

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Coletânea Interdisciplinar 5

Ano 18

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 – Coletânea Interdisciplinar – 78p. (agosto – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Bruno Gomes Pereira – Semiótica francesa e linguagem jurídica: desdobramentos de sentidos a partir de aspectos textuais	05
02	Jaiomar de Araújo Sobrinho et al – Ensino remoto na pandemia da covid 19: um relato sobre pesquisa com alunos de Couto Magalhães – TO	11
03	Luan Douglas dos Santos – Artesanato poético em Florbela Espanca	25
04	Luciana Patrícia da Silva Frutuoso e Denise de Barros Capuzzo – Bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	37
05	Luciana Patrícia da Silva Frutuoso et al – Os deveres de casa e sua função nos anos iniciais do ensino fundamental	48
06	Luciana Nascimento et al – O Rio de Janeiro em muitas estações: uma leitura das narrativas dos contos “ <i>O festival do grátis</i> ” e “ <i>Convidado do além</i> ”, de Maria Augusta Machado	58
07	Odair Telles de Proença et al – Eficiência organizacional e sua relação com <i>Stakeholders</i> : uma oportunidade de estudos em desempenho organizacional	66

Apresentação

A Coletânea Interdisciplinar constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um diálogo entre os campos de investigação nas áreas de humanas e sociais. Um espaço onde o leitor poderá acompanhar os resultados de pesquisas e reflexões sobre as relações entre os seres humanos na vida social e como se constituem historicamente a organização da sociedade, de modo que possibilite estabelecer relações entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores das diversas áreas e campos de investigação das ciências humanas e sociais. Os resultados de pesquisas nas áreas de humanas e sociais apresentaram (e apresentam) um significativo e extraordinário avanço em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI tanto no campo discursivo quanto no da economia, da política, da ideologia, da cultura, da comunicação, do direito, da psicologia e etc. O referido avanço processa e expõe os conflitos sociais, políticos e culturais, e suas origens, do século XX. Espera-se que neste início de século XXI as áreas em questão possam fornecer possibilidades de superação dos conflitos e das contradições detectadas ao longo do século passado tanto no campo específico de investigação quanto na vida social. Entendemos que as áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio entre os seres humanos

SEMIÓTICA FRANCESA E LINGUAGEM JURÍDICA: DESDOBRAMENTOS DE SENTIDOS A PARTIR DE ASPECTOS TEXTUAIS

Bruno Gomes Pereira¹

Resumo

Esse artigo tem como objetivo apresentar uma confluência teórica entre Semiótica Francesa e a Linguagem Jurídica a partir de aspectos textuais recorrentes em produções redacionais no contexto jurídico. A Fundamentação Teórica versa sobre as colaborações da Semiótica Greimasiana, com foco em seu aspecto léxico-gramatical. A Metodologia é do tipo bibliográfico, considerando as convergências entre os autores mobilizados na discussão. Entendemos que a linguagem jurídica apresenta construções sintáticas e semânticas específicas, as quais apresentam desdobramentos de sentidos que percorrem de um significado mais universal até um significado mais direcionado por perspectivas ideológicas do contexto em que se materializa.

Palavras-chaves: Linguagem Jurídica. Curso Gerativo de Sentidos. Semiótica Jurídica.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una confluencia teórica entre la Semiótica Francesa y el Lenguaje Jurídico a partir de aspectos textuales recurrentes en las producciones editoriales en el contexto jurídico. La Fundamentación Teórica trata sobre las colaboraciones de la Semiótica Greimasiana, centrándose en su aspecto lexicogramático. La Metodología es de tipo bibliográfico, considerando las convergencias entre los autores movilizados en la discusión. Entendemos que el lenguaje jurídico presenta construcciones sintáticas y semánticas específicas, las cuales presentan despliegues de significados que van desde un significado más universal hasta un significado más dirigido por perspectivas ideológicas del contexto en el que se materializa.

Palabras clave: Lenguaje Jurídico. Camino Generativo de los Sentidos. Semiótica Jurídica.

Introdução

Investigar os meandros da linguagem tem sido assunto em várias áreas do conhecimento humano. Por isso, podemos entender que se trata, portanto, de um assunto interdisciplinar, especialmente ao entendermos que a linguagem é universal e, em razão disso, é de preocupação de toda possibilidade de interação humana, por meio da qual serão gerados sentidos (BAKHITIN, 2011; BENVENISTE, 2006; FIORIN, 2006).

A ideia de interdisciplinaridade que contemplamos aqui está embasada nas colaborações de Fazenda (2008), ao enfatizar a interdisciplinaridade como um diálogo entre diferentes áreas do saber humano, as quais, juntas, podem oferecer diferentes perspectivas a serem percorridas sobre o mesmo objeto de investigação. A autora acrescenta ainda que a interdisciplinaridade pode ocorrer em níveis distintos, do mais básico ao mais elevado.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma confluência teórica entre Semiótica Francesa e a Linguagem Jurídica a partir de aspectos textuais recorrentes em produções redacionais no contexto jurídico. Entendemos que a Semiótica aplicada ao âmbito jurídico pode colaborar no entendimento

¹ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli (UniA). Orientador do Instituto de Pesquisa e Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas da Universidade de São Paulo (Pecege/Esalq/USP). Bolsista Produtividade da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP). E-mail: b.gomes@kroton.com.br.

de diferentes efeitos de sentidos na escrita forense, considerando que tais sentidos podem ser mapeados a partir do nível mais abstrato ao nível mais concreto, por intermédio de uma via de mão dupla (BRONDANI; PEREIRA, 2019).

A Metodologia de Pesquisa utilizada aqui é de natureza bibliográfica, partindo da premissa de que mobilizamos diferentes olhares teóricos, com a finalidade de tornar a visão sobre linguagem e escrita jurídica cada vez mais complexa. A referida metodologia de pesquisa se caracteriza pela conversação entre autores de diferentes perspectivas teóricas, de maneira a encontrar entre eles pontos de convergência (PEREIRA; ANGELOCCI, 2021; LAKATOS; MARCONI, 2013; SEVERINO, 2007).

Além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*, este artigo é constituído a partir dos seguintes tópicos: *Percepções sobre Linguagem*; *Noções de Semiótica Francesa*; e *Linguagem e Semiótica no Contexto Jurídico*.

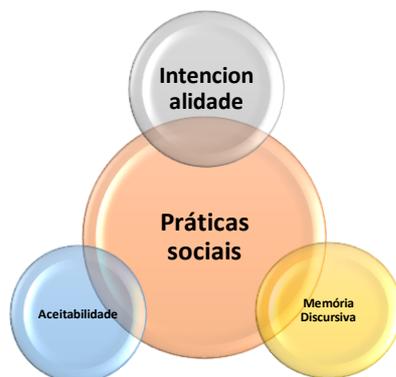
Percepções sobre Linguagem

Existem várias percepções teóricas a respeito da linguagem. Entretanto, a noção que converge com as discussões travadas no bojo deste trabalho tem relação direta aos estudos enunciativos das práticas sociais. Em outras palavras, nos interessamos mais de perto pela ideia de linguagem como ferramenta social, perpassada por ideologias, por meio das quais os enunciadores do discurso se interagem e compartilham vozes sociais plurais. Estas, por sua vez, são resignificadas por interferências culturais e contextuais e, a partir disso, darão margem às construções de sentidos variadas (BAKHTIN, 2011; HANKS, 2008; FIORIN, 2006; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 1984).

Nesse caso, a linguagem como instrumento social tem relação direta com ideias já construídas pelos eixos sociais, as quais são materializações de vozes existentes dentro de um recorte de tempo e de espaço. Isso, por sua vez, nos direciona à percepção de que a linguagem é mais que um instrumento de comunicação. Trata-se de uma ferramenta de interação, pois, na medida em que as práticas sociais são desenhadas, o entrecruzamento de vozes existentes estabelece convergências ou dissonâncias entre enunciadores da mesma esfera pragmática (BAKHTIN, 2011; HANKS, 2008; FIORIN, 2006; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 1984).

A Figura 01 ilustra a definição de linguagem sob uma perspectiva enunciativa:

Figura 01: Linguagem sob uma perspectiva enunciativa



Fonte: Do Autor

De acordo com a figura acima, as práticas sociais (identificadas pela esfera central) são tematizadas por enunciadores de diferentes origens e, por isso, com diferentes valores sociais e individuais (BAKHTIN, 2011; HANKS, 2008). Tais práticas, por sua vez, são permeadas pelos seguintes princípios:

- a) Intencionalidade: princípio relacionado à esfera implícita das intenções humanas no momento da prática social. Trata-se de uma dimensão que agrega em si pré-disposições motivadas pela percepção do que seria certo e errado ou adequado e inadequado, em conformidade com o olhar do enunciador (FIORIN, 2006; BAKHTIN, 2003);
- b) Aceitabilidade: princípio relacionado à esfera explícita das práticas sociais humanas. Trata-se de um conjunto de valores que ajudam na construção de sentidos por parte de quem recebe os efeitos do discurso emitido. Em outros termos, é a parte da interação que justifica a significação que o enunciador confere à prática discursiva no momento das sobreposições de vozes (BAKHTIN, 1984);
- c) Memória Discursiva: princípio sensorial atrelado às experiências de mundo contempladas pelos enunciadores no momento da prática social. Trata-se, portanto, do ponto de convergência ideológica entre as pessoas, o que viabiliza as zonas fronteiriças entre saberes e sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011; HANKS, 2008; FIORIN, 2006; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 1984).

No próximo tópico, apresentamos algumas noções sobre Semiótica Francesa.

Noções de Semiótica Francesa

A Semiótica é um ramo dos estudos linguísticos que investiga diferentes desdobramentos de sentidos a partir da percepção de linguagem enquanto instrumento ideológico, pragmático e semântico. Para isso, os sentidos do texto são (des)construídos a partir de camadas sistematizadas, as quais, apesar de serem representadas costumeiramente como premissas estratificadas, geram significados a partir do fluxo duplo entre diferentes camadas de interpretação (PEREIRA, 2022; PEREIRA, 2019; CARDOSO; HANASHIRO; BARROS, 2016; BERTRAND, 2003; LANDOWSKI, 1981).

Para que os sentidos do texto possam ser devidamente representados, a Semiótica Francesa propõe três níveis de construção de significados, os quais são representados por intermédio do chamado *Percurso Gerativo de Sentidos* (PEREIRA, 2019; CARDOSO; HANASHIRO; BARROS, 2016; BERTRAND, 2003). A Figura 02 ilustra os movimentos do referido percurso:

Figura 02: Percurso Gerativo de Sentidos



Fonte: Do Autor

A figura acima representa os níveis de interpretação do texto a partir da seguinte proposta:

- a) Nível Fundamental: caracterizado pela interpretação mais simples, ao captar noções óbvias do discurso. Para isso, utiliza-se a semântica de base, pois, a partir disso, os demais sentidos do enunciado podem ser mapeados;
- b) Nível Narrativo: caracterizado pela interpretação intermediária nas práticas do discurso. Para isso, partimos da base, identificada no nível anterior, e passamos a transformar os sentidos elementares do discurso, observando aspectos não tão evidentes na prática social;
- c) Nível Discursivo: caracterizado pela interpretação mais profunda, captada a partir do enunciado linguístico. Aqui, damos margem ao processo de figurativização de um determinado objeto a ser investigado. Trata-se, portanto, de um estágio mais denso de construção e efeitos de sentidos, exigindo do pesquisador uma sensibilidade maior no que compete à construção da complexidade investigativa.

No próximo tópico, apresentamos algumas discussões a respeito da linguagem no contexto jurídico.

Linguagem e Semiótica no Contexto Jurídico

A partir das definições de Linguagem e de Semiótica, procuramos entender como os efeitos de sentidos podem ser gerados a partir das especificidades do contexto jurídico, entendendo-o como um espaço ideológico pragmaticamente marcado pela justaposição de ideias advindas de contextos maiores ou exteriores a ele (BRONDANI; PEREIRA, 2019; BITAR, 2011; ARAÚJO, 2005).

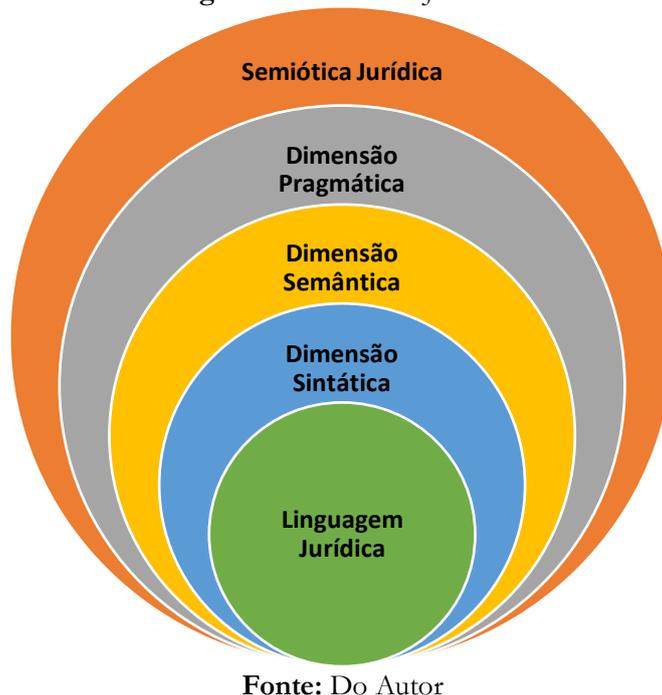
A linguagem jurídica é caracterizada, gramaticalmente, por uma sintaxe peculiar, marcada pela recorrência constante à ordem direta dos termos oracionais (sujeito + verbo + complemento), bem como pela justaposição de eixos oracionais coordenados, ainda que, do ponto de vista semântico, a relação de causa e consequência seja latente (BITAR, 2011; ARAÚJO, 2005).

Do ponto de vista ideológico, podemos entender que a linguagem jurídica é uma materialização de ideologias díspares, orientadas por questões não jurídicas, conquistadas a partir da relação com outros meios. Estão inclusas aqui as noções de ética e de justiça, por exemplo, elementos bastante recorrentes no discurso jurídico (BRONDANI; PEREIRA, 2019; BITAR, 2011; ARAÚJO, 2005).

A partir disso é que a Semiótica Jurídica aparece como instrumento essencial ao mapeamento de tais ideologias, partindo do princípio de que os sentidos são construídos a partir de uma espécie de teia do discurso, em que este passa a ser estratificado em camadas. Estas camadas, por sua vez, se constituem por intermédio de um fluxo contínuo entre diferentes meandros pragmáticos, de modo a captar as ideologias jurídicas por meio de uma espécie de zig-zag de sentidos (BRONDANI; PEREIRA, 2019; BITAR, 2011; ARAÚJO, 2005).

A Figura 03 ilustra a referida percepção acerca da Semiótica Jurídica:

Figura 03: Semiótica Jurídica



Fonte: Do Autor

De acordo com a figura acima, a Semiótica Jurídica pode ser, basicamente, representada pelas seguintes camadas:

- a) Linguagem Jurídica: como eixo central para os desdobramentos de sentidos a partir de um texto jurídico qualquer. Os sentidos devem partir desta camada e a ela retornarem;
- b) Dimensão Sintática: caracterizada pela identificação de marcas linguísticas que orientam padrões sintáticos em produções textuais jurídicas, caracterizando-as, conseqüentemente;
- c) Dimensão Semântica: caracterizada pelos sentidos aferidos à linguagem jurídica a partir das identificações da sua sintaxe;
- d) Dimensão Pragmática: caracterizada por forças contextuais que motivam a orientação sintática da escrita forense e, com isso, reflete na construção de seus sentidos;
- e) Semiótica Jurídica: identificada como a camada mais abrangente de todas, por meio da qual há a (des) construção contínua de sentidos da linguagem jurídica, entendendo-a como constructo ideológico.

No próximo tópico, apresentamos as considerações finais deste artigo.

Considerações Finais

Ao entendermos que a linguagem jurídica apresenta peculiaridades capazes de distingui-la das demais linguagens sociais, fica evidente que o seu processo semiótico também deve ocorrer em um fluxo específico. Nesse sentido, devemos levar em consideração forças ideológicas que perpassam o âmbito jurídico e fazem reverberar vozes sociais plurais.

Esperamos que este trabalho possa motivar pesquisas vindouras sobre linguagem e semiótica jurídica, por meio das quais podemos identificar e representar várias possibilidades de sentidos.

Referências

- ANGELOCCI, M. A.; PEREIRA, B. G. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Pará de Minas: Virtual Books, 2021.
- ARAUJO, C. O. de. **Semiótica do Direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. London: University of Minnesota Press, 1984.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2006.
- BERTRAND, D. **Caminhos da Semiótica Literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BITTAR, E. C. B. **Linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRONDANI, R. A.; PEREIRA, B. G. Linguagem e semiótica jurídica em confluência: abordagens teórico-metodológicas a partir do princípio da intencionalidade. **Revista Querubim** (Online), v. 39, p. 20-25, 2019.
- CARDOSO, M. A. F.; HANASHIRO, D. M. M.; BARROS, D. L. P. Um caminho metodológico pela análise semiótica de discurso para pesquisas em identidade organizacional. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, nº 2, Artigo 10, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2016.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo/SP: Ática, 2006.
- HANKS, W. F. **Língua como Prática Social: Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. – São Paulo: Cortez, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- LANDOWSKI, E. **Le carré sémiotique**, Actes Sémiotiques-Bulletin, IV, 17, 1981.
- PEREIRA, B. G. Semiótica Discursiva e Linguagem Televisiva: Efeitos de Sentidos em Textos Sincréticos. **Revista Acadêmica Digital**, v. 45, p. 1-11, 2022.
- PEREIRA, B. G. Percurso gerativo de sentido na perspectiva da semiótica: (des) construindo significados sobre o vídeo *As Brasileiras*. **Revista Querubim** (Online), v. 38, p. 10-16, 2019.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID 19: UM RELATO SOBRE PESQUISA COM ALUNOS DE COUTO MAGALHÃES – TO

Jairomar de Araújo Sobrinho²
Errslene Aires Pereira de Oliveira Rodrigues³
Simone Cruz Ventura⁴

Resumo

Tanto alunos quanto docentes nesse momento, além do déficit cognitivo totalmente afetado pela interrupção das aulas presenciais, apresentam também sérios danos no campo emocional, típico do sentimento provocado pela incerteza, o desconhecido, o medo de contrair uma doença que pouco ou nada se sabe, a perda de pessoas próximas. Além de lidar com as necessidades educacionais é preciso também uma atenção especial voltada às dificuldades emocionais dos alunos. Com base nos anseios de ambos personagens do cenário educacional, esta pesquisa se justifica diante da necessidade de analisar e discutir os mecanismos necessários para que a oferta do ensino remoto seja significativa levando em consideração fatores relevantes como acessibilidade, informação e comunicação, protagonismo juvenil, formação e capacitação docente. Desta forma, este artigo tem como objetivo principal fazer uma análise do atual panorama do ensino remoto em 70% das escolas municipais do município de Couto Magalhães, no estado do Tocantins. A análise foi feita por meio de um questionário aplicado aos alunos, trazendo questões sobre o ensino remoto, as tecnologias e a situação emocional, considerando o ensino durante o período da pandemia.

Palavras-chave: Aluno. Ensino Remoto. Pandemia.

Abstract

Both students and teachers at that moment, in addition to the cognitive deficit totally affected by the interruption of face-to-face classes, also present serious damage in the emotional field, typical of the feeling caused by uncertainty, the unknown, the fear of contracting a disease that little or nothing is known, the loss of close people. In addition to dealing with educational needs, special attention must also be paid to the emotional difficulties of students. Based on the desires of both characters in the educational scenario, this research is justified by the need to analyze and discuss the mechanisms necessary for the offer of remote teaching to be significant, taking into account relevant factors such as accessibility, information and communication, youth leadership, training and teacher training. In this way, this article has as main objective to analyze the current panorama of remote teaching in 70% of municipal schools in the municipality of Couto Magalhães, in the state of Tocantins. The analysis was carried out through a questionnaire applied to students, raising questions about remote teaching, technologies and the emotional situation, considering teaching during the pandemic period.

Keywords: Student. Remote Teaching. Pandemic.

² Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Matemática pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: jairo.matematico@gmail.com.

³ Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Aluna especial do mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: rodrigueserrslene@gmail.com.

⁴ Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Aluna especial do mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: scvpedagogasi@gmail.com.

Introdução

O mundo, assim como o Brasil e seus municípios, enfrentam um complexo momento para a área da educação. Neste contexto, observando-se o cenário do que se convencionou chamar de ensino remoto online, entre outras denominações e, considerando as diferentes regiões brasileiras, cada uma com suas limitações estruturantes, financeiras, entre outras, faz-se necessário o seguinte questionamento: Como está a conjuntura do sistema de ensino remoto, neste período da pandemia, nas escolas municipais do município de Couto Magalhães, estado do Tocantins na perspectiva dos alunos?

Considerando as constantes abordagens da mídia acerca do abandono da educação brasileira, este artigo tem por objetivo levantar dados que possibilitem a compreensão desta realidade e a averiguar a veracidade e proporção dessa estatística. Propõe-se ainda, analisar o panorama da situação em que se encontra a educação neste município, tendo como estratégia a amostragem de pesquisa.

A partir disso, pretende-se destacar a opinião do jovem frente a seu aprendizado, verificando se a consulta de suas opiniões foi respeitada e ajustada ao que se a oferta de condições de acesso às tecnologias diante do período em questão nesta pesquisa, tendo em vista a necessidade de adaptar os métodos propostos no intuito de possibilitar uma educação acessível e igualitária como prevê a Constituição Federal. É válido ainda analisar como se desenvolve a demanda docente em relação à organização do trabalho e das formações tecnológicas que possam proporcionar qualidade de ensino.

A partir dessas premissas, interessa-nos quais foram as medidas e políticas públicas adotadas pelo município para guiar este pilar da sociedade que é a educação, e que vem sendo tão afetado pela pandemia da COVID-19.

Cada contexto exige um diagnóstico diferente, é assim que a educação deveria ser analisada. Contudo, nota-se uma tentativa de padronização das circunstâncias existentes na educação no Brasil. Neste sentido, cabe uma análise para verificar os métodos aplicados à situação do ensino no município de Couto Magalhães. Para isso, realizou-se a aplicação de um questionário.

O Direito à educação no Período da Pandemia

O direito à educação está amparado na Constituição Federal de 1988, que inclui os direitos da criança e da educação em seu art.1º, indicando como um dos princípios constitucionais: criar instrumentos para a ampliação dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, valorizando o seu marco, e a criação e execução de políticas públicas para assegurar o exercício dos direitos e garantias dessa parcela da população.

Embora possamos partir do pressuposto de que a legislação brasileira se estendeu sobre os direitos das crianças e adolescentes, é sabido que ainda se faz necessária uma fiscalização para que as políticas públicas sejam amplamente aplicadas. Neste sentido, os desafios que se colocam para consolidação do direito à educação se intensificaram durante pandemia, ocasionada pela COVID-19. Assim sendo, considerando-o enquanto direito fundamental, o Conselho Nacional de Educação (2020) apresentou objetivos que devem ser cumpridos durante a pandemia, entre os quais, propõe a valorização da educação e o acesso às aulas remotas para todos os alunos matriculados. Mesmo em situações de desafios, as políticas públicas tem buscado garantias para que os alunos possam continuar a estudar.

Ainda tendo em vista os direitos da educação das crianças e dos adolescentes, destaca-se que a Constituição Brasileira de 1988, foi a primeira a lutar pelos direitos da educação, se atentarmos às constituições anteriores analisando o processo histórico do direito à educação no Brasil, na época

colonial e tendo base as Constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, podemos afirmar que nenhum desses documentos constitucionais refletiu tanto a luta por uma educação de qualidade como a atual Constituição.

A partir da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é que se dispõe sobre uma educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar e na convivência humana, além de outros ramos da vida social, inclusive nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Ensino Remoto

A educação tem um papel essencial no que tange às melhorias necessárias ao regime democrático, em especial, para que esse possa ser considerado efetivo, tendo em vista que a tomada de decisão consciente, sobretudo no ambiente político, exige um sujeito emancipado e capaz de se estabelecer criticamente. Corroborando com a situação atual sobre o ensino remoto, que se trata de um ensino virtual, a partir do qual os professores tiveram que inovar e aprimorar as formas de ensinar retomando os objetivos estabelecidos pelo (CNE,2020). O documento propõe mais de 20 objetivos acerca do ensino remoto, sendo que um desses objetivos educacionais especifica o acesso à internet para todos aqueles alunos que não tem condições de acesso. Ou seja, é um direito e ele está garantido pelas bases legais.

Em seu artigo, Cunha e Barbosa (2020), expõem dados que comprovam que grande parte dos alunos Brasileiros não tem acesso à internet para acompanhar as aulas remotas. Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil, 58% dos domicílios não possuem computadores em casa. Ainda, de acordo com o IBGE, essa desigualdade do acesso à tecnologia de informação existe.

Essa é uma realidade que o Brasil tem e convive: a desigualdade econômica que sempre esteve presente nos ambientes educacionais, haja vista que, as políticas públicas, não apresentam os dados de quem tem ou não o acesso à internet. As leis garantem e asseguram a educação de qualidade e com acessos aos materiais pedagógicos, porém, neste período de pandemia, estas leis foram questionadas (CUNHA; BARBOSA, 2020).

A necessidade de uma fiscalização para saber se, de fato, está sendo garantido o que as atuais leis determinam. O objetivo desse artigo é verificar se o ensino remoto está sendo garantido assim como propõe as leis vigentes, tendo uma observação específica para o campo de pesquisa escolhido, visto que cada caso requer uma situação diferente.

Valente (2020) desenvolveu um artigo com o tema: O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. Indo além do ensino remoto, que tem uma série de exigências, refletido sobre a prática docente em sala, que também é considerada um problema e um desafio no atual momento vivido. O fato é que, frente à impossibilidade de realização de aulas presenciais, as instituições de educação que atendem aos diferentes níveis de ensino (Básico ou Superior), viram-se diante de um impasse: suspender as atividades ou mantê-las, de forma remota. (VALENTE, *et al.*, 2020).

Formação do Professor e da Escola no Período da Pandemia

A formação continuada dos professores deve ser permanente, pois cabe a eles uma prática docente centrada, cada vez mais, na lógica do “aprender a aprender”, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo. Talvez nunca, em outro momento da história, os caminhos estiveram tão abertos à ação criativa dos próprios educadores. Estamos sendo “oficialmente” solicitados a construirmos nossos próprios projetos,

sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados, nem receitas prontas (VALENTE, *et al.*, 2020).

