentos ecologistas e pela teologia ecológica. Essa violação não ficará impune. As pandemias, tal como as manifestações da crise ecológica, são a punição que sofremos por tal violação. Não se trata de vingança da Natureza. Trata-se de pura auto-defesa. O planeta tem de se defender para garantir a sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária a defender (SANTOS, 2000, p. 23).

Relacionando o atual momento de crise sanitária, ambiental, socioeconômica e política, proporcionada em meio ao contexto pandêmico, podemos dizer que, apesar de não termos ainda certezas sobre “o que” e “como” se originou o vírus, não é nenhuma novidade a compreensão de que a Covid-19, bem como outras doenças e desastres ambientais que há muito assolam o planeta, se deve ao impacto e aos efeitos das ações humanas sobre a natureza. Nesse sentido, questões como as pandemias que ocorreram em tempos outrora, o aquecimento global e os desastres ambientais, as toxinas lançadas no oceano com derramamento de petróleo, a radioatividade que inflige o meio ambiente devido aos “acidentes” nucleares, ou mesmo a toxicidade causada ao solo por aterros sanitários (como mencionado no episódio 23 do anime), são consequências das ações humanas sobre a natureza.

Cabe lembrar também que, tal como mencionado por Carlos (2011), ao pensarmos sobre as questões ecológicas, não se deve negar que o ser humano é parte integrante dessa relação. Nesse sentido, mais do que refletir sobre a ideia (estereotipada) do ser humano enquanto destruidor/predador da natureza, é necessário compreender que este “[...] se constrói historicamente a partir de sua relação com a natureza” (CARLOS, 2011, p. 76). Ademais, ao questionar sobre o que é ser humano, a animação nos possibilita refletir sobre a nossa própria constituição sociocultural.

Não obstante, há uma naturalização de sentidos, na qual podem ser situados fatores, como a capacidade de se emocionar, como se fossem algo intrínseca e unicamente humano. São então, reiteradas, na relação de Shinichi e Migi, as diferenças entre as duas raças: enquanto Shinichi se reconhecia inicialmente como humano a partir de suas emoções, tais como medo, anseios, paixões, dentre outras, emoções estas que o motivavam ou o limitavam, Migi era exatamente o oposto disso. Na animação, pode-se notar que o primeiro personagem era motivado a encarar ou a fugir de situações por suas emoções. Exemplo disso são os vários momentos que Migi precisa salvar a sua vida, devido à condição de vulnerabilidade apresentada por Shinichi, não somente física, mas também emocional. Contrariamente, em diversos momentos, Shinichi não mede esforços para salvar um humano pelo qual nutre sentimentos, como, por exemplo, em relação à sua mãe ou à jovem Satomi Murano, que, na série, representa a sua grande paixão juvenil. Porém, conforme alienígena e humano fundem as suas células, Shinichi começa a perder as suas emoções, sendo dotado de grande racionalidade, o que, para ele, torna-se um assustador motivo para questionar filosoficamente, por diversas vezes, o que, de fato, é ser um humano.

Em relação a Migi, como todos os outros parasitas, apresenta-se dotado de profunda racionalidade. Assim, de modo instintivo, o alienígena preza primeiramente por sua própria vida, deixando isso claro em diversos momentos. No entanto, no decorrer da animação, o intenso contato com um humano (Shinichi), que ele passou a habitar no lugar da mão direita, torna Migi mais sensível às emoções. Cabe ressaltar que, biologicamente, Migi e os demais alienígenas se parecem com formas que muito se assemelham às células do sistema nervoso, principalmente os neurônios. Essa analogia produz, metaforicamente, um efeito de racionalidade, para demarcar a personalidade dos parasitas. Por sua vez, essa representação da razão muito nos tem a dizer se pensarmos que se volta, primeiramente, à motivação de um restabelecimento do equilíbrio ecológico, ao configurar-se na forma das pretensões dos parasitas.

Mostra-se, na referida animação, que, para além de seres inteligentes e racionais, os seres humanos podem ser dotados de uma capacidade única de comoção, solidariedade, amor, fraternidade, palavras que poderiam ser utilizadas para definir sentimentos. Tais preceitos estão articulados aos valores mencionados anteriormente sobre o Paradigma Ambiental (MCCORMICK, 1992), bem como podem relacionar-se a outras perspectivas que não sejam antropocentristas, que buscam alternativas de esperança em meio ao caos que assola a humanidade, tal como ocorre na atual pandemia.

## 5 Considerações finais

A partir de produções como *Parasyte – The Maxim* e tendo em vista os recortes analisados, emergem reflexões sobre as (recentes e destrutivas) ações humanas na Terra. Por meio da produção de enunciados que reverberam os discursos ambientalistas, a série animada ora coloca de modo positivo as questões referentes à relação ser humano x natureza e aos moldes de compatibilidade do modelo de sociedade atual e das questões ambientais; ora coloca essas mesmas relações de modo pessimista, num discurso que oscila entre a convicção de que é preciso salvar a natureza a todo custo e a concepção que coloca o ser humano como o cerne desses desastres, com um potencial destrutivo, que torna impossível impedi-lo de incidir negativamente sobre a natureza e de matar as outras espécies.

Nesse sentido, a predominância da concepção antropocêntrica de sociedade, em que a natureza se traduz como bem material e é assujeitada às demandas do ser humano, são questionadas na animação, contrapondo-se a outros valores, como o direito à vida de outras espécies e o equilíbrio ecossistêmico, por meio de uma tensão posta sob a forma de um discurso ambientalista alternativo, que se propõe a (re) pensar os modelos de produção e de desenvolvimento. Por outro lado, nota-se, também, outro discurso oficial, que, embora mais apagado, se conforta com a hegemonia e à ordem atual.

No que diz respeito ao momento pandêmico e à crise mundial, *Parasyte – The Maxim* instiga reflexões sobre o lugar que o ser humano ocupa neste espaço discursivo, convidando-o a questionar estruturas e repensar a lógica dos mecanismos de funcionamento da sociedade. Apesar de o cenário atual se caracterizar por dúvidas a respeito do futuro e até mesmo sobre a própria ciência, em um movimento de incerteza (como vemos a intensificação do movimento anti-vacina, terraplanistas, etc.), compreendemos que algumas questões podem ser revisitadas posteriormente, como aquelas referentes às relações do ser humano pensado como um dos seres

situados no ecossistema e não como um ser que age inconsequentemente desconsiderando o mundo que o cerca.

## Referências

BEGON, Michael; TOWNSEND, Colin R.; HARPER, John L. **Ecology from individuals to ecosystems**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006.

BONFIGLIOLI, Cristina Pontes. Discurso ecológico e mídia impressa: análise de discurso de um acidente ambiental. **Caligrama**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2005.

CAMPOS, Josiane Vieira; WOLF, Paulo Henrique; VIEIRA, Milton Luiz Horn. O Design para o desenvolvimento de personagens: a psicologia arquetípica como ferramenta de criação e concepção de personagens para uma série animada. **Projética**, Londrina, v. 5, n. 1, 09 – 24, 2014.

CARLOS, Ana Fani Alessadre. O meio ambiente urbano e o discurso ecológico. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 8, p. 75-78, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina M. **Territorialidades em luta**: uma análise dos discursos ecológicos. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

CARVALHO, Isabel Cristina M. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em Educação ambiental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COUTINHO, Marília. Os desafios historiográficos e educacionais da Ecologia contemporânea. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 55, 42- 48, 1992.

HERSKOVIC, Chantal. **Chegando em Springfield**: um estudo crítico sobre a série “Os Simpsons”. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

JUNQUEIRA, Heloísa; KINDEL, Eunice Aita Isaia. Leitura e escrita no ensino de ciências e biologia: a visão antropocêntrica. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 145-161, 2009.

LAYRARGUES, Philippe P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Phomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220.

LUÍZ, Fernando Teixeira. A desconstrução do herói tradicional no desenho animado: o caso da série ‘Pepe Legal’ (1960). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA, 12., SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3., CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, 5., CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2., Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2017. p. 34-34.

McCORMICK, John. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de

---

Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEDEIROS, Carlos. **Efeitos de relações de poder no discurso ecológico sobre preservação de árvores da arborização urbana de Recife/PE**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MOTTA, Ana Luíza Artiaga Rodrigues. **O sujeito no discurso ecológico sobre a pesca na cidade de Cáceres estado de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PARASYTE: the maxim. Primeira temporada. Criação Hitoshi Iwaaki. Produção Estúdio Madhouse. S. l. 2014. 552 min, son., col. Série exibida pela Netflix. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/80191008>> Acesso em 25 mar. 2021.

RICKLEFS, Robert E. **The economy of nature**. New York: W. H. Freeman and Company, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2000.

SILVA, Severino Rodrigues. **A constituição e a materialização do discurso ecológico em reportagens da mídia impressa brasileira**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. “Ele não” como ato de resistência: notas sobre Bakhtin, Foucault e a necessidade de dizer a verdade em atos responsáveis. In: FRANCELENO, Pedro Farias; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de (Orgs.). **Bakhtin e o círculo em fronteiras do discurso**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 87-115.

SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. O impacto da ausência e a presença perniciosa: covid-19 e a necessidade de reeducação humana para sobrevivência do meio ambiente. **Acta Ambiental Catarinense**, Chapecó, v. 17, n. 1, p. 99-110, 2020.

# PENSAMENTO INDEXICAL: O PROBLEMA DA APREENSÃO DA VERDADE DE UMA SENTENÇA NO PENSAMENTO

*INDEXICAL THOUGHT: THE PROBLEM OF APPREHENSION OF THE TRUTH OF A SENTENCE IN THOUGHT*

*Caio César Costa Santos*

Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil. E-mail: caio-costa@live.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.65>

Recebido em: 29.01.2021

Aceito em: 30.02.2021

**Resumo:** É possível apreender um valor de verdade no pensamento? Esta é a questão central deste artigo. Para responder a este problema, recorro, inicialmente, à obra *Investigações Lógicas* de Frege (2002 [1919]) na qual ele deixa claro que é sim possível inferir que há valor de verdade no pensamento. Explico, então, como isto é possível já que o próprio pensamento é uma categoria não-lógica e até certo ponto imperceptível quando se considera uma sentença lógico-gramatical. Por conseguinte, analiso detidamente algumas sentenças e tento o máximo possível aproximá-la de seu valor de verdade, mesmo se este seja inferido do fluxo do pensamento. Por fim, saliento que os pensamentos indexicais, termo originado de Récánati (2013), é uma espécie de pensamento superior anterior ao pensamento de uma sentença.

**Palavras-chave:** Pensamento. Indexical. Verdade. Sentença.

**Abstract:** *Is it possible to apprehend a truth value in thought? This is the central issue of this article. To answer this problem, I initially resort to Frege's Logical Investigations (2002 [1919]), in which he makes it clear that it is possible to infer that there is truth value in thought. I explain, then, how this is possible since thought itself is a non-logical and to some extent imperceptible category when considering a logical-grammatical sentence. Therefore, I analyze some sentences carefully and try as much as possible to bring it closer to its truth value, even if it is inferred from the flow of thought. Finally, I emphasize that indexical thoughts, a term originated from Récánati (2013), are a kind of previous superior thought to the thought of a sentence.*

**Keywords:** *Thought. Indexical. Truth. Sentence.*

## 1 Introdução

Há vida enquanto houver pensamento. O pensamento existe porque a linguagem o corporifica, torna-o uma substância significante. Em termos mais lógicos, toda sentença é objeto do pensamento. Porém, o que contraria os lógicos de plantão é que as leis psicológicas do pensamento não podem predizer o fluxo lógico-gramatical de uma sentença. No entanto, encontrei em um escrito de Gottlob Frege (1848-1925) a seguinte afirmação: “a lógica poderia tratar do processo psíquico do pensar e das leis psicológicas que o envolvem” (FREGE, 2002, p. 11). Dito isto, o presente artigo tem os objetivos de: a) analisar algumas sentenças criadas pelo próprio Frege e por outros filósofos da linguagem e b) demonstrar que é possível a



constatação do valor de verdade em sentenças que têm como objeto o pensamento. No primeiro tópico, examino algumas passagens da obra de Frege (2002 [1919]) em *Investigações Lógicas* nas quais fica claro que se deve levar em consideração também, na análise de uma sentença, o processo psíquico do pensar. E, no segundo tópico, apresento, com base nos postulados fregeanos, o ponto culminante de minha tese: a de que os pensamentos indexicais são uma espécie de pensamento superior anterior ao objeto do pensamento de uma sentença. Para isto, recorro ao conceito de “pensamento indexical” de François Récenati (2013).

## 2 A categoria “pensamento” para Frege

Até adentrar profundamente no tema em particular deste artigo, preciso concentrar-me na exposição do fundamento da filosofia de um pensador que historicamente deu luz à aparição da Filosofia Analítica no contexto filosófico. Este autor é Gottlob Frege (1848-1925). A Filosofia da Linguagem junto às figuras de Bertrand Russel (1872-1970) e Rudolf Carnap (1891-1970), que foram os sucessores de Frege, não será mais a mesma logo quando termina o século XX. Estes dois filósofos, juntos, disseminam na Europa e em sua amplidão geográfica, os postulados fregeanos que, ao meu ver, foram as raízes da criação de conceitos, formas, teorias sobre as questões da linguagem e, mais precisamente, sobre os aspectos eminentemente linguísticos. Embora cercados por um positivismo lógico clássico originado de Frege e, por outro lado, pelo estruturalismo dos franceses, até porque ambas correntes filosóficas estavam sendo difundidas em toda a amplidão da Europa, as teorias linguísticas destes autores (Russel e Carnap) constroem uma *forma* para *enformar* a substância linguística que é o substrato das experiências ordinárias da vida cotidiana. Enquanto Russel designa problemas filosóficos mais gerais como a conquista da felicidade, a condição da liberdade ou a educação e a análise da mente (sem deixar de mencionar sua profunda contribuição para o Logicismo), Carnap concentra-se na divisão dos estudos da linguagem em três grandes áreas, são elas: a Sintaxe, a Semântica e a Pragmática.

No entanto, no começo de nossa tarefa, para contemplarmos e darmos mais ênfase profundamente ao tema de nosso texto, a saber, os *pensamentos indexicais*, é de suma importância citar algumas passagens do escrito de Frege (2002, [1919]) sobre a construção do *pensamento* dentro de uma investigação lógica porque, foi, embebido pelo Positivismo Lógico de Frege, que François Récenati (1952- ?), deu ao termo *pensamentos indexicais*, o seu merecido constructo conceitual. Resta-nos, em primeira mão, dizer que o termo *pensamentos indexicais* aparece primeiramente em Récenati com o sentido de arquivo mental originado da memória demonstrativa. Frege (2002) está na linha de argumentação do conceito de verdade, sobre se um determinado objeto existente no mundo é verdadeiro ou falso. Segundo ele, cabe à lógica discernir as leis do ser verdadeiro. E é, portanto, na esteira deste raciocínio que Frege (2002) na obra *Investigações Lógicas* no capítulo *O pensamento: uma investigação lógica* defende a sua tese em torno do conceito de verdade o qual aparece segundo às leis do pensamento. É justamente neste texto, sobre o pensamento, que Frege passa a acreditar que a lógica poderia, mesmo sendo uma atitude paradoxal, tratar do processo psíquico do pensar e das leis psicológicas que o envolvem. Inicialmente, Frege (2002, p. 11) se questiona: “as leis da lógica não poderiam também estar envolvidas nesse processo psíquico?”.

Neste sentido, Frege, a título de exclusividade, quer, neste texto em particular, atribuir à Psicologia ou às leis psicológicas um lugar no confronto com a Lógica. Até porque o próprio

termo “psicológico” é formado por dois vocábulos - psico - que tem a ver com *Psiché* - e - lógico - que tem a ver com *Logos*. Logo, é possível pensar que há uma certa sintonia entre ambos termos à primeira vista etimologicamente. No texto supracitado de Frege, ele expõe que a verdade só pode ser verdade dentro de padrões lógicos, ou seja, dentro de uma conexão intrínseca entre aquilo que é verdadeiro e aquilo que não é (falso). O que não é, não pode ser e o que é, só pode ser. Mas, e no tocante às leis do pensamento? É sabido que o conceito de verdade pode ser atribuído a imagens, ideias, sentenças e pensamentos. Logo, o que pensar, ao lado das coisas visíveis e audíveis, coisas que não podem ser percebidas pelos sentidos? (FREGE, 2002, p. 12). E Frege (2002, p. 12) continua seu raciocínio perguntando-se: “uma imagem, enquanto um objeto visível e palpável, poderá ser dita propriamente verdadeira?”. Frege tem em sua mente o prolongamento conceitual da noção de imagem pierceana quando Peirce (1839-1914) a cria em sua obra magistral *Semiótica*.

Uma ideia ou uma imagem provinda desta ideia não pode ser em si mesma verdadeira sem levar em conta sua correspondência com algo. Este é o legado deixado por Peirce (1977) e que Frege a recupera. No entanto, ao aspecto de correspondência entre uma coisa e outra, sendo imagem ou o próprio objeto concreto, tal correspondência só passa a ser “perfeita” quando ambas coisas, objeto e imagem, se coincidem. Aí Frege dá o exemplo da cédula: é preciso superpor a imagem da cédula a cédula autêntica. Porém, o problema em questão é que é absolutamente essencial, segundo Frege, que o objeto real seja *distinto* da ideia. Mas, aí pensaríamos não em uma verdade perfeita, mas em uma meia-verdade, um simulacro ou uma pseudoverdade, pois o fato de “ser verdadeiro” não admite um mais ou menos. O que deveríamos fazer então com as leis psicológicas do pensamento? Frege (2002) expõe que quando se diz que uma imagem é verdadeira não se está inferindo que ela é verdadeira tão somente por ela, mas que esta imagem está se referindo à alguma coisa que, na melhor das hipóteses, é semelhante ou correspondente a ela. Frege (2002) usa o exemplo da Catedral de Colônia. Se minha ideia corresponde à Catedral de Colônia, como inferir que o conteúdo que me aparece é verdadeiro? Como conhecer a sua propriedade e, mais, o que há de verdadeiro entre a relação entre o objeto real e a imagem? Se indagamos que é verdadeiro o sentido de uma sentença (um arranjo de sons, uma sequência de palavras, etc.), o sentido de uma sentença será uma ideia? Numa primeira interpretação, o sentido de algo ser verdadeiro não reside na correspondência deste sentido com algo de distinto, senão a questão se repetiria ao infinito. (FREGE, 2002, 14).

Mas, e quanto à categoria do pensamento? Frege não atribui uma definição em particular para o pensamento, ele prefere se afastar deste objetivo. No entanto, ele diz que o pensamento é algo sobre o qual pode se perguntar pela verdade. Na designação fregeana, pensamento é algo, em si mesmo imperceptível pelos sentidos, e que “veste-se com a roupagem perceptível da sentença, tornando-se assim para nós mais facilmente apreensível. Dizemos que a sentença expressa um pensamento”. (FREGE, 2002, 14-15). Ou, dito em outros termos, a linguagem incorpora a substância do pensamento, dar corpo ou dar luz, tornar-se, de certo modo, algo dado existente. Sendo assim, o pensamento torna-se algo “concreto” pela intermediação da linguagem. E, num sentido lógico, através da sentença. A sentença não só expressa, mas representa a imagem da representação do pensamento. O pensamento por si só é algo de natureza imperceptível. Nesta medida, a sentença dar existência ao pensamento, o torna apreensível. No prolongamento do raciocínio de Frege, a verdade vem novamente à tona. Ele se questiona: no sentido do pensamento,

a verdade seria uma propriedade que corresponde a um certo indício de impressão sensorial? Do Sol que se levanta, para percebermos isto não estaríamos nos utilizando de impressões sensoriais? Para tudo que é perceptível não é necessária uma correspondência com a sensibilidade?

Para a resposta a estas questões, Frege (2002, p. 15) afirma que “não podemos reconhecer que uma coisa tem uma propriedade sem que, ao mesmo tempo, tomemos como verdadeiro o pensamento de que esta coisa possui propriedade”. Ou seja, seguindo o princípio da lógica de designação fregeana, antes mesmo de passar a produzir uma sentença, a produção desta sentença só será verdadeira se o pensamento que a formou, dentro de sua origem, for verdadeiro. Sendo assim, “a toda propriedade de uma coisa está associada uma propriedade do pensamento” (FREGE, 2002, 15). O pensamento antecede a sentença e esta sentença só será verdadeira se antes o pensamento o for. No contexto do pensamento, a verdade da sentença “senti cheiro de violetas” fixado no papel ou produzido sonoramente não é suficiente, pois a mera interpretação através de fatos intrínsecos ao sistema linguístico de tal sentença não a leva a ser perfeitamente verdadeira. Mas, por que? Frege explica que se as leis psicológicas do pensamento ou o próprio pensamento antecede sistematicamente a sentença, então é necessário voltar para as *origens* da produção da sentença. Numa sentença como esta (“senti cheiro de violetas”), o reconhecimento da expressão do pensamento é preponderante. Como Frege (2002, p. 20) nos diz: “se o tempo do verbo é empregado para fazer uma indicação temporal, então é preciso saber quando a sentença foi proferida, para se apreender corretamente o pensamento. Pois, o tempo em que ela foi proferida é também parte da expressão do pensamento”.

