

ISSN 1518-6520

ANALECTA

Volume 11 - Número 2 - Jul./Dez. 2010

Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO
Guarapuava / Irati - Paraná - Brasil
www.unicentro.br

ANALECTA

Publicação do
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UNICENTRO

UNICENTRO
Rua Salvatore Renna, 875
85015-430 Guarapuava - PR

Fone: (0xx42) 3621-1019
Fax: (0xx42) 3621-1090
e-mail: analecta@unicentro.br
www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/

FICHA CATALOGRÁFICA

(Catalogação na publicação - Biblioteca Central Campus Guarapuava)

Analecta / Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual do Centro-Oeste. – v.1,
n.1 (2000) – Guarapuava: UNICENTRO, 2010 -

Semestral.

ISSN 1518-6520

1. Ciências Humanas – Periódicos.

*Esta revista é indexada no Latindex (www.latindex.unam.mx) e na Revista Eletrônica
GeoDados (www.geodados.uem.br).*

Este volume foi editorado no ano de 2013, portanto, a correção linguística segue o padrão do novo acordo ortográfico.

Nota: Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

Reitor

Aldo Nelson Bona

Vice-Reitor

Osmar Ambrosio de Souza

Publicação aprovada pelo Conselho Editorial da UNICENTRO

Comissão Editorial

Ruth Rieth Leonhardt

Elisa Ferreira Roseira Leonardi

Clóvis Márcio Cunha

Cláudio José Mello

Marta Maria Simionato

Mário de Souza Martins

Loremi Lorengian Penkal

Realização

Comissão Editorial do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
UNICENTRO

Edição

Editora UNICENTRO

Beatriz Anselmo Olinto

Revisão

Daniela Leonhardt

Revisão dos abstracts

Sara Geane Kobelinski

Diagramação

Thaís Alberichi

Impressão

Gráfica da UNICENTRO

Lourival Gonschorowski

Capa

Fernanda Pacheco de Moraes

Ao homem é dado um dom que ele não compartilha com os demais seres da natureza: a fala. E, por meio dela, a comunicação e também a necessidade de dizer o que pensa, de manifestar-se ao outro. E dessa forma a cultura pôde ser construída, acumulada e se constitui no grande cabedal, moto-contínuo que impulsiona a curiosidade, o desejo de saber e embasa o avanço dos conhecimentos que são compartilhados pela humanidade.

Se muitos desses conhecimentos foram obras do acaso, a intencionalidade é o fator determinante para o fazer ciência, escolha feita por aqueles que, metodologicamente, se dedicam ao estudo com a intenção de descobrir o novo, aprofundar o já conhecido, aperfeiçoar o incompleto. De forma geral, formam-se grupos que congregam pessoas com interesses comuns e dão origem aos centros de pesquisa, às instituições de ensino, às academias e universidades.

Na atualidade, uma das atividades que inere à Academia é a pesquisa. Compete ao professor, ao investigador pesquisar e divulgar os seus estudos a fim de torná-los conhecidos para além do restrito círculo daqueles que convivem num mesmo laboratório, numa mesma Instituição, num mesmo tempo e espaço.

É nesse sentido que se explica a existência de revistas científicas que se encarregam de disseminar o trabalho dos pesquisadores, que é pautado pela cientificidade no tratamento do objeto, pela consideração à legislação sobre direitos autorais, pelo respeito à ética na pesquisa, pelo uso da norma culta, a adequação às normas de publicação.

Desde o ano de 2000 a ANALECTA se constitui em um veículo de difusão e oferece aos interessados um meio de propagar os resultados alcançados. A conjunção de múltiplos fatores ocasionou o atraso da periodicidade, fato que hoje está sendo sanado num esforço intensivo de atualização.

Esse número, referente a 2010 é, pois, publicado em 2013 e nele constam artigos das áreas de Ciências Humanas que tratam de artes, educação, história, literatura, meio ambiente enviados por autores de várias Universidades. São artigos científicos que refletem a seriedade que os autores empenharam na redação das conclusões a que chegaram. A cientificidade é

atestada na bibliografia utilizada e referenciada por cada um deles, o que dá a cada artigo o incontestado mérito a ele concedido pelos pareceristas *ad hoc*, de diferentes Universidades, que deram pareceres favoráveis à publicação dos trabalhos.

A atuação desses avaliadores, que se dispõem a assessorar a ANALECTA, também dá o aval de rigor e seriedade à própria revista.

Nesse sentido, cabe agradecer aos autores e aos pareceristas pelo empenho e colaboração. Muito obrigada a todos.

Ruth Rieth Leonhardt

SUMÁRIO

A importância da imaginação na educação.....	11
<i>Cristiane Lumertz Klein Domingues</i>	
Algumas considerações sobre a deficiência e o papel da família e da escola.....	23
<i>Denise Sikora</i>	
Das origens do ensino religioso no Brasil: a sua implementação nas escolas estaduais do Paraná.....	41
<i>Anderson Szeuczuk</i>	
Modernidade(s): a sociedade em perspectiva.....	55
<i>Wagner Fiuza</i>	
Movimentos sociais e a institucionalização: apontamentos teóricos sobre a ação do movimento negro no Mato Grosso do Sul.....	71
<i>Bruno de Oliveira Ribeiro</i>	
A interpretação do sentido do ser heideggeriano em Lévinas.....	89
<i>Cezar Luís Seibt</i>	
A língua portuguesa e o nascimento do vernáculo brasileiro.....	103
<i>Gabriela Souto Alves</i>	

CONTENTS

The importance of imagination in education.....11

Cristiane Lumertz Klein Domingues

Some considerations on disability and the role of the family and the school.....23

Denise Sikora

Roots of the religious education in Brazil: its implementation in state schools of Parana.....41

Anderson Szeuczuk

Modernity(ies): the society in perspective..... 55

Wagner Fiuza

Social movements and the institutionalization: theoretical considerations on the action of black movement in south Mato Grosso.....71

Bruno de Oliveira Ribeiro

The interpretation of the sense of being from heidegger's perspective in Lévinas.....89

Cezar Luís Seibt

The Portuguese language and the beginning of the brazilian vernacular.....103

Gabriela Souto Alves

A IMPORTÂNCIA DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Cristiane Lumertz Klein Domingues
Faculdade Porto-Alegrense- FAPA
Porto Alegre- RS

Resumo: O trabalho aborda o conceito de imaginação segundo a educadora portuguesa Maria Alberta Rovisco Garcia Menéres de Melo e Castro no qual é possível encontrar conhecimentos sobre o poder que a imaginação desenvolve e, como consequência, facilita o ato de ler e escrever na escola, para a criança. Num segundo momento deseja entender a relação existente entre linguagem e pensamento para mostrar a magia contida na poesia.

Palavras-chave: Poema. Imaginação. Leitura. Escrita. Oralidade e hábito de ler.

Abstract: This paper approaches the concept of imagination according to the Portuguese educator Maria Alberta Rovisco Menéres Garcia de Melo e Castro in which it is possible to find knowledge about the power that imagination develops and consequently facilitates the act of reading and writing in school for children. Secondly, it aims to understand the relationship between language and thinking to show the magic contained in poetry.

Keywords: Poem. Imagination. Reading. Writing. Speaking and reading habit.

Imaginação na perspectiva de Maria Alberta Menéres

O presente trabalho aborda o tema poesia como forma de desenvolver a imaginação da criança, mostrando ao professor que conseguirá cativar seu aluno e estimulá-lo a apreciar esse tipo de texto, se ele fizer parte do cotidiano escolar, porque, sabe-se pelas experiências observadas, que poesia é pouco trabalhada nas escolas e, quando utilizada, torna-se pretexto para ensinar conteúdos. Deseja-se, com tal iniciativa, subsidiar o professor com material poético e demonstrar como a poesia desenvolve o poder criativo da criança por meio da fantasia.