Sabe-se, porém, que os professores também têm o direito a uma formação de qualidade no período de pandemia, quando é desafiador manter uma formação continuada de professores. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 141), as relações com os alunos, têm como ideia central que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Nesse sentido, e com objetivos de minorar os prejuízos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, os professores buscam fazer com que seus estudantes aprendam conteúdos considerados socialmente necessário.

Às vezes o uso das tecnologias é fácil para alguns enquanto para outros já não é tão fácil assim, e para aqueles professores que não convivem com a tecnologia, torna-se indispensável uma formação que contemple os usos dos recursos tecnológicos. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), destaca sobre a importância de continuar as formações para os professores online no período de pandemia. Autores, como Paulo Freire (2008), defendem que a prática de ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais.

De acordo com Honorato e Marcelino (2020), constata-se um aumento nas atividades do professor, um sujeito que em sua formação acadêmica não foi preparado para o trato das novas ferramentas de aprendizagem digital, e em especial as redes sociais como ferramenta educacional. A sala de aula, do concreto ao virtual, tem e terá sempre na figura do professor aquele que faz a diferença na formação futura de um novo cidadão.

Devemos considerar que mesmo com os decretos estabelecidos no ano de 2020, no que se refere aos dias letivos na educação básica, em seu art. 1º, dispensa a obrigatoriedade do número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, esta quantidade obrigatória é descrita no inciso I, do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996). Os professores tiveram uma carga horária exaustiva e, muitas vezes, não tiveram nenhum amparo emocional para atuarem com tantas atividades e atendimentos em curto prazo.

Diante das pesquisas mais recentes, realizadas em 2020, afirma-se que as políticas públicas não estavam preparadas para atuar com o ensino remoto (HONORATO; MARCELINO, 2020). Destacam-se, dois problemas que foram verificados no modelo: a situação de distribuição de Internet banda larga no Brasil e a não preparação do professorado e gestores para essa atividade do ensino remoto.

Tem crescido a demanda pelo EaD, no Brasil, mas sabe-se que para a educação básica é indispensável o contato com o professor em sala de aula. Com essa pandemia foi possível perceber que a relação professor e aluno é indispensável, o fato do estudante ficar muito tempo na frente da tela do computador, em especial os alunos do ensino fundamental, é muito desgastante.

Orientações para o Ensino

Os modelos remotos foram muito significativos segundo o Conselho Estadual de Educação (CEE), este modelo foi homologado em 19 de março pela SEDUC: “para minimizar as perdas dos alunos com a suspensão das aulas, serão válidos todos os recursos disponíveis, ‘desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família, bem como outros meios remotos diversos’.” (CEE, 2020). Por outro lado, o ensino remoto é pensado como uma alternativa, se não tivessem sido realizadas aulas remotas, dificilmente os alunos teriam tido a oportunidade de participar de algum tipo de aula, já que as atividades presenciais ficaram suspensas durante todo o ano letivo.

Posto isso, as orientações das secretarias passaram a vigorar a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), que publicou em 28 de abril de 2020 parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da COVID-19. O documento, foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho de 29 de maio de 2020.

A educação ofertada para os alunos na modalidade remota só foi efetivada a partir de 28 de abril, quando as secretarias dos municípios de todo o Brasil, aderiram à reorganização das aulas remotas. De acordo com o novo calendário do ano letivo, as escolas, os alunos e os professores iniciaram as atividades virtualmente, a presença na escola já não era mais possível e então, as secretarias adotaram plataformas online próprias e/ou utilizaram o google *meet* para a transmissão das aulas, o método avaliativo também foi realizado de forma diferenciada, seguindo os requisitos estabelecidos pelo (CNE).

O município de Couto Magalhães, no estado do Tocantins, via decreto municipal n. 16, de 05 de maio de 2020, informa que sobre orientação do conselho Nacional de Educação e reorganiza o calendário escolar seguindo em regime especial, definindo o prosseguimento das atividades pedagógicas e educacionais não presenciais. Assim, firmando que poderão ser realizadas por meio digital (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas, redes sociais, correios eletrônicos blogs dentre outros), bem como atividades impressas distribuídas aos pais e responsáveis, no caso das escolas pesquisadas esse foi o principal meio utilizado.

Protagonismo no Período da Pandemia

O protagonismo parte de estratégias escolares, tendo em vista o protagonismo juvenil. Segundo o artigo feito por Zibas, Ferretti e Tartuce, (2006), a privilegia na participação de jovens no desenvolvimento das atividades voltadas para a construção de conhecimentos e valores, cabendo ao professor mais a função de orientar do que a de ensinar.

Compreende-se que o protagonismo infantil está presente desde a LDB9394/96, a Lei e diversas orientações de órgãos estaduais prescreveram a abertura da gestão escolar para a participação de alunos. Essas orientações pedagógicas e gestonárias deslocam o estudante para o centro de educação. Partindo do pressuposto que o protagonismo infantil, é muito importante para os alunos, considerando alguns aspectos do espaço físico escolar, pois se sabe que, em geral, tais espaços materializam algumas concepções sobre juventude e sobre sua educação, as concepções que podem constituir um subtexto invisível das relações que se estabelecem na escola.

Segundo Dayrell (2007), o protagonismo traz o jovem para participação do meio escolar e para tomada de decisões importantes, como é o ensino no período da pandemia. Para o autor, a juventude tem o poder da escolha e com mesmas escolhas vem o seu projeto de vida. Com esta ideia evidencia-se o questionamento: como ficou este protagonismo no período da pandemia?

Além das dificuldades dos alunos para terem acesso à internet, assim como já apresentado em forma de dados, o protagonismo juvenil, não foi efetivado nesse período de pandemia, impossibilitando a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva. Ou ainda, envolvendo-se com as questões da própria adolescência/juventude, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade.

No entanto, com tantos acessos à internet, e com as atividades remotas, acredita-se que o emocional, não somente dos professores, mas dos alunos também, foi abalado pela sobrecarga de atividades em curto tempo, porque, além do vírus, os alunos sofreram o impacto emocional, pelo fato

de não terem o acesso adequado e, muitas vezes, pela falta de motivação de estudar. E sobretudo, a pandemia trouxe inquietação, medo, isolamento a necessidade de cuidados com a saúde, para enfrentar o vírus, denominado COVID-19, que rompeu as barreiras geográficas e passou a se constituir um inimigo que requer um enfrentamento em âmbito de guerra mundial.

Atualmente, cerca de 60% das classes D e E não têm acesso a internet no Brasil e os outros 40% têm acesso a internet apenas para redes sociais via celular. Com base nestes dados se faz necessário analisar como fica a educação, que antes do período da pandemia já era sucateada e, neste período, requer um investimento ainda maior. Observa-se que a falta de investimento causa danos emocionais, financeiros e de aprendizado na vida desses jovens (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020).

Os investimentos do ensino remoto no período da pandemia nas escolas rurais e urbanas: “a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. Esse parágrafo, que está presente na LDB9394/96, garante a manutenção por meio dos investimentos que os Estados deverão repassar para a escolas urbanas e rurais. No Brasil, das mais de 180 mil escolas existentes, 55 mil estão localizadas zona rural, segundo dados do Censo Escolar de 2019. Nota-se que muitas das escolas urbanas e rurais não tem recebido o devido investimento financeiro, conforme a exige a Legislação Brasileira.

Pereira e Almeida (2020), por meio de pesquisa, informam que um dos grandes desafios foi o acompanhamento das famílias, aliada à falta de incentivo financeiro para acesso à internet rápida. Estes fatores levam a um distanciamento que somado à rotina no campo, aumentam a dificuldade do estudante, assim, no ensino rural, que já enfrentava barreiras em tempos normais, neste período, a situação agravou.

Metodologia

Este trabalho trata de uma pesquisa com abordagem de natureza quali-quantitativa (FLICK, 2004). Sendo aplicados questionários desenvolvidos pelos próprios autores com atual conhecimento sobre a vivência na pandemia e o ensino remoto.

Primeiramente, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter exploratório (RICHARDSON, 1999), através de uma pesquisa bibliográfica (qualitativa). Para tanto, usou-se como referências livros, dissertações, teses e artigos científicos de fontes primárias, cujos autores têm se dedicado aos estudos sobre os tipos de juventudes e o ensino no período da pandemia.

O município de Couto Magalhães se encontra localizado na região noroeste do estado do Tocantins, à margem direita do Rio Araguaia, e possui aproximadamente 5.650 habitantes, entre homens, mulheres, adultos e crianças (IBGE, 2021)

A rede pública municipal de ensino conta com uma escola de Educação Infantil (Projeto Proinfância Tipo C) e três escolas de Ensino Fundamental, dentre elas a Escola Municipal Cordulina Costa Rêgo e a Escola de Campo Senador João Ribeiro, escolas essas onde foram aplicados os questionários.

A Escola Municipal Cordulina Costa Rêgo está localizada na Rua 03, s/nº - centro, Couto Magalhães, Tocantins. A escola possui como gestora a senhora Eliane Soares de Sousa e funciona em regime parcial, conta com ainda uma coordenadora pedagógica e um orientador educacional, além de 11 professores, sendo: dois professores de matemática, dois professores de língua portuguesa, três professores de história, um professor de filosofia, um professor de ciências naturais, um professor de educação física e uma pedagoga. Quanto à estrutura física a escola possui 10 salas de aula, sendo 05 delas utilizadas com alunos do Fundamental II (6º ao 9º ano), que totalizam 105 alunos. Há também

uma sala dos professores, uma sala da coordenação, uma sala da direção, uma secretaria; uma sala de recursos; uma quadra poliesportiva; onde são oferecidas as aulas de educação física; e um refeitório, onde é servido um lanche para alunos e funcionários às 10h.



Figura 1 – Vista aérea da Escola Municipal Cordulina Costa Rêgo, Acervo Pessoal (2021)

A Escola de Campo Senador João Ribeiro está localizada no P.A. Bonanza, distante aproximadamente 5 quilômetros do centro comercial do município de Couto Magalhães (Figura 2). A escola possui como gestor o senhor Gabriel Alves Rabello Filho e funciona em regime parcial. Ainda, conta com uma coordenadora pedagógica e um orientador educacional, além de 09 professores, sendo: um professor de matemática, um professor de língua portuguesa, três professores de história, um professor de ciências naturais, um professor de educação física e duas pedagogas. Quanto à estrutura física, a escola possui seis salas de aula, sendo quatro delas utilizadas com alunos do Fundamental II (6º ao 9º ano), que somam 93 alunos. A escola possui ainda: uma sala dos professores; uma sala da coordenação; uma sala da direção; uma secretaria; uma quadra de areia, onde são oferecidas aulas de educação física; e um refeitório, onde é servido um lanche para alunos e funcionários às 15h. Por se tratar de uma escola da Zona Rural, dispõe ainda de transporte escolar, constituído por 5 ônibus.



Figura 2 – Vista aérea da Escola de Campo Senador João Ribeiro, Acervo Pessoal (2021)

Após a pesquisa bibliográfica, realizou-se uma coleta de dados através de questionário (quantitativo), a partir do qual levantamos o questionamento sobre o ensino no período da pandemia com 105 alunos da Escola Municipal Cordulina Costa Rêgo (zona urbana) e com 94 alunos da Escola Municipal de Campo Senador João Ribeiro (zona rural), todos esses matriculados na segunda fase do ensino fundamental. A coleta das respostas dos alunos foi realizada no início do mês de dezembro (foram disponibilizados 15 dias para que os alunos pudessem responder o questionário), tendo sido usado questionários impressos, que foram encaminhados juntamente com as atividades semanais escolares enviadas pelas escolas aos alunos (na escola da zona urbana os pais/responsáveis buscavam as atividades na escola, já na escola da zona rural o ônibus passava na rota entregando as atividades aos pais/responsáveis), durante o período da pandemia.

O questionário continha 16 questões objetivas sobre: Ensino remoto, tecnologias, situação emocional, direcionadas ao ensino durante o período da pandemia. Além de 3 questões de cunho pessoal, sobre a opinião do jovem neste período da pandemia. Estes alunos estão na faixa etária de 10 a 16 anos, entre os 105 na Escola Municipal Cordulina Costa Rêgo (zona urbana), 88 responderam o questionário, já na Escola Municipal de Campo Senador João Ribeiro (zona rural), dos 94 alunos, responderam 63. Os demais alunos não responderam por motivos diversos. Para melhor caracterização dos alunos respondentes, o questionário não contém identificação autoral. Igualmente, algumas respostas foram agrupadas para melhor análise dos dados. Ressalta-se que foi solicitada junto a escola uma autorização para pesquisa de campo.

Resultados e Discussões

A pesquisa foi realizada nas turmas de 6º ao 9º ano, com alunos de 12 a 16 anos de duas escolas municipais de Couto Magalhães. Obtendo êxito no retorno de mais de 70% dos questionários aplicados.

Compreende-se que os alunos das duas escolas envolvidas na pesquisa têm acesso ao celular estilo *smartphone* com base na questão 4 e 5 do questionário. E que não possuem outro tipo de dispositivo eletrônico para acessar a internet. (Quadro 1 e 2)

Quadro 1 - Questão sobre a Escola João Ribeiro

Questão 4: Você tem celular?
62% Sim, eu tenho celular (Smartphone).
5% Sim, aqui em casa tem celular, mas ele é muito antigo (não é smartphone) não acessa aplicativos.
33% Não, mas pessoas que moram comigo possuem celular (Smartphone).
0% Não, ninguém da minha família tem celular.
Questão 5: Você tem computador/tablet?
11% responderam sim
89% responderam não

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 2 - Sobre a Escola Cordulina C. Rêgo

Questão 4: Você tem celular?
62% Sim, eu tenho celular (Smartphone).
2% Sim, aqui em casa tem celular, mas ele é muito antigo (não é smartphone) não acessa aplicativos.
35% Não, mas pessoas que moram comigo possuem celular (Smartphone).
1% Não, ninguém da minha família tem celular.
Questão 5: Você tem computador/tablet?
31% responderam sim
69% responderam não

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Ao se reportar sobre a internet, cerca de 50% dos pesquisados deixam claro que têm acesso à internet, porém é de média qualidade e por dados móveis, o que leva a acreditar que seria impossível ele acessar uma aula online ao vivo ou baixar um vídeo, o que requer muitos mega de internet. (Quadro 3 e 4)

Quadro 3 - Questão sobre a Escola João Ribeiro

Questão 6: Você tem acesso à internet?
66% Sim, tenho acesso à internet em casa
15% Sim, porém acesso à internet do vizinho, amigo ou parente.
19% não
Questão 7: Qual o tipo de internet você tem acesso?
39% Wi-fi ou a cabo.
51% Internet móvel (dados).
10% Não tenho acesso à internet.
Questão 8: Como você classifica sua internet?
20% Alta qualidade.
51 % Média qualidade.
19% Baixa qualidade.
10% Não uso a internet.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 4 - Sobre a Escola Cordulina C. Rêgo

Questão 6: Você tem acesso à internet?
73% Sim, tenho acesso à internet em casa
26% Sim, porém acesso a internet do vizinho, amigo ou parente.
1% não
Questão 7: Qual o tipo de internet você tem acesso?
70% Wi-fi ou a cabo.
28% Internet móvel (dados).
2% Não tenho acesso à internet.
Questão 8: Como você classifica sua internet?
26% Alta qualidade.
58 % Média qualidade.
14% Baixa qualidade.
2% Não uso a internet.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Os alunos estão se desdobrando para acompanhar o novo método de ensino, sendo exposto pelos pesquisados as dificuldades em compreender o conteúdo da maneira que está sendo abordado. No entanto, para responderem as atividades, eles consultam livros, a internet e pedem auxílio a seus familiares, porém o acesso ao professor ainda está longe de ser o ideal. (Quadro 5 e 6)

Quadro 5 - Questão sobre a Escola João Ribeiro

Questão 9: De que maneira está sendo realizada suas atividades escolares
19% Realizo as atividades sozinho e sem qualquer tipo de auxílio.
37% Realizo as atividades com auxílio do livro didático.
2% Peço ajuda aos professores via redes sociais (whatsapp, facebook e etc).
35% Peço ajuda a meus familiares.
33% Faço pesquisa na internet.
Questão 10: O que dificultou o seu aprendizado no período da pandemia?
63% O conteúdo enviado, não é de fácil compreensão
Questão 11: Com uma internet e aparelho de boa qualidade o seu aprendizado seria melhor?
85% sim o ensino seria melhor
13% Não, pois não gosto de ensino remoto (online).
2% Não, pois na pandemia estou trabalhando.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 6 - Sobre a Escola Cordulina C. Rêgo

Questão 9: De que maneira está sendo realizada suas atividades escolares?
17% Realizo as atividades sozinho e sem qualquer tipo de auxílio.
39% Realizo as atividades com auxílio do livro didático.
15% Peço ajuda aos professores via redes sociais (whatsapp, facebook e etc).
34% Peço ajuda a meus familiares.

18% Faço pesquisa na internet.
Questão 10: O que dificultou o seu aprendizado no período da pandemia? (OBS: você pode marcar mais de uma opção).
75% O conteúdo enviado, não é de fácil compreensão
Questão 11: Com uma internet e aparelho de boa qualidade o seu aprendizado seria melhor?
81% sim o ensino seria melhor
10% Não, pois não gosto de ensino remoto (online).
7% Não, pois na pandemia estou trabalhando.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Os alunos atribuem à escola só a entrega física das atividades, porém destacam a falta capacitação do professor. Ainda, nota-se, que, no geral, o aluno não o procura, tem dificuldades nas atividades, sendo o aprendizado razoável do ponto de vista do aluno, levando em consideração a situação em que se vive. (Quadro 7 e 8)

Quadro 7 - Questão sobre a escola João Ribeiro

Questão 12: Na sua opinião os professores estão qualificados para o ensino remoto (aulas a distância)?
51% sim
45% alguns
5% não
Questão 13: A sua escola está preparada para o ensino remoto (aulas a distância)?
78% sim
22% não
Questão 14: A quantidade de tarefas está sendo suficiente?
27 %Excessivas, chega ser exaustivo.
66 % Moderada
7% Poucas
acompanhar o ritmo de ensino da sua escola?
49% sim
7% não
44% um pouco
Questão 16: Qual o nível do seu aprendizado?
21 % Estou aprendendo mais que na presença
6% não estou aprendendo nada
73% estou aprendendo um pouco
Questão 19: O seu aprendizado está sendo prejudicado?
20 % Sim, é só um faz de conta o ensino a distância.
43% Não, eu estou conseguindo absorver o conteúdo.
37% Sim, o meu aprendizado está sendo prejudicado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 8 - Sobre a Escola Cordulina C. Rêgo

Questão 12: Na sua opinião, os professores estão qualificados para o ensino remoto (aulas a distância)?
40% sim
51% alguns
9% não
Questão 13: A sua escola está preparada para o ensino remoto (aulas a distância)?
79% sim
21% não
Questão 14: A quantidade de tarefas está sendo suficiente?
20 % Excessivas, chega ser exaustivo.
71 % Moderada
9% Poucas
Questão 15: Você está conseguindo acompanhar o ritmo de ensino da sua escola?
37% sim
9% não
54% um pouco
Questão 16: Qual o nível do seu aprendizado?
9 % Estou aprendendo mais que na presença
10% não estou aprendendo nada
81% estou aprendendo um pouco
Questão 19: O seu aprendizado está sendo prejudicado?
10 % Sim, é só um faz de conta o ensino a distância.
39% Não, eu estou conseguindo absorver o conteúdo.
51% Sim, o meu aprendizado está sendo prejudicado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Ao discutir sobre como está o emocional do jovem no período da pandemia, percebemos que de certa maneira a escola vem a auxiliar para não deixar o tempo ocioso. Apesar da saudade ser muita, os jovens não marcaram tristeza nem outros estados emocionais graves para este período. A situação ideal seria presencial, sem pandemia, mas eles estão fazendo seu máximo, e com um auxílio seria muito mais eficaz este aprendizado, conforme dados coletados conforme (quadros 9 e 10).

Quadro 9 - Questão sobre a escola João Ribeiro

Questão 17: Neste período de pandemia, qual palavra ou palavras o representa?
72% estudo
49% saudades
Questão 18: No contexto atual em que se encontra, qual dos fatores contribuiriam para o seu melhor aprendizado?
27% Um auxílio financeiro, para que eu não precise trabalhar apenas estudar.

35% Um aplicativo interativo e sem precisar de internet pessoal
7% Professores e escola mais qualificados.
22% Nada, estou conseguindo aprender com os recursos tenho.
37% Parar o ensino a distância, e retornar após pandemia.
18% Reduzir a quantidade de tarefas.
27% Passar a ter aula online.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Quadro 10 - Sobre a Escola Cordulina C. Rêgo

Questão 17: Neste período de pandemia, qual palavra ou palavras o representa? (OBS: você pode marcar mais de uma opção).
65% estudo
Questão 18: No contexto atual em que se encontra, qual dos fatores contribuiriam para o seu melhor aprendizado?
10% Um auxílio financeiro para que eu não precise trabalhar apenas estudar.
34% Um aplicativo interativo e sem precisar de internet pessoal
18% Professores e escola mais qualificados.
25% Nada, estou conseguindo aprender com os recursos tenho.
37% Parar o ensino a distância, e retornar após pandemia.
23% Reduzir a quantidade de tarefas.
29% Passar a ter aula online.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Considerações Finais

Com a pesquisa percebe-se o contexto situacional pandêmico da Educação no município de Couto Magalhães. De um lado professores se desdobrando para deixar claro os objetos de conhecimento e, de outro lado o alunado buscando formas para compreender o que lhe é proposto. Ou seja, mesmos sem as ferramentas adequadas ambos tentando desenvolver alternativas que atendem suas necessidades dentro da Educação.

Por meio do questionário e da revisão bibliográfica é possível destacar os fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem: A formação do professor e investimentos em uma plataforma ou aplicativo com acesso gratuito à internet, sendo esta exclusiva para o aprendizado. Como foi constatado pelos autores (CIPRIANO; ALMEIDA, 2020), assim como nesta pesquisa, a falta de acesso à internet compromete o ensino remoto.

Seguindo com o panorama, mesmo com todas as dificuldades existentes, infringe-se as leis que garantem o direito à educação de qualidade para todos, haja vista que o ensino está chegando ao aluno de maneira precária, levando em consideração o contexto em que se encontra o mundo. É de suma importância perceber que através do aluno se evidencia que o esforço para que o processo de ensino-aprendizado ocorra, está sendo de todos envolvidos, principalmente do próprio aluno e do professor.

Conforme a pesquisa mostra, os alunos afirmam em geral que está aprendendo pouco ou nada. O que ilustra como resultado do estudo, mencionado pelos próprios, que ainda existe uma necessidade enorme de buscar melhorias para enfrentar situações atípicas e, não deixar a educação desprovida da estabilidade necessária para o cumprimento de seu dever.

Referências

- ALMEIDA, Leila Cristina da Conceição Santos, CIPRIANO, Jonathan Alves. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. In: **Congresso Nacional de Educação**, v.7, Maceió, 2020.
- ALVES, Thiago et al. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.54, n.4, p.8, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/38230>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BARBOSA, Luiz . Otavio e MOREIRA, CUNHA, da Giovanni, Paulo. Pandemia e a Precarização do Direito ao acesso a Educação. **Revista Pet Economia Ufes**. vol. 1, n. 1, p. 12, jul, 2020.
- BRASIL. Lei Complementar n. 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].
- BRASIL. Medida Provisória n. 938, de 02 de abril de 2020. Dispõe sobre a prestação de apoio financeiro pela União aos entes federativos que recebem recursos do Fundo de Participação dos Estados - FPE e do Fundo de Participação dos Municípios - FPM. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 237, p. 52, 11 dez. 2020.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 3.165, de 08 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas à educação básica pública a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2020].
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- HONORATO, Hercules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, 2020, p. 208 - 220.
- MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: A educação a distância enquanto panaceia tecnológica da educação básica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 2, Edição Especial 2020.
- MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 215-224, ago. 2020.
- PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente: **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p., 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 17 fev 2021.
- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; RAMALHO, Mara Lúcia; QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. O Trabalho docente: O desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista LABOR**, Fortaleza (CE),v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun. 2020.
- PEREIRA, Alessandra da Silva. et al. Desafios na execução do programa nacional de alimentação escolar durante a pandemia pela COVID-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 63268-63282, ago. 2020.
- PEREIRA, Ana Maria Franco; ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães de. Escolas rurais de Rio Verde –GO: os desafios dos professores ao processo de ensino e aprendizagem em meio a pandemia. **Humanidades & Tecnologia**, vol. 27, n.1, p.50-66, out/dez. 2020.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de.; SANCHEZ, M. C. O ; SOUZA, D. F. de .;
- ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J. and TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cad. Pesqui.** [online]. v. 36, n. 127, p. 51-85, 2006.

ARTESANATO POÉTICO EM FLORBELA ESPANCA

Luan Douglas dos Santos⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo a valorização da forma poética em Florbela Espanca. Abordamos um pequeno número de dados biográficos da autora para, inspirando-nos nas pistas de Agustina Bessa-Luís, discutirmos o soneto, forma poética privilegiada por Florbela. Ao final, analisamos o soneto *O nosso mundo*, publicado no *Livro de Sórora Saudade* (1923), com o intuito de mostrar como a forma relaciona-se com o conteúdo, evidenciando, assim, o quanto as regras inerentes à versificação estão submetidas a uma consciência criadora.

Palavras-chave: Florbela; Soneto; Versificação; Poesia Portuguesa, Autoria feminina.

Résumé

Cet article a comme objectif la valorisation de la forme poétique chez Florbela Espanca. Nous abordons un petit nombre de données biographiques de l'auteure, inspirés des traces d'Agustina Bessa-Luís, nous discutons le sonnet comme forme poétique privilégiée par Florbela. À la fin, nous analysons le sonnet *O Nosso Mundo*, publié dans le *Livro de Sórora Saudade* (1923), afin de montrer comment la forme est liée au contenu, en soulignant ainsi dans quelle mesure ces règles inhérentes à la versification et aussi que celles-là sont soumises à une conscience créatrice.

Mots-Clés: Florbela ; sonnet ; l'art du vers ; Poésie portugaise, auteur féminin.