O que fica registrado deste raciocínio? De que o mero enunciado verbal não é a expressão completa do pensamento. Este é o ponto problemático da teoria logicista de Frege: é preciso recorrer a uma ideia, a uma imagem ou a uma memória para uma interpretação “completa” do enunciado. Seria “completa” por dizer, porque a semiose de uma análise de um texto nunca encontra um fim absoluto, sempre existirão canais e mais canais de significação por onde entram as múltiplas semioses. Numa sentença como “senti cheiro de violetas”, estão em diálogo os índices de subjetividade (a pessoalidade), de espacialidade e de temporalidade. É preciso então recorrer à teoria dos dêiticos (LAHUD, 1979; BENVENISTE, 1989; LEVINSON, 2007; SANTOS, 2014). Neste caso, o pensamento da sentença e o pensamento de ser verdadeiro é uma só e mesma coisa. Deve-se, pois, voltar ao germe que desencadeou e produziu tal sentença, em outras palavras, deve-se ressuscitar o passado indicial, as pistas que foram deixadas para trás, deve-se voltar ao ponto anterior a *Origo*, para usar um termo benvenistiano. À verdade do pensamento depende da verdade das circunstâncias, sejam elas, subjetivas, espaciais e temporais. À sentença “senti cheiro de violetas” é preciso, para que a asserção seja verdade, do reconhecimento por parte do enunciador da verdade do acontecimento e, mais, da interiorização das leis do pensamento anterior ao pensamento-sentença. Torna-se preciso então a própria existência do enunciador em carne e osso, a exata localização do acontecido e a temporalização nascente do enunciado, creio que todos estes aspectos formam uma enunciação mais próxima da constatação de ser verdadeira. O caso é que, nesta sentença em particular, para que se diga que a sentença seja verdadeira é preciso exclusivamente da *impressão sensorial do enunciador*. Se caso fosse eu quem tivesse dito esta sentença, eu mesmo que seria a única pessoa a constatar que o que eu sinto é um cheiro de violetas. Algo parecido acontece em um exemplo que Frege (2002) constrói, vejamos:

Considere-se o seguinte caso. O Dr. Gustav Lauben diz: “Eu fui ferido”. Leo

Peter ouve isto, e alguns dias depois, relata: “O Dr. Gustav Lauben foi ferido”. Esta sentença exprime o mesmo pensamento que o proferido pelo próprio Dr. Lauben? Suponhamos agora que Rudolf Lingens estivesse presente quando o Dr. Lauben falou e ouve agora o que Leo Peter relata (...) (FREGE, 2002, p. 21).

Ao ler esta citação, nós nos perguntaríamos se poderia um pensamento se apresentar diante de todos os homens como o mesmo pensamento, assim como, por exemplo, uma mesa se apresenta a mesma para nós? A resposta é que o pensamento pode ser o mesmo em sua propriedade de existir, em seu modo de aparecer a nós em nossa mente, porém, o *germe* do pensamento nunca, jamais será o mesmo. O que eu quero dizer com isto? Que o ponto originário, a forma constituinte deste modo de pensar é único, singular, não pode jamais atravessar todos os pensamentos de todos os homens com a mesma propriedade, com a mesma forma ou a mesma substancialidade. O mundo interior, das impressões sensoriais, das criações, das imaginações não é o mesmo do que em uma totalidade de pessoas. O mesmo se pode dizer que quando eu vejo uma árvore em minha mente, eu não posso dizer que o outro a ver com as mesmas qualidades intensivas e extensivas. Na sentença acima, a lógica não é assim tão clara. Primeiro que o Dr. Lauben foi ferido. Uma instância que já passou, já aconteceu e nenhum dos conhecidos dele, Leo Peter e Rudolf Lingens não testemunhou, não viu ou presenciou, apenas ouviu falar que ele, o Dr. Lauben, foi ferido. O acontecido na mente ou o pensamento dos três não é o mesmo. Vejamos o porquê.

Primeiro que se a ideia de ser ferido não foi *vista* por nenhum dos dois (Leo Peter e Rudolf Lingens), a apreensão do acontecido difere entre estes dois. Segundo que ideias se têm e ponto final. E, dentro deste ato de ter, há ao lado estados de alma - sensações, percepções, sentimentos, recordações, inclinações, desejos, etc. Todos estes diferentes em cada pessoa. Sendo assim, uma ideia que alguém tenha pertence unicamente ao seu conteúdo de sua consciência e não além disto. Mesmo que o indivíduo A profere os seus sentimentos, sensações, etc., o indivíduo B não as recebe de modo idêntico. Terceiro que as ideias precisam de um portador, de um enunciador que contenha somente ele estas mesmas ideias. Quarto que as coisas do mundo exterior podem até ser idênticas para ambos indivíduos, mas coisas do mundo interior são absolutamente únicas. Quinto que cada ideia tem apenas um portador, logo, duas pessoas não podem ter a mesma ideia idêntica em sua forma, tonalidade, movimento, nuances, etc. Dito isto, a sentença “Dr. Lauben foi ferido” pode parecer, à primeira vista, a mesma para todos os participantes da enunciação por se tratar de um acontecimento efêmero, cotidiano, comum, muito presente na vida de qualquer um, mas isto é apenas uma ilusão.

Leo Peter é o primeiro a ouvir de Dr. Lauben que este foi ferido. Sendo assim, Leo Peter não é o próprio Dr. Lauben, não foi aquele que foi ferido, logo, a impressão sensorial e, conseqüentemente, a imagem do pensamento não é a mesma. As leis psicológicas do pensamento diferem de pessoa para pessoa. Se não foi Leo Peter que não foi ferido, logo ele não terá a mesma percepção que à daquele ferido, o Dr. Lauben. O fato de ser ferido contém uma porção de subjetividade e de sensibilidade que difere daquele que não foi. A pessoa Leo Peter, que não foi ferido, jamais terá, na formação de seu pensamento, o mesmo pensamento que o do que foi ferido, Dr. Lauben. O mesmo se poderia dizer do outro coenunciador, o Rudolf Lingens. Se a enunciação na primeira recepção e no primeiro contato com a informação “Eu fui ferido” (Dr. Lauben) por Leo Peter não conteve o mesmo pensamento, o que dizer da segunda recepção e do segundo contato com relação a Rudolf Lingens. Na verdade, antes do contato da informação

pelos coenunciadores, já houve um contato prévio a este antes mesmo da sentença ser proferida. O primeiríssimo contato seria o do próprio Dr. Lauben com ele mesmo, com a experiência de ser ferido. Sendo assim, é possível para o enunciador, o Dr. Lauben, proferir uma sentença como “eu fui ferido” para os ouvintes, mas, no momento em que ela é proferida, a mesma sentença ouvida por ambos coenunciadores difere em sua extensão e em sua intenção. Leo Peter pode pensar: “que pena, Dr. Lauben foi ferido” ou Rudolf Ligens pode pensar: “Dr. Lauben não tem cuidado”. Tudo isto para dizer ordinariamente que os pensamentos entre estes homens nunca serão os mesmos.

Para que fique mais claro, podemos dizer assim: passeio com um companheiro. Vejo uma montanha cinza; tenho a impressão visual do cinza. Esta ideia da montanha, do cinza, da forma, da tonalidade ou mesmo da percepção destes elementos jamais será a mesma para duas ou mais pessoas. O interessante a notar é que não só a impressão, a sensação não será a mesma, como também o modo de pensar ou de construir um pensamento em relação a esta impressão não será o mesmo. Há, no pensamento, distorções, acasalamentos, disjunções, reconexões, desconfigurações, reaproximações, rupturas, etc. Sendo assim, o modo como eu recebo na consciência determinado estímulo visual, sonoro, tátil, etc. difere precisamente do modo como eu o vejo, ouço ou tateio no momento real de apreensão do objeto. Imagina isto de pessoa para pessoa. O problema da apreensão se elevaria distintamente. Sobre isto, Frege (2002, p. 24) diz: “é impossível comparar minha impressão sensorial com a de outrem. Para isso seria necessário reunir, em uma mesma consciência, uma impressão sensorial pertencente a uma outra consciência”. Ou seja, não tem como Leo Peter ser ou estar na consciência de Dr. Lauben, o mesmo se poderia dizer de Rudolf Ligens. Se a apreensão do acontecido não é a mesma, o que dizer então da construção da sentença no pensamento.

Sendo assim, “se alguém toma os seus pensamentos como ideias, o que ele reconhece como verdadeiro é um conteúdo de sua consciência” (FREGE, 2002, p. 27). Logo, nada diz respeito às demais formações de conteúdos de consciência, a imagem da sentença no pensamento de alguém só poderá ser verdadeiro para este alguém. Mesmo que este objeto que eu vejo seja também observado por outras pessoas e outras consciências, o substrato deste domínio mental é comum apenas para cada consciência em seu sentido particular. Tal domínio mental pode ainda se alargar e eu pensar que o conjunto de coisas que eu poderia ver seja vazio, imperceptível, ou seja, não vejo nem coisas, nem homens, mesmo assim, se criarão em minha mente ideias ou imagens destas coisas que eu não poderei ver. O fluxo do pensamento é recursivo, ilimitado e imediato. Há pensamento enquanto houver vida, logo, mesmo que eu não veja, sinta, perceba coisas ao meu redor, eu ainda assim crio ideias destas coisas que poderiam aparecer a mim de alguma forma. Com isto, o problema da apreensão da verdade da sentença no pensamento se alargaria sendo muito mais difícil, ou melhor, impossível que outrem possa notar ou validar que a ideia que tenho em mim seja verdadeira. O caso é que, segundo a ótica fregeana, se não há portador de ideias, então também não há ideias.

A ideia que eu tenho do mundo não sobrevive em mim sem mim. É preciso da consciência de um eu para que a ideia sobreviva em mim. E, mesmo as ideias que eu acho que não fazem parte de mim, elas acabam fazendo parte porque basta para isto eu pensar ou ainda ter a intenção de pensar naquela coisa. Antes mesmo de eu querer pensar, o pensamento já está lá, vivo, translúcido, aparece a mim imediatamente. A velocidade com que me aparece é infinitesimal.

É de se pensar ainda se eu próprio sou para mim uma ideia quando eu penso que eu sou uma ideia de mim mesmo. Cada portador é dono de uma forma de pensar mais do que de construir um pensamento. E aí voltamos rapidamente ao problema da verdade no exemplo anterior de Frege (2002). Dr. Lauben tinha uma forma de pensar de que ele foi ferido diferentemente de Leo Peter e Rudolf Ligens. Entre os intervalos entre estes conteúdos de consciência, há tempos diferentes, espaços mentais diferentes, impressões sensoriais diferentes, etc., logo coexistirão também formas de pensar bem diferentes. A apreensão do mundo real para cada um destes portadores é diferente, quiçá o mundo interno das representações. A sensação de ser ferido (Dr. Lauben) difere da imagem da percepção sensorial coconstruída de Leo Peter que difere da demonstração de ordem secundária da imagem de ser ferido de Rudolf Ligens. Por fim, verdades no pensamento equivalem às formas diferentes do pensar.

### 3 A indexicalidade no pensamento

Como expressões-tipo, os indexicais não se referem. É partindo-se somente dos *tokens*<sup>1</sup> que são, por natureza, reflexivos, que a referência indexical é construída e, ao mesmo tempo, arquivada (para futuras novas referências), segundo relações entre os *tokens* do indexical e as “entidades” no contexto de revelamento. Os *tokens* refletem. Por exemplo, os índices, de origem peirciana, significam na língua em virtude da relação existencial com as entidades no contexto em que este signo é refletido. Os *tokens* têm a função de refletir a aparição invisível dos índices, sejam estes, temporais, espaciais ou pessoais. Como signo do fogo, a aparição de fumaça em um determinado local é indício de fogo, logo o signo indexical significa uma relação causal com o fogo. Os indexicais são índices. Ou melhor, são, na verdade, símbolos e índices e pertencem à categoria híbrida de “símbolos indexicais”. O indexical do “eu” é um indício de pessoa, o indexical do “aqui” é um indício de espaço/lugar e o indexical de “agora” é um indício de tempo. Vejam, numa primeira apreensão, que os indexicais não são diretamente os signos existenciais de pessoa, espaço e tempo, ao contrário, estes mesmos indexicais são uma espécie de signo que sem a existência dos *tokens* para refletir os possíveis índices não há como existir os indexicais. O que torna os indexicais propriamente “concretos” são os reflexos dos “cristais” dos *tokens*. Toda a semiose é construída de modo invisível, não tem como ver ou perceber o processo constituinte destas entidades, os *tokens* estão encrustados ou intrínsecos aos indexicais, sua formação é tão veloz que se passa despercebido. Acontece imediatamente. Quando o indexical é formado, já foram cristalizados todos os reflexos dos *tokens*.

E os pensamentos indexicais? Se os indexicais são, por natureza índices, os pensamentos indexicais são uma porção prévia de índices anterior aos índices dos indexicais comuns. Vamos explicar melhor. Se os indexicais comuns são propriamente constituídos por índices, os pensamentos indexicais, por serem “pensamentos”, estão na origem das designações indiciais. Ou seja, um pensamento indexical é o germe originário que desencadeou, junto aos *tokens*, outros possíveis indexicais comuns. Se estes indexicais comuns têm uma relação existencial com as entidades que os produzem, os pensamentos indexicais têm uma relação existencial com os índices retrospectivos destas entidades que estão na origem destas designações. No início do século XX, David Kaplan (1933 -?), antes de François Rëcanati, foi um dos primeiros filósofos da

1 De origem peirciana, os *tokens* são nada mais que sinais, indícios, pistas os quais são naturalmente invisíveis e que fazem parte da construção de arquivos mentais desencadeados da memória demonstrativa.

linguagem a trabalhar com os pensamentos demonstrativos (*demonstratives thoughts*). Segundo Kaplan (1979), o que nós devemos fazer é distinguir duas noções epistemológicas cruciais: os objetos do pensamento (o que Frege chamou de “pensamentos”) e a significância cognitiva de um objeto do pensamento. Na esteira de Frege, nós já percebemos no tópico anterior que, mesmo sendo difícil para a Lógica descrever a validade da verdade para as leis psicológicas do pensamento, ainda assim, isto é possível. Ou melhor, mais do que possível, é essencial para a interpretação completa da sentença. Porém, o que Kaplan (1977) enfatiza é a significância cognitiva de um objeto do pensamento (*cognitive significance of an object of thought*).

O que isto quer dizer? Que na interpretação dos pensamentos indexicais deve-se levar em consideração a atenção consciente (*conscious attention*) durante a apreensão das propriedades de uma sentença que é objeto do pensamento. Vimos anteriormente que toda sentença, seja ela verbal ou não, é um objeto do pensamento e que, na perspectiva dos pensamentos indexicais, estes seriam um conjunto de objetos do pensamento que são previamente constituídos antes e durante a construção de uma sentença. Se a sentença é um objeto do pensamento (no sentido fregeano), o pensamento indexical é uma espécie de pensamento anterior ao pensamento da sentença que é objeto do pensamento. Ou seja, as experiências perceptivas sensoriais (visuais, auditivas, tateis, olfativas), as experiências temporais (presença, memória), as experiências espaciais (movimento, constructo, estrutura) e as experiências pessoais (desejos, volições, atos, remissões) são condições essenciais para a formação de um pensamento dentro da construção do pensamento de uma sentença. Por exemplo, na sentença “senti aquele cheiro de violetas”, o que está em jogo no objeto do pensamento da sentença é a experiência perceptiva sensorial olfativa e, ainda mais, visual. A verdade da sentença deve seguir alguns fatores como: a apreensão sensível daquele cheiro singular das violetas, o tempo pelo qual aquele cheiro foi desencadeado, o local onde a enunciação ocorre (se no amplo campo aberto de flores ou em um local da casa fechado) e a condição existencial do vivente (o seu *pathos*). Todos estes fatores determinam se realmente o que ele estava sentindo era o cheiro de violetas.

Voltamos, então, ao problema do tópico anterior. A verdade do pensamento desta sentença só pode ser constatada somente pelo portador de tal sentença e ninguém mais. Diferentemente da sentença “o sol se levanta”. Para eu constatar isto, basta que eu levante toda a manhã e perceba a verdade deste fenômeno. Este é o ponto singular dos pensamentos indexicais: eles são formados por um ato consciente de uma pessoa que experiencia singularmente este fenômeno. Agora, ao contrário seria se eu dissesse “vejo que o sol se acinzentou”. Neste caso, não é outro campo visual que vê o indício de cinza no sol, mas apenas o meu. As impressões sensoriais não são de outrem, mas minhas. Por isso que a verdade do pensamento da sentença será a constatação da verdadeira origem do pensamento anterior à sentença, aquele pensamento cujo aparecimento me forneceu indícios sobressalentes sobre o contato, físico ou mental, com o objeto observado. Dito em outras palavras, o cheiro de violetas ou o cinza do Sol só podem ser constatados como coisas verdadeiras voltando-se para a singularidade do passado daquele ser vivente. Sendo assim, o pensamento anterior à sentença é o mesmo que a memória retrospectiva demonstrativa. Este termo *demonstrative memory* foi designado por Rëcanati (2013). Vejam que na sentença “senti aquele cheiro de violetas”, há linguisticamente o uso de um elemento demonstrativo. Este demonstrativo é o único indício concreto de que a sentença não é originada do contato com o mundo real, mas do contato virtual com o objeto que foi anteriormente percebido.

Pensamento atrás de pensamento. Esta é a dinâmica dos pensamentos indexicais. O cheiro de violetas não está mais presente, ou melhor, ele se *presentificou* partindo-se dos índices de uma porção prévia de uma experiência anterior. Notadamente, a sensação do cheiro de violetas de agora, este da sentença, não é o mesmo do evento anterior com as mesmas ou outras violetas. O cheiro anterior que envolve a mente do portador da sentença conecta-se ao cheiro atual da experiência corrente. O eu pensa imediatamente, no recurso ao demonstrativo “aquele”, que o cheiro das violetas é o mesmo ou se assemelha àquele de uma experiência passada. O “aquele” seria um signo indexical, ou melhor, um pensamento indexical. Ele é o gatilho do pensamento da sentença que fez recuperar ou desencavar da memória retrospectiva do eu indícios próximos à sensação anterior do cheiro de violetas. Para o eu, o cheiro parece ser o mesmo porque ele já o sentiu algum tempo atrás, mas a cada nova experiência sensorial se acoplam novos revestimentos sensoriais. A temporalidade, o espaço e a condição subjetiva do evento atual não são os mesmos. Tudo isto faz modificar o fluxo do pensamento. Fazer uso de pensamentos indexicais requer uma reinserção, ou melhor, requer uma nova atualização do componente mnemônico. Afinal, a memória retrospectiva, nestes casos, sofre constantes reapropriações, deslocamentos, recuperações, etc. Então, embora o eu tenha acionado um pensamento indexical como “aquele cheiro” no intuito de *reviver* aquela sensação, fica nítido que estamos trabalhando com uma nova sentença, logo, um novo rearranjo, uma nova formação do modo de pensar. Sensações não se repetem tal como foram antes, isto é uma ilusão. Para que o leitor passe a entender melhor o assunto, vamos a alguns exemplos:

Você vê um pássaro no fundo do seu jardim. Você olha de perto e, ao mesmo tempo, pensa que não tinha visto “aquele pássaro” aqui antes. Mais tarde, você pode se lembrar do pássaro na “imaginação visual”, talvez se perguntando se “aquele” era um migrante. Além disso, em outros encontros perceptuais com pássaros, você às vezes considera que aquele pássaro é o mesmo pássaro, e pode novamente formar “pensamentos adicionais” sobre ele, como “aquele pássaro” tem um canto agradável (...) (RECANATI, 2013, p. 1845, tradução minha).

O que acontecera com o exemplo do cheiro das violetas também acontece aqui só que o que está em relação não são experiências olfativas e sim visuais. Ao pássaro que eu vi antes no jardim, posso não me lembrar posteriormente, no entanto, uma semelhante imagem de pensamento do pássaro pode inesperadamente aparecer para mim e eu relembrar que o tinha visto no fundo do jardim. Recanati chama isto de imaginação visual. Os pensamentos indexicais se retroalimentam de aspectos imaginantes, de reaparições fantasmáticas e inesperadas. Será que o pássaro que eu vi posteriormente na minha mente é o mesmo pássaro do evento anterior do jardim? Aqui, não trabalhamos com pensamentos dentro de outros pensamentos, mas com uma experiência real, atual e viva que reapareceu à mente do eu. Sucessivas e recorrentes vezes eu posso me lembrar do pássaro, mas, dito mais uma vez, ele não é o mesmo. Há, portanto, interpolações, rearranjos, o novo e recorrente pássaro pode aparecer com novas formas, novos esboços, com outras tonalidades. A nova imagem do pássaro pode ser para o eu o mesmo pássaro simplesmente por ele acreditar que o viu anteriormente no jardim, mas este novo pássaro cocriado é apenas um remodelamento do contato atual provocado no ambiente do jardim.

O mesmo portador desta imagem do pássaro pode contar a outrem que viu um pássaro no fundo do seu jardim. Também, neste caso, o pássaro que o outro vê jamais será o mesmo. Se não foi com a própria revelação do pássaro para o eu, imagina para um outro. A verdade

do pensamento desta sentença está mais para o eu que vivenciou o ocorrido muito mais do que para um outro. É que o pensamento que se forma na mente de um outro tem sua forma secundária, ou seja, seu pensamento está muito mais distante da proximidade do que foi relatado pelo eu. O outro não experienciou as mesmas impressões, o outro não está no eu, não é o eu, o seu pensamento apenas construiu um simulacro do evento contado pelo eu. O mesmo se poderia dizer em relação às recursivas vezes que o próprio eu pensar em múltiplas vezes no “mesmo” pássaro. A cada encontro perceptual imaginante com o pássaro, serão coconstruídos novos rearranjos, novas tonalidades até que, em um momento posterior, após se possível décadas, o eu passe a crer que aquele pássaro (com os mesmos caracteres) que houvera visto no jardim desaparecera, passando a formar novas apreensões do pássaro-modelo, que obviamente estão distantes da sensação de sua primeira aparição. Vamos a um outro exemplo:

Resta-nos, então, aquilo que misteriosamente toca nosso espírito - a canção de uma mãe chamando em uma noite de verão, um hino de muito tempo atrás que soa suavemente em nossa mente, a visão de carros alegóricos animados e coloridos e o horror que bate à nossa porta quando pensávamos estar seguros (KOTRE, 1997, p. 65).