A educadora portuguesa Maria Alberta Rovisco Garcia Menéres de Melo e Castro (a quem nesse trabalho denominaremos apenas Maria Alberta Menéres), nasceu em Vila Nova de Gaia em 1930 e lecionou em escolas públicas na cidade de Lisboa. Menéres licenciou-se em Ciências Histórico-

Filosóficas pela Universidade Clássica de Lisboa e dedica grande parte de sua obra à literatura infantil e juvenil. A autora conceitua imaginação como o meio pelo qual a criança exercita seu poder de criação, através da formação de imagens na mente. Quando os pequenos começam a exercitar a fantasia, ao serem estimulados pela obra literária, percebem o sentimento de infinito proporcionado por essas experiências, porque o ato de inventar nunca acaba. E, quando sujeita ao exercício contínuo da imaginação, a criança entende que as palavras têm a capacidade de levá-la aonde jamais pensou chegar.

Descobrir o mundo é encontrar novos conhecimentos pelo exercício constante da imaginação. Essa capacidade é própria da infância e pode ser percebida tanto no escrever quanto no ler. Dessa forma, acontece a leitura da realidade e da irrealidade, que estão dentro e fora do sujeito. Mesmo pequeno, o indivíduo já é capaz de ler: lê o cheiro, o jeito e o ritmo da mãe e do pai. Dessa forma progride, de leitura em leitura, de imaginação em imaginação, buscando o conhecimento. Ante a imaginação, o escritor é como uma criança inquieta e atenta, à procura de qualquer simples maravilha para encantar-se e descobrir novos conhecimentos sobre si mesmo e o mundo que o rodeia.

Os pequenos possuem, por natureza, uma energia para imaginar e, em consequência, para criar. Biologicamente, a sua ânsia é de desenvolvimento e, por isso, estão voltados à construção de si mesmos. Assim, gostam de se expressar pela voz, pelo gesto, pelo corpo e pelo pensamento. E, se motivados a ampliar sua forma de expressão, gostarão, também, de ler e de escrever, estando aptos a descobrir a poesia. Para que a força criadora da criança seja estimulada, é preciso cuidado na forma de conversar e de responder às perguntas dela. Há palavras que estimulam a imaginação e fazem com que o pensamento voe; outras interrompem esse caminho e provocam o medo, a aflição e a angústia.

A inventividade humana não tem limites, tudo está sempre acontecendo ou por acontecer, pois no campo da imaginação não se usa o ponto final. Se o ponto final for utilizado, o impulso produtivo será pobre e a criatividade limitada. Para a criança experimentar a fantasia, ela não precisa procurar lugares transcendentais, nem temas complicados: basta aperfeiçoar a linguagem poética. Conforme afirma Menéres (1993, p.35) “Poesia e imaginação são coisas que se exercitam e cultivam.” Dentro desse contexto, há a própria magia. Mais do que isso, há a idéia recuperada ou inventada, “[...] porque no universo da imaginação há estranhos e ignorados caminhos que levam

à terras sonhadas e terras reais.” (Menéres, 1993, p.43). Esse encantamento é importante, uma vez que mobiliza o imaginário infantil, desenvolvendo a força inventiva e ampliando o potencial criador.

Poesia, segundo Menéres (1977), é a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios, uma maneira de olhar o mundo, uma forma de atenção a tudo. Ela está em toda parte, embora nem sempre se pode percebê-la. Em todas as situações do mundo, é possível descobrir a poesia, porém, para vencer a barreira que, algumas vezes, ela impõe, é preciso compreender a força contida em cada palavra de um poema: “A Língua Portuguesa não é um corpo morto, nem um lago de água estagnada, é uma matéria viva que temos de trabalhar e de amar.”(Menéres, 1977, p.47). Atrás de cada palavra esconde-se um mundo; é preciso saber olhar ao redor, e não ter medo de entrar nesse universo. De tudo se pode falar. É pelo olhar que se pode descobrir, pela voz, dizer, e pela mão, escrever. As palavras não contêm somente o significado do dicionário, mas uma carga de sentidos mais explosiva e misteriosa do que se julga à primeira vista: “Uma palavra é um ser vivo. Ela pode ser tudo o que quisermos no contexto que escolhermos.”(Menéres, 1977, p.47).

Já o poema, como diz Norma Goldstein (2001), tem uma unidade, com características próprias. O poeta, ao escrever, faz a seleção e combina palavras, muitas vezes a partir de um parentesco sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certa tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí, a plurissignificação do texto literário.

O texto literário, segundo Norma Goldstein (2001, p.5), talvez seja o mais próximo do sentido etimológico texto: entrelaçamento, tecido. Como tecido de palavras, o poema pode ter muitos sentidos, dependendo da percepção feita a partir do entrelaçamento dos fios que o organizam. Ou melhor dizendo, ele permite muitas interpretações; dada a plurissignificação do poema, a soma das muitas interpretações seria o ideal.

No livro *O poeta faz-se aos 10 anos*, Menéres (1977, p.15) descreve um episódio ocorrido com seu aluno José Manuel, salientando que o poder da imaginação estimula a escrita. Ela apresenta um belo exemplo:

No dia seguinte, entra na aula triunfante o José Manuel, com uma folha na mão; tinha-se imaginado nada mais nada menos do que a própria Estrada de Benfica! E logo em poesia! Aqui está como ele se sentiu:

UMA ESTRADA

Sou estrada
sou estrada
estou farta de ser pisada.
Passa um carro
passa outro
e logo me entorto.

E depois é que é um caso sério:
têm de me consertar
e têm muito que trabalhar

Passa um carro, passa outro
e não posso recusar.
tenho de aguentar.

Sou estrada
estrada sou,
estou farta do que sou!

E nunca mais parou de escrever. Começou a imaginar-se relógio, nuvem, sino... uma infinidade de coisas. A certa altura do ano, já não lhe foi mais necessário imaginar-se nada. Começou a ser ele próprio perante as coisas, perante os factos, perante as situações. Começou a situar-se ele próprio como ser pensante e sensível, no lugar que era realmente o seu, com toda a sua ingenuidade, a sua inexperiência, é certo, mas toda a sua verdade e entusiasmo. Ainda hoje escreve, por puro entusiasmo de escrever.

Imaginação e linguagem

A palavra imaginação aparece no dicionário HOUAISS (2007, p.1573) significando “[...] faculdade que possui o espírito de representar imagens; capacidade de evocar imagens de objetos anteriormente percebidos; capacidade de formar imagens originais; faculdade de criar a partir da combinação de idéias; criatividade ou obra criada pela fantasia.”

A imaginação, segundo Clemente (1994, p.12), ocorre através das palavras que possuem elementos ambíguos. Esse é o destino mais certo da linguagem humana, pois ela é essencialmente simbólica: “O poeta é o criador da arte pelas palavras, pelo jogo das metáforas, das ambiguidades. O reino das palavras nos versos de Miguel Torga assim se caracteriza”:

Passa um rei – é o poeta.
Não pela força de mandar
Mas pela graça mágica e secreta
De imaginar...
(TORGA, 1981, p.20)

Ainda citando Clemente (1994, p.13), o ser humano pensa, medita e se comunica através da linguagem. Ela impregna as manifestações humanas, sendo inclusive a expressão necessária delas, pois todas podem traduzir-se em palavras. É o ato da fala que acontece pela língua: “A palavra, a linguagem está presente no ser humano no mais recôndito do próprio eu.” Cecília Meireles mostra o quanto a palavra pode ser simbólica e repleta de sentido no momento desencadeado pela imaginação, no *Romanceiro da Inconfidência* no “Romance LIII ou das Palavras aéreas”:

Ai, palavras, ai, palavras
que estranha potência
Ai, palavras, ai, palavras
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma.
Sois de vento, ides no vento,
e quedais com sorte nova!
(MEIRELES, 1958, p.793)

Existe uma relação entre linguagem e pensamento, de acordo com Piaget (1978), pois pela primeira, que é a fonte do segundo, a criança é capaz de evocar situações. Ao lado da expressão linguística, aparece o jogo simbólico ou de imaginação, ambos surgindo, mais ou menos ao mesmo tempo, desempenhando importante papel para o pensamento. A imagem mental é

concebida como imitação interiorizada, concluindo-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir o equilíbrio. Não é somente a linguagem a responsável pela construção das operações lógicas:

Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistemas simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca interindividual e da cooperação. É neste sentido da condensação simbólica e da regularização social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente em outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela. (PIAGET, 1978, p. 92).