Introdução

A trajetória de Florbela Espanca (1894-1930) foi marcada por tumultuosos acontecimentos. Em sua curta existência, eles já se acumulavam mais ou menos de forma conturbada, moldando não só os seus versos como também todo o pensamento que os inspiraram. Teve uma vida agitada, frágil, cuja imagem foi descrita por Agustina Bessa-Luís (1984) “como uma agulha que se equilibra sobre um delgado fio”. Nisso não há exagero. Tendo sido filha da relação adúltera de Antónia da Conceição Lobo e João Maria Espanca, Florbela será criada pela esposa do pai, Mariana do Carmo Inglesa, assim como será o caso do seu irmão Apeles. Devemos a esta última a importância da carreira de Florbela como letrada. Foi quem lhe soube descobrir os seus talentos e incentivá-los. Florbela não carrega como uma infâmia o seu nascimento, porém não se deixa esquecer desse lugar. Reproduz de forma, muitas vezes, inconsciente, parte das sombras que recebera ainda muito criança de sua mãe, Antónia Lobo, e de seu pai, João Espanca.

A leitura que Agustina Bessa-Luís realiza acerca do sentimento de desvalor que Florbela tem de si mesma é muito precisa e explica bem o motivo de Florbela ser essa eterna desconfiada de todo o apreço e sentimento ofertado a ela. Cresceu acompanhando de perto os amores extraconjugais de João Espanca. A ação de divórcio de Mariana Inglesa. A fuga de Antónia Lobo. Por todos esses aspectos, o que se dirá a uma filha ilegítima? A paixão que soldou e eletrizou a alma de João Maria à Antónia Lobo parece mostrar isso. Antónia sai de Vila Viçosa com outro homem. Volta, não muito tempo depois, para morrer em uma cama de hospital. Nesse ponto, Agustina é cirúrgica, quando nos diz que em volta dos Espancas “há sempre a atmosfera própria dos grandes emotivos, sujeitos à influência do momento, mas pouco preocupados com os ausentes” (BESSA-LUÍS, p. 15, 1984). É o que sucede também a Mariana Inglesa. Já doente e divorciada passará seus últimos dias perambulando

⁵ Letras Português-Frances – UFRJ. Bolsista Iniciação Científica CNPQ. Projeto: Cartografias Urbanas: centros, margens e avessos. Orientação: Prof^a Luciana Nascimento

pelos consultórios médicos. E, no entanto, trata-se daquela mulher que numa certa manhã entra pelo quarto do Espanca com uma criança nos braços e diz: “Como se nossa filha fosse...” (BESSA-LUÍS, p. 15, 1984). A essa altura, João Espanca, já casado com Henriqueta Almeida, requisita de Florbela os cuidados à primeira madrastra, que vem a falecer poucos anos depois. Assim se explica a passividade de Florbela e sua atitude de obediência quase irrestrita ao pai. Bessa-Luís foi ainda mais além em sua leitura:

A criança, como fruto dessa relação impossível, participa do mesmo desejo impossível. A mãe de Florbela fora já uma criança carenciada, e por isso entregara tão facilmente a filha a mãos adotivas; mais tarde abandonara o filho num brusco movimento de rejeição. O ciclo do abandono só se fecha com a esterilidade de Florbela ou com a sua falta de idoneidade moral e física para a maternidade. (BESSA-LUÍS, p. 127, 1984).

Se de um lado a angústia de Florbela é decorrente desse lugar que ocupa na vida do pai, de outro, ela consegue encontrar na afeição pelo irmão o equilíbrio necessário para amenizar suas aflições. Apeles Espanca é aquele que irá figurar na vida de Florbela a imagem do herói. No livro publicado por Maria Lúcia Dal Farra, intitulado *Florbela Espanca: Sempre tua (correspondência amorosa 1920-1925)*, a estudiosa da autora recupera algumas correspondências que revelam a importância que o irmão assume na sua vida. A correspondência também recupera o contexto de preparação do alentado *Livro de Sóror Saudade* (1923) e a encomendada aquarela, ao irmão, para a capa deste livro.

Apeles, fruto da mesma relação que uniu João Espanca à Antónia Lobo, reúne em si as insígnias do herói, o que fascina Florbela, fazendo-a escrever longas cartas, requisitando do irmão a partilha das suas aventuras a bordo do avião “Carvalho Araújo”. Em cartas coligidas por Dal Farra (2012), é fácil perceber a maneira como funciona a relação entre eles. O sentimento maternal com que Florbela o acolhe, parece, muitas vezes, baseado em um sentimento de carência que ela própria tem de si mesma. Em muitas passagens, Florbela assiste, com admiração, os movimentos do irmão, acompanha-o através dos jornais, buscando sempre participar das suas “patifarias”:

Eu já sabia que estavas no Congo Belga pelos jornais que leio sempre nas notícias da Marinha, para saber de ti. Os jornais só falam do “Carvalho Araújo” em Roma. Calcula tu: em Roma! Sempre há cada urso! Escreve-me uma carta grande e conta muitas coisas bonitas. (...) Que bom que deve ser, longe desta banalidade trágica, pensar nas terras de Portugal! Eu creio que Portugal só pode gramar-se assim: longe dele, nas saudades. Goza o mais que puderes, guarda nos teus olhos o mais que puderes de visões consoladoras e grandes; enche a tua alma de coisas lindas e diz-mas bem, quando voltares, a esta pobre exilada das terras maravilhosas onde anda a sua saudade, e que nunca viu! (DAL FARRA, 2012, p. 216)

A carta é dirigida ao irmão em 10 de março de 1922. Ele está em missão em Boma (Luanda, África). Florbela o acompanha por meio das notícias que lê nos jornais. Entusiasma-se pelos feitos do irmão e pede a ele que dê notícias e que escreva mais nas cartas que envia. Essa troca afetiva será selada com o suicídio de Apeles.

Em dezembro de 1925, ele escreverá à irmã uma carta “desconsolada, clamando pela morte” (DAL FARRA, 2012, p. 46). Lamenta, naquele ano, o falecimento da noiva Maria Augusta Teixeira de Vasconcelos. Em junho de 1927, tomado Primeiro-Tenente da Marinha, Apeles mergulha no Tejo durante um voo de treino com um hidroavião. O impacto dessa morte sobre Florbela será radical. Nunca mais será a mesma pessoa. O que nos faz lembrar das palavras de Bessa-Luís: “(...) o espírito se equilibra como uma agulha sobre um delgado fio”. Perdido esse equilíbrio, “a agulha cai e a vida é arrastada de novo para a sua roda de padecimentos”. (BESSA-LUÍS, 1984, p. 7). E Florbela, em seu terceiro casamento, compreende bem o peso destas palavras.

A dedicatória que escreve ao irmão, é profunda e sentida e nos dá a dimensão do seu luto:

(...) que voz de agouro, que voz de profecia teria segredado aos meus ouvidos surdos, à minha alma fechada, às vozes que se não ouvem, estas palavras de pavor: Aquele que é igual a ti, de alma igual à tua, que é o melhor do teu orgulho e da tua fé, que é alto para te fazer erguer os olhos, moço para que a tua mocidade não trema de o ver partir um dia, bom e meigo para que vivas na ilusão bendita de teres um filho, forte e belo para te obrigar a encontrar sorrindo as coisas vis e feias deste mundo, Aquele que é parte de ti mesma que se realiza, Aquele que das mesmas entranhas foi nascido, que ao calor do mesmo amplexo foi gerado, Aquele que traz no rosto as linhas do teu Irmão, será em breve apenas uma sombra na tua sombra, uma onda a mais no meio doutras ondas, menos que um punhado de cinzas no côncavo das tuas mãos?!... (BESSA-LUÍS, 1984, p. 202).

A fim de compreender melhor a trajetória de Florbela, certamente tornar-se imprescindível o registo dos seus casamentos que, assim como o sentimento de abandono e o luto de Apeles, constituem elementos determinantes que concorrem para a formação da sua identidade. Nesse sentido, o casamento de Florbela com Alberto Moutinho, em dezembro de 1913 quando conta apenas 19 anos, será marcado pela dificuldade financeira do casal, o que precipitará o desgaste da relação e a ruptura súbita do casamento em 1921.

Em meio às perturbações de ordem doméstica, espiritual e física Florbela inicia o curso de Direito em Lisboa. Bessa-Luís dá o nome a essa atitude de “fuga para frente”. De uma maneira ou outra, Florbela mantém-se coerente com seu projeto pessoal de tornar-se uma escritora reconhecida. Segundo Dal Farra (2012), à título de curiosidade, de acordo com o *Anuário da Universidade de Lisboa*, entre 1917 e 1918 havia, na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, um número de 313 estudantes dos quais apenas 7 eram do sexo feminino. A essa altura, a resistência dos colegas bacharéis à Florbela já é sentida.

Florbela divorcia-se em abril de 1921. Casa-se, ainda, naquele ano, com o alferes de Artilharia da Guarda Republicana, António Guimarães, em 29 de julho. Ambos têm 25 anos. O envolvimento do casal é marcado pela paixão. Florbela queixa-se, muitas vezes, nestas cartas, da instabilidade financeira do casal e do estado periclitante no qual o companheiro se encontra. Em estado sempre de alerta, António Guimarães vive em função das crises políticas e trabalha na contenção das revoltas populares. À época, Portugal vive uma grande turbulência econômica, política e social e Guimarães precisa estar à disposição das forças de segurança do Estado para contê-las. O casamento encobre importante fase da produção literária de Florbela. Muitas das composições poéticas que, hoje, localizamos nos livros de *Sóror Saudade* e *Charneca em flor*, são redescobertas no contexto dessa troca amorosa de cartas do casal. Daí a importância de Guimarães na vida de Florbela.

O divórcio entre eles cumpre-se em junho de 1925, com insinuações, inclusive, de violência doméstica, por parte de Florbela e, de abandono do lar, por parte de Guimarães. A poeta casa-se novamente. Desta vez, com o médico Mário Laje, em Matosinhos (Porto), em outubro de 1925. A sua saúde não vai bem. Sofre de agudas dores crônicas e de depressão. Agravadas em decorrência do último casamento e do suicídio de Apeles em 1927. Os pensamentos suicidas tornam-se recorrentes. E na madrugada do dia 8 de dezembro de 1930, data dos seus 36 anos, Florbela ingere uma dose considerável do soporífero que a levaria a óbito.

Desta feita, é curioso imaginar que em meio a tantos acidentes e incidentes, Florbela tenha conseguido adotar para seu artesanato poético o soneto clássico, caracterizado pela estrutura rígida. Mais do que isso: Florbela lançou mão de uma forma poética para tratar de temas incomensuráveis como o erotismo e a melancolia. Com isso em mente, adentramos o próximo tópico buscando compreender melhor o artesanato poético em Florbela.

Artesanato poético em Florbela Espanca

Na introdução, apresentamos alguns elementos biográficos de Florbela Espanca, e ao fecho deste tópico, indagamo-nos sobre a relação que a autora estabelece com a escolha do soneto enquanto forma privilegiada para seu artesanato poético. Com efeito, é surpreendente imaginar que em meio a tantos acontecimentos e turbulências na vida pessoal, Florbela tenha escolhido uma forma rígida como o soneto para compor seus poemas. Tendo em vista essa predileção da autora, optamos por nos debruçarmos sobre os estudos produzidos pelo poeta paulistano, Glauco Mattoso, que há anos vem revisitando grandes tratadistas da versificação, sendo ele próprio, um arguto teórico e sonetista.

Antes, porém, de avançarmos, respondemos à indagação suscitada antes, concordando com as palavras de Bessa-Luís que, em seu livro sobre Florbela, nos diz que a forma poética é seu objeto de fixação:

Toda a sua mensagem é um discurso para atingir a libertação do medo, e assim ascender à condição perfeita do homem que as paixões e os erros não comovem. Toda a vida de Bela decorre entre o perigo do afeto, da ligação com as pessoas e as coisas; e tenta furtar-se a elas pela fixação num objeto, que é a sua forma poética. (BESSA-LUÍS, p. 8, 1984).

Examinando os poemas presentes no *Livro de Mágoas*, livro de estreia da autora, publicado em 1919, aos 24 anos, encontramos um número significativo de sonetos que fazem referências à relação “forma e conteúdo”. São exemplos disso, os poemas *Tortura* (Quem me dera encontrar o verso puro,/ O verso altivo e forte, estranho e duro,/ Que dissesse, a chorar, isto que sinto!), *Neurastenia* (Ó chuva! Ó vento! Ó neve! Que tortura!/ Gritem ao mundo inteiro esta amargura,/ Digam isto que sinto que eu não posso!...) *Maior tortura* (Mas a minha Tortura ainda é maior:/ Não ser poeta, assim como tu és/ Para falar assim da minha Dor!), *A Maior tortura* (Para gritar num verso a minha Dor!...) e *Impossível* (Os males de Anto toda a gente os sabe!/ Os meus... ninguém... A minha Dor não cabe/ Nos cem milhões de versos que eu fizera!). Mais do que um mero recurso meta-poético ou metalinguístico, este tópico constitui um tema no *Livro de Mágoas*. Em razão disso, é natural que dediquemos a ele nossa atenção, a fim de compreender as influências que dinamizam a poesia de Florbela Espanca.

A quase totalidade dos aspectos formais apresentados nesta obra está relacionada à adoção do verso em decassílabo, o qual permite em sentido amplo uma grande variedade de ritmos baseada na distribuição das sílabas tônicas. E a maneira como Florbela os utiliza revela uma capacidade surpreendente relativa à subordinação dos elementos formais a uma consciência criadora.

Atentemo-nos, a título de exemplo, aos substanciais versos do soneto *O nosso mundo*, presente no *Livro de Sôror Saudade*: “Que importa o mundo e as ilusões defuntas?... /Que importa o mundo e seus orgulhos vãos? /O mundo, Amor... As nossas bocas juntas...”. Apesar de a estrutura finita de cada verso encerrar em si um mundo de “ilusões defuntas” e “orgulhos vãos”, o sintagma “as nossas bocas juntas” parece sugerir uma força capaz de implodir em sua ânsia pelo infinito esses versos, criando, dessa maneira, em níveis formais, uma correlata imagem com tudo o que é transbordante, excessivo, incomensurável. Tal hipótese, novamente, reitera-se, quando constatamos que o uso do metro usado por Florbela é o sáfico:

Que im/por/ta o/ MUN/do e as/ i/lu/SÕES/ de/FUN/tas?... (4-8-10)

Que im/por/ta o/ MUN/do e/ seus/ or/GU/lhos/ VÃOS? (4-8-10)

O/ mun/do, a/MOR... /As/ nos/sas/ BO/cas/ JUN/tas... (4-8-10).

A utilização desse metro sugere um caminho libertário na poesia de Florbela, na medida em que a afirmação do desejo feminino⁶ encontra na estrutura do poema sua máxima expressão. A utilização do sáfico é capaz de intensificar, em termos, não só de estrutura mas de conteúdo, o alcance do discurso amoroso. Isso porque a estrutura, nesse caso, converge em direção ao conteúdo, revelando, assim, o quanto essas regras estão submetidas ao domínio criativo da autora.

Essas considerações iniciais nos servem somente para mostrar a exímia versejadora que é Florbela Espanca. Em muitos dos seus poemas, especialmente os que estão arrolados no *Livro de Mágoas*, fazemos referências ao que estamos denominando aqui de meta-poesia. É de observar-se que Florbela escreveu em outras formas poéticas⁷, porém, a que será privilegiada por ela em seu artesanato poético é o soneto.

Dessa maneira, introduzimos os estudos realizados por Glauco Mattoso, com o intuito de compreender a estrutura rítmica de funcionamento da forma poética do soneto, bem como as regras que subjazem à versificação lusófona. Em linhas gerais, buscamos nos basear em dois livros publicados por Glauco, nos quais ele retoma os estudos de Cavalcanti Proença e Cruz Filho. O primeiro deles, inspirado de um ensaio intitulado “Ritmo e Poesia”, comporta dois pontos de vista que equivalem a um olhar masculino e a outro feminino na direção do fazer poético, intitulado *Sexo do verso: machismo e feminismo na regra da poesia*. O segundo revisita outro precioso compêndio, ainda mais ostracizado que o primeiro, cujo título laconicamente se chama “O Soneto” de Cruz Filho.

Em o *Sexo do verso*, Mattoso retoma os estudos de Proença como roteiro básico para complementar sua “Teoria do soneto”, adaptando as propostas do ensaísta às suas convenções e esmiuçando o aspecto rítmico e a musicalidade dos segmentos métricos. Independentemente dos pontos de convergência e divergência entre as observações de Proença e as de Glauco, é inquestionável a relevância desta obra no que tange à contagem silábica, à cesura, à diérese, à sinérese e aos demais conceitos comuns à técnica do verso.

No capítulo [7.1.1], *Parâmetros do verso* [2], Glauco examina de forma detalhada a diferença de sílaba poética da sílaba gramatical, conforme o conceito de sinérese. A sinérese é o que permite a transformação de hiatos em ditongos e a fusão de vogais entre as palavras. Tomemos como exemplo este verso:

⁶ Incluímos neste estudo apenas os poemas que compõem os livros editados em vida por Florbela Espanca – LIVRO DE MÁGOAS (1919) e LIVRO DE SÓROR SAUDADE (1923). Isso se deve não somente ao valor histórico atinente às obras mas, sobretudo, ao fato de termos de considerar o propósito da escritora, que selecionou estas, e não outras peças, segundo critérios e objetivos que não pretendemos analisar, mas que, muito provavelmente, nortearam a montagem textual destas publicações. Ademais, sabemos que uma obra poética obedece a uma organização previamente estabelecida por seu artífice, o que certamente nos permite considerar a refração de significados que essas peças tendem a sofrer no interior deste universo poético-literário. A própria distribuição que a autora faz dos poemas revela essa intencionalidade crítica, o que julgamos oportuno levar em consideração. O mesmo já não ocorre com “Charneca em Flor”, “Reliquiæ”, “Trocando olhares” e o “O livro d’ele”, coligidos por seus biógrafos e reunidos posteriormente, e de modo aleatório, ao conjunto deixado, ainda em vida, por Florbela Espanca. Desta maneira, assumimos como discurso feminino a voz presente na poética de Florbela Espanca.

⁷ ver. *Trocando olhares*.

[Que importa o mundo e as ilusões defuntas?...]

Gramaticalmente, temos:

Que/ im/ por/ ta/ o/ mun/ do/ e/ as/ i/ lu/ sões/ de/ fun/ tas (15 sílabas)

Poeticamente, temos:

(Queim) (por) (tao) {MUN} (doeas) (i) (lu) {SÕES} (de) {FUN} tas (10 sílabas)

Na primeira, terceira e quinta sílabas poéticas, a sinérese permitiu a aglutinação de duas ou mais sílabas gramaticais, como observamos no esquema apresentado a seguir:

/Que/ im/ (“im” da palavra “importa”) = 2 sílabas gramaticais

Passou a:

Queim = 1 sílaba poética;

/ta/ o/ (“ta” da palavra “importa”) = 2 sílabas gramaticais

passou a:

tao = 1 sílaba poética

e

/do/ e/ as/ (“do” da palavra “mundo”) = 3 sílabas gramaticais

Passou a:

(doeas) = 1 sílaba poética.

Glauco conclui que, a contagem do número de sílabas de um verso tende a ser menor que a quantidade gramatical. Isso se deve não só a fenômenos como a sinérese, mas ao fato de que na versificação lusófona não se deve considerar as sílabas átonas posteriores à última tônica. Daí serem estas desconsideradas na contagem silábica, enquanto a tonicidade da última sílaba além de ser contada, ainda determina o tipo de verso no poema (quando a última palavra é oxítônica, o verso é agudo; quando é paroxítônica, o verso é grave; quando é proparoxítônica, o verso é esdrúxulo).

Glauco pondera que é usual a sinérese aglutinar duas ou três vogais, desde que entre elas não haja uma tônica, como é o caso particular deste verso:

[E a Vida já não é o rubro inferno]

E/ a/ Vi/ da/ já/ não/ é/ o/ ru/ bro/ in/ fer/ no (13 sílabas gramaticais)

(Ea) [Vi] (da) (já) (não) {é} (o) [ru] (broin) {fer} no (10 sílabas poéticas)

Onde “não” não se funde à sílaba posterior (“é”), por esta ser uma tônica, e a diérese ser obrigatória, tal como em encontros do tipo “lá onde”, “já era” ou “só isso”. Mattoso dá outros exemplos dessa ocorrência, analisando o soneto de Bocage que leva o número 13 e que, entre os estudiosos é conhecido como o “soneto do pau decifrado”. Mattoso identifica encontros do tipo “É pau”, “dá leite”, “não quebra”, e que os esticólogos chamam de “verso duro”. Outro item apontado por ele, é que “todo verso equivale a um único termo, como que um extenso monômetro polissilábico, a ser escandido pela primeira vez” (GLAUCO, 2010, p. 56). Daí resulta o que os versificadores chamam de “pés métricos”, responsáveis por conferir ao poema o caráter mnemônico e a cadência rítmica do poema. Retomemos, ainda uma vez, o verso anterior de *O nosso mundo*:

[E a vida já não é o rubro inferno]

(Ea) {VI}/ (daa) [já] (não) {É} // (o) [ru] (broin) {FER} no

Se as sílabas tônicas determinam a quantidade e o tipo de pés métricos dentro de um verso, logo a escansão do verso acima, reproduzido entre colchetes: [“E a vida não é o rubro inferno”] é reduzido a apenas três pés métricos, cuja medida equivale, respectivamente, ao jâmbico (Eavi/), e os outros dois segmentos (dajanãoé//) e (orubroinfer), dijâmbico, como mostra o esquema a seguir:

(Ea) {vi} = jâmbico
(da) {já} (não) {é} = dijâmbico
(o) [ru] (broin) {fer} = dijâmbico

Considera Glauco:

São estes três morfemas, ou estas "palavras" rearticuladas, que os versificadores chamam de "pés", e é no interior daquele único macromorfema ou "vocabulão" que se processam todos os fenômenos fonéticos e morfológicos, inclusive a sínese e a diérese, dos quais decorrerá o desmembramento do tal vocabulão em dois, três, quatro ou mais pés, bem como a mensuração de tais desmembramentos. (GLAUCO, 2010, p. 59).

A mensuração dos pés métricos é denominada de acordo com a tonicidade das sílabas cesuradas e não se deve confundir com a sílaba gramatical, com o hemístiquio ou com o próprio verso. São resumidos em seis tipos básicos[3]:

Troque ou trocaico: “tela” ficaria {te} (la) ou {1} (2)
Dáctilo ou dactílico: “pálido” ficaria {pá} (li) (do) ou {1} (2) (3)
Péon primo ou peão primeiro: “viamo-lo” ficaria {ví} (a) (mo) (lo) ou {1} (2) (3) (4)
Jambo ou jâmbico: “bater” ficaria (ba) {ter} ou (1) {2}
Anapesto ou anapéstico: “recolher” ficaria (re) (co) {lher} ou (1) (2) {3}
Péon quarto ou peão quarto: “revolução” ficaria (re) (vo) (lu) {çã} (1) (2) (3) {4}

Adentramos a seguir os estudos sobre os parâmetros que regem a distribuição das sílabas tônicas do verso em decassílabo, o qual obedece a um padrão relativamente estável, o que permite sua identificação conforme os modelos que ele comporta. Neste caso, os moldes ou modelos facilitam a percepção de como o verso é escandido e de como sua escansão determina o ritmo, o tipo de segmentação, pés métricos e outros parâmetros comuns à regra da versificação. A fim de exemplificar essa padronização e suas implicações rítmicas, analisemos, a seguir, a metríca do soneto *O nosso mundo*:

- (1) Eu bebo a Viva, a Vida, a longos tragos
- (2) Como um divino vinho de Falerno!
- (3) Pousando em ti o meu olhar eterno
- (4) Como pousam as folhas sobre os lagos...

- (5) Os meus sonhos agora são mais vagos...
- (6) O teu olhar em mim, hoje, é mais terno...
- (7) E a Vida já não é o rubro inferno
- (8) Todos fantasmas tristes e pressagos!

- (9) A Vida, meu Amor, quero vive-la!
- (10) *Na mesma taça erguida em tuas mãos,
- (11) Bocas unidas, hemos de bebê-la!

- (12) Que importa o mundo e as ilusões defuntas?...
- (13) Que importa o mundo e seus orgulhos vãoos?...
- (14) O mundo, Amor!... As nossas bocas juntas!...

Antes, porém, de começarmos nossas observações, merece destaque a inovação de Proença para os estudos da versificação. Esta é chamada teoria dos “números distributivos” (ND) em que ele atribui um algarismo para cada sílaba cesurada, indicando sua posição e distribuição no corpo do verso, como neste verso em que obtemos: [co] (moum) (di) {VI}/ (no) {VI} // (nho) (de) (fa) {LER}/ (no), que resulta na fórmula 4, 6, 10. Outra dedução feita por ele é que se cada tônica cesurável corresponde a um pé métrico, logo, apoiando-se na soma dos “números representados” (NR) por algarismos 2, 3 e 4, conforme o número de que são compostos os pés métricos, verificamos de quantas maneiras obtemos a soma 10. Tomando como parcelas esses algarismos, diremos então que seus arranjos totalizam seis tipos que equivalem a seis tipos de decassílabos. São eles: o heroico puro (NR 2, 4, 4), o heroico impuro (NR 4, 2, 4), o sáfico (NR 4, 4, 2), o martelo (NR 3, 3, 4), o provençal (NR 4, 3, 4) e o andrógino (NR 4, 2, 2, 2).