Neste exemplo, o pensamento indexical (aquilo) seria um aglomerado de sensações nostálgicas, todos eles fenômenos que, na visão de Kotre, “tocam o espírito”. Ao meu ver, o pensamento indexical seria uma espécie de teoria ou conceito espiritualista. Uma espécie de signo que nos reconecta à nostalgia do passado. Para a constatação da verdade do pensamento deste enunciado seria preciso a interiorização por parte do eu das impressões sensoriais que tocam o espírito. Como: “uma mãe chamando numa noite de verão”. A isto, recordamos nossa infância quando brincávamos nos bosques ou nas ruas ou mesmo quando ficávamos entretidos com brincadeiras na adolescência. A aquilo que uma mãe chama pode ser diferente para cada conteúdo de consciência de outrem. Aqui, a verdade do enunciado depende das experiências imaginantes de cada ser vivente. A aquilo remete também “ao hino de muito tempo atrás que soa suavemente em nossa mente”. Novamente, reaparece o mesmo problema sobre a validade de esta sentença ser verdadeira ou não. Na perspectiva do hino que reaparece, é praticamente impossível para a condição humana recuperar notas musicais, sons ou ruídos como eles eram em momentos anteriores. Se não é possível para a reconstrução imagética de uma experiência visual ou olfativa, o que dizer de experiências sonoras. Neste caso, a verdade de ouvir o mesmo hino tal como antes está longe de ser constatada. O mesmo se poderia dizer de carros alegóricos, cada um tem a sua percepção virtual de festas carnavalescas, cada um irá reinserir na mente momentos singulares com carros alegóricos, logo, este mesmo objeto que eu vi e lembrei não será idêntico ao que o outro viu.

Sobre “o horror que bate à nossa porta”. Cada ser vivente terá sua apreensão fantasmagórica do seja um horror. Pode ser que para mim eu recorde o horror de assistir Hannibal Lecter que para outro não seria tanto assim um horror. Ou eu posso recordar de um assassinato no metrô. Aqui, o horror não seria uma característica de verdade ou falsidade. Mas, se uma pessoa diz: “sinto o horror de Wall Street”, aí sim nós poderíamos levantar o valor de verdade. Porém, como disse anteriormente, para saber sobre o valor de verdade, neste caso, eu teria que ser a pessoa, pensar por ela. O outro pode até sentir uma coisa parecida, mas estaria muito longe da verdadeira sensação. Se para o próprio eu não é a mesma sensação, imagina para outrem. O uso do elemento demonstrativo “aquilo” neste enunciado aponta para vários canais de significação: ou é a mãe que

chama, ou o hino que soa, ou os carros alegóricos ou ao horror que nos invade. Estas sentenças não deixam de ser formadas por pensamentos indexicais os quais rompem a camada de passagem do atual e fazem passar o virtual. Em outros termos, os pensamentos indexicais ressuscitam as formas ou os elementos “mortos” de uma sentença e dão uma nova vida a eles.

#### 4 Considerações finais

Apresentamos uma teoria particular dos estudos da linguagem, os pensamentos indexicais. Inicialmente, recuperamos a noção de “pensamento” fregeano afim de complementar as análises aqui apresentadas. Vimos que, para a Lógica, pensar na verdade do pensamento de uma sentença requer a recuperação de múltiplos fatores que não são necessariamente “lógicos”. Mas, para voltarmos a análises sobre o valor de verdade de determinadas sentenças, é imperioso recorrer às leis psicológicas do pensamento. Contudo, com todo o cuidado. Vimos que os indexicais já são propriamente índices do pensamento e o que dizer então dos originários pensamentos indexicais. Estes já são o pensamento-primeiro, o germe que fez nascer os demais pensamentos. Há, portanto, um pensamento superior anterior a toda formação de novos pensamentos. E, para validar a verdade de uma sentença com pensamento indexical, é fundamental recorrer ao ponto originário desta sentença. E mais: sentenças com pensamentos indexicais precisam acima de tudo da constatação tão somente do portador desta sentença. Só ele sentiu, percebeu, experienciou. A verdade da sentença no pensamento requer do eu a apreensão mais *próxima* possível de suas experiências. Nesta perspectiva, do outro não se espera muito da verdade da sentença porque o seu pensamento está ainda mais distante do que do portador da sentença. Sendo assim, mais distante ainda estaria o pensamento de outros e mais outros. O legado desta teoria é que quanto mais voltarmos para trás, mesmo que isto seja difícil, quanto mais lembrarmos mais precisamente dos acontecimentos passados, mais estaremos próximos dos pensamentos originários e aí sim estaremos mais próximos do valor de verdade. Logo, nos referimos a verdades próximas e não “perfeitas”.

#### Referências

- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 1989.
- FREGE, G. O pensamento: uma investigação lógica In: FREGE, G. **Investigações lógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 9-39.
- KAPLAN, D. On the logic of demonstratives. **Journal of Philosophical Logic**. vol. 8. n.1, 1979, p. 81-98.
- KOTRE, J. **Luvas brancas**: como criamos a nós mesmos através da memória. São Paulo: Mandarim, 1997.
- LAHUD, M. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

---

RECANATI, F. Perceptual concepts: in defense of the model indexical. **Synthese**, Springer Verlag. (Germany) v. 190, p. 1841-1855, 2013.

SANTOS, C. **Bons tempos aqueles**: implicações na expansão do campo dêitico. (Dissertação de Mestrado em Letras), São Cristóvão: UFS, 2014.

# FRAUDES CONTRA CREDORES E À EXECUÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TUTELA INIBITÓRIA CONSTANTE DO ARTIGO 615-A DO CPC

*FRAUD AGAINST CREDITORS AND EXECUTION: NA ANALYSIS FROM THE INHIBITORY GUARDIAN OF ARTICLE 615-A OF THE CPC*

*Daniel Hedlund Soares das Chagas*

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. E-mail: danielhedlund\_13@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.66>

Recebido em: 30.01.2021

Aceito em: 25.02.2021

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo demonstrar que a tutela inibitória constante do art. 615-A do CPC, como uma forma de tentar evitar que as fraudes se constituam, bem como conceituar e demonstrar outras espécies de tutela inibitória e seus objetivos, finalizando com o estudo acerca da averbação premonitória em decorrência da certidão comprobatória do ajuizamento da ação de execução, verificando a real efetividade de tal averbação, como forma de garantia de um resultado satisfatório na busca do direito tutelado. Essas garantias se mostram necessárias frente à gama de meios fraudulentos que culminam por deixar o devedor em situação de insolvência, que implicam na crescente insatisfação social em relação à prestação jurisdicional inócua devido ao transcurso de tempo. A morosidade na busca da verdade formal é uma realidade que norteia processos de conhecimento, dando margem para as fraudes e dilapidação de patrimônio, causando a insolvência proposital do executado. No processo de execução, a burocracia procedimental obstaculiza a expropriação mais rápida do patrimônio garantidor de obrigações contraídas pelo devedor.

**Palavras-chave:** Fraudes. Credores. Tutela inibitória. Artigo 615-A do CPC.

**Abstract:** *The purpose of this article is to demonstrate that the injunctive relief contained in art. 615-A of the CPC, as a way of trying to prevent fraud from being constituted, as well as conceptualizing and demonstrating other types of injunctions and their objectives, ending with the study about the premonitory annotation as a result of the attestation certificate of the filing of the lawsuit execution, verifying the real effectiveness of such annotation, as a way of guaranteeing a satisfactory result in the search for the tutored right. These guarantees are necessary in view of the range of fraudulent means that culminate in leaving the debtor in a situation of insolvency, which imply a growing social dissatisfaction in relation to the innocuous judicial provision due to the passage of time. The slowness in the search for formal truth is a reality that guides knowledge processes, giving rise to fraud and dilapidation of assets, causing the executed insolvency on purpose. In the execution process, the procedural bureaucracy hinders the quicker expropriation of the assets guaranteeing obligations contracted by the debtor.*

**Keywords:** *Fraud. Creditors. Inhibitory guardianship. Article 615-A of the CPC.*



## 1 Introdução

A grande demanda existente implica em emissão de decisões que, muitas vezes, se mostram inócuas diante das artimanhas e embustes praticados pelos devedores. A tutela esperada não se mostra eficaz e não cumpre seu fim real que é esperado. A retórica aqui abordada incide sobre a tutela inibitória que vem ao encontro das defesas legais dos direitos de credores, pela importância de a lei impedir práticas abusivas de devedores audazes que subtraem do credor qualquer possibilidade de haver satisfeitos seus créditos.

Menciona ainda a postura do Judiciário, que deve ver nas garantias do credor medida inibidora de ilícitos, indispensável à satisfação do bom direito e deslinde de conflitos, a fim de demonstrar os anseios dos credores e dinamismo do direito aplicado à realidade social, positivando maneiras satisfatórias de alcance do fim maior do credor, qual seja o bem da vida pretendido.

O aprimoramento da justiça é, contemporaneamente, preocupação do legislador. Com o advento da Lei nº 11.382/06, resta evidenciado que a área da execução detém destaque nos novos rumos da legislação que visa inibir as morosidades fraudulentas e abusivas no exercício da ação, bem como dar mais eficácia à satisfação dos direitos tutelados.

A tutela inibitória se traduz em importante instrumento antecedente ao ilícito e é necessária para a função preventiva, com o fim de satisfação de direitos substanciais. O Estado-juiz dá mais efetividade aos seus anseios. A fé pública é presenteada e o ideal do justo é um caminho natural. O que se busca no direito é garantir o justo para o credor. Com essa medida, o direito a ser assegurado, que se fluísse naturalmente não precisaria intervenção do Estado, está mais perto de ser alcançado.

Neste sentido, o presente capítulo tem por finalidade abordar a tutela que pode ser utilizada para agilizar o processo de execução e impedir as fraudes que se mostram um ato atentatório à dignidade da justiça, por tornarem, muitas vezes, inócuo o processo de conhecimento ou de execução.

## 2 Conceito e espécies de tutela inibitória

A tutela inibitória surge diante da preocupação com a efetividade da tutela dos direitos, quando o processo é um instrumento baseado no direito material, ou seja, o meio pelo qual se chega ao bem da vida perseguido pelo autor de uma demanda processual, onde se deve buscar a celeridade, reduzindo ao máximo reduzir o lapso temporal e satisfazer o direito que lhe assiste.

Surge então, de uma interpretação doutrinária, com base na técnica trazida pelo artigo 461, do CPC, a tutela inibitória, que dentre as tutelas específicas é a mais eficaz. É uma tutela diferenciada, ou seja, é um meio de solução preventiva a direitos que estejam na iminência de serem violados. Segundo Marinoni e Mitidiero (2012, p. 462):

A tutela inibitória visa a inibir a prática, a repetição ou a continuação de um ilícito. É uma tutela genuinamente preventiva. Tem como pressuposto a probabilidade da prática, da repetição ou da continuação de ato contrário ao direito. [...] É uma tutela repressiva em relação ao ilícito.

“A norma do artigo 461 do CPC deve ser entendida quanto ao conceito de obrigação *strictu sensu*, quanto genericamente os deveres sociais e os que surgem do direito público” (SILVA, 1996, p. 126). Em razão da dinâmica do direito, resta viabilizado a busca por tutelas diferentes

que visam à efetividade e resultados concretos. O objetivo da norma é de regularizar o direito de forma que lhe reste estampado como a situação real que deveria ter fluído. Neste sentido, ensinava Guimarães (1969, p. 318):

A interpretação das normas processuais deve ser orientada pela consideração de que têm elas por objetivo proporcionar ao credor, sempre que possível, o mesmo resultado que lhe adviria do adimplemento voluntário da obrigação.

De observar que das palavras de Guimarães acima citado, percebe-se a preocupação, desde muito tempo, com o entendimento das normas processuais em relação aos direitos do credor, ou seja, os anseios do legislador em proteger e assegurar o bom funcionamento da norma, a fim de que o credor possa ter seu crédito adimplido. Para Gomes (2005, p. 291):

A importância da tutela inibitória é que esta visa conservar a integridade do direito *in natura*, pois, além do fato de alguns direitos não poderem ser reparados e outros não são efetivamente protegidos pela técnica ressarcitória, é melhor prevenir do que ressarcir, porque este implicaria em uma injusta substituição do direito originário por um direito de crédito equivalente ao valor do dano auferido no caso concreto, e devido a estes motivos ela se torna tão necessária.

Das espécies, a tutela inibitória classifica-se em positiva e negativa, de acordo com as duas formas de se praticar um ilícito, ou seja, o fazer ou o não fazer. Assim, chama-se tutela inibitória *positiva* aquela destinada a compelir o réu a realizar determinada atitude, quando se tem o temor de que este sujeito provavelmente ficaria omissa, reiteraria uma omissão ou continuaria se omitindo ilicitamente.

Neste caso, ela é utilizada como forma de fazer com que o sujeito, antes de se cometer qualquer omissão ilícita, seja compelido a agir conforme determina a lei. Já a tutela inibitória *negativa* consiste em fazer com que determinado sujeito deixe de praticar, reiterar a prática ou continuar praticando determinado ilícito. É a obrigação de um não - fazer antes mesmo que o possível violador do direito venha a praticar o ilícito de forma comissiva (MARINONI; MITIDIERO, 2012). Na visão de Moreira (2002, p. 181):

Querer que o processo seja efetivo é querer que desempenhe com eficiência o papel que lhe compete na economia do ordenamento jurídico. Visto que esse papel é instrumental em relação ao direito substantivo, também se costuma falar da instrumentalidade do processo.

A concessão da tutela inibitória de forma antecipada pode ser liminarmente ou mediante justificação prévia, podendo ser revogada ou modificada a qualquer tempo. A sua concessão ou não deve ser fundamentada, assim como ocorre nos casos de modificação ou revogação (MARINONI, 2012, p. 429). Para Gomes (2005, p. 301), “sem qualquer alusão a uma situação de direito material específica, podendo ser utilizada para a proteção de qualquer situação concreta envolvendo qualquer tipo de direito”.

A este modo, a tutela inibitória é utilizada quando há um fundado receio de que o devedor possa praticar um ilícito antes de ter transitado em julgado a sentença que lhe poderá ser favorável. Com isso, ao invés de o credor sofrer com um processo que pode ser moroso e, infrutífero ao final, tem assegurado parte do patrimônio para a satisfação de seus anseios.

### 3 Objetivos da tutela inibitória

O processo de execução implica, normalmente, no reconhecimento definitivo do direito. No entanto, Bueno (2010, p. 65) ensina:

Há situações expressamente previstas pelo legislador processual civil em que a execução tem início com o reconhecimento não exaustivo do direito a ser aplicado no caso concreto. São hipóteses que este Curso chama de “tutela jurisdicional antecipada” e “tutela jurisdicional provisória”. De qualquer sorte, mesmo nestes casos, concomitantemente ao desenvolvimento da atividade jurisdicional para aprimorar, em alguma medida, o grau de reconhecimento do direito, têm início atividades jurisdicionais voltadas à realização concreta (à execução) daquele mesmo direito.

A tutela inibitória, ou tutela jurisdicional preventiva de natureza inibitória, é uma atuação jurisdicional que tem como objetivo prevenir a prática do ilícito, entendido como ato contrário ao direito material. A previsão legal está no artigo 461, § 4º, do CPC e no artigo 84 do CDC, que dispõe:

Art. 461. Na ação que tenha por objeto o cumprimento da obrigação de fazer ou não fazer, o juiz concederá a tutela específica da obrigação ou, se procedente o pedido, determinará providências que assegurem o resultado prático equivalente ao do adimplemento.

[...]

§ 4º. O juiz poderá, na hipótese do parágrafo anterior ou na sentença, impor multa diária ao réu, independentemente de pedido do autor, se for suficiente ou compatível com a obrigação, fixando-lhe prazo razoável para o cumprimento do preceito.

Como característica se tem a não exigência da ocorrência do dano, bastando que haja uma ação ilícita. É um instituto novo, em que se podendo pedir ao juiz que determine conduta “x” para cessar o ilícito. A efetividade é anseio do Estado, que deve valer-se dos mais variados instrumentos para tornar esse fim (a efetividade) um objetivo alcançável, donde a tutela inibitória se traduz num meio indicado para buscar coibir os ilícitos desde o início de uma lide.

Quando se pretende uma tutela para inibir a violação de um direito, se deve fazer uso da tutela inibitória, que busca coibir situações de ilicitude ou remover os efeitos concretos decorrentes de uma ação ilícita, ou seja, os efeitos que ficaram como consequência do ilícito. A tutela inibitória se mostra necessária diante da probabilidade da prática de um ato contrário ao direito, sua repetição ou sua continuidade (MARINONI; MITIDIERO, 2012). De sua necessidade para o processo, ensina Gomes (2005, p. 280):

Ao longo do estudo do Direito, houve uma hipertrofia do direito processual, vez que os juristas se preocupavam demasiadamente com a forma e se esqueciam do conteúdo, tornando o processo por demais moroso e procedimental, deixando de lado o direito material que aquele visa realizar. Esta “processualização” estava indo de encontro à própria essência do instrumento e começou a se pensar no que se denominou efetividade do processo, ratificando-se que o processo existe para atender os desígnios do direito material e estar atento à realidade social.

A novel legislação surge como um marco instituído pelo Estado para dar maior celeridade ao processo, bem como para garantir que o Estado-juiz assegure maior eficácia para a satisfação do direito do credor face às fraudes astuciosas e aos ardilosos meios de tornar as ações (de

conhecimento ou execução) inócuas. De acordo com Marinoni e Mitidiero (2012, p. 429):

A tutela inibitória antecipada não tem como pressuposto “fundado receio de dano”. Essa tutela tem como pressuposto um “justificado receio” de que o ato contrário ao direito seja praticado antes do trânsito em julgado. [...] É que a probabilidade de o ilícito ter ocorrido configura, por si só, a probabilidade de dano futuro, uma vez que a própria norma de proteção (provavelmente violada) possui o objetivo de evitar danos.

Consoante já mencionado, o Estado não pode apenas figurar como o solucionador de conflitos meramente formais, eis que pouco serve ao credor dizer-lhe que o seu direito está garantido. A inovação que surgiu com o instituto da tutela inibitória, que tem o objetivo de buscar a satisfação real do direito do credor, vem ao encontro dos anseios sociais pelo cumprimento e exaurimento por parte do Estado soberano da mais absoluta forma processual garantidora à proteção do direito exclusivo da pessoa humana, enquanto voltado à obrigação de fazer ou não fazer de outrem.

A este modo, Donizetti (2009, p. 149) salienta “que tanto as obrigações de fazer como as de não fazer podem possuir uma finalidade preventiva, ou seja, de impedir a violação de um direito, obstar a prática, repetição ou continuação de determinado ato ilícito”. De acordo com Montenegro Filho (2009, p. 320):

A existência de uma obrigação a ser adimplida, seja de pagar, de fazer, de não fazer ou de entregar coisa, impõe ao devedor um estado de sujeição, de tolerância em relação aos requerimentos executivos apresentados pelo credor e os atos praticados pelo magistrado dentro do processo, através dos quais se pretende conferir ao credor o mesmo nível de satisfação que seria observado se a obrigação houvesse sido adimplida de modo voluntário.

A equivalência entre o real e o registrado se mostra uma segurança jurídica às partes. O que se mostra verdadeiro/real, o crédito, é registrado e traz segurança pretendida e esperada pelo credor.

#### **4 Da averbação premonitória e das garantias decorrentes desta**

Com a Lei nº 11.382/06, foi introduzido o artigo 615-A, do CPC, que prevê a obtenção de certidão que comprove o ajuizamento de uma execução, certidão esta que tem utilidade para ser averbada no registro de imóveis, registro de veículos ou registro de outros bens que possam estar sujeitos à penhora ou arresto.

A averbação premonitória dispensa uma série de burocracias, assim como demorados e incertos mecanismos na busca da segurança judicial. Ou seja, antes do surgimento do art. 615-A, o trâmite para se chegar a um resultado satisfatório se traduzia em um processo de execução moroso, sem garantias de penhora ou arresto de bens capazes de assegurar ao credor a satisfação de seu crédito, uma vez que antes disso, o devedor poderia se tornar insolvente.

Com a faculdade de se extrair certidão comprobatória no ato da distribuição da ação de execução, o caminho para se chegar à penhora ou arresto de bens, tornou-se mais célere e menos burocrático para o credor, uma vez que tal procedimento acarreta a averbação de gravames sobre os bens disponíveis do devedor e, com isso, a penhora ou arresto de tais bens se torna eficaz

diante de uma possível fraude. Segundo Donizetti (2009, p. 126):

A simples averbação dessa certidão é suficiente para comprovar a má-fé do adquirente no caso de se alegar que a alienação ocorrida depois do ato averbatório, desfalcou o patrimônio do executado, comprometendo a efetividade do processo executivo.

O que se observa é que o artigo em comento pretende dar publicidade aos atos executórios, ou seja, com a averbação se torna de conhecimento de terceiros que existe uma ação de execução face ao executado, criando-se uma proteção a fim de evitar alienações ou onerações fraudulentas de bens. Tal medida se mostra uma inovação importante à vista dos objetivos do legislador brasileiro, que busca se não abarcar todas as impossíveis fraudes, ao menos restringi-las ao máximo. Bueno (2010, p. 79), referindo-se ao artigo 615-A do CPC, assevera:

Assim, passa a ser mais um caso de fraude à execução a alienação de bens que tenham em seus registros respectivos a averbação que é autorizada pelo *caput* do artigo 615-A. [...] A função da averbação, vale a ênfase, é de apenas viabilizar a documentação relativa à existência da execução perante os órgãos de registro de determinadas classes de bens. Com tal providencia, criam-se condições mais objetivas, quase que imediatas, de que aquele bem não seja adquirido por terceiro de boa-fé, e, com isto, evitadas ou, pelo menos, bastante reduzidas, as hipóteses de fraude à execução.