Para Piaget (1978), o período da infância que vai de sete a doze anos, com o início da escolaridade, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Em vários aspectos da vida psíquica, quer seja da inteligência ou do afetivo, das relações sociais ou individuais, aparecem formas de organização novas, inaugurando assim uma série de outras construções.

Como diz Piaget (1978), surge nessa fase a concentração individual e a criança torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros. Isso é visível na linguagem entre as crianças: são possíveis discussões, pois nasce o respeito às opiniões alheias. As explicações entre crianças surgem no plano do pensamento e não só no da ação material. A linguagem egocêntrica desaparece e os propósitos da criança são acompanhados pela necessidade de conexão entre as idéias e a justificação lógica.

A criança, depois dos sete anos, pensa antes de agir, conquistando, assim, a reflexão. A capacidade de refletir é uma conduta de discussão interior (como o pensamento que supõe uma linguagem interior). Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. O pensamento, durante a fase da infância, elabora explicações por identificação, que consistem na explicação da realidade pela própria razão, as operações do pensamento correspondem à intuição.

Anterior à fase da infância, segundo Maria da Glória Bordini (1986), nos primeiros tempos de vida da criança, o pequeno tem um primeiro contato com as cantigas de ninar, que estimulam a sua relação mágica com a poesia, desde bem cedo. Além do fato de a melodia proporcionar uma relação afetiva, sem saber, os pais estão levando a criança a desenvolver suas percepções auditivas e visuais, ativadas pela imaginação, e que, talvez, sejam o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia.

Entendendo por cantigas de ninar, segundo afirma Melo (1977), os acalantos ou canções de ninar, pequenos cantos que as mães ou amas pretas entoam para adormecer crianças ou consolar menino chorão, são geralmente quadrinhas ao som de uma mesma melodia langorosa.

Depois do período das cantigas de ninar, na fase que vai dos dois aos sete anos, denominada por Piaget (1978) “[...] a primeira infância, a criança exercita seu potencial imaginativo, ao lançar mão de brincadeiras que salientam rimas com os nomes dos companheiros. Por exemplo, chamam seus colegas pelos nomes e rimam com outras palavras: *Gabriela, cravo e canela; Gabriel, cara de pastel; Eugênio, o gênio; Nicolau, que come mingau e etc*¹. Também há os trava-línguas, que exploram a reduplicação de fonemas de difícil articulação, como: *O rato roeu a roupa do rei de Roma*. Além disso, as canções de roda acompanham exercícios corporais de crianças crescidas: *Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar...*

As brincadeiras infantis mencionadas acima são de origem da literatura oral, porque foram transmitidas de forma oral, pela boca e pelo ouvido do povo. A literatura oral é transmitida através dos contos, fábulas, lendas, mitos, cantigas de roda, danças coletivas, adivinhas e folguedos populares; todas essas manifestações fazem parte da imaginação do povo.

Como Melo (1977), entre os folguedos infantis, as cantigas de roda são talvez a manifestação mais completa do ponto de vista pedagógico. Ao brincar de roda a criança exercita a memória e o raciocínio, estimula o gosto pelo canto e desenvolve os músculos ao ritmo da dança ingênua. As artes da poesia, dança e música estão unidas nos brinquedos de roda.

As parlendas têm por finalidade ensinar alguma coisa às crianças, sejam nomes, números e etc. Já as adivinhas formam um conjunto de analogias e personificações, como meio para conhecer as coisas. Os provérbios são frases

¹ As citações em itálico nesse parágrafo fazem parte das lembranças de brincadeiras da infância da autora deste texto.

que representam a sabedoria do povo. A trava-língua é uma brincadeira com fonemas de difícil pronúncia, que devem ser ditos bem depressa.

A criança introduzida no mundo dos versos, através de cantigas de ninar, rodas cantadas, adivinhações, provérbios, parlendas, ao ler um poema percebe que pode brincar com a língua e ampliar o conhecimento, combinando termos, alterando ou decompondo um significado para salientar uma idéia. Incentivando a capacidade imaginativa, o estímulo tem a possibilidade de promover o desenvolvimento geral do indivíduo, bem como sua maturidade.

O potencial da poesia está em conter, na sua essência, uma riqueza de linguagem que, num primeiro momento, não se percebe, pois ela pode auxiliar a criança a admirar, imaginar, pensar, sentir e experimentar o mundo ludicamente. O gênero poético proporciona à criança o divertimento pelo jogo das palavras, que a leva ao mundo maravilhoso e ao real, possibilitando que, pela imaginação, o infante entenda melhor o mundo em que vive e desperte para os sons e para as mensagens que o texto transmite ao especular o mundo de forma artística.

A organização do poema pela linguagem cria um discurso com regras de efeito estético, em que o arranjo dos termos, versos e estrofes suscita sons, idéias e imagens que levam ao exercício da inventividade. Ao ter contato com o poema, a criança tem contato com objetos e eventos que estimulam a imaginação, a sensibilidade e a criatividade. Pelo lúdico, ela conhece o mundo, porque o representa numa linguagem metafórica, que estimula o imaginário. Ao brincar com as palavras, o sujeito encontra, através das emoções, espaço para a fantasia. Pelo jogo simbólico, favorece o seu desenvolvimento e avança num ritmo de maturação único. Ao se divertir, amplia seus conhecimentos, desvendando a vida, efetivando a interação social e satisfazendo a necessidade de conhecer através, do ato de brincar, as palavras.

Para Piaget (1990), a dinâmica cognitiva tem no ato de brincar a possibilidade de ampliar conceitos e habilidades, integrando os pensamentos com as ações. E, por isso, ao ler os versos de um poema, a criança brinca com as palavras e compreende os elementos do mundo real através do plano representativo. A representação de imagens na mente é denominada por Piaget (1990) como função simbólica.

A função simbólica aparece cedo no ser humano (estágio pré-operacional, por volta dos 2 anos) e o acompanha durante toda a vida. Assim, é possível pensar em objetos, pessoas e acontecimentos, trazendo à mente as

imagens que não precisam ser vistas. Essa função é responsável pela formação das representações, facilitando a aprendizagem, pelo jogo entre realidade e fantasia. É pelo lúdico que a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, imitando, fingindo, entendendo como acontece o mundo em que ela vive durante o brincar. Dessa forma, ela compreende o real através da fantasia. O jogo simbólico envolve o participante numa atitude prazerosa, com função de diversão. Um ambiente estimulador, com pessoas empenhadas em promover a fantasia, facilita o progresso da inteligência, por meio do desenvolvimento da atividade criadora da criança.