Isto posto, passamos a seguir à análise do soneto de *O nosso mundo*, vejamos como esses tipos se manifestam na estrutura do poema. No primeiro verso, identificamos um decassílabo do tipo heroico. Vejamos:

- (1) (eu) {BE}/ (boa) [vi] (vaa) {VI} // (daa) [lon] (gos) {TRA} gos (ND 2 – 6 – 10)
___ ___ / ___ ___ ___ ___ / ___ ___ ___ ___ / ___ (NR 2 – 4 – 4)
(heroico puro: jambo/ peão quarto/ peão quarto)

As sílabas [vi] e [lon] marcadas com colchetes são apenas para sinalizar o acento secundário, uma vez que o pé métrico pode demandar de um acento de apoio, conforme afirma Proença. Neste ritmo, onde a cesura recai sobre as tônicas {Be}, {Vi} e {Tra}, respectivamente segunda, sexta e décima sílabas configura o decassílabo heroico que flui como no primeiro verso dos "Lusíadas": [As armas e os barões assinalados] (as) {ar} (mas) (eos) (ba) {rões} (as) (si) (na) {la} (dos). Há um nítido parâmetro jâmbico-dipeônico (NR 2,4,4), considerado o verso másculo por excelência, devido à forte cesura na sexta sílaba poética. O parâmetro básico do heroico puro é empregado ainda nos versos de número 3, 6 e 7, como observamos a seguir:

- (3) (pou) {SAN}/(doem) [TI] (o) {MEU} // (o) [lhar] (e) {TER} no (NR 2 – 4 – 4)
(6) (o) {TEU}/ (o) [lhar] (em) {MIM} // (ho) (jeé) (mais) {TER} no... (NR 2 – 4 – 4)
(7) (ea) {VI}/(da) [já] (não) {É} // (o) [ru] (broin) {FER} no (NR 2 – 4 – 4)

As tônicas cesuradas no terceiro verso do poema são {San}, {Meu} e {Ter}: (Pousando em ti o meu olhar eterno). São marcadas com colchetes para sinalizar a cesura e os diferentes pés métricos que compõem o decassílabo. Quanto ao verso de número seis, observamos a ocorrência da sinérese que ocorre para adjungir duas sílabas gramaticais: “je” (de “hoje”) e “é” em uma sílaba poética (“jeé”). A ocorrência da sinérese acontece porque não estamos diante de duas sílabas tônicas como no verso de número sete: (E a Vida já não é o rubro inferno). Neste caso, a diérese, como vimos, torna-se obrigatória, mantendo separadas as sílabas tônicas “não” e “é”. De maneira irreverente, Glauco refere-se às tônicas como sílabas másculas em oposição à feminilidade das átonas. Daí resulta inúmeras situações jocosas, tal como a que envolve a presença de duas sílabas tônicas subsequentes em um verso de Gonçalves Dias. Tendo sido objeto de polêmica entre Bandeira e Proença, Glauco sentencia que “o jeito é aceitar a convivência de dois machos, já que os poetas a aceitam e não cabe ao legislador interferir na liberdade alheia...” (MATTOSO, 2010, p. 32).

O parâmetro do heroico impuro é formado pelo arranjo peão-jambo-peão (NR 4,2,4), podendo variar o peão final para o dijambo (NR 4,2,2,2), desde que haja um monossílabo forte o que possibilita também uma leitura como sáfico.

- (2) [co] (moum) (di) {VI} (no) {VI} (nho) (de) (Fa) {LER} no! (NR 4 – 2 – 4)
(8) [to] (do) (fan) {TAS} (mas) {TRIS} (tes) (e) (pres) {SA} gos! (4 – 2 – 4)
(9) (a) [VI] (da,) {MEU} (a) {MOR}, [QUE] (ro) (vi) {VÊ}la! (4 – 2 – 4)
(10) *{Na} [mes] (ma) {TA} (çær) {GUI} (daem) (tuas) {MÃOS}, (4 – 2 – 3)
(11) [Bo] (cas) (u) {NI} (das,) {HE} (mos) (de) (be) {BÊ}la! (4 – 2 – 4)

O detalhe curioso no verso de número nove é o encontro das sílabas tônicas “mor” e “que”, e que parece suscitar a mesma dúvida quanto ao segundo verso dos “Lusíadas”: [Que, da ocidental praia lusitana]. A polêmica, neste caso, estaria na justaposição das tônicas “tal” e “pra”. Proença entende que seria mais normal uma acentuação machista da primeira sílaba: Quê/da ocidental/.... Enquanto Mattoso prefere ver, de sua parte, a tonicidade em “den” de “ocidente”, mantendo o compasso binário do parâmetro heroico:

[Que da ocidental praia lusitana]
(Que)[dao](ci)[den](tal){pra}(ia)(lu)(si){ta}na

No caso de Florbela, a opção de escolher a tônica na sílaba “que” (da palavra “quero”) recria o ritmo do antigo verso provençal (NR 4 – 3 – 4). Por outro lado, seguindo a regularidade rítmica dos demais versos, o mais sensato é ler esse verso com a acentuação incidindo sobre a sílaba “mor” (da palavra “amor”), uma vez que se mantém a uniformidade rítmica que pede o soneto. Outro aspecto interessante, é o verso subsequente:

[Na mesma taça erguida em tuas mãos]
(Na) [mes] (ma) {TA} (çær) {GUI} (daem) (tuas) {MÃOS}

Observa-se nesse verso a ocorrência da sinérese nas sílabas “çær” (“ça” da palavra “taça” e “er” da palavra “erguida”) e “daem” (“da” da palavra “erguida” e a preposição “em”). Acontece que a sinérese cria uma dificuldade para a análise do verso em questão, pois este passaria a contar com somente nove sílabas poéticas. Uma solução possível seria encarar em lugar da preposição “em”, sua contração junto ao artigo definido “as”, resultando na partícula “nas”, que não seria adjungida à sílaba precedente “da” (de “erguida”).

Logo, teríamos:

(Na) [mes] (ma) {TA} (çær) {GUI} (da) (nas) (tuas) {MÃOS}, (4 – 2 – 4)

O parâmetro masculino é o martelo cuja composição é feita pelo dianapéstico-peônico (NR 3,3,4), permanecendo heróico mas "agalopando" o primeiro hemistíquio, como no verso 2, composto de um crético, um anapesto e um peão quarto:

- (4) [co] (mo) {POU} (sam) (as) {FO} (lhas) [so] (breos) {LA} gos... (3-3-4)
(5) (os) [meus] {SO}(nhos) (a) {GO} (ra) [são] (mais) {VA}gos... (3-3-4)

A justaposição das tônicas “meus” e “so” (da palavra “sonho”) cria a mesma dificuldade que observamos antes: encontro de duas sílabas tônicas. A saída é interpretarmos de acordo com a uniformidade rítmica que requer o poema.

O soneto de *O nosso mundo* de Florbela é vazado majoritariamente em heroicos, heroicos impuros e martelos, ou seja, versos masculinos. Porém, qual não é nossa surpresa ao verificar que o parâmetro usado por Florbela, no último terceto, é sáfico. Esse parâmetro rítmico é, inversamente ao heroico (NR 2, 4, 4), composto pelo esquema métrico dipeônico-jâmbico (NR 4,4,2). Daí a feminilidade, já que a cesura, embora masculina, é mais branda que no heroico.

(12) (queim) (por) (tao) {MUN} (doeas) (i) (lu) {SÕES} (de) {FUN}tas?... (4-8-10)

(13) (queim) (por) (tao) {MUN} (doe) (seus) (or) {GU} (lhos) (VÃOS)? (4-8-10)

(14) (o) (mun) (doa) {MOR}... (as) (nos) (sas) {BO} (cas) {JUN} (tas)... (4-8-10).

Notamos que o parâmetro sáfico além de subverter a forma do metro heroico, torna-se ainda mais subversivo quando constatamos a intencionalidade de Florbela. Ela reserva o uso de tal metro para o último terceto do poema, em que o discurso amoroso é radicalizado. Mais que um mero discurso amoroso no qual constatamos a presença da voz feminina, em níveis formais, verificamos o modo como a estrutura do soneto é capaz de transgredir e dialogar com o conteúdo.

O carácter insidioso da poesia de Florbela parece ter sido interpretada, e de fato por vezes o foi, como um “desvio”, e também como uma inversão dos costumes instituídos, sobrepondo os valores e não respeitando as normas de interdição social. Não admira, pois, o carácter insidioso que sempre moveu a poesia erótica no Ocidente. E Florbela parece ciente disso. Reproduzimos a seguir a estrutura do soneto *O nosso mundo*:

O nosso mundo [Florbela Espanca]

- (1) 2 – 4 – 4 heroico puro 2 – 6 – 10
- (2) 4 – 2 – 4 heroico impuro 4 – 6 – 10
- (3) 2 – 4 – 4 heroico puro 2 – 6 – 10
- (4) 3 – 3 – 3 martelo 3 – 6 – 10
- (5) 3 – 3 – 3 martelo 3 – 6 – 10
- (6) 2 – 4 – 4 heroico puro 2 – 6 – 10
- (7) 2 – 4 – 4 heroico puro 2 – 6 – 10
- (8) 4 – 2 – 4 heroico impuro 4 – 6 – 10
- (9) 4 – 2 – 4 heroico impuro 4 – 6 – 10
- (10) 4 – 2 – 4 heroico impuro 4 – 6 – 10
- (11) 4 – 2 – 4 heroico impuro 4 – 6 – 10
- (12) 4 – 4 – 2 sáfico 4 – 8 – 10
- (13) 4 – 4 – 2 sáfico 4 – 8 – 10
- (14) 4 – 4 – 2 sáfico 4 – 8 – 10

A despeito das acusações impostas à composição do soneto que dele se tem feito em geral, como as que lhe foram atribuídas por Fernando Brunetière, ilustre crítico francês, que alegava que o ponto fraco desse gênero estava na fixidez da sua forma, em primeiro lugar, e, em seguida, na sua brevidade, o que impediria o desenvolvimento dos grandes pensamentos. Esse argumento, a rigor, não passa de arroubo retórico. Concordamos com as palavras que encerram o primeiro capítulo de Cruz Filho:

(...) o soneto há sido, sobretudo desde Petrarca, a composição lírica por excelência; a ode, a balada, o canto real, o madrigal, o cântico, o epitalâmio, o vilancete, a canção e outras formas líricas jamais lhe sobrelevaram em estima e apreço, nas literaturas novilatinas. O seu caráter subjetivista constituiu, em grande parte, o segredo do seu prestígio e ascendência, e é uma das determinantes dos seus consecutivos triunfos (FILHO, p. 17, 2009).

À guisa de conclusão

Ao longo desta pesquisa, era comum encontrarmos comentários referentes à publicação dos livros de Florbela, cujo caráter nem sempre foi a valorização do texto poético em si. Ao contrário, a maior parte das apreciações feitas mostra um certo desconhecimento por muitos dos que carregavam a responsabilidade da crítica literária. É o caso da publicação do *Livro de Mágoas*, em julho de 1919, cujos comentários feitos à obra situam-na num contexto demasiado hostil, cuja visão de mundo machista e conservadora da época chegou a considerá-lo “um *livro licoroso para homens*, escrito por um *António Nobre*”. Destacam-se, ainda, as referências à escrita feminina, entendida como sinônimo de relativo às mulheres. A autoria desses textos revelaria uma concepção banalizada acerca do fazer poético, como escreveu José Dias-Sanchos em um artigo intitulado “*Elas, as poetisas...*”, coligido e comentado por Maria Lúcia Dal Farra, em *Florbela Espanca: Sempre tua – correspondência amorosa (1920-1925)*. Essa análise mostra o ponto de vista da crítica quanto às mulheres escritoras da época.

Igual tratamento encontrou o *Livro de Sóror Saudade*, que segunda consta, o principal enfoque que a referida obra teria das notas críticas e revistas sobre a poesia de Florbela atentava ao seu caráter pessoal: a vida de uma mulher, que era modelo de muitas outras, que escrevia poesia e não ao valor literário de uma poesia feita por mulheres.

No caso de Florbela, ela já o sabia ser responsável por ultrapassar os limites temáticos do recomendável e do aceito. Fato mesmo gerador da afirmação de Florbela ao seu conterrâneo José Emídio Amaro, destas palavras, em 1928:

Tudo desdenhei: as homenagens baratas e os clamores do rebanho. Enchi o meu gabinete de trabalho de livros bons, a minha vida moral com a minha arte, a meu gosto, sem me preocupar com o sucesso, com o mercado, com a publicidade, coisas imprescindíveis a quem quer vencer, e rodeei-me duma dúzia de amigos fanáticos cuja admiração me orgulha e me faz bem (DAL FARRA, 2002. p. 240).

Mais do que o silêncio que encobriu a sua produção artística, e também o seu nome, num clima de hostilidade que permaneceu mesmo após a sua morte, como na polémica que ocupou o cenário jornalístico em torno do busto que deveria ser erguido no Jardim Público de Évora, observamos as atitudes invariavelmente marcadas tanto pela “abstração do feminino” quanta pela misoginia corrente nas diferentes perspectivas críticas presentes do seu tempo.

Na medida em que conseguimos superar tais concepções limitadoras sobre a poesia de Florbela Espanca, um aspecto novo à caracterização da recepção crítica se sobrepõe ao pensamento e à reflexão, por meio da qual nos permite a ampliação das abordagens em torno de uma linguagem que reganhar particular interesse ante à descrição do fenómeno literário. A esta linguagem, caracterizamo-la por sua autonomia enquanto forma, e também como um meio de produção de conhecimento. Nesse sentido, repensar a forma poética parece ensejar certo redimensionamento do fazer crítico em torno da poética de Florbela Espanca. Entendemos que tal abordagem favorece, e favorecerá, a análise de uma obra que muitos já supunham afastada de qualquer cogitação científica, mas que representa um marco na história da literatura portuguesa, não somente pelo aparente caráter

insidioso da poesia, como pela particularidade excepcional de haver despertado uma formidável reação tanto favorável quanto desfavorável no mundo literário em geral.

Referências bibliográficas

- ALBERONI, Francesco. *O Erotismo*. Trad. Elia Edel. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- BATAILLE, Georges. *Erotismo*. Trad. João Benard da costa. Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- BESSA-LUÍS, Agustina. *Florbela Espanca*. Lisboa: Guimarães Editores, lda. 1984.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRANCO, Lucia Castello. *O que é escrita feminina?* Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- ESPANCA, Florebela. *Poesia de Florbela Espanca, vol 1*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014.
- _____. *Poesia de Florbela Espanca, vol 2*. Porto Alegre: L&M Pocket, 2014.
- _____. *Antologia poética*. São paulo: Martin Claret, 2015.
- _____, *Obras Completas de Florbela Espanca, vol. V, Cartas (1906-1922)*, recolha, leitura e notas por Rui Guedes, Lisboa, Dom Quixote, 1986.
- _____, *Obras Completas de Florbela Espanca, vol. VI. Cartas (1923-1930)*, recolha, leitura e notas por Rui Guedes, Lisboa, Dom Quixote, 1986.
- _____, *Obras Completas de Florbela Espanca, vol. III, Contos*, prefácio de José Carlos Seabra Pereira, 2.ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 1987.
- _____, *Obras Completas de Florbela Espanca, vol. IV, Contos e Diário*, prefácio de José Carlos Seabra Pereira, 2.ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 1987.
- _____, *Obras Completas de Florbela Espanca, vol. I, Poesia (1903-1917)*, prefácio de José Carlos Seabra Pereira, 4.ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 1992a.
- _____, *Obras Completas de Florbela Espanca, vol. II, Poesia (1918-1930)*, prefácio de José Carlos Seabra Pereira, 4.ª ed., Lisboa, Dom Quixote, 1992b.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. *Florbela Espanca: Sempre tua - Correspondencia amorosa 1920-1925*. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- _____. *Afinado desconcerto: (contos, castas, diário)*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- DAL FARRA, M. L. & VILELA, Ana Luísa & SILVA, Fábio Mário & FINA, Rosa (Orgs.) In: *100 anos do Livro de Mágoas – Releituras da obra de Florbela Espanca*. Natal: Sol Negro Edições, 2021.
- FILHO, Cruz. *O soneto*. Disponível em: <http://www.elsonfroes.com.br/osoneto.htm>. Acesso em 08/07/2022.
- JUNQUEIRA, R. S. *Florbela Espanca: uma estética da teatralidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MATTOSO, Glauco. *Tratado de versificação: machismo e feminiso na regra da poesia*. Disponível em: <http://www.elsonfroes.com.br/sexodoverso.pdf>. Aceso em 08/07/2022.
- SENA, Jorge de. *Florbela Espanca ou a expressão do feminino na poesia portuguesa*. Conferência pronunciada na sessão de homenagem do Clube dos Fenianos Portuenses. Porto: Biblioteca Fenianos, 1946.

BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luciana Patrícia da Silva Frutuoso⁸
Denise de Barros Capuzzo⁹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo caracterizar o contexto das primeiras políticas públicas brasileiras para educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, delinear as principais referências históricas, destacando os seus respectivos avanços e apresentar as diretrizes atuais da educação especial. Para tanto a metodologia proposta para essa pesquisa, parte de uma pesquisa bibliográfica sistemática da legislação brasileira. Percebe-se que, inicialmente, o atendimento aos educandos com deficiências foi delegado às instituições não regulares de ensino, com campanhas isoladas e, somente a partir da terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esse grupo de alunos foi devidamente contemplado na legislação, com explícito respaldo legal acerca de seus direitos. Atualmente, a LDB, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) regem as ações governamentais que abordam as questões da educação especial, garantindo o atendimento educacional especializado e instituindo normas para a adequação das escolas, bem como infra-estrutura, qualificação continuada dos professores e recursos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Especial. Legislação. Marcos Históricos. Políticas Públicas.

Abstract

In view of the various laws and guidelines aimed at the theme, the present work aimed to contextualize the first policies, trace the main historical milestones and their corresponding advances and elucidate the main current guidelines of special education, through a systematic bibliographic search of Brazilian legislation. Thus, it is clear that, initially, the service to students with specialized educational needs was delegated to non-regular educational institutions, with isolated campaigns and, only from the third version of the Law of Directives and Bases of Education (DBE), this group of students was duly contemplated in the legislation, with explicit legal support about their rights. Currently, the LDB, the National Guidelines for Special Education in Basic Education and the National Policy for Special Education (NPSE) govern governmental actions that address special education issues, guaranteeing specialized educational assistance and instituting rules for the adequacy of schools, as well as infrastructure, continued qualification of teachers and pedagogical resources.

Keywords: Special Education. Legislation. Historical Landmarks. Public Policy.

⁸Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora na Rede Municipal de Couto Magalhães - TO. E-mail: frutuolu@gmail.com

⁹Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação. Campus de Palmas. E-mail: capuzzo@mail.uft.edu.br

Introdução

A educação tem papel fundamental na construção e sustentação de uma sociedade. Por meio dela, os indivíduos são capazes de desenvolver competências e habilidades necessárias para a vida em coletividade, tais como o desenvolvimento de pensamento científico, crítico e criativo, a utilização de diversas formas de linguagens, a empatia, o autoconhecimento e a responsabilidade social (BRASIL, 2015).

A Constituição Federal de 1988 tem como um dos direitos fundamentais a educação um dever da família e do Estado, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tendo como um dos princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Além da Constituição, o Brasil possui uma vasta legislação que trata da educação especial, porém, infelizmente o que vemos na prática é um ensino público que não está totalmente estruturado e acaba por estimular a evasão, e a consequente a exclusão, desse tipo de alunado (MORAES; SIMÕES; BECKER, 2018).

A exclusão social é um tema recorrente na legislação brasileira, com políticas públicas destinadas aos menos favorecidos. A escola deveria ser um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem em todos os seus âmbitos, entretanto, um sistema sobrecarregado que já é insuficiente às necessidades dos ditos “normais” pode ser ainda mais excludente com os que necessitam de um atendimento escolar especializado (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

A inclusão das pessoas com deficiência não está ligada apenas à acessibilidade, mas também à garantia de sua aceitação social, e a melhor maneira para a promoção do bem-estar desses indivíduos é através da educação de qualidade e da legislação. Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho foi caracterizar o contexto das primeiras políticas públicas brasileiras para educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, delinear as principais referências históricas, destacando os seus respectivos avanços e apresentar as diretrizes atuais da educação especial.

Para tal, o presente artigo se configura como uma pesquisa bibliográfica sistemática de cunho qualitativo que se inicia traçando o contexto que antecede as primeiras políticas públicas voltadas à educação dos chamados “excepcionais”. Em seguida, foi realizada uma análise documental cronológica da legislação brasileira para alunos com necessidades especiais, onde foram destacados os principais progressos. Por fim, destacaram-se as diretrizes da educação especial que normatizam o atendimento educacional especializado na educação básica e educação superior.

Aspectos Contextuais Antecedentes às Legislações de Educação Especial

O processo de inclusão da pessoa com deficiência faz parte das conquistas da modernidade e sua trajetória corresponde à luta pelo direito à cidadania, identidade e igualdade da pessoa deficiente, além de ser marcada por fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (SASSAKI, 1997).

No período colonial, as famílias escondiam seus parentes que possuíam alguma deficiência, pois os considerados “anormais” eram levados às Santa Casas ou até mesmo para a prisão caso fosse constatada alguma “desordem pública”. A sociedade ignorava as pessoas com deficiências, explorando-as e excluindo-as da vida em comunidade (JÚNIOR, 2010).

Conforme Miranda (2004), após o período colonial, durante a fase da segregação institucional, foi criado por meio do Decreto nº 82, o Hospício Dom Pedro II, o primeiro hospital destinado privativamente para o tratamento de “alienados”, no Rio de Janeiro. Seu funcionamento começou em 9 de dezembro de 1852. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos

e, dois anos mais tarde, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Vale ressaltar que, no século XIX, somente os cegos e os surdos eram contemplados com ações federais para a educação e esse atendimento se centrava na capital, o Rio de Janeiro.

A sociedade civil teve papel importante no acolhimento de pessoas com deficiência, pois, organizou associações filantrópicas tais como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação. No campo governamental, foram criadas escolas especializadas junto a hospitais e ao ensino regular (JANUZZI, 2005).

No final do século XIX até meados do século XX, as ações educativas foram sendo tomadas aos poucos, proporcionando a matrícula e a permanência de mais pessoas deficientes em escolas e/ou classes especiais nas escolas públicas. Essas políticas públicas iniciaram um movimento de educação integrativa, pois até então, era permitida a entrada apenas daqueles que não atrapalhassem o andamento das aulas ou rotina escolar (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

No âmbito internacional, A Organização das Nações Unidas (ONU) teve influência em diversos países, inclusive no Brasil. Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 alavancou os debates e lutas lideradas pelo movimento de pessoas com deficiência no Brasil, que prezavam pelos direitos fundamentados na liberdade, igualdade, justiça e paz no mundo (BRASIL, 2007a). Em 1981, ONU estabeleceu aquele como o ano Internacional da Pessoa Deficiente, um marco histórico que contribuiu para dar visibilidade aos movimentos sociais de grupos considerados excluídos em razão de sua deficiência.

Marcos Legislativos da Educação Especial Brasileira

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada em 1961 (Lei Nº 4.024/61). O texto da primeira LDBEN tratava as pessoas com deficiência como “excepcionais” (termo atualmente antiquado e em desacordo com os direitos das pessoas com deficiência) e orientava que fossem matriculadas em redes de ensino regular “dentro do possível”, sugerindo que o aluno só poderia ficar na escola se contribuísse para o bom andamento da classe, e incentivava instituições especializadas para esse grupo.

Em 1971, o texto da LDBEN foi alterado por meio da lei nº 5.692. Entretanto não houve muitas mudanças para os “deficientes, os que estavam em considerável atraso quanto à idade escolar e os superdotados”, uma vez que a lei apenas delegava responsabilidade de tratamento especial aos Conselhos de Educação: “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (BRASIL, 1971, p. 3).

Apesar da nova revisão, esta lei não promovia a inclusão total, pois o suporte especializado, bem como a infra-estrutura, era precário na maioria das escolas da rede regular de ensino, inclusive nas escolas particulares. Um passo importante aconteceu em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (BRASIL, 1973), que passou a formular e expandir as ações governamentais ao atendimento dos “excepcionais” com certa autonomia. Posteriormente, o CENESP seria incorporado ao Ministério da Educação (MEC), limitando seu gerenciamento, dentro da Secretaria da Educação Especial (SESPE) em 1986 e depois suas responsabilidades e atribuições passariam a ser de outros órgãos como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e, posteriormente, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

Em 1985, é instituído o comitê para traçar a política de integração das pessoas “portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” (BRASIL, 1985). Em 1986, o decreto nº 93.481 instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) (BRASIL, 1986) com atribuições mais amplas do que o CENESP, dando lugar de fala aos deficientes nas suas decisões para integração em todas as áreas.

Durante este período, ainda não existia uma política pública de acesso universal à educação, prevalecendo campanhas de assistência com iniciativas disjuntas, até que a Constituição Federal de 1988 trouxe e estabeleceu a abrangência da educação a todos os cidadãos, independentemente de suas limitações (BRASIL, 1988). Com esse documento, é estabelecida a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos deficientes, “preferencialmente” em redes regulares de ensino. Neste sentido, as políticas públicas voltadas para a educação passam a ter um caráter abrangente e inclusivo, trazendo mudanças mais significativas.

Em 1989, foi a vez da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei 7.853), que estabeleceu normas gerais para integração social da pessoa “portadora de deficiência” em todas as áreas (BRASIL, 1989). Na educação, esse decreto viabilizou o acesso a todos os recursos conferidos aos demais estudantes (incluindo material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo), e currículos, etapas e exigências de diplomação adequadas.

ASESPE foi extinta em 1990, tendo suas atribuições destinadas à uma Coordenação de Educação Especial dentro do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), que pertencia à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) submetida ao MEC (BRASIL, 1990). Apesar da recriação da SESPE dois anos depois, essas alterações limitaram o debate e as políticas públicas inclusivas nacionais até 1994, quando o MEC lança a Política Nacional de Educação Especial, reforçando a recomendação de que alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” fossem matriculados preferencialmente no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial acatou os compromissos internacionais firmados durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha. Nesse evento houve uma proposição de que todas as crianças deveriam aprender juntas, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994). Desde então, a incorporação da palavra “inclusão” tornou-se oficial em discursos e documentos nacionais, direcionando as práticas e políticas públicas posteriores.

A segunda revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) e dessa vez houve um capítulo totalmente destinado a tratar da educação especial, ampliando o conceito dos “educando portadores de necessidades especiais”. Essa lei garantiu, teoricamente, a assessoria à educação dos “portadores de necessidades especiais”, mas com subjetividade de interpretações, especialmente com o termo “preferencial (mente)” (BRASIL, 1996).

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 e a Portaria nº 1.679 regulamentaram e expandiram a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com a facilitação do acesso à educação superior, determinando este como um dos critérios de avaliação dos cursos de ensino superior (BRASIL, 1999a). Ademais, o MEC, por meio da SESPE, instituiu a Comissão Brasileira do Braille, com caráter permanente a fim de difundir e desenvolver o sistema Braille em todo território nacional (BRASIL, 1999b).

O Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 estabeleceu em linhas gerais o desenvolvimento de programas objetivando o aumento do atendimento aos educandos com “necessidades educacionais especiais” desde a educação infantil, além de medidas de prevenção e a formação de professores. O PNE foi criticado por possuir muitas metas sem foco em questões

prioritárias, como por exemplo, punições a quem não cumprisse o que fora determinado ou isentando do poder público a responsabilidade da promoção da educação e colocando como uma “tarefa de todos” (AGUIAR, 2010). Ainda em 2001, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ampliando o alcance a educação especial, uma vez que fora estabelecido o atendimento especializado apenas como complementar/suplementar ao processo de escolarização. No ano seguinte, o CNE instituiu uma resolução com diretrizes para a formação dos professores da educação básica, dentre as quais inclui-se a inclusiva (BRASIL, 2002a).

Em 2002, é aprovada a lei nº 10.463 que diz respeito a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que deu maior visibilidade à comunidade surda com o objetivo de integrá-los à sociedade, garantindo-lhes o acesso aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2002). Entretanto, essa lei foi regulamentada apenas em 2005 com o Decreto nº 5.626 que dispôs sobre a inclusão da LIBRAS como conteúdo curricular, a formação dos professores e tradutores/intérpretes e da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos (BRASIL, 2005). Ainda em 2005, foi implantado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), proposto pelo MEC através da SESPE em parceria com a UNESCO e o FNDE nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, impulsionando programas voltados ao atendimento desses alunos nas diversas áreas do conhecimento de acordo com as peculiaridades de cada estado (BRASIL, 2005b).

Em dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e estabeleceu aos seus países signatários (como o Brasil) uma educação baseada na inclusão em todos os níveis, em espaços que possibilitem o desenvolvimento global do aluno. Contudo, somente em 2008 o Senado Federal torna o texto desta convenção equivalente a emendas constitucionais à Constituição Brasileira com o Decreto Legislativo nº186, que fora ratificado em 2009, reiterando a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU com status de emenda constitucional (BRASIL, 2009).

Seguindo a influência internacional, o MEC, o Ministério da Justiça (MJ) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com metas de inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência no currículo escolar brasileiro e desenvolvimento de ações afirmativas que promovessem o acesso e a continuação de alunos com “necessidades especiais” no ensino superior (BRASIL, 2007a).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, focou nas questões de infra-estrutura de acessibilidade das escolas, formação dos professores e educação superior e superou a dicotomia entre educação especial e regular no domínio legislativo. Neste mesmo ano, foi publicado o decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do PDE, incentivando o ingresso desses educandos nas redes públicas regulares de ensino garantindo-lhes o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às suas necessidades (BRASIL, 2007b).

No ano seguinte, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), um documento que destacou aspectos históricos para embasar as ações da educação especial, realizou um diagnóstico vigente à época e tratou de conceituar o público alvo dessa política (BRASIL, 2008a). A PNEEPEI seguiu impulsionada pelo Decreto nº 6.571, que instituiu diretrizes de operação para se efetivarem as políticas de AEE na educação básica na modalidade especial, determinando políticas de acesso e permanência dos educandos, como o atendimento especializado em salas com recursos múltiplos ou centros de AEE, em contra turno do ensino regular (BRASIL, 2008b).

Em 2011, as atribuições da SESPE passaram a ser da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o decreto nº7.480. Da mesma maneira, o Decreto de nº6.571 foi revogado pelo de nº7.611, que estabeleceu novas diretrizes para o papel do Estado com relação à Educação Especial. Dentre as determinações destacam-se as de que o sistema de educação seja inclusivo em todos os níveis; que o aprendizado seja ao longo da vida inteira do cidadão; e não autoriza a exclusão do sistema educacional geral o aluno deficiente. Também institui que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, garantidas as adaptações necessárias de acordo com as limitações de cada indivíduo; e que sejam seguidas as medidas de apoio personalizadas e eficazes, em espaços que permitam o máximo desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2011).

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial foram instituídas através do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, regulamentando a educação especial, presente na LDB nº 9.3994/96 no capítulo V e artigo 58, sendo: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (grifo do autor).

Todavia, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 o artigo 7º retirou o termo “preferencialmente”, ou seja, a partir da referida resolução fica garantido ao aluno com deficiência o direito de escolarização na rede público de ensino: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 2)

O processo histórico de direito à educação da pessoa com deficiência na legislação brasileira é tardio em comparação aos países do primeiro mundo, portanto as Diretrizes Nacionais para Educação Especial fazem parte de um avanço importante que visa garantir o direito à cidadania, além de permitir o acesso e a permanência de pessoas deficientes no espaço escolar, diminuindo as barreiras impostas e atuando diretamente na eliminação de preconceitos (LUCATO; GUERREIRO; CRUZ, 2010).

Com a instituição das Diretrizes Nacionais para Educação Especial fica determinado que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Sendo assim, é possível identificar legalmente a garantia da democratização da educação pública para pessoas com deficiência.

No campo educacional, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial constituem elementos fundamentais na conjuntura de uma educação pública capaz de atender a diversidade de educandos, constituindo mudanças necessárias para orientação e norteamentos de uma política Educacional Especial no Brasil, de modo que os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais sejam contemplados, valorizando suas potencialidades e estabelecendo mecanismos que favoreçam o desenvolvimento intelectual, cognitivo, psicológico, social, cultural entre os aspectos inerentes ao aprendizado e desenvolvimento educacional (BRASIL, 2013).

Com a adoção do Atendimento Educacional Especializado, pode-se notar que o processo de escolarização da pessoa com deficiência passa a ser visto a partir de uma nova organização, como educando tendo direito ao atendimento considerado uma necessidade orgânica para superar as barreiras de aprendizagem no percurso de Ensino. O Atendimento Educacional Especializado compreende: “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b).

No entanto, faz-se necessário refletir que mesmo com todos os direitos estabelecidos e todos os entendimentos quanto a necessidade de incluir alunos com deficiência nas escolas regulares, ainda nos dias atuais propõe-se que esses pares sejam educados separadamente como decreto nº 10.502/2020, retrocedendo a todas as conquistas já alcançadas visando inclusão, delegando as organizações especializadas para o atendimento a esse público onde muitas das vezes dessas não levando em consideração o direito a autonomia e independência do deficiente.

Deixando de ver por meio de suas potencialidades, mas sim pelas suas limitações, o que conseqüentemente possibilita a inclusão dos mesmos perante a sociedade, bem como seu desenvolvimento num todo.

Outro ponto a ser observado com cautela é que a introdução da Política Nacional de Educação Especial - PNEE de 2020 demonstra claramente o interesse em diferenciar a Educação Especial proposta na Educação na perspectiva inclusiva atual. Para tanto, é possível identificar 2 quadros (p. 17-18), que apontam as diferenças e apresenta o significado de regular afim de ampliar o seu conceito, com embasamento do pesquisador britânico Gary Hornby, como justificativa a política diz que:

há um embate de ideias, concepções e práticas no âmbito mundial e não apenas no Brasil. De um lado, estão os defensores da educação especial e, de outro, os defensores da educação inclusiva, como se realmente fossem coisas diferentes. Portanto, faz-se urgente um esforço teórico e político para reconciliar posições extremas e trazer para a população brasileira o que existe de melhor nas duas possibilidades de atendimento, permitindo que os educandos e as famílias tenham a possibilidade de decidir sobre quais direitos priorizar. Não é demais ressaltar que, como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular inclusiva – o que não significa exclusivamente lá. O adjetivo “regular”, conforme consta na LDB, é sinônimo de “comum” ou “convencional”, em contraste com “especial” ou “especializada”. Neste Documento, os três primeiros termos são utilizados sempre com o mesmo significado. O uso do termo “regular” pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha. (Política Nacional de Educação Especial, 2020, p.19)

A Política Nacional de Educação Especial e criativa visa inclusive com aprendizado ao longo da vida, proposto pelo decreto 10.502 de 30 de setembro 2020 e busca ampliação de atendimento e aplicação especializada tratando como proposta de escolas inclusivas assistenciais bilíngues propõe ainda a instalação de salas de recursos. Mesmo que a Adesão será de escolha dos Pais, sendo voluntário, o aluno podendo escolher se será inserido na mesma classe ou ficar na sala regular, observa-se um retrocesso em todas as conquistas da educação especial.

O Decreto 10.502/2020 nos traz uma importante reflexão, como será feita a inclusão em salas especializadas para crianças? Como falar de inclusão se será dividido em partes? É importante vivenciar que para haver a inclusão dos alunos, estes alunos devem ter a possibilidade de vivenciar, interagindo com os demais em uma classe regular. Em 01 de dezembro de 2020, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o Decreto que institui a PNEE do presidente da república em julgamento da ação de inconstitucionalidade ADI 6590.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Superior

A educação especial tem ganhado destaque nos últimos anos no cenário educacional. Esse movimento a nível mundial tem discutido formas de inclusão das pessoas que necessitam de atendimento escolar especializado. O Brasil ao tornar signatário de acordos internacionais que se compromete com a inserção desse grupo no ambiente da escola regular, tem implementado nos últimos anos uma série de avanços, entre elas um reforço da legislação que reconhece e ampara a existência desse público.

Segundo o autor Sekkel (2007), os debates e pesquisas a respeito da inclusão estão cada vez mais escassas pois, quanto mais se elevam os níveis de escolarização, menos se tem discursões sobre o assunto ocasionando inúmeros desafios, para que haja a inclusão dessas disciplinas na graduação. Um dos maiores desafios da educação superior é a ordenação curricular dos cursos de licenciaturas, como por exemplo: a ausência de disciplinas da educação especial e sua importância para a prática docente do futuro professor.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 no Art. 1º: É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” Buscando formas para que a integração aconteça, utilizando as tecnologias assistivas, adaptação dos conteúdos e atividades além de também poder contar com um interprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de capacitar todos os docentes para o atendimento educacional especializado (AEE), e a Universidade como instituição formadora é o âmbito onde se pode tratar das disciplinas que habilita o educador a trabalhar com alunos que tenham todo tipo de especificidade.

As Instituições de Ensino Superior (IES) precisam se adequar tanto na recepção desses alunos, como também na formação de professores para atendimento desse público. Uma dessas mudanças é alteração na grade curricular dos graduandos/licenciandos.

Assim, Mantoan (2006, p. 55) afirma que a “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”. Deve-se uma reflexão quanto à formação de docentes e os que já atuam em sala de aula, com relação aos alunos público-alvo da educação especial inseridos no âmbito escolar, pois esse é o público que os educadores exercerão diretamente seus ofícios.

Freitas (2006, p. 173) também enfatiza a formação de professores para trabalhar com a diversidade, e segundo ele deve “ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.

Sendo assim, é de extrema importância que as licenciaturas tenham a disciplina de educação especial no seu currículo, pois a partir das leis de inclusão que permite a ingresso de todas as pessoas com deficiência no ensino regular, torna-se necessário que os futuros docentes tenham este conhecimento mesmo que prévio, para que a partir disto procure uma formação continuada afim de, aprimorar suas metodologias e práticas pedagógicas frente à inclusão.

Considerações Finais

Nesse caminho de lutas por direitos de igualdade e acessibilidade das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços da sociedade, não se pode negar a relevância da atuação dos movimentos sociais que tiveram contribuição significativa na busca por lugar de fala e respaldo legislativo desses grupos segregados.

A educação Especial é um avanço no processo educacional, cabe aos sistemas educacionais de ensino, estratégias que garantam e facilitem o acesso e a permanência dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado como ação que irá complementar ou suplementar esse processo de escolarização.

Com o acesso de crianças e jovens com necessidades especiais, a educação especial tornou-se uma política real na universalização do direito à educação.

As instituições de ensino, sejam da educação básica ou do Ensino Superior devem oferecer um ambiente educacional com políticas efetivas de inclusão que favoreçam as potencialidades e autonomia desses educandos, ou seja, oferecendo um espaço adequado, recursos materiais adaptados, salas multifuncionais e de corpo docente especializado para oportunizar um processo de ensino e aprendizado de qualidade.

Através das leis de Educação Especial e Inclusiva o Brasil reconhece que a escola é lugar de diversidade, garantindo a todos os alunos o acolhimento e o direito à cidadania, concordando que os alunos possuem suas diferenças e por isso a importância em adotar um Atendimento Educacional Especializado aos alunos que dele necessitam.

Portanto, as legislações vigentes para educação devem assegurar que a modalidade de educação especial seja incentivadora no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão para educandos que necessitem de suporte educacional especializado, elaborando e fortalecendo redes institucionais que tenham parâmetros contribuintes nas ações afirmativas, diminuindo barreiras na caminhada educacional destes estudantes.

Referências

- AGUIAR, M. A. D. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 1934.
- BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 7, 1961.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, v. 5, p. 3, 1971.
- BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1973.
- BRASIL. **Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1985.

BRASIL. Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1986.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de Novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Regulamento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação., Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena., Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, DF, p. 48, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, Brasília, DF, 2008a. 19.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008b.

- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação,** Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança.** Diário Oficial da União, Brasília, p. 1-29, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.
- JANUZZI, G. D. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, v. 35, n. 124, p. 255-256, 2005.
- JÚNIOR, M. C. M. L. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília, DF:** Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- JÚNIOR, M. C. M. L. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil-Brasília.** Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2010.
- LUCATO, A. R. S.; GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. D. Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 2, p. 173-194, 2010.
- MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.
- MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- MORAES, L.; SIMÕES, A. A.; BECKER, K. L. A educação especial no Brasil: Caminhos do plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, p. 11-54, 2018.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

OS DEVERES DE CASA E SUA FUNÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana Patrícia da Silva Frutuoso¹⁰
Juciley Evangelista Silva Freire¹¹
Denise de Barros Capuzzo¹²

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão acerca do dever de casa, seus limites e possibilidades como prática pedagógica importante para proporcionar o desenvolvimento intelectual e cognitivo de alunos do Ensino Fundamental. O estudo busca compreender o dever de casa incorporado às concepções: tradicional, crítico-reprodutivista e histórico-crítica, sendo uma prática necessária capaz de aprimorar o conhecimento além da sala de aula. Desenvolver habilidades e sucesso no estudo das atividades extracurriculares. Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica abordando a temática em questão, bem como estudos feitos por teóricos como Saviani (1999) (2003), Bourdieu (1997) Nogueira (1998) Carvalho (2000). O dever de casa em uma visão pedagógica é um instrumento que contribui para o estímulo à aprendizagem, além de criar responsabilidades e autonomia para sua realização.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dever de Casa. Práticas Pedagógicas.

Abstract

This article proposes a reflection on homework, its limits and possibilities as an important pedagogical practice to provide the intellectual and cognitive development of elementary school students. The study seeks to understand homework incorporated into the concepts: traditional, critical-reproductive and historical-critical, being a necessary practice capable of improving knowledge beyond the classroom. Develop skills and success in the study of extracurricular activities. This work consists of a bibliographic research addressing the subject in question, as well as studies by theorists such as Saviani (1999) (2003), Bourdieu (1997) Nogueira (1998) Carvalho (2000). Homework in a pedagogical view is an instrument that contributes to stimulating learning, in addition to creating responsibilities and autonomy for its accomplishment.

Keywords: Apprenticeship. Homework. Pedagogical Practices.

Introdução

Idealizado como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o dever de casa influencia tanto no planejamento quanto na construção do processo cognitivo do educando. À vista disso, o dever de casa contém particularidades como o fato de a educação ser uma via de mão dupla onde família e escola cooperam, a dosagem na quantidade de dever, a devida contextualização dos assuntos abordados nas atividades extracurriculares e as condições de acompanhamento dos deveres escolares em casa. Nesse contexto, o dever de casa tem se tornado alvo frequente de polêmicas, ganhando espaço em publicações voltadas para o grande público e para professores da educação básica, bem como em trabalhos acadêmicos ou científicos. Assim, na medida em que afeta direta ou indiretamente

¹⁰Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora na Rede Municipal de Couto Magalhães - TO. E-mail: frutuolu@gmail.com

¹¹Doutora em Educação. Professora Adjunta e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas - NEPED/UFT *Campus* de Palmas. E-mail: jucy@mail.uft.edu.br

¹²Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação. *Campus* de Palmas. E-mail: capuzzo@mail.uft.edu.br

a aprendizagem e a avaliação do estudante, a política do dever de casa consagra a iniquidade educacional.

A pesquisa tenciona-se a considerar o fato de o dever extracurricular ser um dispositivo de investigação que, quando proposto em escolas, retrata a forma como o assunto é abordado e a concepção dos professores com relação a ele. A pesquisa abordará a importância do dever de casa nos anos iniciais do ensino fundamental. Como o dever de casa pode contribuir direta e indiretamente na construção do conhecimento do educando?

O dever de casa atua diretamente no cotidiano de docentes e discentes e, indiretamente, nas atividades dos pais já que se baseia em uma síntese de tudo que ocorre no período de aula. Entretanto, há alguns questionamentos sobre o dever de casa quanto à sua clareza e objetividade em criar propostas que amenizem problemas de dúvidas decorrentes em sala de aula. O dever de casa pode ser considerado um instrumento de aprendizagem? Como o dever de casa contribui para ampliação e extensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como a potencialização do aprendizado do aluno?

A tarefa extracurricular surgiu da necessidade de ocupar apropriadamente o tempo dos estudantes de classe média que, vinculada ao sucesso acadêmico, tornou-se parte do estilo de vida dos grupos escolarizados que viabilizavam a mobilidade social ascendente (OLIVEIRA, 2015).

Dessa forma, mais que um complemento, vê-se como uma base do processo de ensino e aprendizagem, pois, o dever de casa permeia também o cotidiano das famílias, redefinindo, em certa medida, o lar como uma progressão da sala de aula e constituindo, para alguns autores, o principal meio de interação família-escola dessa maneira o autor valoriza a interação e as relações sociais no processo de aprendizagem (CARVALHO, 2001).

Considerando estes questionamentos o artigo tem como objetivo geral investigar a relevância dada ao dever de casa por professores, educandos e pais para o processo de aprendizagem do estudante. Para tanto, os objetivos específicos são: identificar a eficácia deste recurso com base no elemento curricular a qual se classifica o dever de casa; discutir questões em torno de suas formas e aplicação e adequação à realidade cultural considerando um processo de ensino aprendizagem na perspectiva histórico-crítica e relatar a importância do dever de casa como parte do processo de ensino aprendizagem enfatizando seu processo sócio cultural através de uma perspectiva dialética.

Para alcançar estes objetivos a pesquisa exploratória é de natureza qualitativa, bibliográfica, embasada em livros e artigos e conta com autores como Carvalho (2000), Saviani (1999) e Nogueira (1998) que fundamentam os argumentos aqui abordados sobre o dever de casa como enriquecimento para o processo de ensino e aprendizagem, destacando a contribuição da família neste processo.

O Dever de Casa como Elemento do Currículo Escolar

Dever de casa é um instrumento que a escola utiliza para dar continuidade à aprendizagem desenvolvida na escola, realizada com a ajuda da família em casa. Muito se fala em educação como uma via de mão dupla na qual escola e pais caminham juntos rumo ao sucesso escolar de seus filhos. Dessa maneira, as atividades tornam-se uma constante busca pelo aprendizado dos estudantes que ultrapassam a sala de aula. Nogueira (2002, p. 44) afirma que “as oportunidades para que a aplicação aconteça estendem-se para além da escola, podendo claramente chegar à casa do aluno”.

Chama-se de base curricular o meio pelo qual as escolas efetuam seu trabalho pedagógico de forma com que o dever de casa assuma uma característica diferenciada dos demais métodos para que o objetivo principal do aprendizado seja alcançado. Entretanto, é viável levar em consideração a

didática abordada, pois não somente os espaços escolares, mas os demais ambientes também implicam em um ambiente de conhecimento, desde que estejam dentro de um contexto legal, o aprendizado pode ser adquirido. Moreira (2001, p. 46),

Analisando o campo do currículo no Brasil, chama a atenção para a importância de se incrementar “investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, visando compreendê-las mais profundamente”. A compreensão das ações ligadas aos deveres de casa, tomadas como componentes do currículo escolar que podem espelhar aspectos da organização curricular.

Segundo Nogueira (1998), contribuíram para sua constituição tanto mudanças na conjuntura teórica da Sociologia da Educação quantas transformações no âmbito da família e das instituições de ensino, as quais resultaram em uma imbricação crescente entre essas duas instâncias educativas, afirmando assim a ideia de conjuntura entre escola e família na qual cada uma tem um papel fundamental para a educação e aprendizado do estudante.

Tais transformações se fizeram acompanhar de políticas educacionais que buscavam incentivar a parceria família-escola, algumas dessas políticas preconizando, explicitamente, a prática dos deveres de casa como fator de eficácia escolar (CARVALHO, 2000, p.96).

Para Furtado (2006), a verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re) constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo físico e social, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. Nogueira (2002, p. 23-24), “a existência do dever de casa, se justifica em razão de dois objetivos fundamentais: fixar a aprendizagem realizada em sala de aula e desenvolver no aluno o senso de responsabilidade”.

O papel dos pais consiste em acompanhar as atividades em casa, contribuindo com o desenvolvimento e a pro atividade do aluno. O dever de casa é parte integrante do currículo escolar, que deve ser vivenciado pelos estudantes, com conteúdo científico e cultural a serem trabalhados dentro de uma organização didático-pedagógica de todas as vivências e experiências proporcionadas aos educandos em diferentes níveis de ensino. Carvalho (2006, p.87) afirma: que “o dever de casa também encontra justificativas de ordem psicológica e moral: construção da independência, autonomia e responsabilidade do estudante através do desenvolvimento de hábitos de estudo e pontualidade.

Na concepção de Lima (2013), a relação existente entre dever de casa e o aproveitamento escolar, aponta que o primeiro aparece como grande contribuinte para obter-se o aproveitamento escolar, ou seja, estão interligados, reforçando o papel pedagógico do dever de casa, não visto apenas como uma maneira de fixar os conteúdos, mas desenvolver a autoaprendizagem para além do espaço escolar utilizando métodos próprios que os alunos se sintam bem.

O currículo vem sendo muito discutido nas escolas e em alguns campos de pesquisas, inclusive foram elaboradas três teorias educacionais acerca do currículo descrevendo fenômenos curriculares acerca da intenção de determinadas habilidades. Sendo elas, teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As Teorias Tradicionais do currículo são focadas em conteúdo sem questionamentos de sua aplicabilidade na vida prática, sendo conteúdos apenas de memorização. As teorias críticas do currículo, subsequente às teorias tradicionais, tem uma visão de questionamentos, de discussão quanto a sua aplicabilidade, está teoria como uma dinâmica de libertação, sendo uma camada de vivências sociais e culturais de luta. (PINHEIRO, 2009).

No âmbito da teoria crítica, podemos destacar o termo “currículo oculto”, que não faz parte do currículo explícito, sendo aquele conjunto de saberes e vivências e aptidões que o aluno desenvolve

na escola como amizade, respeito, solidariedade, companheirismo, tudo isso como currículo oculto. Assim, podemos classificar o dever de casa como currículo oculto, pois é uma continuidade da aprendizagem escolar.

A teoria pós-crítica, presente na perspectiva pós-moderna, amplia a teoria crítica, entendendo que o conhecimento não é algo fechado, algo incerto, podendo ser ampliado, podendo ser construído, podendo ser modificado, valorizando o ensino e a discussão de conceitos relacionados a cultura, gêneros, raça, diversidade, etnias, sexualismo, multiculturalismo. Nessa perspectiva, as tarefas escolares a serem feitas em casa.

Para tanto, o dever de casa como currículo oculto possibilita um maior desenvolvimento dos alunos, dando continuidade à aprendizagem não formal, construindo o conhecimento crítico e valorizando as experiências dos alunos. O senso comum presente nas relações família e escola possibilita uma maior absorção de cultura, abordagem de grande importância nas séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Moreira (2001, p. 46), analisando o campo do currículo no Brasil, chama a atenção para a importância de se incrementar “investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, visando compreendê-las mais profundamente”.

O Processo de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Crítico-Reprodutivista: O dever de casa em foco

Para compreender a importância do dever de casa é preciso entender qual sua perspectiva, seu lugar no currículo e no processo de ensino aprendizagem e quem são os responsáveis por este instrumento na vida da criança.

Até a Idade Média, a representação da infância era ignorada e a criança era vista como um adulto, apenas em tamanho menor. Segundo Dias (1992), não havia uma visão psicológica da criança como se tem hoje, acreditando-se que a criança desde cedo funcionasse como um adulto. Somente a partir do século XIX, a infância passa a ser reconhecida e valorizada e a família começa a se interessar pela criança. A família se organiza dentro de uma estrutura nuclear composta por pai, mãe e filhos, desenvolvendo-se uma relação afetiva direta entre pais e filhos.

Segundo Vincent e Cols (2001), o modo de socialização escolar, nas sociedades contemporâneas, estendeu-se e generalizou-se além das fronteiras da própria escola. Ele se manifestaria, dentre outras formas, na constante preocupação educativa dos adultos em relação às crianças, levando-os a transformar cada instante e cada atividade infantil em um instante de educação, uma atividade formativa.

O envolvimento e a participação da família no ambiente escolar são considerados componente importante para o sucesso escolar das crianças. A Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 13.257/2016) rezam que as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais, o direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. A legislação vincula, dessa forma, não só a obrigatoriedade estatal e social, mas também invoca a família como núcleo primeiro na formação do cidadão e, como tal, indispensável e insubstituível na missão determinada nas prerrogativas da Carta Magna do País.

É muito importante a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos uma vez que é na convivência familiar que a criança tem o primeiro contato com o processo de aprendizagem, com os primeiros ciclos de formação e valores éticos, primeiro contato, também, com vivências e

com as diferenças e a diversidade cultural. Podemos enfatizar que os deveres de casa têm grande importância na relação família e escola, constituem como uma atividade escolar rotineira.

Para Bourdieu (1997), as expressões culturais de forma legítima partem da convivência da criança com a família, possibilitando as crianças conhecimentos, expressões e manifestações culturais. Para o autor o capitalismo cultural influencia bastante na construção do conhecimento das crianças, partindo da convivência familiar, onde os pais dispõem de mais tempo, nível de escolaridade e espaços sociais e culturais que possibilitam melhor desempenho escolar dos alunos de classes elitizadas em relação às classes menos favorecidas.