O Estado tem a obrigação de coibir qualquer ato atentatório à dignidade da justiça. Daí os esforços em coibir a fraude à execução. Neste sentido, Dinamarco (2002, p. 275-276) afirma que:

A fraude de execução também visa a desfalcar a responsabilidade patrimonial, mas vem revestida de uma conotação a mais e que é a de atentado à dignidade da Justiça. Quem a pratica já é parte, está ciente da pendência de um processo (executivo ou cognitivo, não importa) e, a alienar ou gravar o último bem e com isso fazer-se voluntariamente insolvente, desdenhou a autoridade estatal do juiz e buscou reduzi-la à inutilidade.

Para Erpen (2008, p. 13), “a averbação cogitada em recente lei nada mais é que uma *averbação premonitória*, para assegurar a eficácia jurídica da futura penhora.” Em inúmeras situações o réu se aproveitava e dilapidava seu patrimônio antes da citação para não lhe ser atribuída à fraude. O artigo 615-A dá a faculdade de o credor não mais se preocupar com a citação. Wagner (2010, p. 631), referindo à nova disciplina constante do artigo 615-A, menciona que:

Com tal regra, restará superada antiga discussão doutrinária e jurisprudencial no sentido de que a tipificação de fraude à execução somente poderia se dar após a citação em um processo, sendo certo que os atos de alienação realizados antes dela, configurariam, quando muito, fraude contra credores.

Na prática, a prova de ser o negócio de alienação, realizado antes do processo, é difícil quando o instrumento que tenha esta obrigação não tenha sido levada a registro, posto que se for antes à pendência de um processo, não será tido como fraude à execução (DINAMARCO, 2002). Erpen (2008, p. 15) ensina que “com os novos preceitos, parece se esvaziar a indagação, para configurar a fraude à execução, a data do ajuizamento da ação, se da distribuição ou da citação. O que vinga, agora, é a data da averbação da execução”.

Como a inclusão do artigo 615-A, e, se o credor utilizar-se da averbação, milita em

seu favor a presunção legal de fraude, não só no processo de execução como no processo de conhecimento. Assim, não é mais do credor a prova de fato negativo da insolvência, bastando que seja dada publicidade com a averbação, de que existe uma demanda capaz de levar o devedor à insolvência. Notório, pois, que da averbação decorre a publicidade da existência de ação contra o executado, o que inibirá muitos atos fraudulentos. Sobre a finalidade do artigo 615-A do CPC, Marinoni e Mitidiero (2012, p. 642) referem:

A finalidade evidente do art. 615-A do CPC é antecipar o marco a partir do qual se pode considerar em fraude à execução alienações ou onerações realizadas pelo demandado, fazendo-o coincidir com a data da averbação no registro competente da propositura da ação.

O credor pode valer-se da averbação e criar para si uma proteção legal de que, em existindo bens passíveis de satisfazer o seu crédito, e estes sendo vendidos depois da averbação, restará clara a fraude à execução. Vale lembrar que a fraude à execução, nestes moldes, torna ineficaz a alienação posterior. Nos ensinamentos de Wagner (2010, p. 632):

[...] com a fraude à execução, devido à gravidade da questão, ‘seu ataque dispensa manejo de ação especificamente destinada ao desfazimento dos efeitos jurídicos da alienação ou oneração. A lei, simplesmente, nega reconhecimento ao ato perante a execução fraudada’, sendo correto afirmar que, verificada a fraude no curso do processo executivo, os bens que dela foram objeto, poderão ser desde logo atingidos pela execução, independentemente de provimento desconstitutivo da eficácia do ato fraudulento.

Segundo Bueno (2010, p. 75-76) “o artigo 615-A do CPC cria uma faculdade ao exequente, que por sua opção, poderá ou não fazer uso da certidão. Esta certidão deverá conter quem são exequente e executado, bem como o valor da causa”. Neste sentido, esclarece Marinoni (2012, p. 642), “a obtenção de certidão e sua utilização constituem faculdade do demandante. Não há qualquer espécie de sanção processual pelo não requerimento de certidão e/ou pela sua utilização”.

Com a inclusão do artigo 615-A no CPC, o patrimônio do devedor será facilmente alcançado pelo exequente quando necessitar valer-se de atos expropriatórios, eis que é praticamente uma antecipação da tutela específica. Bueno (2010, p. 77) afirma que “averbar é ação de anotar, à margem de acerto existente, fato jurídico que modifica ou cancela”. De acordo com Marinoni e Mitidiero (2012, p. 389):

Com as atenções voltadas para a norma, percebemos que a prerrogativa conferida ao exequente não significa que os bens do devedor se tornem inalienáveis com a só distribuição da demanda executiva, mas que, pelas averbações, amplia-se a possibilidade de a existência da ação chegar ao conhecimento de terceiros, evitando que aperfeiçoem negócios jurídicos com o devedor, passíveis de reconhecimento de ineficácia em momento posterior, por declaração de fraude à execução. Assim, mesmo com a averbação, o devedor pode alienar bens integrados ao seu patrimônio, desde que remanesça com parcela patrimonial suficiente à garantia da execução, possibilitando a formalização da penhora judicial.

Assim, se mesmo após tiver ciência do registro da ação de execução sobre os bens do devedor, o terceiro adquirente jamais poderá alegar a boa-fé, eis que compactuou para que a fraude à execução se instaurasse. Desse modo, a tutela inibitória constante do artigo 615-A do Código de Processo Civil, se mostra eficaz, uma vez que o terceiro adquirente reflita sobre tal aquisição, uma vez que saberá da possível perda que estará se sujeitando ao adquirir um bem

passível de penhora ou arresto.

## 5 Da efetividade do artigo 615-a do cpc

A fraude à execução, na grande maioria, faz com que o credor reste com seu direito subtraído. Em verdade, ao lograr êxito na fraude, o devedor torna-se insolvente (patrimônio alienado com ciência do adquirente de que há contra o alienante processo capaz de invadir sua esfera patrimonial). Referindo-se ao artigo 615-A do CPC, Montenegro Filho (2009, p. 337) leciona a importância do mesmo:

A averbação da existência do processo não torna o patrimônio do executado inalienável. Com tudo, se o bem atingido pela averbação for alienado pelo devedor, essa transferência patrimonial é considerada fraudulenta, já que o comprador não pode alegar o desconhecimento da existência da ação judicial movida contra o alienante. O dispositivo em exame antecipa o momento da caracterização da fraude à execução, ou seja: para consumação da fraude, a lei não mais exige o aperfeiçoamento da citação do devedor, sendo suficiente a averbação da existência do processo, que produz efeitos *erga omnes*, não para impedir a transferência patrimonial, mas para evidenciar a ciência do adquirente da existência do processo executivo (grifo do autor).

Antes da Lei nº 11.232/06, que inseriu o artigo 615-A, ocorria muito de o executado, sabendo que contra ele haveria um processo, furtava-se da citação do mesmo, ao tempo que dilapidava seu patrimônio e nada poderia ser feito contra si, já que não tinha como lhe imputar um ato fraudulento. Assim, o artigo 615-A veio inovar no processo de execução, deixando certo, acaso o credor dele se utilize, a fraude à execução. Veja-se, pois, o disposto no artigo 615-A do CPC:

Art. 615-A. O exequente poderá, no ato da distribuição, obter certidão comprobatória do ajuizamento da execução, com identificação das partes e valor da causa, para fins de averbação no registro de imóveis, registro de veículos ou registro de outros bens sujeitos à penhora ou arresto.

§ 1º. O exequente deverá comunicar ao juízo as averbações efetivadas, no prazo de 10 (dez) dias de sua concretização.

§ 2º. Formalizada penhora sobre bens suficientes para cobrir o valor da dívida, será determinado o cancelamento das averbações de que trata este artigo relativas àqueles que não tenham sido penhorados.

§ 3º. Presume-se em fraude à execução a alienação ou oneração de bens efetuadas após a averbação (art. 593).

§ 4º. O exequente que promover averbação manifestamente indevida indenizará a parte contrária, nos termos do § 2º do art. 18 desta Lei, processando-se o incidente em autos apartados.

§ 5º. Os tribunais poderão expedir instruções sobre o cumprimento deste artigo.

O artigo acima citado implicou em substancial utilização do registro público como forma de prevenção contra a fraude de execução. Neste sentido, Theodoro (2009, p. 225) esclarece que:

Não é mais necessário aguardar-se o aperfeiçoamento da penhora. Desde a propositura da execução, fato que se dá com simples distribuição da petição inicial (CPC, art. 263), já fica autorizado o exequente a obter certidão do ajuizamento do feito para averbação no registro público. Não é, pois, apenas a penhora que

se registra, é também a própria execução que pode ser averbada no registro de qualquer bem penhorável do executado (imóvel, veículo, ações, cotas sociais etc.).

Uma das inovações que merece destaque é a averbação da certidão junto dos registros de veículos, eis que o Renavan, que é de uso administrativo para licenciamento, figura como definidor de domínio. Neste sentido, Erpen (2008, p. 24) menciona que:

Todavia, em se cuidando de alienação fiduciária, já dispôs o Código civil sobre a comunicação ao Detran, sendo órgão administrativo estadual que integra o Renavan. As chamadas “restrições” já existem na prática, à ausência de outra cautela. Os magistrados se valem desse Registro para adotarem cauteladas. E têm sido eficientes no particular.

A eficácia de medida é provisória, já que quando for efetuada uma penhora, esta, do bem específico, será garantidora da execução e a averbação restará cancelada. Segundo o entendimento dominante, a penhora é um ato executivo, que o Estado utiliza, fixando a responsabilidade executiva sobre um determinado bem. Se este bem está resguardado para o cumprimento do objeto da execução, desnecessária a permanência da averbação. Salienta Theodoro (2009, p. 226) que:

Os bens afetados pela averbação não poderão ser livremente alienados pelo devedor. Não que ele perca o poder de dispor, mas porque sua alienação pode frustrar a execução proposta. Trata-se de instituir um mecanismo de ineficácia relativa. A eventual alienação será válida entre as partes do negócio, mas não poderá ser oposta à execução, por configurar hipótese de fraude nos termos do art. 593, como prevê o parágrafo 3º do art. 615-A. Não obstante a alienação subsistirá a responsabilidade sobre o bem, mesmo tendo sido transferido para o patrimônio de terceiro

A averbação é de cunho estritamente processual, com finalidade cautelar, ao que difere da reserva de prioridade, que é aplicada nas relações negociais, sendo aquela diferente desta que tem caráter transitório e preparatório. Para Erpen (2008, p. 13):

A perda de objeto da chamada averbação premonitória existe com o registro da futura penhora, ou em caso de insucesso da execução. A grande novidade reside na circunstância de o exequente dar o chamado impulso processual, normalmente deferido aos magistrados, já sobrecarregados de pilhas de processo, ficando, muitas vezes, singelos despachos de expediente no aguardo de sua vez.

Antes de se aperfeiçoar a penhora, essa presunção de fraude à execução não é de forma absoluta, eis que se o executado tiver mais bens que poderá dispor para garantir o juízo, a penhora, quando efetivada, poderá recair sobre os demais. Agora, se inexistirem outros bens, a fraude é presumida em razão da notória e pública existência de execução. Segundo Montenegro Filho (2009, p. 390):

O ato em estudo não impõe a perda imediata da propriedade do bem atingido pela constrição em desfavor do devedor ou do responsável, o que apenas ocorrerá no desfecho da ação executiva, atrás do pagamento ao credor, no gênero, com as espécies da entrega do dinheiro, da adjudicação dos bens penhorados e do usufruto do bem imóvel ou de empresa.

A averbação é necessária, eis que se objetiva a plena satisfação do credor. O que se pretende é que dela surja um efeito de maior alcance na execução. Conforme já mencionado, esta averbação torna a execução oponível *erga omnis*, consoante o bem objeto da medida registral. Como mencionado por Marinoni e Mitidiero (2012, p. 643):

Como a finalidade da averbação é a preservação do patrimônio do demandado para a imediata ou futura execução, formalizada a penhora ou arresto sobre bens suficientes para coibir a expressão pecuniária do direito do demandante, tem o juiz de determinar, de ofício ou a requerimento da parte, o cancelamento das averbações sobressalentes.

Significa dizer que, uma vez efetivada a penhora, a averbação perde seu objeto, devendo os demais bens serem tidos como de livre disposição para alienações do proprietário. Se persistirem em excesso, poderá configurar indevida, o que implica em responsabilização do exequente, em razão dos danos que forem causados.

## 6 Considerações finais

A eficácia das normas implica em tornar o direito mais dinâmico, mais pleno, atendendo as mudanças sociais do mundo moderno. Neste sentido a Tutela inibitória se mostra um instrumento à disposição do credor para se prevenir das fraudes. Com fito preventivo, aparece de forma facultativa, não obrigatória, sendo responsabilidade de o credor requerer a certidão e efetivar averbação da existência de processo que pode comprometer o patrimônio do devedor.

Deste estudo se viu a investida do legislador em tolher as diversas maneiras de o devedor provocar sua insolvência voluntária, criando óbices para tanto, deixando o credor mais seguro, garantindo maior presteza à jurisdição, que pugna pela equidade e justiça. Dentre as medidas voltadas à satisfação dos direitos do credor, a tutela inibitória vem somar como mais um óbice às fraudes, permitindo que o credor ao final realmente se veja satisfeito.

Como medida antecipada, se caracteriza a tutela inibitória numa inovação assegurada pela própria Constituição Federal que consagra a possibilidade da tutela na busca da eficácia aos direitos inerente aos credores. Ou seja, surge aprimorando o procedimento cautelar, de conhecimento e de execução. É uma faculdade como todo o direito que atende interesse de uma das partes da lide, mas ao mesmo tempo impõe limite ao agir do outro, agilizando a prova do ilícito, evitando o surgimento de um possível artil voltado à fraude.

Deste estudo se conclui, sem dúvidas, que a tutela inibitória se mostra meio hábil e ágil de garantir patrimônio do devedor para atender os direitos de um credor que pretende haver do judiciário o que lhe é devido, devendo ser observada pelos operadores do direito como uma evolução jurídica, em atendimento e aprimoramento na busca do justo.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 5.869**, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15869compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869compilada.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.078**, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.101**, de 9 de fevereiro de 2005. Regula a recuperação judicial, a extrajudicial e a falência do empresário e da sociedade empresária. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11101.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.382**, de 6 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Lei n 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, relativos ao processo de execução e a outros assuntos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11382.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11382.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

BUENO, Cassio Scarpinella. **Curso sistematizado de direito processual civil: tutela jurisdicional executiva**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CÂMARA, Alexandre Freitas. **Lições de direito processual civil**. 13. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2006. vol. III.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **Execução civil**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

DONIZETTI, Elpídio. **O Novo processo de execução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2009.

ERPEN, Décio Antônio. **Das novas regras da execução e o registro imobiliário**: Da reserva de prioridade; Do bloqueio registral da Lei n. 11.382 - Artigo 615-A. Revista IOB de Direito Civil e Processual Civil, Porto Alegre, v. 9, n. 53, p. 7-25, maio-jun. 2008.

GOMES, Antônio Victor A. Estefan. **A tutela inibitória na defesa dos direitos fundamentais**. Revista da Faculdade de Direito de Campos, ano VI, n. 6, jun. 2005.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil**: parte geral. São Paulo: Saraiva, 1997. v. I.

GRECO FILHO, Vicente. **Direito processual civil brasileiro**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. v. III.

GUIMARÃES, Luiz Machado. **Estudos de Direito Processual Civil**. Rio de Janeiro: Jurídica e Universitária, 1969.

LEITE, Gisele Pereira Jorge. **A fraude contra os credores. Âmbito Jurídico**, Rio Grande, Ano XII, n. 68, set. 2009.

LOPES, João Batista. **Defesa do executado por meio de ações autônomas**. São Paulo: Dialética, 2005.

MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Código de processo civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

MONTENEGRO FILHO, Misael. **Curso de direito processual civil: Teoria geral dos recursos, recurso em espécies e processo de execução**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. v. 2.

MOREIRA, José Carlos Barbosa. **Por um processo socialmente efetivo**. Revista de Processo, São Paulo, v.27, n.105, p. 183-90, jan-mar. 2002.

---

RODRIGUES, Silvio. **Código civil aplicado**. São Paulo: Saraiva, 1999. v. 8.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil**: Teoria geral do direito processual civil e processo de conhecimento. 50. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

WAGNER JÚNIOR, Luiz Guilherme da Costa. **Curso completo de processo civil**. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

# LAS MUJERES CUIDADORAS INMIGRANTES: UN ANÁLISIS EN DATOS DE 1992 - 2009 POR EL MUNDO, EN ESPECIAL SOBRE LA REALIDAD DE ESPAÑA

*IMMIGRANT WOMEN CAREGIVERS: AN ANALYSIS IN DATA FROM 1992 - 2009 AROUND THE WORLD, ESPECIALLY THE REALITY OF SPAIN*

*Douglas Verbicaro Soares*

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas\_verbicaro@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.50>

Recebido em: 23.12.2020

Aceito em: 23.02.2021

**Resumen:** El estudio tiene como objetivo visualizar la realidad de las mujeres inmigrantes en los ámbitos laboral, social y colectivo, centrándose en el tema de la discriminación de género, influenciada por factores histórico-culturales. Muchos de ellos transmitidos a lo largo de los siglos, por un modelo patriarcal de sumisión femenina en diferentes sociedades. La investigación abordará el tema de las mujeres, destacando el factor humano en el desempeño de la actividad laboral femenina de la atención, especialmente en el contexto español. Se llevó a cabo una investigación bibliográfica y documental como procedimiento metodológico, utilizando el enfoque cualitativo y cuantitativo. La investigación tiene una investigación bibliográfica multidisciplinaria, como historia, ciencias jurídicas y etc. Esta investigación concluye por la existencia de discriminación para las mujeres en el desempeño de la actividad laboral, razón por la cual se necesitan más estudios para visualizar estos problemas para el cambio de paradigma.

**Palabras clave:** Discriminación. Género. Igualdad. Inclusión Social.

**Abstract:** *The study aims to visualize the reality of immigrant women in the labor, social and collective spheres, focusing on the issue of gender discrimination influenced by historical-cultural factors. Many of them transmitted over the centuries, by a patriarchal model of female submission in different societies. The investigation will work with the theme of women highlighting the human factor in the performance of female labor activity of care, especially in the Spanish context. A bibliographic and documentary investigation was carried out as a methodological procedure, using the qualitative and quantitative approach. The research has a multidisciplinary bibliographic investigation, such as history, legal sciences and etc. This research concludes by the existence of discrimination for women in the performance of work activity, which is why further studies are needed to visualize these problems for paradigm shift.*

**Keywords:** *Discrimination. Gender. Equality. Social Inclusion.*

## 1 Introducción

Antes de hablar sobre las mujeres inmigrantes cuidadoras, es importante hacer una breve introducción sobre el derecho al trabajo como un derecho social. En este sentido, en las Constituciones de distintos países, los derechos sociales salen del capítulo: orden



social. Los derechos sociales son prestaciones positivas proporcionadas por el Estado, tanto de modo directo o indirecto, previstas en normas constitucionales (VERBICARO SOARES, 2012, p. 21).

Por este motivo, debe considerarse el trabajo no como una obligación, pero sí un derecho, es decir: él está presente en el ámbito de los derechos económicos y sociales, justificado en el hecho de que todos los seres humanos tienen el derecho de sobrevivir y de decidir de modo libre una profesión, siendo el trabajo escogido supuestamente satisfactorio y sobretodo equitativo.

La esencia de que el derecho al trabajo es un derecho social tiene base internacional. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 23, expresa que:

Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre opción de escoger un empleo, a condiciones justas y favorables de trabajo y a la protección contra el desempleo. Todas las personas, sin cualquier tipo de discriminación, tienen derecho a la igual remuneración por igual trabajo. Todas las personas que trabajan tienen derecho a una remuneración justa y satisfactoria, que les asegure, así como a su familia, una existencia compatible con la dignidad humana (BRASIL, 2012).

En este sentido, la Declaración establece su esencia para el ejercicio de los derechos laborales. En Brasil, la Constitución Federal (CF) de 1988, materializa el contenido de la Declaración Universal de Derechos Humanos, dándole una garantía legal, pero que cabe al Estado tornarlo efectivo. En su artículo 6º, trata el trabajo como un derecho social (a través de él que el hombre puede obtener las condiciones materiales – económicas, para su propia manutención). Además, en sus artículos siguientes: del 7º al 11º, la CF refuerza sus ideas sobre esos derechos, reconociéndolos como sociales (BRASIL, 2020). Es importante recordar que esa Carta Magna de Brasil no ha sido la primera en reconocer ese ideario en América. México ha sido novedoso en 1917, entendiendo que estos derechos serían esenciales a la organización de aquel Estado.

Por más que la Constitución Federal de Brasil reconozca la labor como un derecho social, no existe actualmente en la legislación, ningún medio eficaz que trate de garantizar que ese trabajo pueda ser ejercido. De hecho, no se puede negar la existencia de medidas que busquen atenuar la situación de muchos ciudadanos que no encuentran trabajo. De todos los modos, aún no ha sido suficiente para permitir su ingreso en el trabajo o de tener una mejora en su condición de vida, de un trato más igual entre todos.

En contrapartida, en España por ejemplo, los preceptos semejantes están previstos en el artículo 35 de la Constitución de 1978: Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo (CONGRESO, 2003). Lo que demuestra esfuerzos de los constituyentes en la elaboración de instrumentos de protección del trabajo en el Reino de España.

Para la investigación ha sido empleada una metodología basada en fuente bibliográfica multidisciplinar, con relación con el derecho, la historia, etcétera. El estudio tiene cinco (5) apartados, más la introducción, consideraciones finales y referencias.

De ese modo han sido realizadas algunas preguntas para el estudio: ¿Cómo es la situación histórica de las mujeres? ¿Habrá división sexual en el trabajo? ¿Cómo esa división está relacionada

con la inmigración? ¿Cuál es la condición de la mujer inmigrante? ¿Cómo es el mercado de trabajo del cuidado?