Para Vigotsky (1982), atividade criadora é toda a realização humana de algo novo, reflexo de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro e de sentimentos que se manifestam no ser humano. A essência é que o homem reproduza normas de conduta criadas, elaboradas e ressuscite antigas impressões. O fundamento orgânico da atividade reprodutora é a propriedade de uma substância capaz de adaptar e conservar as trocas. O cérebro e os nervos modificam a estrutura pelas influências:

Acontece, pois, que nosso cérebro constitui o órgão que conserva experiências vividas e facilita a sua recuperação. Porém, se sua atividade se limitasse a conservar experiências anteriores, o homem seria um ser capaz de ajustar-se às condições estabelecidas pelo meio que o rodeia. (VIGOTSKY, 1982, p.8) .

A memória conserva experiências vividas e facilita sua reiteração quando necessário. Toda atividade humana não só reproduz o que conhece, mas cria novas imagens pelas vivências, que são acumuladas na memória. E a ação inventora do homem possui a capacidade de modificar situações. A psicologia chama a fantasia de atividade criadora do cérebro humano, baseada na combinação. A imaginação não se ajusta à realidade e não carece de valor prático:

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 1982, p.8).

As crianças não se limitam a recordar experiências já vividas, mas também reelaboram novas realidades, fantasiando as coisas como reflexo da sua atividade imaginativa. A atividade imaginativa pode se ligar com a realidade de

diferentes formas: através de elementos tomados da realidade e extraídos de experiências anteriores, em que a fantasia se constrói sempre com materiais do mundo real; ou na dependência recíproca entre realidade e experiência, pela influência da emoção. Todos os pensamentos são determinados pelos sentimentos, experiências anteriores e pelo surgimento de algo novo:

Consiste sua essência em que a base erguida pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum outro objeto real; pois ao receber a forma nova, ao ter uma representação material nova, está a imagem cristalizada. Convertida em objeto, começando a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos. (VIGOTSKY, 1982, p.24).

Segundo Ostrower (1989), o ser humano elabora seu potencial criador pelo trabalho e até mesmo na arte não existiria criatividade se o fazer artístico não fosse trabalho. O imaginar é um pensar específico sobre um fazer concreto, voltado para a sua materialidade, não podendo se ver o concreto como algo menos imaginativo ou talvez não-criativo. Ao contrário, o pensamento só poderá ser imaginativo se for concretizado por uma matéria, sem a qual seria um divagar sem rumo e finalidade e nunca chegaria a ser um imaginar criativo. Existe uma dificuldade de imaginar o imaginar, sendo difícil descrever o ato imaginativo. Pode-se apontar um único caminho possível para conhecer o processo de imaginação, que é o de entender melhor a materialidade no fazer, que vem acompanhado, assim, por analogias de estrutura:

É esta a dificuldade: imaginar o imaginar, imaginar as formas específicas em que se imagina. Lidamos com todo um sistema de signos que são referidos a uma matéria específica. As ordenações, físicas ou psíquicas, tornam-se simbólicas a partir de sua especificidade material. Não é possível traduzir nem parafrasear o processo imaginativo, porque transpor de uma matéria específica para outra desqualifica essa matéria e não qualifica a outra. O único caminho para nós, seria conhecer bem uma dada materialidade no próprio fazer. (OSTROWER, 1989, p. 35).

Sintetizando as idéias, sobre imaginação, dos autores pesquisados, é possível perceber que Vygotsky, Piaget, Menéres e Ostrower convergem em um ponto: ao ler, surgem na mente imagens que ampliam o conhecimento. O ato de ler, precisa das palavras, que são simbólicas e repletas de significações. Pela leitura, é estimulado o pensamento, que proporciona o surgimento da imaginação. A imaginação é uma atividade criadora do cérebro humano, sendo tudo produto dela. O processo de imaginar pode acontecer a partir

de experiências vividas anteriormente pelo indivíduo, que elabora novas realidades naquele momento, e tais experiências podem sofrer influência das emoções e dos sentimentos ao serem modificadas.

A poesia, através do jogo entre as palavras, leva à brincadeira e convida o leitor a imaginar, por isso o professor pode usar em seu trabalho poemas para estimular a imaginação de seus alunos tais como: “Guaraná com canudinho”, “O galo aluado”, “Vaca amarela”, “O rato Roque”, que se encontram no livro de Capparelli (2003), *Boi da cara preta*; porque possuem rimas e aliterações, estrofes curtas, com jogos de grafias e de sons, também “Esporte, Astro e Televisão” do livro de Paes (2002), *Vejam como eu sei escrever*. Os poemas visuais que se encontram no livro de Capparelli (2003), *III poemas para crianças* são interessantes porque misturam desenho e grafia como “O jacaré letrado”, “Um ovo”, “O tamanho do A”, “Canção para ninar gato com insônia”, “Falta de sorte”, “Menino irritado”, “A primavera endoideceu.”

Deseja-se que o professor possa escolher um poema para ler com a turma, sem pensar em uma obra didático-pedagógica, ou porque tem intenção de ensinar conteúdos, ou deseja doutrinar a criança segundo padrões sociais, com objetivo de incutir comportamentos adequados. Ao contrário, que ele possa privilegiar uma obra que respeite a perspectiva infantil, a temática do cotidiano dos pequenos, as figuras de linguagem, os jogos sonoros e, principalmente, o aspecto lúdico, pois, assim, o professor terá maiores chances de ser um formador de leitores de poesia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

CAPPARELLI, Sérgio. *O boi da cara preta*. Porto Alegre: L&PM, 2003

_____. *III poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

CLEMENTE, Elvo. *Língua, cultura e literatura*. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 2001.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

- MELO, Veríssimo de. *Folclore brasileiro: R. G. do Norte*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1977.
- MENÉRES, Maria Alberta. *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural, 1993.
- _____. *O poeta faz-se aos 10 anos*. Lisboa: Plátano, 1977.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PAES, José Paulo. *Vejam como eu sei escrever*. São Paulo: Ática, 2002.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- _____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- TORGA, Miguel. *Antologia poética*. Lisboa: Coimbra, 1981.
- VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid: Akail, 1982.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Denise Sikora
Universidade Estadual do Centro Oeste
Guarapuava-PR

Resumo: O presente artigo visa apresentar algumas discussões relacionadas à família, principalmente de portadores de deficiência, e a escola. Inicialmente aborda o conceito de família presenciado através da literatura a cada momento histórico e sua função social bem como as reações que ocorrem ao ter no seu ambiente uma pessoa portadora de necessidades especiais. A família desempenha um papel importantíssimo na educação dos filhos. É com ela que as crianças absorvem os valores de convívio social. Destacamos algumas funções que a família atribui à escola e em seguida fazemos uma análise de alguns filmes que destacam algumas deficiências e apresentamos algumas características de papéis que a família desenvolve. Na sequência, apresentamos um relato de experiência com criança hiperativa bem como a sua relação com a escola e os profissionais da área. Apresentamos ainda os direitos para as pessoas deficientes e a opinião que muitos deles têm em relação a isso. Ao final concluímos que ainda há alguns equívocos sobre o significado da participação da família e da escola na educação das pessoas portadores de necessidades especiais, pois ambas as instituições devem compartilhar as responsabilidades para buscar o que é melhor para a criança.

Palavras-chaves: Família. Escola. Portadores de Deficiência.

Abstract: This article presents some discussions about the family of the disabled as well as about the school of the handicapped. First, it addresses the concept of family with its historical development, its the social function as well as the reactions that occur by having a family member with special needs. The family plays an important role in the education of their children as children acquire values of social life through their families. Then, we point out some functions that the family attributes to school and provide an analysis of some films that focus on some disabilities by presenting some characteristics of roles that the family performs. Next, we present a case report about a hyperactive child, describing the child's relationship with the school and with the healthcare professionals. We also focus on the rights of people with disabilities and on their opinions concerning this issue. Finally, we conclude that there are still some misunderstandings

related to the significance of the involvement of the family and of the school in the education of people with disabilities, as both institutions must share the responsibility to seek what is best for the child.