Sendo assim, a concepção de capital cultural se fortalece no âmbito social em razão das desigualdades, favorecendo as classes dominantes de modo que estes indivíduos compreendam como instrumento de apropriação e dominação, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 74). Logo, o conhecimento cultural que o indivíduo adquire de sua família e o incorpora para ao longo de sua vida, utilizando estes costumes no dia a dia, fazendo parte de sua rotina, é o modo que nos faz agir e pensar.

Esse capital cultural influencia diretamente na produção e desenvolvimento do dever de casa, uma vez que as crianças que já estão inseridas neste contexto terão mais facilidade em executar essa prática no currículo, pois a visão de mundo, de organização nos deveres de casa, auxilia de reforço escolar, sempre controlando o tempo de estudo, de aproveitamento já parece obvio tais atividades devidas seu histórico familiar. Esta criança se sente à vontade na escola. No entanto, para uma criança desprovida desse capital cultural, onde não existe ajuda familiar, as chances de fracasso são mais previsíveis.

De acordo com Nogueira (2002), como tem sido praticada na maioria das escolas, a tarefa de casa se enquadra na proposta da escola tradicional, um objeto de estudo que se realizam através de exercícios, repetições a fim de memorizar os conteúdos.

Ainda segundo Nogueira (2002) o dever de casa tem os mesmos objetivos didáticos da aula; a diferença está no fato de que as tarefas de sala de aula provocam nos alunos maior independência.

Para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p.53).

A teoria reprodutivista de Bourdieu analisa que a escola é um mecanismo de reprodução social, onde o currículo é constantemente influenciado pelo contexto social no qual a criança está inserida, prevalecendo o capital cultural como fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem. A visão reprodutivista da educação é uma visão pessimista, tratando a educação como um aparelho ideológico a serviço do Estado dominante, sendo a educação um instrumento de manutenção de uma elite burguesa que se mantém no poder.

Para Saviani (1999) nesta perspectiva considera-se que a escola, nas origens tinha uma função equalizadora. No entanto, nota-se que ela se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. (SAVIANI, 1999, p. 27)

Nesta concepção a escola passa uma visão pessimista de educação por incorporar em sua prática o que Pierre Bourdieu chama de violência simbólica, ou seja, a escola está a serviço de uma classe dominante, como aparelho ideológico do Estado, essa caracterização desfavorece grandemente educandos menos favorecidos economicamente, culturalmente e social. Carvalho (2009) pode-se perceber a violência simbólica na prática pedagógica como o dever de casa.

O dever de casa, como estratégia de envolvimento contribuição da família na aprendizagem do currículo escolar, constitui violência simbólica, em alguns casos, porque impõe a cultura acadêmica ao lar, regulando a vida doméstica/privada, prescrevendo papéis parentais, segundo um modelo de família e valores das camadas médias e dominante (CARVALHO, 2009 p.96)

A desigualdade social influencia diretamente no desenvolvimento escolar dos alunos nas séries iniciais, assim como interferem na realização de suas atividades. Uma vez proposto pelo currículo escolar a realização de atividades extracurriculares que se desenvolvam fora do espaço escolar, qual utilize da mesma avaliação para alunos que estão em classes sociais diferentes, pode-se entender que o dever de casa não é um instrumento adequado proposto para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

A desigualdade escolar entre ricos e pobres fere preceitos constitucionais ao mesmo tempo em que afronta a perspectiva das oportunidades e atua como explicação capaz de legitimar as próprias desigualdades econômicas. Análises sobre indicadores sociais permite inferir que há forte correlação entre situação de pobreza e fracasso escolar distorção idade/série, evasão e baixo IDEB permitindo afirmar que os indicadores de fracasso escolar e baixa escolaridade nos dirigem aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza (DUARTE, 2011, p.1 apud FREIRE; FREIRE, 2019, p.37)

As crianças que vivem em situações de pobreza, de famílias que sobrevivem às vezes apenas com um salário mínimo por mês, passam fome, não tem qualidade de vida e ainda possuem a saúde abalada, fatores que influenciam diretamente na educação e aprendizado dessas crianças. Se a criança não tem uma boa qualidade de vida, com privações de alimentação, saneamento básico, acesso à saúde, conjunto de fatores que dificultam o desenvolvimento dessas crianças, o dever de casa passa ser um instrumento de exclusão, pois o aluno se encontra privado de executar suas atividades, desconfortável por não ter recursos e instrumentos para lhe auxiliar.

Sabe-se que a escola é a extensão da casa do aluno, é um lugar de aprendizado, e o aprender envolve um processo mais amplo, envolve uma ideia de transformação e modifica o ser humano constantemente, influenciado diretamente com as possibilidades que o cercam externa e internamente. Abordar o dever de casa na perspectiva crítico-reprodutivista infere-se compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais, revelando suas desigualdades.

Diante desta realidade, vale destacar que o dever de casa seja uma proposta com muita atenção por parte do educando, ou seja, pensado a fundo sobre os objetivos que o professor deseja que seu aluno alcance, pensando também nas condições e caminhos que este aluno deve percorrer para conseguir executar suas atividades.

Limites e Possibilidades do Dever de Casa na Perspectiva Histórico-Crítica

A Pedagogia histórica crítica se fundamenta numa concepção radicalmente histórica, na compreensão do homem como um ser que se constitui historicamente e por consequência, no processo educativo como os indivíduos iniciam sua formação humana ao longo dos tempos. Sua

proposta de educação pautada nos princípios marxistas que combater primeiramente as desigualdades de classe e as concepções pedagógicas do aprender a aprender, que tem terreno fértil em nosso meio educacional.

Essa concepção geral de homem, sociedade e educação são traduzidas para efeitos de fundamentação da pedagogia na forma de fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos da pedagogia histórico crítica. Sendo uma concepção historicista, permite não só a compreensão do homem como processo histórico, mas como novas gerações de acervos de conhecimentos, produzidas ao longo dos tempos, determinando o tipo de sociedade que estamos vivendo, uma sociedade influenciada pelo capital, ou melhor, dizendo, domínio do capital sobre o trabalho.

Neste pensamento histórico crítico, os deveres de casa são continuidade de desenvolvimento do ser humano, continuidade do conhecimento, do aprender, vivendo a ampliação da visão histórico crítica. O papel da educação escolar é possibilitar o acesso dos indivíduos ao conhecimento social, conhecimento formal e letrado. O aluno se empenha quando percebe a necessidade e importância do estudo, quando sente que está progredindo, quando as tarefas escolares lhe dão satisfação. (LIBÂNEO 1994, p.108)

Ao conceituar o dever de casa em seu sentido pedagógico, Libânio (1994) defende diz que esta ferramenta consiste em tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar. Tanto quanto os exercícios de classe e as verificações parciais de aproveitamento, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho.

A educação escolar é muito importante para a formação humana, pois permite a conquista de espaços e inteligências sobre o real e a compreensão de que a realidade, os fenômenos são muito mais do que as aparências indicam. É um processo de desenvolvimento para além das aparências sensíveis e imediatas.

A pedagogia histórica crítica é conhecida como uma pedagogia marxista, pedagogia de inspiração socialista de processo de luta com superação da sociedade capitalista, luta pelo socialismo como um período de transição ao comunismo. O marxismo entendido como uma teoria não apenas de negação ao capital, é uma teoria afirmativa no processo de superação, ir além do capitalismo, alcançado melhor posição das práticas humanas.

No campo educacional esta dialética marxista significa a valorização da formação humana em defesa da educação escolar, que leve a todos os indivíduos aquilo que de melhor a sociedade tem produzido, no campo das artes, da filosofia e daquelas produções mais elevadas do gênero humano, procurando trazer para o campo educacional uma máxima da dialética de Marx acerca da sociedade como a sociedade comunista.

Um dos grandes eixos de preocupação da teoria histórico crítica é o conteúdo e sua transmissão, não só como uma prática revolucionária, pautado nos conhecimentos, traduzindo em temáticas mais elevadas e avançadas, de modo desenvolvido tendo condições de formação transformadora. O desafio é entendermos que a materialização da prática pedagógica histórica crítica não deve estar à revelia de seus fundamentos teóricos que estão na dimensão do debate acerca das áreas afins. Não podemos descolar a discussão da didática de como ensinar dos seus fundamentos teóricos, sendo o alicerce na prática pedagógica.

Conforme Saviani (2008),

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Está empenhada em por em ação, métodos de ensino eficazes. Situa-se para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p.129)

O dever de casa incorporado a uma concepção histórico-crítica permite que o educando passe de um ser acrítico para um ser crítico, conhecer-se como ser humano que capaz de transformar o mundo ao seu redor por meio do conhecimento.

Por fim, para que a tarefa de casa não pode ser vista apenas como um recurso utilizado em relação à família e a escola são necessários um entendimento sobre esta proposta pedagógica, seus desafios e práticas que podem influenciar diretamente em seus objetivos. Nas series iniciais do ensino fundamental o dever de casa é extremamente importante para atender a demanda escolar e pessoal do aluno, a constante prática de realizar o dever de casa, propicia ao estudante a reflexão sobre sua autoaprendizagem, percebe quais os impasses e dificuldades diante do conteúdo estudado.

Nota-se que na concepção histórica-crítica o aluno tem a oportunidade de conhecer-se como protagonista, a execução dos deveres de casa dever ser algo realizado da maneira prazerosa pelo aluno, reconhecendo quais as suas dificuldades, elaborando suas próprias maneiras de estudos. À medida que fica claro para o aluno como o dever de casa pode o auxiliar na eficiência dos estudos, aprimoramento de técnicas de estudos o dever de casa tornar-se uma prática rotineira.

Considerações Finais

Neste contexto desafiador existem controversas ao falar do dever de casa, onde criar roteiros e hábitos de estudo são caminhos primordiais para uma aprendizagem escolar significativa. Dessa forma, mediante as discussões aqui realizadas, afirma-se que o dever de casa é um mecanismo que vem se fortalecendo no âmbito de práticas pedagógicas de incentivo na qual se busca envolvimento de todos: escola, pais e estudantes em práticas eficazes ao sucesso do desempenho escolar.

Destarte, vale ressaltar que a eficácia nos deveres de casa depende do planejamento do professor, suas orientações, acompanhamento pedagógico da coordenação e uma relevante elaboração, podendo ser desafiadores para a família, caso os deveres de casa não estejam claros, por isso, tem a necessidade de ser uma continuidade da aprendizagem escolar.

Dessa forma, a tarefa de casa deve ser bem utilizada, sendo bem construída pode se tornar um importante recurso pedagógico didático na construção de novas aprendizagens que sejam bem utilizadas pelos alunos, se autorregulando, adquirindo bons hábitos de estudo e proporcionado uma importante relação entre família e escola.

É importante destacar que o dever de casa é uma prática tradicional, mesmo que suas atribuições sejam as mais diversas como: fixar o conteúdo visto em sala, reforço escolar, desenvolver diferentes maneiras de estudos, com essas práticas o aluno se torna um responsável por seus hábitos de estudos.

Na concepção pedagógica crítica - reprodutivista o dever de casa deve ser uma proposta bem planejada, além de ser pensada nas especificidades do aluno, levando em consideração que o contexto social interfere na realização das atividades, portanto a escola e seu corpo docente deve aderir à avaliações que atendam as demandas e o objetivo da atividade.

Já na perspectiva histórico-crítica o dever de casa é um instrumento muito importante para ampliar o conhecimento visto na escola, um currículo distanciado do ensino conteudista, ou seja, um ensino com uma gama de conteúdo, sem levar em consideração o desenvolvimento intelectual, cultural e cognitivo do educando. O dever de casa nesta concepção leva o aluno apropriar-se dos conhecimentos, bem como sua compreensão capaz de refletir sobre seus conhecimentos podendo transformar todo o mundo ao seu redor, a prática de realizar atividades de casa propõe não só no aluno, mas também na família oportunidades de refletir sobre os conhecimentos estudados em sala de aula.

Destacar que os alunos do Ensino Fundamental dependem tanto dos professores como dos pais para execução de suas atividades, pois, vale ressaltar que o sucesso do aluno nos estudos, bem como seu desenvolvimento é importante que as atividades de casa sejam bem explicadas pelo docente, bem elaborada em sua estrutura objetivando alcançar as habilidades e competências necessárias do objeto de estudo.

Os deveres de casa é uma estratégia pedagógica utilizada para ampliar a capacidade do educando, deve ser bem planejado, pois se mal conduzido, pode despertar comportamentos e sentimento de incapacidade assim como resistência ao processo de aprendizagem. Portanto deve-se atuar e planejar os deveres de casa de forma que todas as etapas sejam explícitas, para o aluno no cotidiano escolar, sua função e objetivos ampliando o conhecimento do aluno.

Referências

- BOURDIEU, P. **Capital Cultura**, Escuela y Espacio Social. México: Siglo Veintiuno, 1997.
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 110, 143-155, 2000.
- CARVALHO, M. E. P. Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa. **Cadernos Cenpec** 2009.
- CARVALHO, M.E.P., BURITTY, M.H. Dever de casa: visões de mães e professores .XXXVIII. **Reunião Anual da Anped**, Caxambú/MG, out.2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt141575int%20crtf>. Acesso em 02 de Julho de 2019.
- CARVALHO, M. E. P. **Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- CARVALHO, M. E. P. de. **Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa**. São Paulo: Cenpec, Educação 6. 2009.
- CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.
- DIAS, M. L. **Vivendo em Família: relações de afeto e conflito**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1992.
- FURTADO, J. C. F. O desafio de promover a aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo/RJ, v. 20, p. 29-37, 2006.
- FREIRE, J. S.E.; FREIRE, J. C. da S. Desafios para a garantia do direito à educação dos alunos em situação de pobreza: quem são os pobres no plano estadual de educação do Tocantins? **Inter-Ação**, Goiânia, v.44, n.1, p. 32-46, jan./abr. 2019 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v44i1.55663>. Acesso em 04 de Julho de 2019.

- SOARES, E. R. M.; VILLAS BOAS, B. M. de F. Dever de casa, avaliação e Organização do trabalho pedagógico. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 14ª Edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. (2001). O campo do currículo no Brasil: Os anos noventa. **Currículo sem fronteiras**, 1(1), 35-49., Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 02 de julho de 2019.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: Os anos noventa. **Currículo sem fronteiras**, 1(1), 35-49, 2001.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: Novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 8, 91-103, 1998.
- NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa**: uma violência consentida? São Paulo: Loyola, 2002.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru, SO: Edusc, 2007.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica** Contextualização histórica e teórica. In: **CADERNO PEDAGÓGICO: A educação no século XXI**. 2ª ed. Curitiba, PR. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP), 2003.
- VASCONCELLOS, M. D. "Pierre Bourdieu: a herança sociológica". In: **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº 78, abril, Campinas, 2002.
- WIEZZEL, A. C. Silva. **As tarefas de casa**: reprodução ou construção do conhecimento escolar? - Colóquio Humanarum, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 88 -100, jul./dez. 2003.

O RIO DE JANEIRO EM MUITAS ESTAÇÕES: UMA LEITURA DAS NARRATIVAS DOS CONTOS “O FESTIVAL DO GRÁTIS” E “CONVIDADO DO ALÉM”, DE MARIA AUGUSTA MACHADO

Luciana Nascimento¹³

Gabriele Barbosa¹⁴

Douglas Marques Luiz¹⁵

Resumo

O presente artigo objetiva traçar um panorama dos espaços e movimentos da cidade do Rio de Janeiro presentes na literatura de Maria Augusta Machado, cujo simbolismo singular é representado em ocorrências sociais inusitadas que relativizam o real e o ficcional.

Palavras-chave: literatura; simbolismo; ficção.

Abstract

This article aims to provide an overview of the spaces and movements of the city of Rio de Janeiro present in Maria Augusta Machado's literature, whose unique symbolism is represented in unusual social occurrences that relativize the real and the fictional.

Keywords: literature; symbolism; fiction.

Introdução

Conto ou crônica, as narrativas de Maria Augusta Machado¹⁶, em sua obra **Estação Rio**¹⁷ nos traz o cotidiano e a vida da cidade em um tempo e espaço específicos, entre as décadas de 1950 a 1980, o texto é construído como se passássemos por um trem permeando os diversos espaços da cidade, dos mais elegantes e abastados aos mais simples, o que demarca uma cartografia urbana que também caminha em direção ao simbólico, pois a autora faz menção também a fatos e situações inusitadas. Além disso, suas narrativas trazem o tom do sobrenatural. O insólito nas narrativas da autora, se caracteriza pela presença do extraordinário, anulando as fronteiras entre o real e o ficcional, um bom exemplo dessa afirmação é o caso do conto *Convidado do além*.

Vale ressaltar que, de acordo com Flavio Garcia, que “o termo insólito aparece, por vezes, significando uma categoria ficcional, comum a variados gêneros literários, sendo, desse modo, um aspecto intrínseco às estratégias de construção narrativa”. (GARCIA, 2013, p.14). Em consonância com o autor, percebemos que a leitura dos textos de Maria Augusta Machado, em *Estação Rio*, aponta para um macrogênero que congrega variados estilos do discurso e tendências literárias.

Etimologicamente a palavra conto, vem de *computus*; cálculo; suposição. Com o passar do tempo, a entrada lexical passa a significar um gênero textual narrativo de extensão curta. A autora Nádya Battella Gotlib salienta que o estilo conto não se restringe apenas aos fatos reais, conforme sua definição:

¹³Doutora em Teoria e Histórias Literárias, pela UNICAMP e Mestre em Teoria Literária pela UFMG.

¹⁴Graduanda em Letras Português - Inglês pela UniFCV; Graduanda em Química pela UFAC.

¹⁵Doutorando em Linguística Aplicada pela UFRJ e Mestre em Linguagem e identidade pela UFAC.

¹⁶Maria Augusta Machado da Silva trabalha com história urbana e história cultural. Publicou uma série de livros destas temáticas, os mais relevantes são: *Um Homem Chamado Villa Lobos* (1998), *Cristo Redentor do Corcovado* (1997) e *Amorável Copacabana* (2003).

¹⁷O livro está dividido em trinta e oito contos e narrativas híbridas, denominadas pela própria autora como “historinhas” que trazem o humor e o tragicômico como características.

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar *qual* realidade nossa? A nossa cotidiana, do dia-a-dia? Ou a nossa fantasia? Ou ainda: a realidade contada literalmente, justamente por isto, por usar recursos literários segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? (GOTLIB, 1985, p. 12).

De forma consonante com a autora, podemos compreender que não há a incidência de limites precisos, quando nos referimos aos contos. Já a crônica, tem sua origem no grego *Chronos*, o deus tempo, aquele que tudo corrói. Ligada ao tempo, a crônica nos rememora um acontecimento, um comentário do autor, em tom de conversa com seu leitor. Entrelaçando a crônica e o conto, Maria Augusta nos conta casos inusitados da cidade do Rio de Janeiro, como o convidado do além e como as propagandas promocionais são interpretadas por cada cidadão, semelhante à brincadeira do telefone sem fio, em cujo final a mensagem sai distorcida por cada um que ouve e a repassa.

Dentro dessa análise, verificamos que há um desafio em distinguir os gêneros literários dos textos da autora, pois, ela mesma, se refere ao trabalho de maneira bem-humorada, classificando-os como “historinhas”. Porém, de acordo com Arrigucci (1987), é possível que a prosa se aproprie de um certo lirismo, a respeito disso o autor elucida:

[...] às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se já tivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo, que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem vôo. Outras vezes, a tendência é para a prosa de ficção, pela ênfase na objetivação de um mundo recriado imaginariamente: ela pode se confundir com o conto, a narrativa satírica, a confissão. Outras ainda, como em tantos casos conhecidos, constitui um texto difícil de classificar: é... crônica. (ARRIGUCCI Jr., 1987, p. 56).

Conforme salienta o autor, a constituição desses gêneros possui diversas entrelinhas importantes para serem pontuadas a fim de que não haja equívocos. Assim, tomando o Rio, tal qual uma estação onde nunca se para, pois se chega ou se vai, em um trânsito constante na dialógica da cidade, às narrativas nos levam a uma cidade ainda provinciana e acanhada. E é esse cotidiano da cidade, como compreende Certeau(1998), na concepção do autor, há um conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade.

Passaremos agora a analisar mais pormenorizadamente alguns aspectos que julgamos relevantes no contexto dos contos e/ou “historinhas” como prefere classificar a autora. Em um primeiro momento iremos refletir sobre as cenas de solidão, presentes sobretudo no texto “*Os convidados do Além*”. Em seguida, salientaremos as nuances e as distintas visões apresentadas pela autora na construção do texto “*O festival do Grátis*”.

As cenas a solidão e os convidados do além

Nesse primeiro texto, ao qual refletiremos, a autora começa descrevendo um casamento, com tom de ironia, monotonamente feliz de uma jovem moça bonita, alta com um homem maduro, muito bem resolvido financeiramente e dono de uma firma de construção civil.

A autora ressalta que eles tiveram uma “vidinha confortável”, na qual, ao lermos o texto, é possível inferir que o casal tinha dinheiro e recursos para morar numa casa de luxo, ou seja, sem regramentos comuns à classe média. Em seguida, se apresenta uma frase em tom de ironia. “Eles não tiveram filhos e para compensar, ele adotou um sobrinho órfão e ela três meninas mulatinhas” (SILVA, 1992).¹⁸

O marido encaminhou o sobrinho na firma, dedicou todo seu carinho e afeto à ele, todavia, ainda assim, ele desviou os recursos da empresa do tio, com o objetivo de montar a sua própria companhia com o dinheiro roubado. “As mulatinhas” depois de adolescentes viraram “agregadas ao serviço de casa” (SILVA, 1992). Ou seja, esse dado demonstra que no contexto da década de 1970, ainda se tinha uma “relação de base escravocrata ao colocar-se o agregado em casa para auxílio nos serviços domésticos”. (LARA, 1998. p. 28).

A narrativa prossegue e a autora evidencia uma doença grave, o esposo da personagem principal teve câncer e, infelizmente, veio a falecer, a viúva abandonada cuidou dos bens com responsabilidade. Sem muitos amigos vivos, resolveu promover um jantar de passagem de ano com os mortos, ou seja, os “Convidados do Além” que dão título ao texto. Conforme podemos observar na passagem abaixo:

Tendo partido quase todos os elos com os vivos, procurou reatá-los com os mortos a quem amava e, sobretudo, em quem confiara. Os espíritos povoavam sua luxuosíssima solidão. Os muitos empregados que a serviam foram se tornando peças de trabalho. Os que a procuravam, rompendo a barreira da incomunicabilidade que erguera para proteger-se, eram considerados como importunos intrusos. Bastavam-lhe os seus espíritos. Para eles ela organizava e oferecia a grande ceia da passagem do ano”. (SILVA, 1992. p. 50).

Conforme podemos perceber no trecho acima, as relações sociais da personagem foram se deteriorando, até chegar o momento em que todos os elos com os seus amigos, conhecidos e parentes vivos, não existiam mais. A partir de então, os espíritos tornaram-se os seus companheiros, somente neles, ela encontrava afeto e confiabilidade. No tocante aos funcionários, sua comunicação se esvaziou, sendo que quando havia alguma tentativa de aproximação, ela julgava uma impertinência.

Há uma série de passagens na literatura, onde encontramos a participação de personagens que já faleceram. No que se refere a essa representação dos mortos como comensais entre vivos, destacamos que há uma intertextualidade com “A Ceia dos Mortos” de Salma Ferraz:

Fazia dois anos que estava sozinha e entristecia-se por estar viva, uma vez que já pertencia ao lado de lá. Não, agora ela não seguraria mais as rédeas da morte, já que passara a odiar o dom de viver. Antes daquela suntuosa ceia, arrumara sua cripta com flores perfumadas, que ela havia confeccionado carinhosamente, e ajeitara a quarta cristaleira ao lado das outras três já ocupadas de maneira que cada uma ficasse de frente para a outra. Todos os mortos deveriam olhar um para o outro para que, no além, o diálogo pudesse continuar. (FERRAZ, 2012, p. 27).

No contexto do conto de Silva (1992), no dia seguinte ao grande banquete da passagem de ano, com o restante das iguarias do dia anterior, foi feito um almoço para os convidados vivos, que não eram tão elegantes e requintados como os mortos. Isto é, como um rito de passagem, os mortos vieram em primeiro lugar, tal qual a atitude do narrador machadiano de Brás Cubas que decide iniciar sua biografia pela morte. Conforme observa-se no trecho abaixo:

¹⁸Na ocasião em que a autora escreveu o conto, não havia a conotação pejorativa e as muitas revisões na linguagem que temos na contemporaneidade. Assim, era um termo utilizado na época da escrita e publicação do livro. Em nossos dias, não se usa mais esse termo, pois, “ele ganhou tom desrespeitoso”. (LARA, 1998).

As empregadas, encarregadas de arrumar a casa, promoviam, para o almoço do primeiro dia do ano, um magnífico festim. Convidados vivos e seguramente menos requintados, se banquetevavam com as iguarias servidas aos convidados mortos. (SILVA, 1992, p. 50).

A ceia, para os convidados do além, na narrativa de Maria Augusta Machado nos mostra que as lembranças e tempos felizes se tornam redivivas ao trazer aqueles entes queridos que ficaram no passado. Desse modo, podemos compreender o que caracteriza o devaneio, conforme assinala Gaston Bachelard:

Sem dúvida, o devaneio se alimenta de espetáculos variados, mas por uma espécie de inclinação inata contempla a grandeza. E a contemplação da grandeza determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular, que o devaneio põe o sonhador fora do mundo mais próximo, diante de um mundo que traz a marca do infinito. (BACHELARD, 1988, p. 228).

Alojada no passado, a lembrança da personagem lhe permite sonhar, como também faz surgir a criação ficcional a partir desses elementos do imaginário. Bachelard (1988), ao analisar os devaneios na criação literária faz referência à Carta de Oto Rilke à Clara Rilke, demonstrando que é na transgressão do imaginário que nascem as obras de arte:

[...] As obras de arte nascem sempre de quem afrontou o perigo, de quem foi até o extremo de uma experiência, até o ponto que nenhum ser humano poderia ultrapassar. Quanto mais longe a levamos, mais própria, mais pessoal, mais única se torna uma vida. (BACHELARD, 1988, p. 252- 253).

Assim, rompendo os limites entre a vida e a morte, a personagem de “convidados do além” rememora os tempos onde ela frequentava ambientes sofisticados e tinha a companhia de pessoas agradáveis ao seu julgamento. Tais pessoas, no crepúsculo de sua vida, já não se encontravam presentes no mundo dos vivos, fato que motivou sua inclinação ao devaneio, no anseio de rememorar uma época muito auspiciosa.