## **2 Breve histórico de la situación de las mujeres en el mundo**

En las sociedades: Egipcia, Griega, Mesopotámica, las mismas limitaban la participación de la mujer en sociedad en el cuidado del hogar y de los hijos, incluso de otras personas, sin que se les permitiesen participar en los negocios públicos. En la edad media, las mujeres asumían todas las obligaciones domésticas de su propio hogar, complementándolo con el cuidado de los demás (de familiares o terceros). En la edad moderna, ellas siguieron circunscribiéndose en el ámbito de los trabajos domésticos, es decir: un espacio doméstico feminizado y de menor importancia social, siendo invisibles socialmente, con una característica de inferior relevancia. Como se la condición de nacer mujer estaría relacionada con el hecho de la supuesta justificación de sumisión y dependencia al sexo masculino (VERBICARO SOARES, 2012, p. 22).

Para Masanet e Baeninger, sobre las mujeres brasileñas inmigrantes indocumentadas, recuerdan que el servicio doméstico constituye la puerta de entrada en el mercado de trabajo en España, y también, la principal fuente de renta inicial. Así, el ingreso laboral de las mujeres brasileñas ocurre generalmente en el servicio doméstico con las tareas propias del hogar y del cuidado. Después de un tiempo en ésta actividad, las mujeres cambian de empleo, pero siguen en el mismo tipo de actividad, dentro del mercado secundario, de menor valor y prestigio social (MASANET; BAENINGER, 2011, p. 68).

Cuando se habla de los derechos de las mujeres, es importante hacer referencia a la historia del ingreso femenino en el mercado de trabajo, evaluando desde la división del trabajo en las sociedades primitivas hasta la actualidad. Para que se pueda comprender los orígenes y la propia lógica que ha generado los caminos seguidos, más actualmente por la grande mayoría de las sociedades contemporáneas.

En este sentido, se entiende que la posición de las mujeres en una situación de verdadera desigualdad en las esferas sociales, políticas, económicas y culturales, donde se manifiesta la sumisión femenina en relación a los hombres. Es válido argumentar que la desigualdad generada a lo largo de la propia evolución histórica de la humanidad ha sido justificada como siendo supuestamente natural, como cierta y, además, una estructura que estaría imposibilitada de sufrir cambios esenciales, lo que ha generado todavía más situaciones de desigualdades entre hombres y mujeres.

De este modo se nota, claramente, la existencia de todo un mecanismo de división entre los sexos, principalmente sobre el cuidado y trabajo doméstico, una vez que siguen en estos sectores la mayoritaria participación de las mujeres. Hechos que representan todo un resultado negativo para las mismas, pues impiden su visibilidad en el ámbito público y trato igual con los hombres. De esta forma, interiorizando el femenino a una idea de inexistencia de poder decidir, es decir, que no tienen supuestamente fuerza para tomar el mando y tienen que sujetarse a las tareas del cuidado y del hogar. La definición más tradicional del cuidado relacionase directamente con el trabajo relacionado por las mujeres, como vocacional y natural (CORTEZ, 2008).

Cambiar esta realidad solamente será posible con una concientización general de la sociedad, donde los hombres, detentores de una forma de dominación más amplia, puedan

“aceptar” que las mujeres tengan su efectiva participación en los más diversos sectores citados supra en igualdad de condiciones (VERBICARO, 2009, p. 25) Esto es lo que enfatiza el ideal feminista: no existe la superioridad de la figura de la mujer en relación al hombre y sí igual participación entre ambos (GONZÁLEZ BUSTOS, 2006, p. 3-4).

Es curioso notar que en la actualidad, las mujeres efectivamente salen al mercado de trabajo, pero muchas lo hacen para vincularse nuevamente al ámbito doméstico, lugar que les fue asignado históricamente (SOARES, 2008, p. 05). Tanto es cierto que las mujeres salen al mercado de trabajo como “breadwinner”, es decir: en la situación de única o como la principal fuente de renta para la familia, con el dinero recibido por su trabajo es invertido en casa con los niños, sea en el mantenimiento y sustento de la familia, o en la construcción de casa o reforma, incluso en financiar estudios para los niños; o aportando un salario complementario en la economía familiar (ya que el salario principal lo aportaría en este caso su esposo en un contexto heteronormativo dominante).

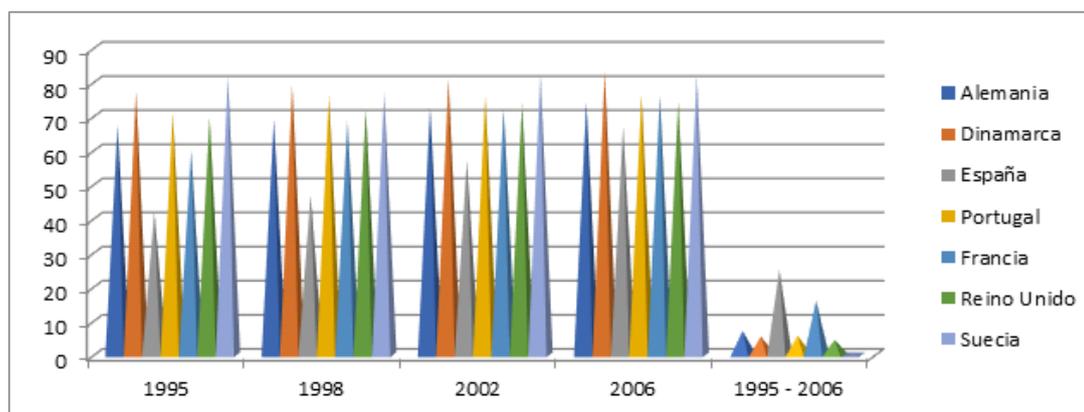
### **3 La división sexual del trabajo en el ámbito doméstico y actividades de cuidado**

Cuanto a esa cuestión, podemos citar la existencia de todo un modelo estructural de trabajo doméstico, que se aplica también en las tareas del cuidado, dirigidas a las mujeres (nacionales o inmigrantes), es decir: un modelo patriarcal, corporativista, que dificulta que las mujeres puedan desarrollar sus vidas en el medio público de la sociedad. Por esta razón, ellas se ven obligadas a ocupar los puestos que se les permiten, los que están relacionados, en general, con los cuidados de la casa y de la familia (CONSCIENCIA FEMINISTA, 2011).

Con base en esos argumentos se nota la presencia de ideas estereotipadas antiguas, es decir, de valores culturales más conservadores ¿Por qué no decir machistas? Que justifican erróneamente que las mujeres han sido siempre las responsables en sociedad en desarrollar este tipo de trabajos dentro de casa, en los espacios privados. De este modo, ya tienen una cierta predisposición para realizar esta tarea, de manera que es visto por la propia sociedad como algo normal del trabajo femenino (SOARES, 2008, p. 10).

Con base en esa idea, se nota toda una consolidada fuerza dentro de las propias familias, como también, por el medio (la sociedad) que las direcciona a desarrollar estas actividades como siendo algo normal pasado de generación y generación, como se fuera un plus añadido en sus vidas. En muchos de los casos, las mujeres trabajan realizando las tareas del hogar además de la familia, también trabajan fuera de casa, realizando las mismas actividades y cuidando de otras personas (niños y personas mayores), recibiendo una baja remuneración por la labor realizada (PAZ, 2011). Pertinente es el gráfico a seguir que aborda algunos datos sobre la ocupación laboral femenina en Europa:

Imagen 1



Fuente: La Caixa

El gráfico ejemplifica la incorporación de las mujeres en el mercado laboral, en este caso, enseñando la realidad europea de la ocupación femenina en actividades del ámbito público. Notase en la ejemplificación que los países nórdicos tienen los datos de mayor ocupación femenina, quizás por las políticas de igualdad de trato que vienen aplicando a lo largo de los tiempos entre hombres y mujeres. Así, los datos muestran que Suecia y Dinamarca lideran el ranking con los niveles más elevados en las pirámides, seguidos por Francia, Reino Unido y Portugal.

Percibiese también que dos países tienen destaque en la proyección final de los gráficos, son ellos: España y Francia, una vez que sus datos han sufrido cambios de aumento en la ocupación femenina en el mercado laboral, es decir, que en los años de 1995-2006, ha ocurrido un incremento en el número de mujeres accediendo a actividades en el ámbito público.

Sobre la incorporación femenina en el ámbito público, se han generado nuevas problemáticas, una vez que surgió la necesidad de equilibrar, a partir de la incorporación laboral extra-doméstica, con las tareas del hogar, una disputa por así decir entre el espacio laboral y las obligaciones familiares, buscando lograr compatibilizar las dos actividades, repercutiendo directa y indirectamente en las solicitudes de trabajos con el cuidado de personas y actividades domésticas.

Siguiendo ese raciocinio, los problemas están en la omisión de la participación masculina o de la otra pareja en las actividades del ámbito privado o doméstico, lo que inviabiliza y crea obstáculos para que las mujeres puedan tener una igualdad de trato en las tareas familiares y que puedan salir al mercado laboral.

Lo que ocurre en muchos de los casos es que las mujeres estarían obligadas a optar por la esfera de la familia. En la hipótesis de desarrollar labores fuera, las familias tienen que plantear e invertir en los medios económicos necesarios para la manutención de las tareas indispensables, relacionadas con los servicios de ayuda doméstica, atención y cuidados.

#### 4 La inmigración

Parecen oportunas algunas consideraciones sobre las causas que posibilitan o que motivan las migraciones entre los pueblos, sean por motivos sociales, culturales, religiosos, económicos,

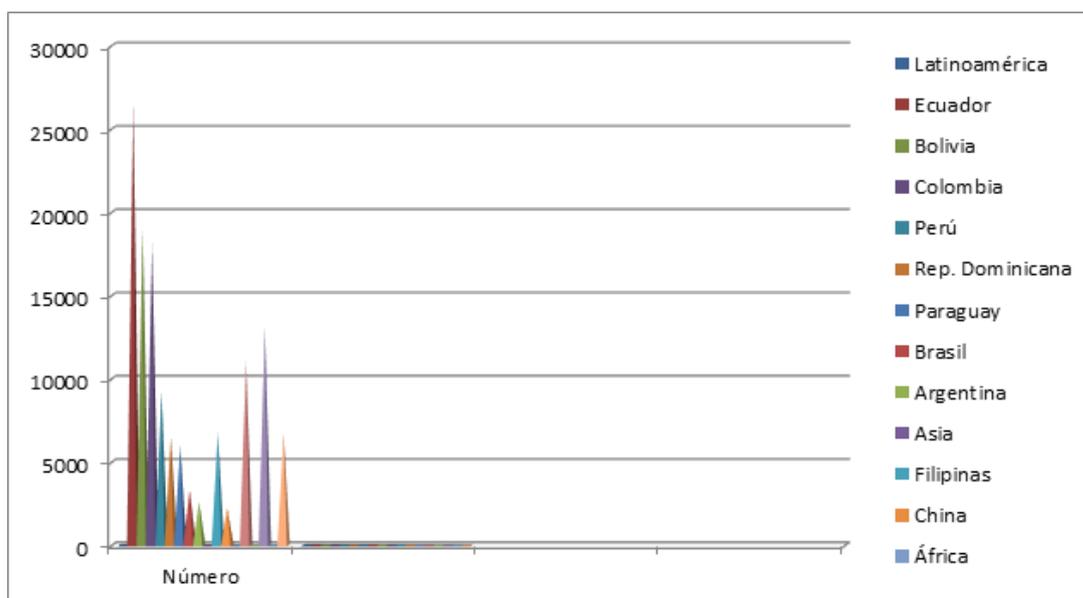
políticos. Causas esas que, de cierto modo, tienen que ver con la motivación de las mujeres inmigrantes cuidadoras en la búsqueda por una situación de vida mejor en otros países. Son válidas algunas ideas encontradas en la obra: el viaje de Laia, como por ejemplo: *cambios sociales: acceso de la mujer a la educación, los procesos de urbanización, por la creciente globalización de las comunicaciones y de la información, así como el cambio de valores están empujando a las mujeres a emigrar* (TEN, 2009). Así:

En los últimos años ese incremento ha presenciado cambios una vez que la crisis más actual en España, con variados cortes en prestaciones sociales, con altas tasas de desempleo, o ajustes presupuestarios, por primera vez en los últimos años ha disminuido el número de inmigrantes que vienen a buscar mejores condiciones económicas, culturales y sociales (TEN, 2009).

La búsqueda por mejores condiciones de vida y situación, tanto de modo individualizado para las personas que se ponen a inmigrar, como también, pensado en la mejora de la situación de vida de sus familiares (cuestiones económicas). En muchos de los casos buscan su autonomía como persona humana que son, de tener un trato igualitario en sociedad, realización educacional, profesional, escapan de situaciones de calamidades, de violencia religiosa o ideológica, de género o identidad, así como casos de violencia motivada por orientación sexual, sexo, color y raza (TEN, 2009).

El modelo estructural de un país más desarrollado lleva a las mujeres inmigrantes a sectores de participación laboral relacionados a los servicios domésticos, cuidados e personas o al tercer sector de prestación de servicios. Para ejemplificar esos argumentos se hace válida la visibilidad del gráfico a seguir, que trata de algunas de las nacionalidades extranjeras que están afiliadas al régimen de hogar en España.

Imagen 2



Fuente: La Caixa

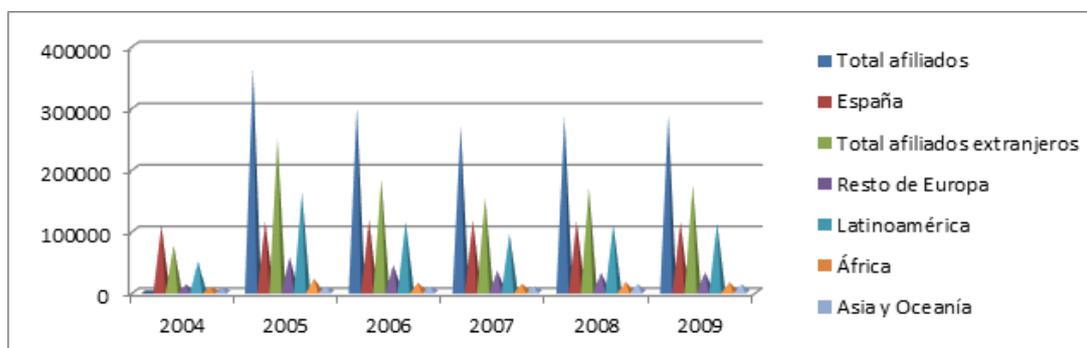
El gráfico trabaja con la evolución de los afiliados al régimen de hogar de la seguridad social según nacionalidad. Como podemos notar, la grande mayoría son de procedencia latinoamericana, una vez que factores como el idioma, cuestiones culturales (pues muchos

países seleccionados en el gráfico son ex colonias españolas), políticos o económicos motivas esa migración de personas hacia España. El número total de latinoamericanos no ha sido disponible para comparar, pero llevando en consideración la cantidad de personas de países con raíces latinas, se puede tener una idea que es bastante elevado.

Con basa en el material consultado, el porcentual de 65,39% de todos los inmigrantes que están catastrados es de América Latina. Se trabaja con la idea de que los ecuatorianos, bolivianos y colombianos lideran la filiación en el sistema español, trabajando en actividades del hogar, incluido las de cuidado de personas. En menor proporción están los argentinos y brasileños, que migraran menos, pero que en estos países también reciben otros latinoamericanos en sus territorios, en la búsqueda por mejores condiciones de vida, de trabajo.

De igual forma es pertinente comentar que hay un porcentual significativo de asiáticos que migran hacia España, que pueden llegar a ocupar hasta 6,74% del número de afiliados al régimen del hogar en la seguridad social española. China tiene menor número registrado de inmigrantes que Filipinas (1,48% y 4,41% respectivamente). El continente Africano llega a ocupar un porcentaje de 8,55% de la cantidad de inmigrantes en la seguridad social, liderados en el ranking por marroquí, que tiene un porcentaje de 7,24%, casi la totalidad del número del continente. Europa también envía inmigrantes, es el caso de Rumanía, que no está en el gráfico pero que suma 8,58%, con un número de 13.151 inmigrantes afiliados en la seguridad social en España.

Imagen 3



Fuente: La Caixa

Cuanto al gráfico *supra*, seguimos con una análisis de nacionalidades más general sobre los afiliados en el sistema del hogar registrados en la seguridad social de España, acompañando el desarrollo desde el año de 2004-2009.

El número total de afiliados se ha mantenido casi que estable a su final, es decir, que después de sufrir una disminución en el año de 2006, en relación a 2005, los años siguientes si mantuvieran muy semejantes, finalizando en 2009 con una cantidad de 287.265 personas.

En el caso de los españoles, ellos han presentado reducción en el número de afiliados desde el año de 2008, manteniendo el declive en 2009, con un total de 113.760 afiliados en el hogar. Los afiliados que corresponden al total de extranjeros, en el año de 2005 han presentado su ápice, decayendo en 2006 y 2007. En 2008 si recupera y vuelve a subir en 2009, llegando a cifras superiores a 170.000 personas.

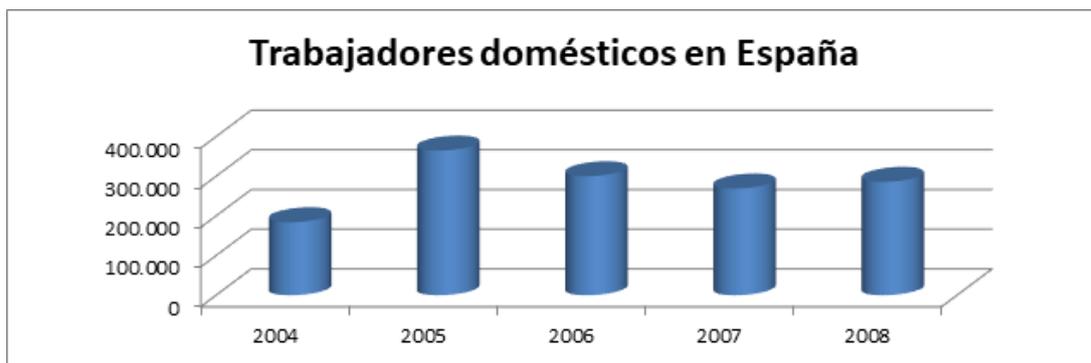
En el resto de Europa muestra similitudes al caso anterior, presentando elevación en

2005, pero los tres años siguientes pasó por declive hasta el año final, logrando 32.471 personas afiliadas.

Para los latinos americanos, el año de 2005 también es el más elevado de afiliaciones, cayendo en 2006 y 2007, volviendo a subir en 2008 y 2009. Igualmente, el continente africano tiene un resultado semejante, aumento en 2005, declive los años siguientes y vuelve a aumentar en los dos últimos años, con más de 16.000 personas afiliadas a la seguridad social española en el régimen del hogar.

Asia y Oceanía presentan los niveles más bajos, con un número de 12.638 afiliados en 2009, datos estos que han presentado aumento en los últimos tres años (2007, 2008 y 2009).

Imagen 4



Fuente: La Caixa

Cuanto al gráfico expuesto *supra* vale comentar que la cantidad de personas inscritas en el régimen del hogar (actividades domésticas y de cuidados) ha sufrido alteración, como se puede notar a partir del año de 2005, debido a la regulación de muchos inmigrantes de su situación legal en el país de acogido (España), lo que ha generado toda una visibilidad de estas personas en el sistema social. Esa situación ha podido sufrir cambios una vez que la crisis, la falta de ofertas de empleos regulados, el regreso de muchos inmigrantes a sus países, la salida de los mismos de España hacia a otros países, el aumento de las ocupaciones de las tareas informales pudieran incidir en una disminución en el control del Estado frente a las actividades de afiliación en la seguridad social española.

De acuerdo con estos parámetros, se hace necesario aclarar que la situación de los trabajadores es mucho más amplia, una vez que hay un grande número de trabajadores que ejecutan sus actividades en el mercado informal, lo que inviabiliza conocer la real condición de las tareas, tanto por el aparato de la administración pública del Estado español, así como para la sociedad.

## 5 La condición de mujer inmigrante

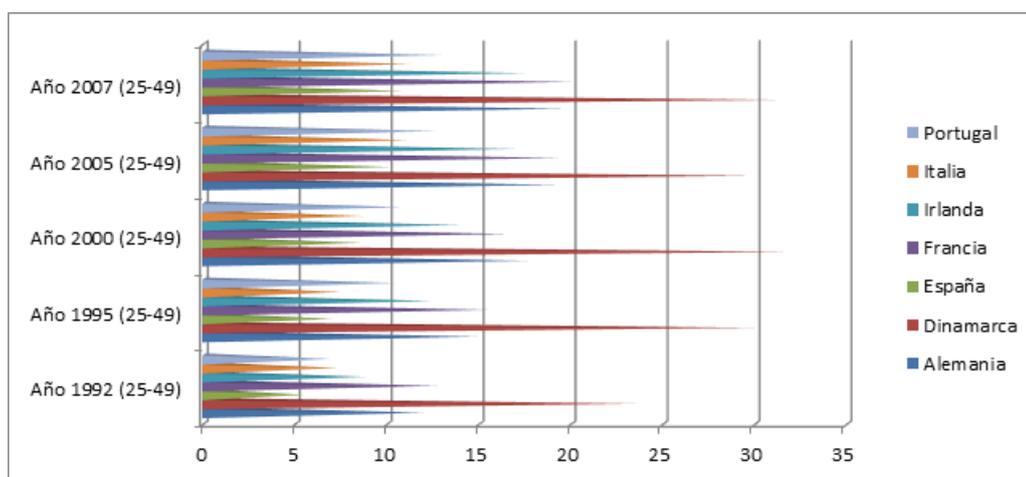
En el sector del trabajo del cuidado hay una presencia importante de trabajadoras inmigrantes. El acceso al trabajo doméstico y los de cuidado de niños, personas mayores o enfermos, fortalecieron los roles sociales de que las mujeres que deberían desarrollar estas actividades. Para Ten (2009) esa presencia significa un ahorro en la pérdida de tiempo en la búsqueda de empleo y de alojamiento para esas mujeres. Pero además, el acceso que se tiene a esta clase de trabajo se relaciona con la baja cualificación que requiere el mismo: frecuentemente

a las mujeres inmigrantes les resulta difícil el trámite de reconocimiento de sus títulos, y se imposibilita el trabajar en su propia actividad, acaban sujetándose a trabajar en el empleo que encuentran (TEN, 2009).