Keywords: Family. School. People with disabilities.

Introdução

A família é o objeto de estudo desse artigo por ser a primeira instituição com que a grande maioria das pessoas tem o seu primeiro contato. Ao considerarmos o importante papel que a família possui na formação dos indivíduos percebemos a necessidade de aprofundar a discussão, por meio de revisão bibliográfica, do contexto familiar quando há um portador de necessidades especiais. Na evolução da humanidade as deficiências vêm sendo designadas como um fenômeno individual e social.

Primeiramente abordamos, rapidamente, questões relativas ao contexto histórico da deficiência e as leis que asseguram os direitos dos deficientes. Utilizamos três filmes para relatar as diferentes deficiências e em seguida discutimos a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança tecendo algumas considerações a respeito da importância da família nesse processo. Nesse sentido, objetivamos apresentar um estudo de caso para ilustrar como é a relação de uma criança hiperativa na escola e com os demais integrantes desse meio e a participação da escola no processo de formação dos portadores de necessidades especiais. Finalmente apresentamos os direitos conquistados para essas pessoas, pela lei, realizando apontamentos de pesquisa sobre as dificuldades encontradas nas relações sociais dos portadores de necessidades especiais.

Acompanhando a literatura no campo das deficiências¹, verificamos que na antiguidade chinesa, os deficientes eram lançados ao mar; em Atenas eram rejeitados e abandonados em praças públicas ou deixados na floresta; em Esparta eram jogados do alto dos rochedos. Os gregos e os romanos tratavam os deficientes como verdadeiros idiotas e incapazes de levar uma vida social. Essas atitudes eram congruentes com a moralidade da época em que a perfeição dos indivíduos era valorizada ao extremo. Na Idade Média, acreditava-se que eles possuíam demônios e a deficiência era um castigo resultante de pecados cometidos pelos pais e familiares. A partir do renascimento, inicia a preocupação da área médica de descobrir a origem das deficiências. No

¹ CARVALHO, 1997; CARVALHO, 2000; FIGUEIREDO, 2005; PEQUENO, 2001.

início do século XX, com as mudanças na economia que começava a exigir trabalhadores de maior qualidade, ocorreu a criação de escolas especiais e, de lá para cá, muitos questionamentos e muitas concepções tomaram corpo para se chegar a falar na inclusão.

Pequeno (2001) destaca as mudanças que a família brasileira sofreu ao longo da história relacionado ao contexto socioeconômico do país. No Brasil Colônia a família seguia o modelo tradicional, extensa e patriarcal, os filhos não experimentavam o aconchego e proteção materna. No entanto, um novo modelo foi identificado nas últimas décadas do século XIX, a família nuclear burguesa, que reduziu o número de filhos.

No âmbito legal, a Constituição de 1988 aborda a questão da família nos artigos 5º, 7º, 201, 208 e 226 a 230. Trazendo algumas inovações no artigo 226 (§ 3º) como um novo conceito de família: “Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento”. No § 4º “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. E no § 5º ainda reconhece que: “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.” Essa família tem por sua vez a responsabilidade pela escolarização dos filhos descrita no Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, Art. 4º)

Nesse sentido, destacamos o Art. 53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e o Art. 55 “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, sendo possível verificar a exigência da educação para todos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) temos no Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações

da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E no Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Nos últimos 20 anos observam-se mudanças relacionadas ao processo de globalização da economia que interferem na estrutura familiar tais como: queda da taxa de fecundidade; tendência de envelhecimento populacional; declínio no número de casamentos; aumento do número de famílias chefiadas por uma só pessoa (MACEDO, 1994). Porém, Pequeno (2001) afirma que essas mudanças não devem ser consideradas como tendências negativas ou sintomas de crise. Salienta também que em cada época predominou um modelo de família, entretanto, este não era o único, pois havia outros, mas de menor expressão. Assim,

É família a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seus espaços que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam as laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (PEQUENO, 2001, p.11).

A autora salienta que a família é o espaço de afetividade e segurança, em contrapartida, é um lugar de medo, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Por isso, é importante conhecer os alunos e suas respectivas famílias para que ocorra um bom trabalho educativo sendo fundamental a participação da família na escola.

Nessa perspectiva, consideramos que a deficiência é um tema muito delicado e a literatura de uma forma geral procura dar a sua contribuição para ajudar a compreendê-la e vê-la por diferentes ângulos. É nesse sentido que apresentamos alguns exemplos de filmes que retratam diferentes casos de necessidades especiais.

Meu pé esquerdo

Ao receber a notícia da chegada de um filho, sabe-se que os pais não estão esperando um deficiente, pelo contrário, sonham com o filho perfeito e a

vinda desse novo ser é complementada com muitas expectativas que acabam morrendo quando visualizam a deficiência na criança. (BUSCAGLIA, 1993).

O filme *Meu pé esquerdo* retrata a história de um deficiente, filho de pai rude que recebe mais atenção da mãe e tem mais uma irmã e três irmãos. Seu nome é Christy Brown. Sua deficiência é compreendida como um peso para a família e ele é deixado de lado em tudo.

O perfil materno é observado em um dos momentos do filme em que o pouco dinheiro que a mãe consegue arrecadar é guardado e escondido para comprar uma cadeira de rodas para o filho, uma vez que seu meio de locomoção é um carrinho de madeira. No meio da história do filme, o pai fica desempregado, a filha se prostitui e a mãe assume o papel de cuidadora do filho enquanto que o pai sai em busca de trabalho, deixando a vida do casal muito tensa.

O pai, principalmente, se refere a Christy como um inútil e incapaz de aprender algo. O foco principal do filme se concentra no pé esquerdo dele, parte do corpo que tem movimento e se torna seu meio de comunicação, pois enquanto criança ele não falava. Sua primeira expressão escrita é com giz no chão, ele escreve a palavra mãe emocionando a todos ao mesmo tempo em que demonstra ser capaz de aprender.

Segundo GOYOS, ALMEIRA e SOUZA (1996) a união familiar é de suma importância para a formação da autoestima de qualquer portador de necessidades especiais. No filme, a importância da união familiar pode ser observada no momento em que todos se mobilizam para construir o quarto de Christy que, embora tenha suas limitações, casa com uma mulher que não se importa com sua deficiência e consegue ver a pessoa maravilhosa que ele é.

Logo, é necessário considerar o poder que a família tem, pois é ela que apresenta, primeiramente, os valores dessa pessoa. É com os membros da família que o deficiente se relaciona e talvez, sejam as únicas relações pessoais que ele tenha.

Uma lição de amor

A deficiência mental apresenta uma dupla função ao considerarmos os seguintes pontos: como uma pessoa com essa deficiência comporta-se na sociedade e quais serão os padrões de conduta das outras pessoas ao interagirem com ela. (GLAT, 1996).

No filme intitulado *Uma lição de amor*, verificamos a história de uma mãe que tem uma filha com um portador de deficiência com idade mental de sete anos, abandonando ambos assim que saem do hospital. Sam, o pai admirador de Beatles, aprende a cuidar de Lucy, a filha, com a ajuda da vizinha. Ela é uma menina muito esperta e aceita o pai ignorando seu problema.

O pai faz de tudo para agradar a filha sendo uma relação de mesmo nível. Leva-a para frequentar os locais em que ele e os amigos dele vão, leem histórias, mas, após a festa surpresa dos oito anos de Lucy, a guarda recolhe a menina alegando não ser possível o pai com idade mental inferior cuidar dela. Desesperado Sam vai em busca da ajuda de uma advogada, na audiência os depoimentos de seus amigos que também são portadores de alguma deficiência não é suficiente para convencer o juiz e Lucy é adotada por outra família. Nesse momento há um forte abraço entre pai e filha na separação, podemos destacar que o fato de Sam ser portador de deficiência não significa que as emoções não se manifestam de maneira verdadeira e significativa.