De todos os trinta e oito contos apresentados pela autora, “convidados do além” é, com segurança, um dos mais melancólicos. O humor é uma marca muito significativa, como no caso de “o kitsch imortal”, bem como, em “a difícil confissão”, dois dos mais jocosos. No caso da personagem que faz um banquete para os convidados defuntos, há um vazio existencial. Certamente, pela convivência de longos anos com o marido, mesmo com a diferença de idade, pois o marido era, segundo a autora, bem mais velho, a companhia é algo que nos molda gradativamente. Quando há uma convivência muito duradoura, nos acostumamos até mesmo com os defeitos e, certamente, na falta, um “pedaço de nós” fica também ausente.

O Festival do grátis

O segundo texto escolhido para nossa leitura é intitulado o “Festival do grátis”. Nele, a autora relata um fato aparentemente simples, ou seja, uma promoção de um teatro. Ao longo da narrativa, a escritora demonstra como o discurso pode ser desvirtuado do sentido primeiro, ocasionando múltiplas interpretações.

O texto “o festival do grátis” nos faz refletir que conforme salientam os teóricos do discurso, em especial Foucault (1996), que é notório que todos os discursos são de certa maneira controlados e/ou organizados de modo a prevenir a sociedade de algo, ou então, determinar a aleatoriedade do seu conteúdo, a respeito disso o autor ressalta:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Dessa maneira, com o intuito de se esquivar da “pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996), se estabelece uma tentativa de controle por parte de todo e qualquer anúncio dentro do âmbito da publicidade e da sociedade de forma mais generalista.

No caso da narrativa em questão, há a promoção de uma peça de teatro que convida a todos a comparecer vestidos de branco e levando uma flor branca na lapela a assistirem a uma apresentação gratuita. Conforme podemos observar no texto, a autora descreve o anúncio, sob a visão publicitária, da seguinte maneira:

Versão publicitária.

Promoção de peça que sai de cartaz. Montando esquema agressivo garantindo o lançamento em outra cidade. A área dos jovens deve ser atingida. O pagamento do ingresso é liberado para quem se apresentar vestido de branco e portando flor branca. Despedida triunfal. Impacto (SILVA, 1992. p. 88).

De acordo com o fragmento que extraímos do texto, é possível identificar que há a intencionalidade de promover o evento. Ademais, os termos “agressivo” e “triunfal”, são conativos e/ou apelativos, caracterizando as nuances dos textos publicitários, que buscam atingir, de modo enfático, o receptor da mensagem.

Como todo signo é ideológico, como bem afirmou Bakhtin (2009), os discursos podem ser interpretados de acordo com a visão e a interação que um sujeito estabelece com outrem e com a sociedade de modo geral. Assim, a promoção do teatro para uma apresentação gratuita, ganhou diversas versões, a partir das diferentes práticas discursivas dos sujeitos. A segunda versão foi a versão de família, conforme observa-se nos trechos iniciais abaixo:

Versão de Família.

O garoto chega em casa. Brilho de aventura no olhar. Solta a novidade do teatro grátis. Tem 13 anos. Confere o mundo com a audácia e personalidade. Criado sem pai próximo e por mulheres que poderiam ser suas avós, faz de cada *conferição* um grito de liberdade. – Isso mesmo. Teatro grátis para quem estiver de branco e levar uma flor branca. Vou de margarida. A família, como de costume, entra em pânico. Santo Deus! Garoto Imberbe, cabeludo, adorando modas de vanguarda. Com flor branca.... Não! Seguramente será mal interpretado. Surgem fantasmas na esteira do medo. Risinhos canalhas (SILVA, 1992. p. 88).

De maneira completamente diferente da versão publicitária, a versão familiar, conforme observamos acima, traz duas visões distintas a partir do anúncio. A primeira, se referindo ao jovem, que fica entusiasmado com a proposta. O seu histórico familiar apresenta um significativo contraste de gerações, pois, segundo descreve a autora: “Criado sem pai próximo e por mulheres que poderiam ser suas avós” (SILVA, 1992).

Em decorrência da diferença da idade e, certamente, de todas as construções socioculturais, a família entra em estado de pânico. Ao se referirem ao rapaz, utilizam o termo “imberbe”, que, em linhas gerais, significa aquele do qual não tem barba, denunciando assim sua juventude, um indivíduo iniciante. Por conseguinte, uma pessoa incapaz de discernir o certo do errado. Ainda sobre essa versão, o garoto de 13 anos, muito animado, ao falar do teatro grátis é mal interpretado. Segundo as

senhoras, o adolescente está adorando modas de vanguarda. Por conta de o rapaz ter sido criado sem a referência masculina, sem pai, somente com as tias e a mãe, elas temiam que o menino se tornasse homossexual.

Na sequência, uma outra versão é apresentada, a versão policial. A autora descreve a visão da força policial em relação ao evento. De acordo com a descrição, percebemos que muitos preconceitos se fazem presentes, mais do que isso, uma manifestação que era pacífica, *a priori*, é representada de maneira marginalizada. Para elucidarmos melhor, segue o texto de Maria Augusta:

Versão policial.

Tumulto no teatro. Solicitada ação policial contra desordeiros. *Hippies* invadem as ruas. Moradores cautelosos informam que grupos de maconheiros simularam cultos a Iemanjá. Possivelmente há marginais e traficantes de tóxicos. O arrastão agiu com eficiência. Grande quantidade de *Hippies*, com roupas brancas, na delegacia. Detidos para averiguação (SILVA, 1992. p. 90).

A cada versão apresentada pela autora, podemos encontrar um olhar específico sobre o mesmo acontecimento, no texto acima, salientam-se termos como: “desordeiros”, “*Hippies*”, “maconheiros” e “traficantes de tóxicos”. Ao pensarmos em um evento realizado em uma metrópole, como a cidade do Rio de Janeiro, é possível que em meio a tantas pessoas, algumas pudessem ser classificadas com os substantivos acima. No entanto, certamente, não todas, de maneira totalizante como se narra a polícia. O que ressaltamos aqui é que basta haver uma outra perspectiva de olhar para que ocorra um entendimento completamente distinto a respeito do mesmo evento.

Neste sentido, no decorrer do texto, a autora nos apresenta a versão jornalística. Nesse trecho, mesmo sabendo que o intuito primeiro de todo e qualquer texto Jornalístico é informar e/ou comunicar sobre uma determinada ocorrência, situação ou evento, ocorre uma deturpação dos fatos. É provável que as matérias jornalísticas sejam um dos gêneros textuais mais conhecidos e consumidos na contemporaneidade. Todavia, uma de suas características é a sua efemeridade. Assim, é um texto que tem como intuito o fato presente, o momentâneo. Há, portanto, uma significação que está na interação entre o jornalista que escreve a matéria e o receptor, que, em seguida, faz com que o texto tenha uma significação real, a respeito disso salienta Bakhtin:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fásca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 2006, p.127).

Desse modo, Bakhtin (2006), nos faz compreender que somente a corrente de comunicação verbal pode, de fato, fornecer o sentido. Isto é, é a partir da verbalização dos leitores que a significação se dá de maneira efetiva. Para descrever o evento, a autora enunciou a versão jornalística da seguinte forma:

Versão jornalística.

Multidão de *hippies* maconhados provocou conflitos no teatro. Fugindo à ação policial, invadiu a praia e simulou culto à Iemanjá. Centenas de jovens, vestidos de branco, foram detidos para averiguações. Os mesmos jornais, em suas seções especializadas, informam ocorrências policiais de rotina. Assaltos a mão-armada.

Homicídio no Tuiuti. Roubos de carros. Agressões. Atropelamentos. Casos comuns levados ao conhecimento das autoridades policiais (SILVA, 1992. p. 91).

Já nessa versão, além do intuito informativo, percebe-se que há também a tentativa de promover um certo sensacionalismo na matéria. Os termos: “Assaltos a mão-armada”, “homicídio”, “roubos de carros”, “agressões” e “atropelamentos” podem ou não ter relação com o festival do grátis, promovido pelo grupo de teatro, afinal, tais mazelas, acontecem cotidianamente no Rio de Janeiro, desde a década de 50 e, não necessariamente, promovidos e/ou ocasionados pelo teatro em questão.

Uma versão muito mais bem-humorada é trazida pela autora ao se referir à versão do garoto, o texto é carregado de gírias e com erros gramaticais propositais com o intuito de demonstrar a linguagem da juventude naquele tempo/espaço, especificamente, o Rio de Janeiro em meados dos anos 70. Para analisarmos com maior clareza segue a narrativa da autora:

Versão do garoto

A transa é a seguinte, Chego lá de qualquer maneira, de qualquer jeito. Mina, foi um barato! Entrando gente, entrando gente. Deu atropelo. Tão baixando o manguá. Quem sai fica jururu. Não tem condições. Corredor de seis metros de comprimento e um metro e meio de largura... como é que os artistas vão trabalhar? Não tem condições. A transa é atropelá e chegá na areia. Bom mesmo estava a areia. Qui é que há? As véia por aqui? Acabô minha tranquilidade. Visitando gente no bairro... Cascata. Querem é andar atrás de mim. Pensam que sou criança. Coitada da minha velha! Assustadinha, Assustadinha. Preciso tomar conta dela (SILVA, 1992. p. 91).

Na fala do garoto, encontra-se uma narrativa mais pessoal, de um participante ativo do evento. A “historinha”, como a própria autora classifica, começa com uma gíria “A transa é a seguinte” (SILVA, 1992. p. 91). Na década de setenta do século XX, a palavra transa, significava, de maneira geral, fazer qualquer coisa, inclusive o ato sexual. Diferentemente dos dias atuais, onde “transa”, tende a ser, exclusivamente, referente ao sexo. No trecho que ressaltamos, poderíamos substituir por outras gírias mais contemporâneas como: “a parada é a seguinte”, ou, “o negócio é o seguinte”.

Outra gíria de época que aparece no texto é “barato”, que naquela época vinha a significar uma pessoa ou coisa legal. Na sequência do texto, a autora destaca, “Deu atropelo. Tão baixando o manguá” (SILVA, 1992. p. 91). Na década de 70, a expressão se referia a dar uma surra. No contexto do texto, o leitor contemporâneo compreenderia se estivesse escrito da seguinte forma: “a polícia apareceu e está dando uma surra”.

Jururu é outra gíria bastante comum na época. Ficar jururu significava ficar triste, cabisbaixo ou melancólico. Já no trecho: “Visitando gente no bairro... Cascata”. Poderia ser reescrito na contemporaneidade: “tem até as pessoas do bairro... fala sério”. As gírias de época são elementos riquíssimos das construções constantes e presentes em todas as línguas, particularmente, no Brasil, essas formações são charmosas e variam muito nas mais distintas regiões do país. Por isso, é importante salientar que a autora retrata o contexto do Rio de Janeiro, é provável, que a linguagem coloquial seria diferente em outras localidades, ainda que estivéssemos na década de 1970.

Independentemente das questões regionais, o texto “Festival do grátis” nos apresenta as dispareas formas de interpretar um mesmo fato ou evento. Primeiramente, na versão publicitária, com seus mecanismos específicos de trazer o encantamento do público para a apresentação teatral, em seguida, a versão de família, misturando uma preocupação genuína com um certo receio da vanguarda. Já no texto que apresenta a versão policial, percebe-se que a instituição entende o evento

como uma “perturbação da ordem pública”, marginalizando tudo e a todos, sem exceções. No que concerne a versão jornalística, é notório um certo sensacionalismo, característico de matérias que buscam a comercialização de jornais, revistas e programas televisivos. Finalmente, na versão apresentada pelo garoto, nota-se uma certa ingenuidade e a presença constante das gírias características da época.

Considerações finais

A obra *Estação Rio*, da autora Maria Augusta Machado da Silva nos apresenta nos trinta e oito contos um recorte histórico da cidade do Rio de Janeiro a partir da década de 50, até meados da década de 80. Os dois contos, crônicas, ou como a própria autora gosta de classificar, “historinhas”, que analisamos com maior interesse nos trazem duas leituras com sentimentos, emoções e nuances diferentes.

No caso de “convidados do além”, percebemos a melancolia e a solidão de uma personagem que reverencia defuntos, seus únicos e leais companheiros, em detrimento de sua relação com os vivos. Em “festival do grátis”, encontram-se as mais inusitadas formas de interpretar um mesmo evento, onde cada uma das versões traz seus próprios constituintes simbólicos e “lugares de fala”.

Portanto, a obra demonstra a relevância de mostrar um Rio de Janeiro do início da segunda metade do século XX e, acima de tudo, um insólito, que por mais absurdo que possa parecer, traz elementos significativos dos sentimentos íntimos bem como do imaginário dos personagens, o que pode ser comum aos leitores, mesmo aqueles da contemporaneidade.

Referências

- ARRIGUCCI Jr., Davi. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERRAZ, Salma. **A ceia dos mortos**. Blumenau: Edifurb, 2012.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.
- GARCÍA, Flávio. Quando a manifestação do insólito importa para a crítica literária. In: _____. **Vertentes teóricas e ficcionais do Insólito**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2013.
- GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do Conto**. Editora Ática, 1985.
- LARA, Sílvia Hunold. **Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil**. Cultura e Trabalho, Vol. 16, 1998.

EFICIÊNCIA ORGANIZACIONAL E SUA RELAÇÃO COM *STAKEHOLDERS*: UMA OPORTUNIDADE DE ESTUDOS EM DESEMPENHO ORGANIZACIONAL

Odaír Telles de Proença¹⁹
Claudemir José de Souza²⁰
Thiago Coelho Soares²¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as conexões entre os autores e as teorias que pesquisaram stakeholders e eficiência organizacional, questões muito relevantes para as organizações em um ambiente competitivo e globalizado. Buscou-se, na amostra analisada, compreender as conexões entre as teorias abordadas pela literatura especializada, a fim de traçar um caminho mais consistente para a gestão estratégica das empresas no que tange ao processo institucional. Para análise de dados, foram utilizados os métodos bibliométricos publicados em periódicos e eventos. Por meio de Análise Fatorial Exploratória, foi possível identificar a conexão entre os estudos relacionados temática pesquisa, em que foram identificados três fatores: Fator 1: Análise das teorias e conexões referentes a gestão estratégica e desempenho social das organizações. Fator 2: Análise das teorias e conexões referentes ao processo de institucionalização e legitimidade das organizações. Fator 3: Análise das teorias e conexões referentes a responsabilidade ambiental das empresas. Para evidenciar a proximidade dos artigos de cada fator, foi utilizado o Escalonamento Multidimensional-MDS. Assim, este artigo contribui para o melhor conhecimento sobre o tema eficiência organizacional e stakeholders e para a orientação de pesquisas futuras nesta temática.

Palavras-chave: Eficiência Organizacional; Avaliação de desempenho organizacional; Stakeholders.

Abstract

This article aims to understand the connections between the authors and the theories that researched stakeholders and organizational efficiency, very relevant issues for organizations in a competitive and globalized environment. The analyzed sample sought to understand the connections between the theories addressed in the specialized literature, in order to trace a more consistent path for the strategic management of companies with regard to institutional process. For data analysis, bibliometric methods published in journals and events were used. Through Exploratory Factor Analysis, it was possible to identify the connection between studies related to thematic research, in which three factors were identified: Factor 1: Analysis of theories and connections related to strategic management and social performance of organizations. Factor 2: Analysis of theories and connections regarding the process of institutionalization and legitimacy of organizations. Factor 3: Analysis of theories and connections regarding corporate environmental responsibility. To evidence the proximity of the articles for each factor, the Multidimensional Scaling-MDS was used. Thus, this article contributes to a better knowledge on the theme of organizational efficiency and stakeholders and to guide future research on this theme.

Keywords: Organizational Efficiency; Organizational performance assessment; Stakeholders.

Introdução

Não há dúvidas que as organizações estão inseridas em um ambiente totalmente diferente do que se verificou no passado. Se antes não havia preocupação com a concorrência e com os desejos

¹⁹ Doutorando em Administração no PPGA UNISUL. E-mail: odair@tellesconsultores.com.br

²⁰ Doutorando em Administração no PPGA UNISUL. E-mail: cjsouza@unipar.br

²¹ Professor no PPGA UNISUL. Doutorado: Administração – UFSC, 2016. E-mail: thiago.soares@unisul.br

e atendimento das expectativas dos clientes, o cenário atual é totalmente diferente em virtude das mudanças que ocorreram no mundo empresarial nas cinco últimas décadas (AMBROSINI et al., 2003).

O critério de eficiência na produção está associado aos conceitos de racionalidade econômica e de produtividade material e revela a capacidade de uma Organização de produzir um máximo de resultados com um mínimo de recursos. Assim, a produtividade de uma organização é um conceito que está associado às quantidades dos recursos empregados para realizar suas atividades e às quantidades de resultados gerados por essas atividades (AMBROZINI et al., 2003).

De acordo com Harrison, Freeman e Abreu (2015), a Teoria dos Stakeholders é necessária para fornecer uma perspectiva mais equilibrada nos objetivos das organizações e no gerenciamento para alcançá-los. As empresas podem ser gerenciadas tendo em conta não só os interesses dos proprietários, mas também os interesses dos outros stakeholders, dando origem ao gerenciamento destes. (RETOLAZA, ROQUEÑI; SAN JOSE, 2015).

Harrison e Bosse (2013) sugerem que as empresas conseguem atingir níveis altos de competitividade e criam maior valor se elas tratam seus stakeholders de forma generosa. Harrison, Freeman e Abreu (2015) complementam afirmando que os stakeholders que são bem tratados tendem a ser recíprocos com atitudes positivas, como por exemplo, o aumento da compra de produtos ou serviços (clientes), possibilidade de um melhor incentivo fiscal (comunidade), possibilidade de melhores termos de financiamentos (instituições financeiras), trabalho árduo e lealdade à organização, mesmo durante períodos difíceis (empregados), entre outros. Diante desse cenário o presente trabalho traz a seguinte problemática: Quais são as conexões entre os autores e as teorias que pesquisaram stakeholders e eficiência organizacional?

Considerando essas questões tão relevantes para o sucesso empresarial, objetivo da presente pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema, mas contribuir para o enriquecimento do marco teórico foi compreender e buscar estabelecer uma conexão entre as teorias mais importantes sobre esses temas, abarcando o período de publicação dos artigos entre o período de 2000 a 2020. Com esse recorte temporal, será possível determinar conceitos e teorias mais importantes. Como existe uma correlação entre os assuntos abordados, foram considerados para análise 40 artigos relacionados a área de estudo.

Para defender o tema com eloquência e considerando as exigências do método de pesquisa bibliométrica, este artigo foi estruturado em cinco seções, A primeira diz respeito a introdução, seguida pela Seção 2 o qual apresenta a revisão da literatura dos assuntos abordados e inerentes a atuação das organizações. A terceira Seção apresenta em maiores detalhes qual o método utilizado, a sua relevância para as pesquisas acadêmicas e científicas, bem como a coleta dedados. Após isso, a quarta Seção se encarregou de discutir sobre os resultados da pesquisa, com foco para as contribuições e limitações das teorias. Finalmente, a última Seção apresenta as conclusões deste estudo.

Concepções Teóricas

A Teoria dos Stakeholders visa chamar a atenção dos gestores para a importância de gerenciar os interesses de grupos ou indivíduos que podem afetar ou serem afetados pelas ações da organização (MENEZES; VIEIRA; SANTOS, 2020). Os estudos na dimensão instrumental da Teoria dos stakeholders tem por objeto identificar o impacto dos stakeholders no desempenho das organizações, procurando assim clarificar a relação estratégia e política e como estas melhoraram o atendimento aos consumidores, empregados, fornecedores e a comunidade, resultam em melhor desempenho das organizações (CAMPOS, 2006). A teoria dos stakeholders propõe a necessidade de

se incluir os agentes que interferem e impactam a organização, inclusive aqueles que a influenciam indiretamente (BAZANINI, et al. 2020). Freeman (1984), Donaldson e Preston (1995) e Jones (1995) consideram que o objetivo das organizações é atender aos interesses de todos os stakeholders.

A Teoria dos stakeholders visa demonstrar a importância dos relacionamentos da organização com clientes, fornecedores, empregados e comunidades. Esse relacionamento representa uma alteração de forma de se relacionar com os stakeholders, isso porque procura-se identificar que objetivo fundamental dos negócios não é “apenas” proporcionar riqueza aos acionistas. A teoria defende que as empresas devem gerar valor para todas as partes interessadas e não apenas para os acionistas (FREEMAN, 2020).

No que tange os conceitos de eficiência, conforme Sergeant e Feres (1972), esta é um padrão de inter-relações entre os elementos do sistema que o torna mais eficiente para garantir o alcance de um objetivo. Embora várias alternativas funcionais satisfaçam a um requisito ou necessidade, algumas são mais efetivas do que outras.

Fatores que podem aumentar a eficiência organizacional: estrutura de poder (SERGEANT, FERES, 1972); a escolha de recursos humanos (CANDELO-VIÁFARA, 2020); a tecnologia da informação (SOUZA, ARPINO, 2011); qualidade da atenção à saúde (FRANCO, HUERNAEZ, 2013); estratégia organizacional (LIMA et al 2020).

Método de Pesquisa

O estudo foi dividido em cinco etapas, sendo elas as seguintes:

Etapa 1 – Delimitação do escopo de análise: Primeiramente, foram definidos os portais de busca a serem utilizados, bem como os termos, sendo estes delineados a partir de leituras preliminares acerca do tema. Ressalta-se também, a utilização de operadores booleanos dentro da caixa de busca dos sítios eletrônicos dos referidos portais, sendo a estrutura de busca operacionalizada por dois e três grupos de palavras com o operador booleano “AND” dentro do grupo, conforme: (organizational efficiency and stakeholders). Definiram-se como bases de dados de busca Web of Science, Scopus e Scielo por serem bases relevantes para a área de administração. Em função dos portais abarcarem publicações nacionais e internacionais os termos foram pesquisados nos idiomas inglês e português, intentando, assim, a obtenção de resultados mais abrangentes.

Etapa 2: Coleta de dados realizada entre os dias 18 e 19 abril de 2021. Dessa forma, verifica-se que não houve restrição quanto ao idioma; data de publicação; e área do conhecimento. O resultado da busca totalizou em 1.554 trabalhos, sendo Scopus com 1.132; Web of Science com 417 e Scilo com 05.

Etapa 3 – Seleção dos artigos, por meio dos seguintes critérios: a) através da tabulação dos títulos dos artigos no Excel, prosseguiu-se para a filtragem, na qual classificaram-se os mesmos em ordem alfabética, facilitando a identificação dos títulos repetidos. b) a próxima filtragem deu-se por meio da leitura dos títulos e resumos, adotando a seguinte sistemática: verificar todos os artigos que apresentavam aderência ao tema, permanecendo aptos para a análise 417 artigos.

Etapa 4 – Inicialmente, os artigos foram analisados de forma quantitativa, visando descrever as principais características dos trabalhos selecionados, por meio das seguintes variáveis: (a) número de publicações por país; (b) número de publicações por periódico; (c) número de publicações por período; (d) as dez publicações mais referenciadas nos trabalhos; (e) número de citações dos estudos; (f) abordagens metodológicas; (g) quantidade de autores por publicação; (h) palavras-chave mais recorrentes.

Etapa 5 – Foram realizados três tipos principais de análises: citações, cocitações e a análise dos temas mais frequentemente pesquisados. A análise de citações é usada na literatura científica para reconhecer a influência, o valor e a utilidade de um trabalho, permitindo identificar os trabalhos e autores que influenciaram o assunto pesquisado. Esta análise é baseada na contagem de vezes em que um trabalho é citado por outros pesquisadores no qual sejam relevantes para sua própria pesquisa (LIMA et al 2020). Todas as referências dos 451 artigos foram envolvidas na análise, sendo que os artigos que foram citados mais de 4 vezes foram analisados, totalizando 114 artigos. A análise de cocitação baseia-se em examinar com que frequência um determinado par de obras é citado por outros trabalhos buscando mostrar suas inter-relações a partir dos dados de citação e da elaboração do mapa de cocitações, permitindo identificar uma comunidade de autores a partir dos seus posicionamentos no campo pesquisado. Por último, realizou-se a análise fatorial com rotação Varimax (ACEDO, BARROSO; GALAN, 2006; LIN; CHENG, 2010). Na pesquisa bibliométrica um fator é considerado um subcampo e representa bases teóricas a partir da análise dos autores que possuem cargas altas naquele fator. Como pré-requisito para a variável pertencer a um fator foram consideradas apenas cargas fatoriais maiores que 0,6. O reconhecimento e posterior denominação de cada fator é feita a partir da leitura e identificação da linha teórica comum aos trabalhos que pertençam a um determinado grupo.

Resultados

Dado que se buscou analisar as conexões entre os autores e as teorias que pesquisaram *stakeholders* e eficiência organizacional, questões muito relevantes para as organizações em um ambiente competitivo e globalizado, foi feita uma análise descritiva dos artigos publicados, utilizando gráficos e quadros de frequências, que proporcionam melhor visualização dos achados. Em conjunto com a análise descritiva, foi realizada a análise dos 3 fatores selecionados.

A análise dos dados destacou o crescimento no volume de publicações nos anos 2015, 2018 e 2020, isto é, por mais que os conceitos sejam antigos, os últimos anos esboçaram um maior interesse pelo tema.

Os autores que realizam estudos desta temática são possuem 3 publicações, Braithwaite, J.; Campolongo, A.; Cresswell, K.M.; D'Anna, C.; Ferrante, M.; Franco, E.; Harrison, J.P.; Jafari, M.; Mangia, M.L.; Maurici, M.; Meleleo, C.; Paré, G.; Paulon, L.; Serino, L.; Sgricia, S.; Wyatt, J.C. exceto Sheikh, A com 4 publicações.

Os países que escrevem sobre o tema, nota-se que o Estados Unidos está no primeiro lugar do ranking com 435 publicações, seguido por Reino Unido com 197, Canadá com 92, Austrália com 86.

Os artigos selecionados para esta pesquisa foram analisados e constatou-se que foram utilizadas referências comuns entre eles, dentre as mais utilizadas foram Freeman (1984), Eisenhardt (1989) e Dimaggio (1983).

No Quadro I está relacionada a análise fatorial exploratória para agrupamento de cocitação dos artigos analisados com base nos três fatores predefinidos neste trabalho.