Para ellas las pocas ofertas de empleo doméstico y de cuidado que encuentran permiten que las mujeres encuentren un modo de subsistir en el país de acogida.

Para complementar el entendimiento sobre la tasa de empleo femenino en el sector del cuidado (sanidad, atención a mayores, servicios sociales) en menores – aclarador es el primero gráfico, que aborda la situación de las personas menores de 50 años, es decir, con edad de 25-49 años:

Imagen 5

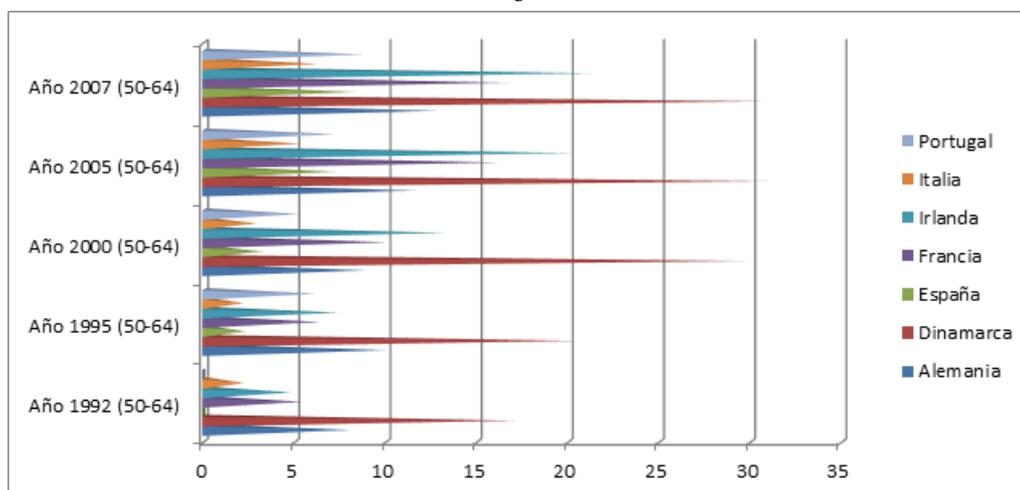


Fuente: La Caixa

El gráfico muestra que en los países como Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Francia, Portugal e España han presentado un aumento del empleo femenino de personas edad de 25-49 en el sector del cuidado, sobre todo a partir del año de 2000 hasta la fecha final de la pesquisa, que es 2007. Dinamarca despunta desde los primeros años con la mayor cantidad de personas (mujeres) ocupando esa actividad.

En el otro gráfico, que lleva en consideración la edad entre 50-64 años de mujeres en las actividades del cuidado.

Imagen 6



Fuente: La Caixa

Recordando que esas actividades tienen relación con la sanidad, cuidado a personas mayores y también los servicios sociales. Con base en esas ideas, en España se ha notado un verdadero incremento de la longevidad vital de sus ciudadanos, es decir: se ha aumentado la necesidad de esos servicios debido a un aumento en la expectativa de vida de la población. Pero que todavía están a niveles menores que la ocurrencia en otros país que han experimentado un mayor desarrollo, como ha sido en los casos de los países nórdicos, ejemplo: Dinamarca u otros en Europa, como Alemania, Irlanda o Portugal (que en las últimas décadas han tenido un incremento de estos servicios), visibilizados en el gráfico *supra*.

Un dato en especial merece ser visibilizado, es la ocupación femenina del segundo gráfico, lo que aborda la edad entre 50-64 años, que enseñan la situación de España, con una inferior participación de las mujeres en esas actividades del cuidado, lo que repercute en la comprensión que esa baja participación de esas mujeres es debida a las tareas que les son atribuidas en el espacio de la propia familia.

Factor que les inviabilizan el mercado de trabajo, en un espacio público, lejos de los atributos domésticos, motivadas por diversas causas, como es el caso de: emancipación personal, complementación del saldo familiar, subsistencia de la trabajadora y de su familia, a aceptar ocupar trabajos en el mercado informal. Hecho que incide de modo negativo tanto en la creación de nuevos y regulares empleos en esa área, así como en un desnivel en las ofertas para la ocupación de ese servicio, generando toda una clandestinidad, baja visibilidad y prestigio social. ¿Qué significa esto? Que muchas mujeres que ocupan esos trabajos son las mujeres inmigrantes, que por factores anteriormente expuestos se someten a los mismos.

## 6 El envejecimiento de la población y el mercado de trabajo del cuidado

El aumento en el envejecimiento de la población y en la demanda por el trabajo del cuidado se ha incrementado en la últimas décadas, relacionándose principalmente con el número de solicitudes para desempeñar los labores relacionados a los cuidados (servicios del hogar, cuidado de terceros – niños o personas mayores, dependientes) tareas esas que generalmente, en su grande mayoría, ocupadas por las mujeres y mujeres inmigrantes. Además, teniendo relevancia para la manutención del propio modelo de bienestar español (TEN, 2009).

Interesantes son las consideraciones que aducen que las mujeres inmigrantes están siendo utilizadas para sustituir la actividad del cuidado no remunerado: *hasta ahora ejercido por las mujeres autóctonas, por un cuidado externalizado en un mercado privado y sin regulación, precario y escasamente profesionalizado* (GARCÍA, 2011, p. 04).

*No Brasil e nos países de língua espanhola, a palavra “cuidado” é usada para designar a atitude; mas é o verbo “cuidar”, designando a ação, que parece traduzir melhor a palavra care. Assim, se é certo que “cuidado”, ou “atividade do cuidado”, ou mesmo “ocupações relacionadas ao cuidado”, como substantivos, foram introduzidos mais recentemente na língua corrente, as noções de “cuidar” ou de “tomar conta” têm vários significados, sendo expressões de uso cotidiano* (GUIMARÃES et al., 2011, p. 154).

Es como se fuera un modelo de ayuda y temporario que influí en todo un sistema normativo que tiene que ver con la dependencia, lo que puede repercutir de modo negativo en la formación de un mercado informal del cuidado, movido por personas de otros países que colocan en riesgo la esencia del modelo de bienestar (GUIMARÃES et al., 2011, p. 154). Por este

motivo se cobra la viabilidad de regular esa actividad para que esas trabajadoras puedan tener derechos laborales.

## 7 Consideraciones finales

Para finalizar el presente estudio, es interesante recordar que el modelo de familia relacionado con las actividades del cuidado está en crisis, motivado tanto por los cambios de la economía, sociales, políticos y también del modelo de familias. Ese hecho es notado en España, con una característica de familia mediterránea (MORENO, 2001, p. 69), donde todos los integrantes de la familia corroboraban entre sí para la manutención del orden y atender a las necesidades colectivas de sus miembros, motivados por una realidad en que las mujeres salen al mercado laboran y ya no pueden o no están de acuerdo en asumir estos tradicionales labores.

Los motivos expuestos sobre la crisis pueden generar unas grietas de las estructuras del modelo de familia de éste país ibérico, donde anteriormente las relaciones entre los familiares permitían una mayor dedicación de sus propios miembros al cuidado de los demás. Ahora, la situación es diferente, pues España pasa por un proceso de cambio que inviabiliza esa práctica, es decir: las generaciones de mujeres que se encargaban de los cuidados de sus familiares, padres, maridos, hijos nietos se está haciendo mayor y, también, necesitan ser cuidadas.

Hecho ese que choca con el nuevo modelo social, en que las mujeres más jóvenes no aceptan esa imposición social de la conducta estrictamente femenina del cuidado y la salida de las mujeres al mercado de trabajo, rompiendo con el modelo tradicional del “male breadwinner”, generando una brecha en la realización y continuidad de la actividad del cuidado, siendo suprimida por la incorporación de la mujer inmigrante, que acepta por su propia situación de vulnerabilidad, de necesidad a ocupar la actividad del trabajo del cuidado, en mucho de los casos, es el único modo de poder subsistir en el país de acogida.

Con esa situación calamitosa, muchos de estos trabajos acaban siendo realizados bajo el manto de la irregularidad, una contratación informal, que no permite en reconocimiento de derechos a las mujeres inmigrantes. Lo que representa una verdadera estafa cuanto a las garantías legales de estas trabajadoras y también para el Estado español que deja de tener beneficios con las contrataciones que podrían ser realizadas, pero que no son.

Es como un círculo vicioso, donde pocos lucran: a) las familias que contractan los servicios irregulares piensan que con la práctica ahorran económicamente que con una contratación regular, no tienen que garantizar derechos de las trabajadoras inmigrantes, pueden estipular los precios a ser pagos por la actividad del cuidado; b) las mujeres inmigrantes sumisas por la situación de estar en otra ciudad, provincia o país están de acuerdo a desarrollar la actividad del cuidado con base en las estipulaciones de las familias contratantes de sus servicios que determinan las reglas, los saldos, los horarios de la actividad; c) con el número mayor de inmigrantes para la ocupar la actividad, cuanto mayor la mano de obra, menor podrá ser la remuneración para la actividad, una vez que no respetan las bases salariales en caso de ser una actividad regular; d) El Estado español pierde por no tener regulada la actividad laboral, deja de recibir la contribución y tampoco puede fiscalizar esas actividades laborales, perdiendo el control sobre esas situaciones que se desarrollan dentro de su propia frontera.

Por esta razón y por los comentarios que han sido realizados en este estudio, es viable

considerar que la complejidad mencionada sobre las mujeres inmigrantes cuidadoras sirve como motivadora en la labor de descubrir los nuevos rumbos que nortearán esa cuestión, que podrá implicar el auxilio de encontrar maneras para cambiar la realidad actual en España, como en una esfera globalizada.

## Referencias

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponible en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206%C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20forma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o)>. Acceso en: 11 mar. 2021.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponible en: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acceso en: 11 mar. 2021.
- CONGRESO. **Artículo 35 de la Constitución española**. Disponible en: <<https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=35&tipo=2#:~:text=Todos%20los%20espa%C3%B1oles%20tienen%20el,discriminaci%C3%B3n%20por%20raz%C3%B3n%20de%20sexo>>. Acceso en: 13 mar. 2021.
- CONSCIENCIA FEMINISTA. **Os Afazeres Domésticos, Trabalho Doméstico Remunerado e a proteção do Estado Democrático de Direito**. Disponible en: <<http://conscienciafeminista.blogspot.com/2011/05/os-afazeres-domesticos-trabalho.html>>. Acceso en: 11 mar. 2021.
- CORTEZ, Mariana. **Gênero Masculino e a Profissão do “Cuidar”**. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 25 a 28 de junio de 2008. Lisboa, Portugal.
- GARCÍA. Antonio Abellán. **INFORMES PORTAL MAYORES: Un perfil de las personas mayores en España**. Indicadores estadísticos básicos nº 127 de octubre de 2011. España, 2011.
- GONZÁLEZ BUSTOS, M<sup>a</sup> Ángeles. **La Mujer ante el siglo XXI. Una perspectiva desde el ordenamiento jurídico-administrativo**. Editora @becedario. Edición primera. Badajoz, España, 2006.
- GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. **Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão**. Disponible en: <[https://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/01/v1n01\\_07.pdf](https://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2015/01/v1n01_07.pdf)>. Acceso en: 11 mar. 2021.
- PAZ, María. **Economía Feminista**. Disponible en: <[http://www.upo.es/congresos/export/sites/congresos/economiafeminista/documentos/Maria\\_Florencia\\_Garcia\\_Paz.pdf](http://www.upo.es/congresos/export/sites/congresos/economiafeminista/documentos/Maria_Florencia_Garcia_Paz.pdf)>. Acceso en: 11 mar. 2021.
- LA CAIXA. **Fundación “la Caixa”**. Disponible en: <[http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/670e2a8ee75bf210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol31\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/670e2a8ee75bf210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol31_es.pdf)>. Acceso en: 11 mar. 2021.
- MASANET, Erika; BAENINGER, Rosana. **Brasileiros e brasileiras na Espanha: mercado de trabalho, seguridade social e desemprego**. In: Revista Paranaense De Desenvolvimento.

Curitiba, n.121, p.65-89, jul./dez. Brasil, 2011.

MORENO, Luis. **La vía media española del modelo de bienestar mediterráneo.** España, 2001.

SOARES, Daniela Medeiros. **Os/As Cuidadores/as dos/as Doentes de Machado-Joseph: uma questão do Género.** VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidad Nova de Lisboa. Portugal, 2008.

TEN. Luz Martínez y otras. **El viaje de Laia. Guía de sensibilización sobre la trata de seres humanos con fines de explotación sexual.** Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. España, 2009.

VERBICARO. Dennis. **Consumo e cidadania: da criação à expressão da solidariedade nas relações de consumo no Brasil.** Tesina. Universidad de Salamanca. Curso de Doctorado Pasado y presente de los Derechos Humanos. Salamanca, España, 2009.

VERBICARO SOARES, Douglas. **Las mujeres y las personas homosexuales en las Fuerzas Armadas. Especial referencia a las FFAA brasileñas.** Trabajo fin de curso Máster Oficial en Estudios Interdisciplinarios de Género. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2012.



# APROPRIAÇÃO DE UMA VARIANTE ESTILÍSTICA COMO PROCESSO IDENTITÁRIO EM PÁGINA DO FACEBOOK

*APPROPRIATION OF A STYLISTIC VARIANT AS IDENTARY PROCESS ON FACEBOOK PAGE*

*Oscar Felipe Rodrigues Ribeiro*

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. E-mail: oscarfelipe45@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.68>

Recebido em: 03.02.2021

Aceito em: 29.02.2021

**Resumo:** Seja para se sentir pertencente ou para se adaptar as regras do grupo social, o falante é capaz de modificar sua fala, ou seja, fazer uso de diferentes estruturas linguísticas. Desse modo, busca-se investigar, dentro de um contexto específico, como os usuários modificam sua fala de acordo com a situação na qual se encontram. O objeto foi gerado nas *postagens* da rede social Facebook em um grupo intitulado “Grupo onde fingimos ser idosos confusos com a tecnologia”. Apresenta-se, também, o enquadramento metodológico, já que é necessário em pesquisas que levam em consideração o trabalho com variações linguísticas, além de levantar alguns questionamentos sobre os tipos de variação, formação de identidade e como tais processos são observados no objeto de estudo. Os dados mostram diferenças significativas entre as *postagens* dos usuários no grupo e suas páginas pessoais na rede social supracitada.

**Palavras-chave:** Variante estilística; Facebook; Formação de Identidade; Monitoramento Linguístico.

**Abstract:** *Whether to feel belonging or to adapt the rules of the social group, the speaker is able to modify his speech, that is, make use of different linguistic structures. Thus, we seek to investigate, within a specific context, how users modify their speech according to the situation in which they find themselves. The object was generated in the posts of the social network Facebook in a group entitled “Group where we pretend to be elderly confused by technology”. The methodological framework is also presented, as it is necessary in research that takes into account work with linguistic variations, in addition to raising some questions about the types of variation, identity formation and how these processes are observed in the object of study. . The data shows significant differences between users’ posts in the group and their personal pages on the aforementioned social network.*

**Keywords:** *Stylistic variant; Facebook; Identity Formation; Linguistic Monitoring.*

## 1 Introdução

O trabalho do professor é guiar o aluno para os mais diversos saberes científicos. Em se tratando de professor de linguagens, uma das funções é ensinar o aluno os mais diversos gêneros presentes na sociedade. O trabalho com gênero pode seguir várias vias metodológicas, cabe o professor conhecer sua turma para que assim aplique um ensino adequado e eficaz.

Uma das possibilidades de trabalho com os gêneros é para a aquisição ortográfica nas



séries iniciais. Porém, Matos e Silva (2003) ressaltam que esse processo pode ser influenciado pelo contexto social e o processo escolar. Portanto, os autores defendem que cabe ao professor, dentro do seu processo de formação, tornarem os alunos conscientes das múltiplas formas de comunicação nos mais diferentes contextos. Mas como ensinar o aluno a moldar sua identidade nas mais diversas circunstâncias de vidas e, assim, adequar sua linguagem? Os alunos, ou pessoas no geral, são capazes de fazerem uso de variações linguísticas dependendo das relações que estabelecem umas com as outras?

A fim de contribuir com tais questionamentos, o presente artigo visa analisar como o contexto pode influenciar na utilização de diferentes variações linguísticas. Seja para se sentir pertencente ou para se adaptar as regras do grupo social, o falante é capaz de modificar sua fala, ou seja, fazer uso de estruturas linguísticas diferentes? Para isso, buscar-se-á investigar dentro de um contexto específico (páginas do Facebook) e observar se os usuários modificam sua fala de acordo com a situação no qual se encontram.

Para o estudo, a divisão deste artigo se dá em um primeiro momento na fundamentação teórica, em que se resgatam algumas definições sobre a rede social analisada (Facebook). Apresenta-se, também, o enquadramento metodológico, já que é necessário em pesquisas que levam em consideração o trabalho com variações linguísticas, além de levantar alguns questionamentos sobre os tipos de variação, formação de identidade e como esses processos são observados no objeto de estudo. Na parte da análise, busca-se levantar diferenças e semelhanças entre os 5 usuários da página do Facebook explorada, como esses se comportam em pronunciar enunciados dentro de suas páginas pessoais e no grupo de análise. Já as considerações finais, essa é designada para algumas reflexões sobre as múltiplas identidades dos usuários de língua portuguesa brasileira.

## 2 Aporte teórico

Antes de adentrarmos na análise proposta pelo presente artigo, faz-se necessário retomarmos alguns conceitos. Primeiramente, o *corpus* utilizado foi extraído de uma página do Facebook intitulada “Grupo onde fingimos ser idosos confusos com a tecnologia”. A empresa Facebook, criada em fevereiro de 2004, se auto denomina como uma ferramenta cuja intenção é “dar às pessoas o poder de criar comunidades e aproximamos mundo”<sup>1</sup>. Outra definição necessária é acerca dos grupos disponíveis na página em questão. O Facebook os define como:

Os grupos fornecem um espaço para as pessoas conversarem sobre interesses em comum. É possível criar grupos para qualquer coisa, como reuniões de família, equipe esportiva com os colegas de trabalho, clube de livros, e personalizar as configurações de privacidade do grupo de acordo com quem você deseja que participe e veja o grupo. Se você for um administrador do grupo, este será o local onde poderá encontrar recursos úteis do Facebook para aumentar e se envolver com suas comunidades<sup>2</sup>.

Com o intuito de conectar as pessoas, os grupos possuem diversos objetivos. Como a própria definição diz, cria-se grupos para qualquer coisa. As regras de interação são definidas

1 Informação extraída da página oficial do Facebook. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/FacebookBrasil/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/FacebookBrasil/about/?ref=page_internal). Acesso em 12/08/2019

2 Informação extraída da página oficial do Facebook. Disponível em: [https://www.facebook.com/help/1629740080681586/?helpref=hc\\_fnav](https://www.facebook.com/help/1629740080681586/?helpref=hc_fnav). Acesso em 12/08/2019.

por seus administradores/criadores. Com mais de 400 mil membros, o grupo analisado tem a intenção de divertir, para isso, a proposta é de criar uma personagem fictícia que utiliza uma variante da língua para a interação via redes sociais. Além disso, ele possui quatro regras: a) não é um grupo de analfabetos; b) não faça posts repetidos; c) denuncie comentários e postagens fora do contexto e d) utilize parênteses para sair da personagem.

Os usuários selecionados têm entre 20 a 26 anos de idade, por isso cabe salientar as diferenças linguísticas entre falantes de idades diferentes. Sobre isso, Labov (2008), ao estudar o contexto de Martha's Vineyard, constatou que falantes mais idosos preservavam traços fonológicos diferentes dos mais jovens. Para dar fundamento na sua tese, o autor cita alguns trabalhos como os de Bloomfield (1933) que afirmava não ser possível constatar tais mudanças em sua época por falta de tecnologia. Gauchat (1905) e Hermann (1929) que estudaram o mesmo contexto, observaram mudanças fonéticas entre gerações. Cabe aqui estudos que tratem com mais clareza mudanças linguísticas entre falantes de gerações diferentes, porém, as constatações acima, sugerem que há uma diferença na fala entre falantes mais jovens se comparada a fala de falantes mais idosos. Essa constatação é observada no grupo de análise do presente artigo, afinal os usuários creem que a variante estilística utilizada por eles é do público que a comunidade se referencia.

Sobre o uso das variações linguísticas, Bortoni-Ricardo (2005) as concebe sobre dois aspectos: a) ampliar a eficácia na comunicação e b) marcar a identidade social. Como a intenção do grupo de análise é interagir-se por meio de uma personagem, os membros fazem uso de uma variação cujo objetivo recai mais sobre o aspecto (b) proposto pela autora. Afinal, os usuários apresentam muitas similaridades em uso de recursos linguísticos em suas postagens. Mais adiante, na parte de análise, estas semelhanças serão exemplificadas.

Outro conceito que cabe mencionar determinante da linguagem utilizada pelos falantes no grupo do Facebook é o de Comunidade de Prática. Definido por Eckert (2000, apud SEVERO, 2007, p.35), ele é entendido como pessoas que se juntam para um determinado empreendimento. Por apresentarem este objetivo em comum, os membros fazem uso de uma forma de agir e de falar. No objeto de estudo, por estarem conectados por meio de uma página na internet, os falantes fazem uso da variante linguística que eles acreditam atender os objetivos da comunidade no qual se inseriram. Em outras palavras, enquadram-se no que é proposto pelo autor, utilizam-se de uma forma de agir e falar condizente com a comunidade que estão inseridos.