Sam não desiste e pede para sua advogada continuar a luta, esta retrata a vida de boa parte das pessoas que se encontram muito ocupadas com o trabalho e não têm tempo para a família deixando os filhos aos cuidados de outras pessoas e para suprir essa ausência enchem as crianças de presentes modernos para um pouco de entretenimento, ignorando a parte afetiva, o acompanhamento do dia a dia dos filhos, resumindo em uma relação fria e insignificante e refletindo em cobranças e revolta.

A menina Lucy respeita seus pais adotivos, mas escapa toda noite para visitar Sam. Até que a mãe adotiva compreende a vontade de Lucy e devolve-a para o pai. Nesse sentido, o que prevaleceu foi o bom senso por parte da mãe adotiva, o respeito à vontade da filha e o desejo do pai de permanecerem juntos.

O menino maluquinho

Outro ponto importante a ser destacado é o caso da hiperatividade. Conforme Vásquez (1997) foi apenas em 1947 que surgiu uma descrição clínica sobre a hiperatividade, havendo relutância sobre o uso da terminologia síndrome. O fato é que características como falta de atenção e de maturidade, dificuldades de aprendizagem, agressividade são comuns em crianças hiperativas e esses sintomas são perceptíveis antes dos sete anos principalmente em meninos.

Além disso, ocorre uma confusão quanto às múltiplas causas indicadas como origem do problema. Numa perspectiva antiga, acredita-se em disfunções neurológicas. Como fator pré-natal pode-se destacar o alcoolismo materno, infecções da mãe, a inóxia intrauterina e a hemorragia cerebral. Entre os fatores perinatais estão a prematuridade e os partos distócicos, já entre as causas pós-natais há as doenças infecciosas e os traumatismos crânio encefálicos. Porém, isso não justifica tal alteração de comportamento. É necessário considerar os fatores ambientais e fatores comportamentais do grupo de que a criança participa. (KORTMANN, 2003).

Para tanto, existem formas de avaliação dessas crianças para diagnosticar a hiperatividade. O mais utilizado é o *Inventário de Connors* com 39 itens para os professores e 93 itens para os pais que respondem se aquela determinada situação ocorre algumas vezes, muitas vezes ou até mesmo nunca tem o comportamento descrito. Outros recursos de apoio clínico como exame neurológico, eletroencefalograma, exploração psicopedagógica e instrumentos mecânicos são utilizados para diferenciar a hiperatividade sem confundir com outras perturbações infantis. (VÁSQUEZ, 1997).

Segundo Vásquez (1997) há alguns modelos de intervenção terapêutica para amenizar a hiperatividade. Um deles é o tratamento médico-farmacológico com tranquilizantes que não curam, mas modificam condutas e funções do paciente. Dentre esses medicamentos está a Ritalina (Cloridrato de Metilfenidato).

A Ritalina é uma droga muito usada por crianças e adultos hiperativos. Quem usa esse medicamento pode ficar letárgico, deprimido e introvertido. Ela também pode retardar o crescimento da criança, pois rompe com os ciclos dos hormônios liberados pela glândula pituitária. Reprime as atividades criativas e espontâneas da criança tornando-a mais dócil. (LECHMAN, 2013).

Pesquisas comprovaram que o usuário da Ritalina sofre dependência e atrofia no cérebro. Quando a criança para de usar pode sofrer emocionalmente uma depressão, esgotamento e até inclinar-se ao suicídio. Segundo Lechman (2013), a Novatis (produtora da Ritalina) e a APA – American Psychiatric Association promoveram o diagnóstico de TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade, para aumentar o consumo da Ritalina. No entanto, pesquisadores norte-americanos afirmam que o efeito da Ritalina é igual ao da cocaína, o que pode provocar o uso de outras drogas por parte dos usuários.

Outra terapia é a comportamental. Esta atende o âmbito familiar no qual os pais iniciam o trabalho que tem continuidade no âmbito escolar pelo professor estabelecendo rotinas, reforçando o que ele fez de positivo, bem como a disposição do ambiente, no caso a sala de aula, momentos de relaxamento, atividades para aumentar o nível de atenção-concentração e jogos educativos ou atividades úteis e interessantes para esse aluno.

Outro ponto é o tratamento cognitivo-comportamental que aumenta o uso da linguagem como atividade encarregada de interiorizar o controle sobre o comportamento. Alguns programas destacam-se neste tratamento, a aprendizagem e o treino da autoaprendizagem de Meichenbaum que consiste em verbalizar as ações executadas; o programa de controle de Kendall e colaboradores indica os seguintes passos: tarefas de resolução de problemas, autoinstruções, cópia de modelos e contingências. Há ainda treino de comportamento social e a técnica da tartaruga muito utilizada em forma de contos nas crianças hiperativas pequenas. (VÁSQUEZ, 1997). Porém a autora afirma que a escolha de uma forma concreta de tratamento dependerá dos diferentes agentes ou fatores que a provocam os comportamentos hiperativos.

Nessa perspectiva, o filme denominado *O menino maluquinho* ilustra o comportamento de uma criança hiperativa. O menino é filho único, os pais separaram-se, contudo, não demonstram desentendimento e no momento em que o pai sai da casa, o menino sofre, mas conforta a mãe levando café da manhã, na cama, a ela. Ele mantém laços afetivos com ambos os pais e é com o avô que ele vive muitas agitadas aventuras na fazenda.

É um menino que inventa histórias, cria brincadeiras e traquinagens. Na casa é pura agitação sempre com muita alegria. Na escola é ativo e desperta gargalhadas a turma. A professora trata-o com naturalidade, pois embora seja agitado também é um excelente aluno e tira dez em todas as matérias. O menino não apresenta problemas de relacionamentos. Com os amigos demonstra-se líder e companheiro, entretanto atitudes de agressividade e desatenção que também são características de crianças hiperativas, o menino maluquinho não apresenta, ao menos não fica evidente no filme.

Nota-se que, nesse caso, a família é o principal suporte para o menino, uma vez que lhe permite desfrutar ao máximo da infância dando asas à imaginação e vivendo saudáveis momentos mergulhados na fantasia infantil. Em alguns casos ele prega uns sustos e brincadeiras na família e na empregada com quem conversa bastante e considera sua melhor amiga.

Nesse sentido, apresentamos um estudo de caso relacionado a um aluno hiperativo com o intuito de demonstrar como é a sua relação com a escola e os profissionais da área.

Relato de uma experiência

Após realizarmos uma breve análise sobre o filme *O menino maluquinho*, que ilustra a história de uma criança hiperativa, objetivamos descrever o relato de uma experiência com um aluno hiperativo em uma escola particular do município de Guarapuava-Pr.

Durante a observação desse aluno hiperativo de 4 anos de idade, percebeu-se nos primeiros contatos que ele se destacava mais em relação aos colegas. Na sua movimentação na escola e principalmente em sala de aula, era inquieto com as mãos e pés e quando estava sentado na cadeira ficava se mexendo muito. A sua atenção era muito curta, parecia que não ouvia quando as pessoas conversavam com ele. Gostava muito de ficar olhando pela janela e sempre brincava sozinho com qualquer coisa, fosse no cantinho do brinquedo ou no parque de areia.

Nas atividades ele sempre perdia o lápis ou a borracha, queria terminar a atividade rapidamente para ir brincar e chorava quando alguém pegava o seu material. Sempre respondia às perguntas antes de serem completadas e fazia interrupções quando os outros estavam conversando. Demonstrava ser muito ansioso. Seus pais eram separados e ele tinha acompanhamento de uma psicóloga, uma vez por semana.