Quadro I - Análise Fatorial Exploratória para agrupamento de cocitação

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Mcwilliams A, 2001, V26, P117, Acad Manage Rev, Doi 10.5465/Amr.2001.4011987	0,807		
Jones T, 1995, V20, P404, Acad Manage Rev, Doi 10.2307/258852	0,756		
Freeman R, 2011, P212, Stakeholder Theory: Impact And Prospects	0,755		
Waddock S, 1997, V18, P303, Strategic Manage J, Doi 10.1002/(Sici)1097-0266(199704)18:4<303::Aid-Smj869>3.3.Co;2-7	0,748		
Mitchell R, 1997, V22, P853, Acad Manage Rev, Doi 10.2307/259247	0,738		
Margolis J, 2003, V48, P268, Admin Sci Quart, Doi 10.2307/3556659	0,734		
Hillman A, 2001, V22, P125, Strategic Manage J, Doi 10.1002/1097-0266(200101)22:2<125::Aid-Smj150>3.0.Co;2-H	0,728		
Clarkson M, 1995, V20, P92, Acad Manage Rev, Doi 10.2307/258888	0,722		
Berman S, 1999, V42, P488, Acad Manage J, Doi 10.2307/256972	0,704		
Porter M, 2006, V84, P78, Harvard Bus Rev	0,697		
Freeman R, 1984, Strategic Management	0,691		
Donaldson T, 1995, V20, P65, Acad Manage Rev, Doi 10.5465/Amr.1995.9503271992	0,684		
Orlitzky M, 2003, V24, P403, Organ Stud, Doi 10.1177/0170840603024003910	0,683		
Suchman M, 1995, V20, P571, Acad Manage Rev, Doi 10.2307/258788	0,68		
Barney J, 1991, V17, P99, J Manage, Doi 10.1177/014920639101700108	0,674		
Westphal J, 1997, V42, P366, Admin Sci Quart, Doi 10.2307/2393924		0,761	
Oliver C, 1991, V16, P145, Acad Manage Rev, Doi 10.2307/258610		0,683	
Meyer J, 1977, V83, P340, Am J Sociol, Doi 10.1086/226550		0,631	
Ashforth B, 1990, V1, P177, Organ Sci, Doi 10.1287/Orsc.1.2.177		0,631	
Scott W, 2001, I Org		0,624	
Elsbach K, 1992, V35, P699, Acad Manage J, Doi 10.2307/256313		0,622	
Hoffman A, 1999, V42, P351, Acad Manage J, Doi 10.2307/257008		0,601	
Porter M, 1995, V73, P120, Harvard Bus Rev			0,768
Hu L, 1999, V6, P1, Struct Equ Modeling, Doi 10.1080/10705519909540118			0,732
Hair J, 2010, Multivariate Data An			0,714
King A, 2002, V48, P289, Manage Sci, Doi 10.1287/Mnsc.48.2.289.258			0,697
Hair J, 2009, V7Th Ed, Multivariate Data An			0,693
Chin W, 1998, P295, Quant Meth Ser			0,669
Fornell C, 1981, V18, P39, J Marketing Res, Doi 10.2307/3151312			0,645
Podsakoff P, 2003, V88, P879, J Appl Psychol, Doi 10.1037/0021-9010.88.5.879			0,614
Henriques I, 1999, V42, P87, Acad Manage J, Doi 10.2307/256876			0,613

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A partir da combinação dos três atributos (poder, legitimidade e urgência), sete categorias podem ser logicamente analisadas. Nem todas combinam os três atributos. Das sete categorias, três contam com apenas um atributo, três com dois atributos e uma com todos os atributos. Com tempo e recursos limitados, os gestores não podem se ocupar dos interesses daqueles que não ostentam mais de um atributo, eis que, por vezes, sequer conseguem identificá-los (MITCHEL; AGLE; WOOD, 1997).

Clarkson (1995) propõe que o nível institucional (nível 1) seja a instância da responsabilidade social corporativa. O nível organizacional (nível 2) é aquele “identificado com as organizações e seus *stakeholders*, o nível apropriado para análise e avaliação da performance social corporativa. O nível individual (nível 3) é aquele, segundo o autor, apropriado para mostrar como os administradores administram as questões e relações com os *stakeholders*.

A maioria das empresas, deliberadamente ou não, identifica como *stakeholders* chave os *stakeholders* primários e são estes que elas irão ouvir. Construir melhores relações com os *stakeholders* primários eleva a riqueza dos acionistas e permite que as empresas desenvolvam bens intangíveis. Por outro lado, utilizar os recursos da empresa para questões sociais não relacionadas com os *stakeholders* primários não cria valor para o acionista (HILLMAN; KEIM, 2001).

Ao entender as relações de trabalho como relações entre *stakeholders*, abre-se a análise ética ao pluralismo e ao pragmatismo que essa teoria oferece. Trata-se da necessidade de o RH adotar entendimentos mais amplos de humanidade como requisito para tratar seus *stakeholders* como sujeitos morais, e juízos mais sofisticados sobre o que está em jogo nas relações de trabalho contemporâneas (FREEMAN, 2011).

A empresa demonstra a necessidade de amadurecer seus conhecimentos estratégicos e desenvolver uma gestão que compreenda a proposta da teoria de *stakeholders*, que faz com que todos os *stakeholders* tenham uma relação de entrada e saída com a empresa (DONALDSON; PRESTON, 1995).

Barney (1991) destaca os estrategistas e os times de gestão como o principal recurso organizacional, no que tange ao fato de que as relações estabelecidas são complexas, podem ser imperfeitamente imitáveis. As empresas que adotam uma gestão estratégica de *stakeholders* (perspectiva instrumental) aumentam a sua performance financeira, enquanto as que se baseiam em aspectos meramente morais e éticos (perspectiva normativa) não conseguem ter o mesmo desempenho.

Considerando esta lente para direcionar, interpretar ou explicar fenômenos organizacionais, Suchman (1995) elaborou estratégias para ganhar, manter ou recuperar legitimidade organizacional. As tipologias de legitimidade propostas pelo autor são quatro: legitimidade geral, pragmática, moral e cognitiva. Cada tipo ocorre sob diferentes e dinâmicas formas de comportamento. Na estratégia geral a empresa deve dotar-se de mecanismos de controle que permitam monitorar e perceber as mudanças que ocorrem no lócus em que estão inseridas. Na pesquisa observou-se que, em busca da manutenção da legitimidade, as empresas enfatizam o quesito "comunicar-se habilmente".

Segundo Clarkson (1995) problemas vêm quanto esses níveis de análise são confundidos, gerado situações como imputar às organizações a atuação frente a questões sociais que estão no nível da sociedade e que deverão ser respondidas pela sociedade como um todo e seus políticos. Também não se pode responsabilizar os administradores pela determinação de programas e políticas para os *stakeholders*, pois essa é uma questão da organização como um todo e não de indivíduos.

Com tais dificuldades, Clarkson (1995) propõe uma direção mais pragmática nas pesquisas do campo incorporando a dimensão dos *stakeholders*. A imputação da responsabilidade social às organizações a partir de seus *stakeholders* (consumidores, acionistas, fornecedores, empregados e comunidade) é factível, segundo o autor por que os administradores entendem o significado da responsabilidade no contexto dos negócios, ou seja, da produção, marketing, finanças e recursos humanos. Clarkson (1995) propõe: a) é necessário distinguir entre questões de *stakeholders* e questões sociais por que as corporações administram relações com *stakeholders* e não relações com a sociedade; b) é necessário conduzir a análise no nível apropriado: institucional, organizacional ou do indivíduo e; c) é possível analisar e avaliar ambos a performance social das corporações e a performance de seus administradores na administração das responsabilidades corporativas e relacioná-las com seus *stakeholders*.

A teoria desenvolvida por Jones (1995) pode ser sumarizada a partir dos fundamentos que seguem: a) a firma é caracterizada através do relacionamento com muitos *stakeholders*; b) a metáfora do contrato se aplica a essas relações; c) a empresa é vista como umnexo de contratos; d) os gerentes são os agentes contratantes para a empresa; e e) mercados tendem ao equilíbrio e, em troca, têm tendência para contrair contratos eficientes. Entidades que investem em práticas de sustentabilidade têm efeitos positivos gerados internamente, pelo fato de gerirem melhor seus recursos, alcançando uma maior eficiência organizacional, além de uma reputação externa mais positiva (ORLITZKY; SCHMIDT; RYNES, 2003).

Segundo Barney (1991) os recursos devem possuir quatro atributos: (1) devem ser valiosos; no sentido de explorar oportunidades e/ou neutralizar ameaças ambientais; (2) ser raros, no sentido de gerenciar os recursos de forma que eles tenham uma combinação rara, ou os mesmos sejam raros para outras organizações obtê-los; (3) Imperfeitamente imitáveis, normalmente associados ao first-mover, é fruto da combinação de três razões: condições históricas ao acesso aos recursos, ambiguidade causal no que tange à obtenção do entendimento da relação entre recursos e vantagem competitiva sustentável em termos do conhecimento aplicado necessário à obtenção de vantagem competitiva, e recursos que são socialmente complexos, fruto das relações entre as pessoas e da cultura da firma; (4) não possuir um recurso que seja substituto.

Orlitzky, Schmidt e Rynes (2003) realizaram um levantamento na literatura e verificaram que o desempenho econômico-financeiro vem sendo mensurado basicamente de três maneiras: medidas de mercado, medidas contábeis e surveys. A abordagem medidas de mercado reflete o grau de satisfação dos acionistas; medidas contábeis capturam uma ideia de eficiência interna da empresa; e surveys proporcionam uma estimativa subjetiva da performance financeira.

Um levantamento apresentado por Margolis e Walsh (2003) revela que o ponto de tensão pode ser excesso de zelo dos seguidores da linha contratual. Eles informam que, entre 1972-2002, foram publicados 127 artigos, examinando a relação entre a conduta socialmente responsável das empresas e seu desempenho financeiro. Em 109 artigos, a responsabilidade social das empresas foi tratada como uma variável independente, prevendo resultado financeiro; em 22 artigos, como variável dependente deste resultado e, em somente 4 deles como ambos os casos. O surpreendente é que 54 artigos (metade) apontaram uma variação positiva, somente 7 estudos apontaram relação negativa e os restantes um misto de resultados. Um claro sinal surge deste resultado sugerindo que há uma associação positiva e certamente pouca evidência de uma associação negativa entre os custos dos programas sociais das empresas e seu resultado financeiro final. (MARGOLIS; WALSH, 2003).

Um dos aspectos mais relevantes e interessantes na abordagem institucional para se analisar a dinâmica de difusão de inovações ambientais entre as empresas é que ela vai perguntar sempre quais as forças e os interesses sociais vão prevalecer nos processos de mudança organizacional característicos da responsabilidade socioambiental das corporações. As empresas não poderiam,

simplesmente, fabricar realidades artificiais ou escamotear os temas em que estão socialmente pressionadas. Elas enfrentariam desafios que vão além das questões comerciais correntes: os valores em torno dos quais as relações entre firmas se estabilizam e o risco de perda de credibilidade, no caso de ações vistas pela opinião pública como cosméticas ou mentirosas podem ser muito mais prejudiciais do que os gastos realizados para abordar os focos de pressão de forma consistente (HOFFMAN, 1999).

A teoria institucional enfatiza o papel de fatores institucionais, como pressões por conformidade de órgãos reguladores, órgãos superiores e membros da rede nas decisões gerenciais. Essas pressões impelem as organizações à conformidade com as regras e normas de seus campos e aumentam a importância da busca da legitimidade nas ações organizacionais. A busca por legitimidade pode sofrer influências sociais e políticas, o que acarreta alterações quanto à tomada de decisões gerenciais. As novas práticas e técnicas de gestão comumente utilizadas em diversas organizações são consideradas menos incertas e adotadas cada vez mais pelos outros membros das outras organizações. Portanto, a falta de certeza sobre a eficácia de novas técnicas e práticas de gestão reduz o papel das forças econômicas racionais de eficiência emotiva os adotantes a copiarem outros para garantir que sua decisão seja apropriada (WESTPHAL; GULATI; SHORTELL, 1997).

No modelo histórico de Hoffman (1999), a institucionalização do ambientalismo empresarial é desencadeada pela ocorrência de uma série de eventos relacionados ao meio ambiente, tanto no âmbito da sociedade quanto das próprias empresas, cuja percepção é mediada pelo momento histórico e a dinâmica cultural, política e social que os envolve.

Hoffman (1999) identifica quatro momentos diferentes na história do ambientalismo corporativo, caracterizados pelo realinhamento de interesses no campo organizacional: (i) ambientalismo industrial (1960-70), que enfatizava a resolução interna de problemas como um adjunto da área de operações; (ii) ambientalismo regulatório (1970-82), cujo foco era sobre a conformidade com as regulamentações, dada a imposição externa de novas leis ambientais cada vez mais rigorosas; (iii) ambientalismo como responsabilidade social (1982-88), cujo foco era sobre a redução de poluição e minimização de resíduos dirigidos externamente por associações de indústrias e iniciativas voluntárias; e (iv) ambientalismo estratégico (após 1990), que dá ênfase à integração de estratégias ambientais pró-ativas a partir da alta administração.

Sob a perspectiva institucional a atenção se volta para a relação de mútua influência entre organizações e campos organizacionais, por um lado, e estruturas normativas e culturais mais amplas, por outro. Essa perspectiva atenta para o modo como valores institucionalizados na sociedade permeia estruturas e formas organizacionais, considerando necessário o enriquecimento de análises de aspectos instrumentais com reflexões acerca de elementos culturais e simbólicos no estudo organizacional. Nesse sentido, atribui-se a questão da legitimidade (adequação e aceitabilidade dos valores sociais) importância, no mínimo equivalente, às ligadas à eficiência técnica (MEYER; ROWAN, 1977).

Para Hoffman (2000), os governos e ativistas sociais têm sido historicamente os mais proeminentes elementos a dirigirem as práticas ambientais corporativas. Entretanto, tem havido uma evolução nas estratégias das empresas em direção à incorporação de parâmetros ambientais em suas estratégias competitivas. Nesse sentido, sob a perspectiva da Teoria Institucional, as organizações tenderiam a incorporar novas práticas e procedimentos que fossem definidos como tarefas e atividades organizacionais racionalizadas (MEYER; ROWAN, 1977).

Meyer e Rowan (1977) propõem que essa estrutura racionalizada pode surgir a partir de dois contextos. O primeiro, representado pelas estruturas de controle e coordenação de atividades, possibilitando que as organizações obtenham eficiência superior e, conseqüentemente, uma vantagem competitiva em relação aos seus concorrentes. O segundo surge a partir de relações sociais, e representa um ambiente institucionalizado. Os autores enfatizam que não se trata de uma estrutura pura ou extrema, mas que varia de acordo com a pressão exercida nos controles de resultados das organizações, cujo sucesso depende mais da confiança e estabilidade adquirida pelo isomorfismo e pelas regras e padrões institucionalizados.

O trabalho de Elsbach e Sutton (1992) evidencia como as organizações, especificamente os movimentos sociais, podem empreender manobras para se aproveitar da mídia de massa. Conforme os autores, membros das organizações podem desenvolver ações ilegítimas, e até ilegais, para obter a atenção da mídia. Assim, as organizações têm um meio de tornar pública sua conformidade institucional, ao mesmo tempo em que se engajam em gerenciamento de impressões no sentido de se desculpar, justificar, desatrelar-se das ações ilegítimas praticadas por alguns de seus membros e exibir os aspectos positivos da organização e de suas atividades. Por intermédio desse processo, as organizações podem, no final das contas, adquirir legitimidade organizacional.

A cultura, a infraestrutura, os comprometimentos e as restrições de tempo podem reduzir ainda mais a capacidade de resposta da organização. Terceiro, quanto mais a legitimidade se torna problemática, mais céticos os constituintes podem ficar com relação às tentativas de legitimação. A combinação destas três dinâmicas pode levar os gestores a tentativas desastradas, nervosas ou excessivamente zelosas de legitimação, validando, desta forma, o ceticismo dos constituintes (ASHFORTH; GIBBS, 1990).

Westphal, Gulati e Shortell (1997), por sua vez, consideram que a customização da prática, promovida pelos consumidores pioneiros no seu uso, pode ser assimilada por outras organizações, mesmo que não atendam às suas necessidades em busca da eficiência. Conforme o sucesso das pioneiras se difundiu, a Qualidade Total (prática examinada pelos autores) legitimou-se e, por isomorfismo mimético, outras organizações passaram a copiar a prática, conforme adaptações promovidas pelos primeiros usuários. Esse uso cerimonial da Qualidade Total levou a menores ganhos em eficiência para essas empresas.

Na realidade, a síntese empreendida por Oliver (1991) expõe os pontos principais que, atribuídos à teoria institucional, ou, mais comumente, ao novo institucionalismo, constituem alvo de críticas: a oposição teórica entre padrões institucionais e capacidade de agência (a não-escolha como foco da teoria institucional); a conformidade como tendência comportamental resultante do processo de institucionalização; a persistência (não-mudança) como produto do processo de institucionalização. Em face disso, Oliver (1991) sugere que as organizações respondem de modo diferente ao ambiente mediante a formulação de ações estratégicas, que variam desde a conformidade até a resistência, de acordo com as pressões contextuais que pendem sobre elas, além da sua capacidade interna e dos motivos que geram tais pressões, de quem as exercem, do tipo de pressões, de como, por quais meios e onde são exercidas. Portanto, a conformidade às exigências ambientais não é inevitável. Entretanto, por não fornecer informações mais detalhadas a respeito da maneira como tal variação pode se dar, inferimos que a autora supõe ser relevante o uso das duas abordagens teóricas, que fundamentam o seu estudo, como mecanismos para a revisão de respostas organizacionais possíveis, o que ela o faz sem, contudo, rever os pressupostos delas. Talvez o único ponto de revisão da teoria institucional presente no seu trabalho seja a ideia de condições institucionais, cuja definição permite presumir que a legitimidade, quando considerada um padrão objetivo e externo, pode ser intencionalmente buscada e, assim, padrões institucionais podem ser alvo de aceitação ou de rejeição pelas organizações.

Considerações Finais

Ao levantar informações sobre *stakeholders* e eficiência organizacional, analisar a utilização do termo na literatura de *stakeholders*, o trabalho contribui com o desenvolvimento da Teoria dos *Stakeholders* buscando evidenciar como esta está relacionada com a eficiência organizacional.

Finalmente, faz-se necessário reconhecer as limitações da pesquisa. Uma limitação do método adotado consiste na restrição de acesso a todos os artigos publicados entre os anos 1984 e 2013 nas bases de dados consultadas. Apesar dessas limitações, os autores entendem que a pesquisa avança neste campo de conhecimento e contribui com a evolução dos estudos sobre Teoria dos *Stakeholders*. A principal contribuição do trabalho é para a relevância e rigor de novas pesquisas que tratem do tema, uma vez que possibilita o emprego mais preciso do termo *stakeholders* após a apresentação do levantamento realizado.

Sugerem-se novas pesquisas que investiguem na prática de gestão a relação entre eficiência organizacional e *stakeholders* com abordagens quantitativas e qualitativas. Assim, a agenda de pesquisa poderá envolver aspectos metodológicos, um possível estudo seria o aprimoramento que potencializem o poder explicativo de modelos de análise de *stakeholders*.

Referências

- ACEDO, F.; BARROSO, C.; GALAN, J.. The resource-based theory: Dissemination and main trends. **Strategic Management Journal**, 27(7), 621–636. 2006.
- AMBROZINI, M.A., NAGANO, M.S; MERLO, E.M. O desempenho do setor de varejo no Brasil e suas mudanças no período recente. VI SEMEARD. **Revista de política de negócios e economia de empresas**. São Paulo, 2003.
- ASHFORTH, B.; GIBBS. The Double-Edge of Organizational Legitimation. *Organization Science*. **Organ Sci**, v.1, p.177, 1990.
- BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. **J Manage**, v.17, p.99, 1991.
- BAZANINI et al. A teoria dos stakeholders nas diferentes perspectivas: Controvérsias, conveniências e críticas. **Revista Pensamento & Realidade** v35, n.2, pp. 43-58, 2020.
- BERMAN, S. et al Does Stakeholder Orientation Matter? The Relationship between Stakeholder Management Models and Firm Financial Performance. **Acad Manage J**, v.42, p.488, 1999.
- CAMPOS, T. C.. Políticas para stakeholders: um objetivo ou uma estratégia organizacional? **Rev. adm. contemp.** v.10, n.4, 2006.
- CANDELO-VIÁFARA, J. M. La educación y la distribución del tiempo laboral como variables para la selección de personal y la eficiencia organizacional. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, [S. l.], n. 88, p. 49–62, 2020.
- CLARKSON, M. A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance. **Acad Manage Rev**,v.20, p.92, 1995.
- DONALDSON, T.; PRESTON. The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. **Acad Manage Rev**, v.20, p.65, 1995.
- ELSBACH, K.; SUTTON. Acquiring Organizational Legitimacy through Illegitimate Actions: A Marriage of Institutional and Impression Management Theories. **Acad Manage J**, v.35, p.699, 1992.
- FORNELL, C.; LARCKER. Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. **J Marketing Res**, v.18, p.39, 1981.
- FRANCO, HUERNAEZ. Capital social e qualidade da atenção à saúde: as experiências do Brasil e da Catalunha. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2013
- FREEMAN, R. **Strategic Management**. 1984
- FREEMAN, R. E. **Stakeholder Theory: Impact And Prospects**. Forthcoming in M. Hitt, E. Freeman, and J. Harrison (eds.) *Handbook of Strategic Management*, Oxford: Blackwell Publishing. 2011.
- FREEMAN, R. E. **About the stakeholder theory**. 2020. Recuperado em 24 junho, 2021, de

<http://stakeholdertheory.org/about/>.

HAIR, J. **Multivariate Data An.** 7º Ed. 2009.

HAIR, J. **Multivariate Data Na.** 2010.

HARRISON, J. S.; BOSSE, D. A. How much is too much? The limits to generous treatment of *stakeholders*. **Business Horizons, Bloomington**, v. 56, n. 3, p. 313-322, 2013.

HARRISON, J. S.; FREEMAN, E. R.; ABREU, M. C. S. de. Stakeholder theory as an ethical approach to effective management: applying the theory to multiple contexts. **Review of Business Management**, v. 17, n. 55, p. 859- 860, 2015.

HENRIQUES, I.; SADORSKY. The relationship between environmental commitment and Managerial perceptions of stakeholder importance. **Academy of Management Journal**, v.42, p.87, 1999.

HILLMAN, A.; KEIM. Shareholder value, stakeholder management, and social issues: what's the bottom line? **Strategic Manage J**, v.22, p.125, 2001.

HOFFMAN, A. Institutional Evolution and Change: Environmentalism and the US Chemical Industry. **Acad Manage J**, v.42, p.351, 1999.

HU, L.; BENTLER. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Struct Equ Modeling**, v.06, p.01, 1999.

JONES, T. Instrumental Stakeholder Theory: A Synthesis of Ethics and Economics. **Acad Manage Rev**, v.20, p.404, 1995.

KING, A.; LENOX. Exploring the Locus of Profitable Pollution Reduction. **Manage Sci**, v.48, p.289, 2002.

LIMA, M.A.; SERRA, F.A.R.; SOARES, T.C.; LIMA, C.R.M.. Strategy or Legitimacy? Analysis of the Role of Institutional Development Plans in Brazilian Universities. **Brazilian Business Review** v.17, n.1, pp.66-96. 2020.

LIMA, C. M., SOARES, T. C., LIMA, M. A., VERAS, M., & GUERRA, J. B. S. O. A.. Sustainability Funding In Higher Education: A Literature-Based Review. **International Journal Of Sustainability In Higher Education**, 21(3), 441-464. 2020.

LIN, T. & CHENG, Y. Exploring The Knowledge Network Of Strategic Alliance Research: A Co-Citation Analysis. **International Journal Of Electronic Business Management**, 8, 152-160. 2010.

MARGOLIS, J.; WALSH. Misery Loves Companies: Rethinking Social Initiatives y Business. **Admin Sci Quart**, v.48, p.268, 2003.

MCWILLIAMS, A. Corporate Social Responsibility: A Theory of the Firm Perspective **Acad Manage Rev**, v.26, p.117, 2001.

MENEZES, D. C., VIEIRA, D. M., SANTOS, A. P. DOS. A teoria dos stakeholders no brasil: produção acadêmica no período de 2014 a 2019. **Iberoamerican Journal Of Strategic Management (IJSM)**, v. 19, n. 4, p. 119-150, oct./dec. 2020.

MEYER, J.; ROWAN. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **Am J Sociol**, v.83, p.340, 1977.

MITCHELL, R.; AGLE; WOOD. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Whoand What Really Counts. **Acad Manage Rev**, v.22, p.853, 1997.

OLIVER, C. Strategic Responses to Institutional Processes. **Acad Manage Rev**, v.16, p.145, 1991.

ORLITZKY, M.; SCHMIDT; RYNES. Corporate Social and Financial Performance: A Meta-analysis. **Organ Stud**, v.24, p.403, 2003.

PODSAKOFF, P. et al. Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. **J Appl Psychol**, v.88, p.879, 2003.

PORTER, M. **Harvard Bus Rev**, v.73, p.120, 1995.

_____. **Harvard Bus Rev**, v.84, p.78, 2006.

RETOLAZA, J. L.; ROQUEÑI, M. R.; SAN JOSE, L. An innovative approach to Stakeholder theory: application in Spanish transnational corporations. **Review of Business Management**, v. 17, n. 55, p. 1007-1020, 2015.

SERGEANT, J. R.; FERES, M. C.. Eficiência organizacional: uma perspectiva estruturalista. **Rev. adm. empres.** v.12, n.2, Jun, 1972.

SOUZA, C. A.; ARPINO, G. TI e eficiência organizacional: um estudo no setor brasileiro de bens de capital mecânicos com foco em micro, pequenas e médias empresas. **Production** [online]. v. 21, n. 4, pp. 742-754. 2011.

SUCHMAN, M. Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. **Acad Manage Rev**, v.20, p.571, 1995.

WADDOCK, S.; GRAVES. **Strategic Manage J**, v.18, p.303, 1997.

WESTPHAL, J.; GULATI; SHORTELL. Customization or Conformity? An Institutional and Network Perspective on the Content and Consequences of TQM Adoption. **Admin Sci Quart**, v.42, p.366, 1997.