A autora expõe também que a comunidade de prática se caracteriza por três vertentes: 1) engajamento mútuo – ou seja, os membros do grupo mostram-se interessados em se entreter; 2) negociação de interesses e propósitos – não há uma obrigação em se fazer parte da comunidade, só está nela quem tem interesse e, por isso, podemos supor uma negociação implícita em que o falante, ao adentrar no grupo, é puramente volitivo; 3) troca de repertório – como constataremos na análise, vê-se muitas semelhanças entre o uso de certos elementos linguísticos que os falantes creem ser uma variante da língua pertencente do público que a comunidade se refere, ou seja, dos idosos. Wenger (1998) também define o conceito de comunidades de prática como engajamento que nós, humanos, temos em buscar empreendimentos que garantam os mais diversos objetivos (sobrevivência, prazer individual, etc.). E, a partir de definirmos nossos interesses, há interação com os outros indivíduos e com o mundo, culminando assim em um aprendizado coletivo.

O aprendizado resulta em práticas que, por sua vez, estabelecem um tipo de comunidade que busca, continuamente, um objetivo compartilhado. Assim, o autor chama essas comunidades de comunidade de prática.

As relações estabelecidas por Wenger (1998) também são constatadas no objeto de análise do presente artigo. O empreendimento estabelecido pelo grupo tem o intuito de divertir/interagir. As interações se dão via comentários que geram um aprendizado coletivo. Afinal, ao comentar e/ou se deparar com uma postagem, o falante se apropria da variante utilizada e a utiliza para interagir uns com os outros criando uma rede e ampliando a linguagem. O aprendizado gera novas postagens e, assim, estabelece uma comunidade com as práticas compartilhadas.

Além disso, Wenger (1998) relaciona a comunidade de prática com a formação de identidade. O autor mostra que o sujeito para fazer parte de uma dada comunidade, precisa ser reconhecido como participante. Para isso, há uma negociação (silenciosa ou aberta) da maneira de ser no contexto. Ou seja, o membro tem a sua identidade formada ao se adaptar às características da comunidade. Wenger (1998) traz ainda alguns tipos de formação de identidade, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Tipos de identidade e suas formações

<b>IDENTIDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
Identidade como experiência negociada	Definida por meio de participação social e pela forma no qual os outros nos reificam.
Identidade como membro da comunidade	Definida pelo contexto familiar e não familiar.
Identidade como trajetória de aprendizagem	Definida pelos caminhos nos quais o sujeito foi e pretende ir.
Identidade como nexos de multimídia	Definida pela capacidade do indivíduo conciliar várias formas de associação em uma única identidade.
Identidade como uma relação entre o local e o global	Definida pela interação do sujeito com as formas locais, manifestadas em estilos e discursos amplos.

Fonte: Wenger, 1998. (Elaboração própria)

No grupo, de acordo com o quadro 1, as identidades são formadas perpassando os conceitos sugeridos pelo autor. Afinal, caracterizam-se por uma participação social em que outros sujeitos interagem (reificando o usuário). Além disso, trata-se de um contexto não-familiar (*internet*) e o falante é quem escolhe traçar esse percurso. Por fim, vê-se um caráter multiforme nas identidades e, por precisarem criar um personagem fictício da terceira idade, muitos usuários acabam se espelhando em alguma figura familiar (avó/avô) para executarem tal papel fazendo uso dos recursos linguísticos estabelecidos na comunidade de prática.

Le Page (1980, apud BORTONI-RICARDO, 2005, p.96) trata o ato de fala como um ato de identidade. Afinal, o falante circunda sua fala mobilizando estruturas linguísticas que se assemelham ao grupo de referência, formando assim sua identidade. Ao modificar sua fala, o

usuário, segundo o autor, recai sobre quatro condições restritivas: a) capacidade de identificação com o grupo; b) o acesso e a capacidade de reproduzir as regras do grupo;

c) a presença de variáveis e motivações conflitantes e; d) capacidade de modificar seu próprio comportamento linguístico.

Por fim, convém citar o conceito de monitoração linguística proposto por Bortoni-Ricardo (2005). Tal expressão, por mais que tenha o objetivo que analisar as variações estilísticas na fala, é válida para o presente artigo, principalmente se levarmos em consideração os fatores nos quais a autora enfatiza. O primeiro deles é a acomodação do falante ao seu interlocutor, no grupo, por se tratar de uma rede social, as postagens apresentam o intuito de interação com outros membros, ou seja, pensa-se no interlocutor para que o mesmo se manifeste (seja via curta, comentários). O segundo fator é o apoio contextual na produção de enunciados, em outras palavras, o responsável pela postagem adota a linguagem proposta pelo grupo, adequa-se ao contexto. Outro fator que a autora expõe é a complexidade cognitiva envolvida na produção estilística, neste elemento há um certo distanciamento do *corpus* analisado, salvo pelo fato de que o falante faz uso de uma variante diferente do seu habitual, logo há uma elaboração no enunciado que o torna, de certa forma, mais complexo. Por último, a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa, que é de o falante estar inserido no contexto.

### 3 Análise

As postagens foram coletadas no grupo do Facebook intitulado “Grupo onde fingimos ser idosos confusos com a tecnologia”. As publicações selecionadas foram feitas por pessoas que cursam ou já terminaram o ensino superior e que possuem idade entre 20 a 26 anos, portanto são jovens. Com intuito de comparação, além das postagens no grupo, selecionou-se publicações nas páginas pessoas de cada indivíduo. Cabe salientar que os nomes citados a seguir são fictícios, para preservar a identidade de cada um.

Vejamos as postagens do primeiro indivíduo, o João.

Quadro 2 – Postagens do João no grupo e em sua página pessoal

<b>No grupo</b>	“faço.calendario.com.sua.foto.pra.vende..encomende.o.seu!!!...”
<b>Na página pessoal</b>	“Arma: segurança pra família de bem liberdade coisa linda temos direito vivaas arma compra arma Videogame: absurdo violento demais VIDEOGAME MATA proíbe osvideogame onde já se viu (que desespero esse país, como elegemos esses caras?!?!?)”

No quadro 2, tem-se que o João fez uso de uma variante diferente se comprarmos os recursos linguísticos empregados no grupo com os de sua página pessoal. No grupo, observa-se a substituição de espaço (*space*) por um ponto final, além disso há alguns usos que se destoam de uma variável culta, como por exemplo o não uso do acento tônico em “calendario”, verbo “vende” que deveria estar no infinitivo e as exclamações seguidas de três pontos. Já em sua página pessoal, João, ironicamente, incorpora fala de outros sujeitos em sua postagem que também apresentam desvios de uma variante culta, porém há a presença do *space* entre as palavras, os

acentos estão presentes e o texto tem coesão.

Quadro 3 – Postagens do Marcelo no grupo e em sua página pessoal

<b>No grupo</b>	“deus ten qui.vouta logo pra.por as coisa em ordem.tem. piedadi sem or”
<b>Na página pessoal</b>	“gente, desculpa, mas não existe coincidência numa decisão tomada porhéteros e brancos quando a outra parte é preta e gay.”

No quadro 3, acerca das postagens de Marcelo, ele apresenta algumas semelhanças com o analisado anteriormente. Primeiramente, observa-se novamente o uso de ponto final no lugar de *space* como em “pra.por” e “tem.piedadi”. Além disso, o sujeito faz uso de uma variante que também apresenta desvios se comparada a norma culta da língua portuguesa: falta de concordância, como em “as coisa”; erros na escrita, como em “vouta, piedadi, sem or”. Porém, na postagem de Marcelo em sua página pessoal, há um nível de monitoramento maior, pois ele atenta-se aos acentos e a escrita correta das palavras, faz o uso de vírgulas para separar os termos nas orações e finaliza a postagem com ponto final.

Quadro 4 – Postagens do Augusto no grupo e em sua página pessoal

<b>No grupo</b>	“Meu presidente com.o.sem.pre ocupado com a florest.amazonica . Amem .Bjs”
<b>Na página pessoal</b>	“Antes de iniciar essa leitura, me deparei que estou com 70% do meu curso. O tempo é um paradoxo: quanto mais se perde, mais se deseja ter. Sinto que a UFMT me deixará marcas, algumas boas e outras nem tantas, entretanto, elas serão uma prova cabal que algo maior existiu.”

No quadro 4, Augusto também fez uso de uma variante diferente entre as postagens. Na publicação do grupo, ele usa alguns recursos que se assemelham aos anteriores, como por exemplo, falta de acento nas palavras (amazonica e amem), mas o ponto final tem duas utilizações, a primeira é igual ao de Marcelo e João, que seria substituir o *space*, já a outra é de cortar palavras o este recurso linguístico, como em:com.o e sem.pre. Enquanto que em sua página pessoal, a variante estilística utilizada por Augusto é mais monitorada. Ele faz uso de pontuação para separar os elementos das orações, os acentos estão presentes, o texto é coeso e finalizado com ponto final.

Quadro 5 – Postagens do José no grupo e em sua página pessoal

<b>No grupo</b>	“Meu.netinho Enzo lindinho cheio.de sarna”
<b>Na página pessoal</b>	“Gente, eu vou desmaiar! Essa mulher é o amor da minha vida”

No quadro 5, as publicações de José apresentam o mesmo campo semântico, ou seja, falam de assuntos similares – a admiração por alguém. Porém, o tratamento

linguístico apresenta variação. No grupo, ele apresenta a variante que substitui o *space* por ponto, como em “Meu.netinho” e, pela publicação, observa-se a troca da palavra sarda por sarna. Já no *post* feito em sua página pessoal, José monitora sua escrita para ter uma variante próxima a culta. Ele separa o vocativo e não comete nenhum equívoco na escrita.

Quadro 6 – Postagens do Aparecida no grupo e em sua página pessoal

<b>No grupo</b>	“AMO,, Q FASO...; MICRO PEGMENTACAO CAPELAR,,! VALOR EMBO-XES,,”
<b>Na página pessoal</b>	“Na última sexta-feira completei 26 anos. Sou grata à Deus por tudo que me proporciona, mas principalmente pelos amigos e família maravilhosa que Ele me deu.”

As publicações de Aparecida, expressas no quadro 6, estão em consonância, em termos de variações distintas, com as analisadas até aqui. No grupo, ela emprega os mesmos recursos já mencionados: desvios na escrita padrão, uso excessivo e inadequado (segundo a variante padrão) de pontuação. Por outro lado, a publicação retirada de sua página pessoal, Aparecida apresenta alguns desvios da norma-padrão, porém percebe-se um grau de monitoramento linguístico bem mais elevado.

Quadro 7 – Postagens do Maria no grupo e em sua página pessoal

<b>No grupo</b>	“ACHEI,,ENDERESSO MERCADO LIVRE...,,FICA DO LADO DAVENDA DO OLAVO FIO DO ZE”
<b>Na página pessoal</b>	“Além do preço justo e serviços de qualidade, ao contratar uma EJ você ajudana formação de líderes do futuro. Precisa de mais motivos? Contrate uma EJ!”

Como observado anteriormente, o quadro 7 também apresenta variação linguística entre a postagem feita por Maria no grupo e a feita em sua página pessoal. Na publicação do grupo, Maria fez uso da variante diferente culta, e seus recursos linguísticos são similares já observados até aqui.

#### 4 Considerações finais

As discussões abordadas no presente artigo, nos faz refletir sobre alguns pontos significativos. Primeiramente, o uso das redes sociais proporciona aos usuários um contato com diferentes comunidades de prática e, com isso, acarretando em mudanças linguísticas, tanto na fala quando na escrita. Afinal, para fazer parte de dada comunidade, o falante precisa adaptar sua linguagem a fim de se fazer notar/aceito.

Outro fato importante que se pode observar é o uso de variantes da língua portuguesa. Com isso, constata-se que o falante é capaz de perpassar entre diferentes variações da língua, ou seja, para se adequar a uma comunidade, o usuário da língua acaba aprendendo como esta comunidade se comporta (comportamentos, crenças, valores, língua e etc.) para poder se igualar e, assim, pertencer ao grupo.

Se formos transpassar tais constatações para o ensino, há de se crer que nem sempre

aluno faz uso da variante escolar, seja por não se sentir pertencente a ela ou por não conseguir adquiri-la. O papel do professor então, é fazer com que com possíveis distâncias entre a variação da língua que o aluno possui e a que é exigida na escola sejam aproximadas. Isso pode ser por meio de metodologias que abarquem os conhecimentos que os alunos já possuem com os saberes que serão ensinados na escola. Afinal, Barbosa (2014), constata que o ambiente escolar é formado por saberes (vernacular, descritivo e científico) e cabe o professor conciliá-los para proporcionar um ensino dinâmico e abrangente. Porém, essas são discussões/sugestões para próximas pesquisas.

### Referências

- BARBOSA, A. G. Saberes Gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 31-54.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- LABOV, W. **Padrões Sociolingüísticos**. Tradução Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Carbozo. São Paulo. Parábola Editorial. 2008.
- MATOS e SILVA, R. V. Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino de português. In: MATOS e SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 52-77.
- SEVERO, C. G. A questão da identidade e o lócus da variação-mudança linguística em diferentes abordagens sociolinguísticas. In: **Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura** - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007.
- WENGER, E. Intro I: The concept of practice. In: **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p. 45-50.

## PAULO FREIRE: A LEITURA E O LEITOR

*PAULO FREIRE: THE LITERATURE AND THE READER*

*Simeire da Silva Santos*

Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: meyrssantos21@gmail.com

*Adriana Maria Lucena da Silva*

Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, RO, Brasil. E-mail: drykatalita@gmail.com

*Luciana Raimunda de Lana Costa*

Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil . E-mail: luciana.costa@unemat.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.69>

Recebido em: 09.02.2021

Aceito em: 27.02.2021

**Resumo:** Este ensaio pretende discutir a importância da leitura nos processos de alfabetização e letramento. Para tanto, analisamos a metodologia dado à essa prática pelo educador brasileiro Paulo Freire na perspectiva teórico-metodológica da fenomenologia aliada a leitura de mundo, descrito na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. A obra traz consigo uma temática em relação ao ato de ler, e ao mesmo tempo aborda uma realidade sócio e político tendo como um dos conceitos fundamentais, a forma como a leitura transforma a postura do indivíduo na sociedade, relacionando a mesma como um meio de alfabetização. Paulo Freire apresenta o significado da leitura como aprendizagem, além de expor problemas relacionados a alfabetização de adultos. Paulo Freire foi o defensor da educação como ato de liberdade, compreendida na relação entre o alfabetizar e o letrar. Por meio de um contexto crítico, o autor relata sua experiência como educador infantil e na alfabetização de adultos, na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Este ensaio refere-se à teoria visionária de Paulo Freire, para isso, utilizaremos não apenas seu livro *“A importância do ato de ler”* (2003) como também autores que dialogam com o autor.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; leitura; letramento; liberdade;

**Abstract:** *This essay aims to discuss the importance of reading in the processes of literacy. Therefore, we analyzed the methodology given this practice by the Brazilian educator Paulo Freire in theoretical-methodological perspective of phenomenology combined with world reading, described in the work “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” [The importance of the act of reading: in three articles that complete each other]. The work bring with itself a thematic in relation to the act of reading, and at the same time it approaches a social and political reality having as one of the fundamental concepts, the way how the reading transforms the posture of the individual in the society, relating it as a mean of literacy. Paulo Freire presents the meaning of reading as learning, in addition to exposing problems related to adult literacy. Paulo Freire was the defender of education as act of freedom, comprehended in the relation between literacy and teaching. Through a critical context, the author reports his experience as a child educator and in adult literacy, in the Democratic*



*Republic of São Tomé and Príncipe. This essay refers to Paulo Freire's visionary theory, for that, we will use not only his book "A importância do ato de ler" (2003) [The importance of the act of reading] but also authors who dialogue with the author.*

**Keywords:** Paulo Freire; reading; literacy; freedom;

## 1 Primeiras reflexões

O processo de alfabetização descrita por Paulo Freire no livro *A importância do ato de ler*, aponta como a leitura é responsável por auxiliar, de forma considerável, na formação do indivíduo, conduzindo-o a observar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, expandindo e diversificando sua visão e interpretação do mundo, com relação à vida em si mesmo. Para que esse crescimento intelectual aconteça, é essencial que a leitura advenha de ambientes propícios à sua aquisição, mas, acima de tudo, seja adequado, respeitando a condição sociocultural do leitor. Para tanto, um dos elementos imprescindíveis, que condicionam a aprendizagem, é o domínio da linguagem, adquirido a partir da leitura e da escrita que, por sua vez, reverberam em todas as áreas do conhecimento. A leitura, sendo parte indispensável do saber, estabelece nossas interpretações e nos possibilita a percepção do outro e do mundo. Assim sendo, é por meio do ato de ler que (re) configuramos nossos pensamentos, (re) formulamos nossos conceitos e conclusões.

Segundo Freire (2003) conhecer a realidade consiste em lê-la com olhar atento e entregar-se às mudanças, levando em consideração que nosso mundo contemporâneo é marcado pela amplidão da desigualdade social. Ora, a leitura simboliza conhecimento, e o conhecimento, por sua vez é libertador. Assim sendo, a leitura torna-se indispensável na construção de um pensamento em que o indivíduo se apodere da leitura como uma prática de esclarecimento e transformação do contexto social. Ou seja, oferecer possibilidades de leitura dos códigos linguísticos que formalizam as relações sociais, mas, principalmente, a leitura das perífrases ideológicas que percorrem as enlaçaduras sociais.

O leitor enquanto sujeito descobre sua capacidade de modificar o meio social a partir de um propósito de transformação enredado no diálogo entre o seu mundo e a sociedade. Nesta percepção, não se procura apenas o seguimento de um modelo mecânico reprodutor, mas de pensamentos individuais e críticos, que possam conduzir toda sociedade a uma igualdade social unificada. Portanto, a abordagem desse presente texto parte do seguinte problema: qual a importância da aquisição da leitura na construção do cidadão crítico na contemporaneidade?

Propondo discutir essa realidade, atentamos em entender a importância da leitura na concepção de Paulo Freire. Tendo como objetivo destacar a leitura como elemento essencial na construção de um indivíduo crítico, dispondo da leitura como fato notável no cenário atual. Assim sendo, consideramos que os elementos decorrentes da presente análise permitem uma reflexão acerca do conceito de leitura a partir do pensamento freiriano. Logo, entendemos a relevância da obra sob a perspectiva da realidade contemporânea, como componente significativo na construção de um pensamento crítico e social.

## 2 A concepção de leitura segundo Paulo Freire

A prática da leitura é caracterizada em representar a consolidação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca (FREIRE, 2003). Além de ser um aperfeiçoamento pessoal, a aquisição da leitura é também estimulada por políticas públicas, que proporcionam a construção de ambientes próprios, como bibliotecas, e o acesso da população, por meio dos livros. Dessa forma, o ambiente escolar pode ser caracterizado como local propício para estimular os alunos quanto à necessidade do hábito da leitura, e que por meio da leitura, é possível despertar o pensamento crítico e libertador, onde se fundamentam verdadeiras esperanças de mudanças, sobretudo sociais.

Conforme Paulo Freire (2003, p.11), o processo de “leitura não se esgota apenas na decodificação da palavra escrita, mas, que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O autor destaca ainda, que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire 2003, p.11), ou seja, segundo Paulo Freire, o aluno não é uma tábua rasa onde o professor enche de conteúdo. A teoria de Freire acredita que todos possuem um conhecimento de mundo que precisa ser explorado pelo educador. Assim sendo, a educação defendida por Freire, é uma educação que liberta.

A teoria de Paulo Freire compreende que educar não é apenas um ato de transição do conhecimento do objeto ao aluno, mas um estímulo no sentido de que, como sujeito cognitivo, torne-se capaz de entender e transmitir o entendido. Ou seja, o educando adquire o conhecimento e, conhecendo, transfere ao outro. Paulo Freire (2003) aborda uma educação estabelecida pela ética, no respeito e na liberdade do educando. Essa metodologia educacional oferece ao educando autonomia, além de criar possibilidades de construir, reconstruir, detectar, para substituir, o que não se pode fazer sem possibilidade ao risco e à aventura.

Essa concepção, se dá pela leitura de mundo, das vivências e experiências, a qual compreende diversão, espaço democrático, diálogo a inter-relação entre educador e educando, reconhecendo sua ligação direta com os conceitos e categorias que sua metodologia já estudava no passado. Naquela época, e não muito diferente dos dias atuais, a população brasileira era extremamente pobre, marginalizada e com grande número de analfabetos. Além disso, a ideologia de submissão estava estabelecida no Brasil. Para Freire, tal situação era inaceitável. Logo, a partir dessa problemática, viu-se na oportunidade de construção de uma nova sociedade, na qual a libertação substituiria a desigualdade e a exclusão social.

Reforçou-se aí, a preocupação com a alfabetização de adultos. Não apenas como possibilidade de domínio dos códigos de leitura e escrita, mas como necessidade de ler e interpretar criticamente o mundo, a fim de se situar nele como agente ativo e construtor de si e da história da humanidade. (DAMKE, 1997, p. 143).

Freire (2003) observou que o ato de ler liberta os homens, oferecendo-lhes a condição de ser agentes de seu mundo, onde a submissão já não o domina, tornando-os em agentes ativos e transformadores.

## 3 Freire e a busca pela autonomia da leitura

A inquietude de Paulo Freire (2003) era tornar evidente o modo pelo qual os alunos adquirem o conhecimento e como estes se tornam elementos de pensamento crítico capaz

de identificar não apenas o contexto em que está inserido como também de transformá-lo. Visto que conforme Freire, “Fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (2003, p.24). No excerto, Freire questiona a realidade social e econômica brasileiro representada pelo capitalismo como o único modelo de cidadania.