Diante das análises realizadas através dos textos citados acima e do filme *O menino maluquinho*, destacamos que a hiperatividade é um fator que pode atrapalhar o desenvolvimento individual da criança se não houver acompanhamento familiar e médico, no entanto ela tende a amenizar com o passar dos anos e com os tratamentos.

É importante substituir os medicamentos tranquilizantes pelos calmantes naturais como, por exemplo, a camomila que não possui contraindicação e também produz efeito positivo. Além disso, é fundamental que os pais e professores saibam o que causa a hiperatividade, pois, nesse sentido, podem ser iniciadas atividades que gastem a energia e também promovam um autocontrole dessa criança.

Ainda nessa perspectiva, é importante sempre olhar nos olhos dessa criança e insistir para ela fazer o mesmo, pois auxilia na formação da

consciência de suas responsabilidades. Sendo assim, é essencial o incentivo às atitudes corretas da criança hiperativa, pois acima de tudo não deixa de ser uma criança, que tem uma agitação maior com relação às outras de sua idade além de, em alguns momentos, parecer estar vivendo em outro mundo.

Portanto, esses exemplos aqui rapidamente traçados ajudam a ilustrar algumas fases pelas quais as famílias passam ao perceber que a criança apresenta algum problema. O primeiro momento é a descoberta de que há o deficiente. No segundo momento a descoberta dos indivíduos para participar na sociedade. E no terceiro momento, após detectarem a existência do deficiente, considerar que ele advém de uma família e é nesse momento que a família passa a ser encarada como co agente no processo de cuidados e reabilitação do deficiente bem como a sua integração no ambiente social. (SANTOS, 1999).

A escola

Se a família é a primeira com instituição que a criança tem contato, a escola pode ser a segunda e recebe a responsabilidade de desenvolver integralmente as crianças. Alguns autores afirmam que essa função é de responsabilidade inicial da família. Macedo (1994) afirma ser a família o primeiro espaço psicossocial, Buscaglia (1993) aponta a família como um sistema pequeno e independente, já Carvalho (1997) define família como um sistema aberto e composto e enfatiza os vínculos afetivos que fazem diferença entre a família e outras instituições. No entanto, atualmente a família já não se apresenta de forma nuclear, mas desestruturada e os filhos têm contato com pais do mesmo sexo, avós, tios assumem o papel de pais que embora cuidem dos filhos possuem seus horários preenchidos pelo trabalho, pelo estudo e até mesmo pelo lazer do qual o filho não participa.

Nesse sentido, quando o filho é um deficiente, há algumas alterações em diversos campos. A família torna-se culpada pela deficiência, os pais não estão esperando um deficiente, pelo contrário, sonham com o filho perfeito e a chegada desse novo ser é complementada com muitas expectativas que acabam morrendo quando visualizam a deficiência na criança. As autoras enfatizam a importância da família no acolhimento desse novo integrante, pois resultará num melhor desenvolvimento quando ela entra em contato com o ambiente escolar. Contudo há muita resistência por parte dos pais, eles não acreditam no potencial e no desenvolvimento do filho deficiente.

(MACEDO, 1994; CARVALHO, 1997). Assim, ressaltamos que para haver um aprendizado é necessário que o indivíduo queira e que seus contatos mais próximos também acreditem e apoiem tal atitude.

Porém, em alguns casos de deficiências, os professores assumem uma postura de superioridade vindo a prescrever para os familiares quais as direções que devem tomar com o filho. Conforme o Art. 60 de Declaração de Salamanca “[...] os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos.” (UNESCO, 1994, p.43). Diante disso, Santos (1999) afirma que é necessário um estreitamento entre a escola, professores e pais, pois o deficiente estará em contato com essas instituições no decorrer de sua vida.

A título de exemplo, podemos citar o papel das ONGs do Brasil que são dirigidas por pais de portadores de necessidades especiais e que, em parceria com o poder público, já conseguiram fazer com que muitas necessidades dos portadores de deficiências fossem atendidas. É por meio dessas organizações representativas que a filosofia de atuação e a prática estão passando de um caráter assistencialista para um perfil mais social, o qual incentiva a importância da família na luta por uma sociedade mais acessível a seus filhos que necessitam de cuidados especiais.

A educação inclusiva tem uma meta primordial que é a integração dos portadores de deficiência. Segundo Glat (1996), a família pode exercer um papel fundamental nesse processo, porém há a necessidade de investigar essa relação com mais profundidade. Para a autora, é necessário considerar dois pontos, o primeiro é a facilitação ou impedimento que a família traz para a integração na comunidade e o segundo o fato de que, se a pessoa com deficiência está bem integrada na família sentir-se-á melhor para dividir o espaço com os outros e vice-versa. A autora aponta ainda que as discussões sobre a deficiência continuam centradas no indivíduo juntamente com suas possibilidades e dificuldades encontradas no dia a dia.

De fato é necessário considerar o poder que a família tem, é ela que molda primeiramente os valores dessa pessoa, é com os membros da família que o deficiente vai relacionar-se e talvez, sejam as únicas relações pessoais que ele tenha. O modelo clínico que influencia na educação especial prioriza os profissionais passando o papel da família para o segundo plano. A família pode ser fundamental para manter o deficiente integrado ou pode impedir

que esse processo ocorra. Nessa perspectiva, o fato dos profissionais da educação subestimarem a importância da dinâmica familiar é que a inserção do deficiente na comunidade não acontece. (GLAT, 1996).

Reichard (2005) enfatiza que quando os pais descobrem que o filho tem uma deficiência o sonho estoura como uma bolha de sabão e há momentos de *stress* e caos emocional. A posição dos irmãos também é destacada, pois quando a criança é um menino, ele reage de forma agressiva enquanto que a menina se isola com fator decorrente da grande responsabilidade que recebe.

Kortmann (2003) destaca que hoje o ser humano está diante de uma vital e complexa tarefa para conhecer melhor a pessoa deficiente que é dispor-se ao contato, conscientização e integração de seus próprios conteúdos internos sombrios, rejeitados, ou seja, a necessidade de autoaceitação. Para a autora, o sonho de ter um filho já está em nós desde nossas brincadeiras de criança. Ressalta também que ao nascer deficiente, a criança não deixa de ser uma criança independente da patologia e que, se for amada e estimulada, desenvolver-se-á melhor. Destaca ainda o valor dos papéis do pai e dos irmãos e a cumplicidade do casal no atendimento à criança. Quando ocorre a gravidez é comum o marido se distanciar da esposa. A autora afirma que os pais de uma criança especial precisam tomar mais decisões do que seria o caso com uma criança sem deficiência, decisões estas muito difíceis e que mudam as suas vidas.

Em outros casos, os pais encaram a criança como um problema. Não se deve buscar no outro a culpa dessa situação. Questões como o tamanho da família, sexo, situação econômica, diferença de idade são fatores decisivos na dinâmica familiar. É impossível generalizar a melhor maneira de criar uma criança especial e o desenvolvimento sócio afetivo é fruto de um contexto que se define por princípios de liberdade, respeito e responsabilidade. (KORTMANN, 2003).

Para as autoras Marquezine; Almeida e Tanaka (2001) o reconhecimento de uma deficiência na criança, seja ele imediato ou tardio, depende do vínculo que ela tem no meio familiar. A dificuldade de falar de um filho deficiente está relacionada ao sentimento de vergonha. Para os pais, quando a criança se alfabetiza, significa que ela superou um mínimo do *status* esperado socialmente. Geralmente os pais se preocupam muito com a velhice e a morte porque deixará o filho deficiente, principalmente quando este possui uma deficiência mental severa ou múltipla.