[...] educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ‘ensinar a pensar certo’ com quem ‘fala com a força do testemunho’. É um ‘ato comunicante, co-participado’, de modo algum produto de uma mente ‘burocratizada’. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática. (FREIRE, 1996, p. 52).

O autor destaca outras possibilidades em que o indivíduo é convidado a pensar e construir sua realidade, diferente da realidade em que vive. Portanto, a leitura da realidade social e suas especificidades, como um componente do método educativo, reproduz outros meios e concepções em que o aluno torna-se o autor de seu destino. Contudo, para tal condição, é fundamental a alfabetização do indivíduo. Neste aspecto, sua metodologia, de caráter construtivista, tornou-se seu projeto de vida, de expectativa, em uma ação transformadora em que o homem se vê numa busca pela sua dignidade, negando toda e qualquer forma de exclusão e injustiça.

Conforme Freire (2003), a leitura consiste em ler a realidade com um olhar atento dispondo-se às mudanças, visto que nosso mundo “aparentemente moderno” é marcado pela vergonha chamada desigualdade. Em suma, saber é ler e a leitura é libertadora. Além disso, conduz o ser humano a desprender-se do papel de apenas receptor da palavra, para a desafiadora, missão de interpretar e reinventar seu mundo na busca incessante pela verdade e liberdade. Assim sendo, o leitor passa a ser sujeito de sua vida. É a partir desse contexto, que se dá o pensamento freiriano acerca da leitura. Visto que, conforme Freire, não basta ler apenas os códigos linguísticos. É necessário a compreensão daquilo que lê e de como estão interligados na realidade social de cada leitor.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11).

Na afirmação de Freire percebemos que a leitura não deve ser conduzida como um conjunto de regras de explicação de um texto, como se o texto fosse um objeto pronto, a ser compreendido pelo leitor e, menos ainda, o entendimento dos códigos que procuram traduzir uma realidade cuja compressão é abstrata. Seria imaginário o conceito de leitura e de ser humano de Paulo Freire?

Encontramos a resposta no próprio modo de vida do educador. De acordo com Damke (1998, p. 41) “Freire é um realista porque é utópico, e utópico e esperançoso porque, para além dos textos, sabe ler a realidade.” Torres (1979, p. 8) se propõe a discutir o assunto ao afirmar que “só os utópicos [...] podem ter esperança, só os oprimidos podem libertar-se a si mesmos e libertar seus opressores.” Percebemos, portanto, que

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade,

sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 261).

Dessa forma, o indivíduo, enquanto sujeito de sua ação, converte numa perspectiva libertadora, e, com resultado, a transformação em um ser idealizador e ético, que ao ler sua realidade se transforma e recria o meio em que está envolto. Nesta perspectiva, a correlação entre o espaço não físico e a leitura da realidade torna-se fundamental para a concepção de uma expectativa em que a educação, enquanto processo, adapte-se ao contexto social, produzindo assim, situações que propiciam a leitura dos códigos linguísticos que desenvolvem as relações sociais.

Nesta perspectiva, Freire transcorre, a partir do ato de ler, pela visão de uma nova sociedade. Onde o homem, como sujeito da ação, faz com que essa ação passe a ser no seu entendimento libertador, que por conseguinte, a transformação em um ser crítico, que ao ler o mundo se encontra podendo assim transformar o meio que em vive.

#### 4 A leitura predominante na escola

Conforme podemos notar, a teoria de Freire defende que o indivíduo que se torna leitor têm o poder de recriar as próprias condições de vida e ao meio, desenvolver relações sociais, e acima de tudo, torna-se capaz de se libertar de situações opressoras e de ideologias dominantes que massacram as sociedades menos favorecidas e/ou informadas. Mas, para que os indivíduos se tornem cidadãos críticos e atuantes sobre o ambiente em que estão inseridos, seu processo de formação necessita oferecer condições para que eles construam e reconstruam a palavra.

Nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelos livros didáticos, infelizmente muitos deles de forma incompleta, assim, as atividades realizadas consistem em fazer resumos dos textos que possuem como maior objetivo recontar a história lida, não oferecendo nenhuma condição para que os alunos compreendam os textos como prática para uma educação libertária, e/ou encontrem prazer no ato de ler, assim, “mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência compartilhada de leitura” (COSSON, 2012, p. 23). A construção de sentidos exige um certo diálogo com o texto. Assim, diferentes textos, diferentes sujeitos devem (ou podem) compartilhar experiências de leituras e trilharem os caminhos para o universo plurissignificativo dos textos.

As práticas de leituras podem ser realizadas através do letramento literário, sendo este denominado como uma prática social, logo, responsabilidade da escola, dessa forma as instituições escolares necessitam ofertar condições para o crescimento pessoal e intelectual dos indivíduos. Isto porque, na leitura, há uma

[...] troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro (COSSON, 2012, p. 27).

Em linguagem diferente o autor perpassa pelo mesmo caminho de Freire quando este se refere à leitura de mundo. Fatores internos e externos à obra como o meio em que a leitura é

feita, os sujeitos envolvidos nela, a forma como é proposta ou motivada, discurso utilizado na obra, o enfoque ou gênero, a (ausência) presença de cores provocam (ou não) o leitor.

## 5 O professor como mediador no processo de emancipação do leitor

O processo de formação do leitor implica uma constante troca. O leitor necessita estar aberto para interagir e compreender o mundo do outro, uma vez que os textos, principalmente, os textos literários, permitem efeito de proximidade com a sociedade. Sendo assim, ler vai muito além do que decodificar palavras ou atribuir sentidos ao texto, ler implica penetrar de diferentes maneiras no texto e contexto, e explorá-lo em seus vários aspectos. Portanto, cabe ao professor partir daquilo que o aluno já conhece, ou seja, considerar suas interpretações e experiências, direcionando o aluno para aquilo que ele desconhece, “a fim de se proporcionar o conhecimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2012, p. 35). Como podemos notar, a leitura é uma série de convenções que se estabelecem dentro de uma comunidade, tendo em vista a comunicação dos seus membros dentro e fora dela, assim, ler é mais do que adquirir uma habilidade, é uma prática social que norteia as relações humanas.

A escola, segundo Gonçalves (2018), tem uma forte relação com o leitor em seu processo de construção, sobretudo, onde a carência das bibliotecas é grande, assim, o enriquecimento da leitura por parte do aluno depende também da criticidade do professor, cujo, através de seu conhecimento literário conduzirá os alunos à expansão de seus horizontes. Assim, as experiências de leituras do professor enriquecem a capacidade e aguçam os leitores as experimentações de novos mundos que os permitam refletir sobre suas experiências reais, confluindo com as experiências literárias e as experiências do outro.

Desse modo, compreendemos que o universo do leitor se expande através das experiências de leitura, as quais permitem que os sujeitos interajam entre si, realizando troca de experiências e enriquecendo sua existência. As práticas de leitura e a alfabetização das crianças e jovens através dos textos ficcionais, proporciona aos alunos a ampliação da aprendizagem, pois retira o leitor do aspecto apenas funcional e de cunho gramatical e/ou moral dos textos.

Nesse sentido, o papel do professor enquanto mediador da leitura é primordial, visto que ele irá pontuar os critérios a serem trabalhados e buscar os métodos a serem explorados (GONÇALVES, 2018) assim, deverá conduzir os alunos a problematização da leitura e os questionamentos que ela propõe aos leitores, incitando-os à capacidade crítica e de argumento com o texto, capacitando alunos, vislumbrando que reconheçam nas narrativas as relações de passado e presente em confluência.

A experiência da leitura (GONÇALVES, 2018 apud COMPAGNON, 2010, p. 161) “é uma experiência ambígua, dividida entre compreender e amar, entre liberdade e imposição, entre atenção ao outro e preocupação consigo mesmo”, logo, o contato do leitor com o mundo da escrita, lhe desperta sensações e experiências que o compõe em cada nova leitura, emancipando o leitor a cada nova experiência.

Segundo Cosson (2012), o professor enquanto mediador deve fortalecer a disposição crítica de seus alunos, impulsionando-os a ultrapassarem o simples consumo dos textos, de modo que as práticas de sala de aula precisam contemplar não apenas a leitura de obras literárias, mas sim o processo de letramento literário, uma vez que a leitura é a interpretação do mundo,

não devendo se pautar em uma relação fechada, mas sim em um processo de interações, devendo o professor propiciar condições para que o encontro do aluno com os textos literários seja uma busca de sentidos para o texto, para o aluno e para o meio em que vive.

Em algumas situações, a leitura nas escolas acontece de forma mecânica, onde se busca apenas a verbalização e oralização dos textos, deixando de lado o processo reflexivo, tornando-se uma mera repetição do livro didático, onde o professor executa as propostas que o livro aborda e o aluno realiza as atividades impostas. Tal prática não leva o indivíduo a refletir sua condição social, ou mesmo problematizar a condição humana.

Desse modo, as práticas de leitura realizadas por muitas instituições escolares estão na contramão ao discurso de Freire, o qual assevera que a partir da leitura os indivíduos têm uma nova visão da sociedade. Nesse sentido, Silva (2011, p. 22) aponta que

A leitura deve ser vista como um conjunto de comportamentos que se regem por processos cognitivos armazenados na memória do indivíduo, os quais afloram durante o contexto da atividade leitura. Sendo assim, o sentido maior da leitura é garantir a [...] ampliação e compreensão do mundo e, essa tarefa, não é completada apenas nas séries iniciais, uma vez que se constitui em um processo longo, que deverá ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido durante as experiências escolares, afirmando que se formam leitores na relação dialógica entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Conforme aponta Silva (2011), o leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto, assim a escola é um veículo de formação e de poder, pois é no ambiente escolar que o aluno terá oportunidade de conviver com diferentes recursos de leitura; bibliotecas, laboratórios, revistas, jornais, gibis, e obter contato com diferentes tipos de textos, podendo para tanto trocar experiências com outros indivíduos e expandir seus horizontes de compreensão do mundo.

Portanto, o ato de ler e a construção dos significados não é feita a partir do texto, mas sim a partir dos significados que o leitor atribui ao texto, pois “a leitura não pretende reconstruir a intenção do autor [...], mas aquilo que está dito para o leitor” (COSSON, 2012, p. 58). A formação do leitor é um trabalho conjunto que se estende além do ambiente escolar, ela envolve a sociedade e a família, e se constitui como um longo processo a ser desenvolvido em uma relação dialógica entre esses três atores. Sendo que cada um desses ambientes influencia diretamente nas experiências dos sujeitos, vindo a refletir posteriormente no processo reflexivo que envolve a interpretação dos textos.

## **6 A leitura literária na escola e o discurso utilitário presente nos textos ficcionais**

A escola, historicamente, tem lançado o ensino da leitura através dos textos ficcionais, todavia, de modo utilitário. Os textos ficcionais trabalhados em sala de aula e contemplados pelos livros didáticos, têm sido utilizados como mero recurso pedagógico, tendo em vista exercitar as competências orais e gramaticais dos alunos, bem como repassar valores morais e sociais, desse modo, o processo reflexivo, interpretativo e de interação do aluno com o texto não tem ocorrido de forma eficaz para a emancipação do leitor em seu processo de alfabetização. Desse modo, compete a nós refletir sobre os lugares dos discursos estéticos e utilitários do texto em sala de aula, pois a escola é um espaço privilegiado que contribui para o despertar dos alunos para o mundo da leitura.

Nessa perspectiva, Soares (1999 *Apud* Bispo e Lins 2015) acentua que devemos pensar em uma possibilidade adequada de escolarização da literatura, ou seja, uma proposta que permita ao leitor a vivência do texto literário e não a distorção do mesmo, uma vez que, “os textos para crianças pertencem tanto a literatura, quanto à pedagogia, pois eles promovem a emoção e servem de instrumento educativo” (CALDIN, 2002, p. 01).

A prática de leitura, em específico, a literária possibilita ao professor desenvolver diversas habilidades de leitura com seus alunos, seja ela silenciosa, oral, visual e outros, inclusive o desenvolvimento das capacidades linguísticas implícitas ou explícitas contidas na discursividade textual. As práticas de leitura podem/ devem ser desenvolvidas de acordo com as especificidades de cada grupo, visto que os textos literários possibilitam diferentes enfoques. Neste ínterim, a estética do texto promove e facilita a compreensão e reflexão do leitor.

A literatura é um campo que ligado as potencialidades da linguagem, a qual possibilita a expressão, a imaginação, a fantasia, a crítica, permitindo aos sujeitos diversos modos de experienciar o mundo e a si próprio (LINS E BISPO, 2015). Assim sendo, a escola se depara com a necessidade de buscar alternativas para mediar o discurso estético e pedagógico dos textos e formar indivíduos críticos no modo de pensar, ler e interpretar o texto, tencionando que se tornem cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

Cosson (2014) assevera que o conhecimento de várias materialidades literárias é importante, pois indica a necessidade de mais abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. As dificuldades dos alunos para ler e interpretar os textos que circulam no ambiente escolar são velhas conhecidas dos professores, independente do caráter do texto, os alunos apresentam as mais variadas dificuldades na hora de interpretar e interagir com o texto, sendo que tal situação se agrava quando se trata dos textos literários, pois a leitura literária requer do aluno seu encontro com a obra.

Cumprir destacar, que a distinção entre utilitário e o estético do texto ficcional é condição indispensável na hora de pensarmos o trabalho com a literatura na formação de leitores e no processo de alfabetização dos sujeitos, pois ambos os discursos quase sempre se misturam no conjunto de produção cultural. Nessa discussão entre democratizar e escolarizar o texto ou conservar as especificidades da linguagem, a escola deve preservar o literário e as experiências estéticas que ele pode proporcionar ao leitor.

O utilitarismo implica na diminuição do leitor, ou seja, aos modos de integra-los aos discursos dominantes de ordem social, sendo seu objetivo apenas o enfoque pedagógico, assim, a abordagem dos textos ficcionais de modo utilitário, não contempla a compreensão do leitor, mas contribuiu para o processo de dominação das camadas menos favorecidas, as quais permanecendo alienadas aos grupos sociais dominantes, não se tornam capazes de atuarem criticamente sob o meio em que vivem, conforme assevera a teoria de Freire.

Segundo Edmir Perroti (1986) o texto escrito para crianças vem assumindo caráter pedagógico ao longo dos anos, tendo sua função sido comprometida como pretexto para resolver atividades, fato este que tem ocorrido desde a Idade Média quando as crianças passaram a ter contato com os textos literários para receber formação moral e aprender a língua, passando a literatura a ser vista como ferramenta para doutrinar os pequenos leitores. O autor acentua que é inevitável o caráter instrumental que está presente no discurso utilitário, pois quando o julgamos, percebemos que esta é sua essência (doutrinação do leitor).

A literatura infantil, formadora do intelecto moral da criança foi criada com a finalidade pedagógica, pois, a partir da obrigatoriedade da escolarização da criança no século XIX, o direito à educação propiciou o desenvolvimento linguístico dos indivíduos por meio da leitura, em detrimento disto, a educação escolar, religiosa e familiar permitiu moldar os textos voltados às crianças aos ideais adultos (CALDIN, 2003). Assim, o processo educacional e de democratização do saber que ocorre no ambiente escolar desde os primórdios de sua formação é sustentado pelos discursos utilitários do textos.

Desse modo, o problema não está no caráter educativo do texto, mas sim em privilegiar esta função em detrimento da função estética. Nessa perspectiva, Pinto (2003, p. 03) afirma que: “educar todo texto ensina, mas se esta for a prerrogativa básica explícita no texto, o seu todo certamente ficará comprometido, pois o texto ficcional para a ser produzido para uma finalidade”.

Nesse contexto, o discurso utilitário implica a inferiorização do leitor/receptor, colocando o emissor como detentor da verdade, caracterizando assim, um discurso de poder. Assim, a obra apresenta-se fechada e o leitor ocupa papel apenas de ouvinte, não podendo praticar a leitura em sua total liberdade.

Para Lajolo (1986) ao discutir as noções de que os textos não são pretextos para ensinar, a autora assevera que os textos literários devem ser trabalhados no sentido de aguçar e instigar a leitura crítica dos alunos, permitindo que o aluno infra seus posicionamentos diante do texto a partir de seus conhecimentos prévios assim como havia proposto Paulo Freire (2003, *passim*).

Ao desconsiderar a leitura polissêmica do texto e a participação do leitor, a escola está ignorando que o aluno convive com outras formas de leitura e linguagem, colocando como ideal a leitura do professor/emissor, privando o aluno de manifestar suas leituras e vivências. Em que se pese essa leitura pedagógica e utilitária, os leitores se encontram presos às amarras dominantes. Assim, é importante considerar que o modo que se aborda uma leitura literária dentro de sala de aula, pode corroborar para torná-la utilitária, mesmo que tal leitura não seja pautada pelo discurso utilitário (PINTO, 2003).

Portanto, compreendemos que a problemática na formação de leitores na contemporaneidade, ocorre devido à redução e instrumentalização do texto frente aos processos de interpretação, considerando que durante séculos e, ainda atualmente, muitas práticas de leituras não consideram o caráter dialógico e estético dos textos e, infelizmente, ainda perduram práticas escolares que utilizam o texto como mera ferramenta pedagógica, estando a serviço de uma causa, ou de uma intenção.

Assim, é de suma importância, que o processo de alfabetização da criança e do adulto, desde o início contemple o caráter emancipatório do leitor, visando, preparar os indivíduos para atribuir sentidos as combinações trazidas pelo texto, bem como para serem autores de suas histórias, refletindo e atuando criticamente sobre o mundo.

## **7 Considerações finais**

A partir dos pressupostos aqui discutidos, podemos perceber que durante muito tempo a leitura foi vista como um encantamento, como se as palavras saltassem do texto num processo mágico e de intimidade com o leitor. Fazendo com que o leitor ficasse estático perante a força das

palavras de um texto. Nesse sentido, o leitor seria um objeto passivo diante do texto. Contudo, não é o que propõe o educador Paulo Freire.

Como vimos, a leitura amplia sua definição à medida que se torna um elemento fundamental para o lugar do ser face à realidade social que vive. Logo, entendemos que a leitura, conforme Paulo Freire, se dá como o primeiro passo para a consciência própria do sujeito em decifrar as convicções que atravessam o sistema das instituições que predeterminam o comportamento humano. Dessa forma, a leitura significa, um fator primordial para às aprendizagens de si e do mundo.

Conforme Paulo Freire, o leitor deve ser um sujeito ativo, e que a leitura de um texto significa mais do que decifrar o significado das palavras. Ler nesse contexto, é convocar um espírito investigador e inovador. Assim sendo, a leitura tem como objetivo conduzir o leitor a um despertar, transformando-o em um leitor crítico diante do texto.

Portanto, ler significa decifrar a realidade seja ela qual for. Todavia, tal competência não deve ser reduzida a apenas esta função. Desse modo respondendo à pergunta problema qual a importância da aquisição da leitura na construção do cidadão crítico na contemporaneidade?

Vemos que conforme o autor, “Ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.” (FREIRE, 2001, p. 260). A leitura tem como objetivo ampliar suas significações de modo que o leitor passa a ser um mecanismo indispensável para a sua completude e produção de sentidos, logo capaz de se posicionar perante a realidade social em que está inserido. E mais, o ato de ler possibilita a construção de um ser humano pautado na capacidade crítica de questionar e se libertar das ideologias que tem como objetivo romper a condição ética de construir uma sociedade mais igualitária.

Neste sentido, o texto literário tem caráter polissêmico, o que permite diversas possibilidades de leitura, assim sendo, a mediação de leitura por parte do professor, tem por fim instigar o aluno sua liberdade de interpretações, tendo em vista que a recepção do texto é individual (LINS E BISPO, 2015). O texto não é pretexto para o ensino de ortografia e gramática, mas sim um objeto plurissignificativo e que provoca o leitor a humanização em sua forma mais profunda por fazer viver (CANDIDO, 2006).

A formação de leitores é um assunto de extrema relevância (ou deveria ser) no contexto educacional, social e científico porque propõe que o processo educacional deve contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, mas para que isso ocorra, os educadores precisam estar preparados para penetrarem nos textos com seus alunos e oferecer-lhes caminhos a partir de suas observações, tendo em vista, permiti-los vivenciarem sensações sugeridas pelos textos de maneira direta, sem verdades prontas ou absolutas.

## Referências

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função pedagógica: o literário na escola.** Revista ABC, v. 7, n. 1. 2002. Disponível: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/371/443>.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira.** Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2006.

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSSON, R. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAMKE, I. R. **Paulo Freire: o pensador que teorizou a prática, questionou a educação e sistematizou uma teoria do conhecimento**. Revista de Educação AEC, São Paulo, n.107, p. 31-48, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In: Estudos Avançados 15 (41) 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/9805>. Acessado em: 05 out. 2020
- GONÇALVES, Edilaine. **A abordagem literária: leitor e ensino**. In: Reflexões, perspectivas e prática no estágio supervisionado em letras/ Organizadora Maria Madalena Machado. Cáceres: Editora Unemat, 2018, 143 p.
- LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor** (O texto não é pretexto). Porto Alegre-RS: Mercado aberto, 1986
- LINS, Heloísa Andréia de Matos. BISPO, Carla Fernanda Brito. **Literatura Infantil e formação de leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica**. Poiésis. Unisul, Tubarão. v. 09, n. 15. p. 171-190, Jan/Jun-2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/300480138.pdf>.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.
- PINTO, Aroldo Jose Abreu. **Literatura Infanto-Juvenil Brasileira: O discurso utilitário e o discurso emancipatório estético**. Revista Científica de Pedagogia Eletrônica. ano. 1, n, 1. Janeiro/2003. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/IB2d2BxPOK7PAzQ\\_2013-5-28-11-39-22.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/IB2d2BxPOK7PAzQ_2013-5-28-11-39-22.pdf).
- SILVA, José Aroldo da. **Discutindo sobre leitura**. Letras escreve. Vol. 01- n. 01. Janeiro a Junho de 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/326>.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. Coleção Paulo Freire. v. II. São Paulo: Loyola, 1979.