Numa pesquisa realizada com 32 pessoas que cuidam de portadores, em Londrina-PR, com o objetivo de identificar as mudanças da dinâmica familiar após o nascimento do filho, destacou-se que as maiores dificuldades de relacionamento enfrentadas pelo portador de necessidades especiais são: a atenção familiar, a falta de escolas especializadas, preconceito social e a descrença no potencial do filho. (MARQUEZINE; ALMEIDA e TANAKA 2001).

Diante disso, uma opção sugerida pela pesquisa é a realização de grupos de estudo, nos quais haverá momentos para partilhar as experiências do convívio familiar e social de forma mais adequada e assim buscar juntos alternativas para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas especiais.

Deficiente também tem direito

Considerando que todo cidadão possui seus direitos e a lei é para todos, nesse momento abordamos, especificamente, a questão dos direitos dos cidadãos deficientes. Nesse sentido, utilizamos a referência de Carvalho (2000) para apresentar os direitos humanos e as barreiras na educação dos portadores de deficiência numa sociedade capitalista que apresenta um discurso sobre a igualdade e a liberdade entre os cidadãos.

O primeiro aspecto citado pela autora é o direito de ter direitos encontrados na Constituição Brasileira (1988). Estas leis apontam que todos são iguais, porém relacionado aos portadores de deficiência, o atendimento deve ser especializado.

O segundo aspecto é o da conceituação, uma vez que alguns termos são extraídos de documentos internacionais e com outros idiomas, sendo assim, a tradução causa ambiguidade no entendimento e na aplicação de seus significados. Um exemplo desses conceitos é o significado atribuído as palavras deficiência, incapacidade e impedimento que quando traduzidas para o português assumem características que não são destinadas aos especiais assim como o termo portador também é usado erradamente.

Carvalho (2000) avança para além dos documentos teóricos e direciona seu estudo na forma de entrevistas com pessoas surdas, cegas, paraplégicas e com paralisia cerebral. Para dialogar com os surdos ele contou com o apoio do intérprete Roberto Gomes. Foram seis surdos entrevistados e que apontaram a educação escolar como umas das barreiras em virtude dos professores desconhecerem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS,

bem como, a falta de intérpretes para os surdos e legendas nos programas televisivos para facilitar a comunicação.

Na entrevista, os surdos consideraram que a inclusão é importante, no entanto, ainda não é a melhor das alternativas na opinião de muitos porque, para eles, os professores não estão preparados para trabalhar com um surdo, os colegas não tem paciência ou disponibilidade para ajudar nos estudos e há muita dificuldade com os conceitos da língua portuguesa que pode ter sentido diferente ou não significar nada na língua de sinais. Há ainda aqueles que não são oralizados (dominem leitura labial) dificultando ainda mais a comunicação.

Outro ponto destacado pelos cegos foi a falta de material em braile e de ledores. Eles acrescentaram ainda a importante utilização do computador com programas como o DOS-VOX, mas afirmaram que os professores desconhecem a sua utilização. Ressaltaram ainda as barreiras arquitetônicas e a falta de verbas e continuidade de projetos para melhorar a vida dos cegos.

Já para os deficientes físicos que utilizam cadeiras de rodas, as barreiras são banheiros, espaços públicos, calçadas, ônibus entre outros elementos que não são adaptados e impedem ou dificultam o deslocamento. Afirmam também que as escolas especiais dificultam a integração dessas pessoas com os normais, já os que têm paralisia cerebral destacaram o excesso de proteção como algo que também atrapalha.

O quarto aspecto apresentado no estudo de Carvalho (2000) refere-se às barreiras nas macrorrelações de natureza sócio-política e econômica e nas micro relações interpessoais. No que compete à educação foi destacado o ingresso e a permanência das pessoas com necessidades especiais e também a falta de verbas destinadas a essa área. Contudo, a escola continua percebendo o deficiente como um doente, sem fazer o atendimento adequado. Professores desmotivados que confundem distúrbios de aprendizagem com deficiência são mais alguns pontos importantes que impedem o bom trabalho educacional interferindo também nos direitos de cada um, o que denota o desrespeito ao cidadão.

Portanto, é importante salientar que, entre os entrevistados, é notável que muitos já possuem um nível superior de estudo, contudo, havendo dificuldades com as deficiências específicas, porém essa não é a realidade que se apresenta de forma qualitativa para todos os que necessitam de atendimento especial. Vale lembrar que muitos desistem dos estudos por vários fatores, seja a falta de material, profissionais capacitados e até mesmo o incentivo da família. Assim,

a nossa educação acaba excluindo e aumentando ainda mais as desigualdades entre os indivíduos negando até mesmo as leis no processo de inclusão que visa o desenvolvimento das capacidades individuais de forma integral.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou apresentar algumas discussões relacionadas ao papel da família de portadores de deficiência e a escola. Num primeiro momento abordamos o conceito de família e a sua função social por meio de um contexto histórico. Percebemos que as reações da família de um portador de necessidades especiais são diversas como foram citadas nas análises empreendidas nos filmes acima.

Consideramos que a família desempenha um papel importantíssimo na educação de seus filhos, pois é com ela que as crianças absorvem os valores de convívio social. No entanto, a educação também ocorre na escola que, em alguns casos, fica com a responsabilidade de cuidar da criança especial seja nas instituições especializadas ou não. Para contribuir com o texto, foi realizado um relato de experiência com criança hiperativa para demonstrar a sua relação com a escola e os profissionais da área.

Com o intuito de fundamentar os direitos das pessoas deficientes utilizamos algumas leis que garantem esse papel. Nesse sentido utilizamos os relatos da entrevista realizada por Carvalho (2000), nos quais podemos constatar que ainda há alguns equívocos sobre o significado da participação da família e da escola na educação das pessoas portadoras de necessidades especiais, pois ambas as instituições devem compartilhar as responsabilidades para buscar o que é melhor para a criança que necessita de apoio diferenciado.

Observamos que os pais de crianças deficientes, em muitos casos, enfrentam crise logo após o nascimento do bebê. Quando a mulher está grávida, os futuros pais esperam ansiosamente a chegada do filho, imaginando que ela seja bem sucedida, bem educada e que lhe dê garantias ao envelhecer. Ao saberem que a criança é deficiente, deparam-se com sua morte simbólica, vendo os seus anseios e aspirações frustradas. Nessas circunstâncias, muitos pais reagem com uma depressão grave, tentam achar um culpado, gerando a separação, a revolta, o abuso de drogas, ou em contrapartida, a superproteção da criança.

Destacamos que em alguns casos a família consegue superar-se, deixa de lado os problemas e busca cuidar da criança visando o melhor. Nesse

sentido, a escola também possui o seu papel na constituição desse sujeito, mas nem sempre ela está preparada para atender a cada especificidade dos alunos. Notamos que por vivermos em uma sociedade com tanta diversidade, aos poucos, está se inserindo o conceito de que somos todos diferentes. E esta é uma necessidade social para haver um meio sem preconceitos e a tão desejada igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei nº 8.069/90. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BUSCAGLIA, Felice Leonardo. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org). *A família contemporânea em debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Os direitos humanos no limiar do século XXI as barreiras na educação dos portadores de deficiência. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. II, nº4, 1996. p.111-118.

FIGUEIREDO, Clair Sergio; GUILHERMETI, Paulo. Um sonho que ainda não deu certo: inclusão, família e escola. *Revista Viver Mente & Cérebro - Deficiência desafio para toda família*. São Paulo: Duetto, ano XIII, nº 145, fevereiro, 2005.

GOYOS, Celso; ALMEIRA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy de. *Pais de portadores de necessidades especiais adultos e a dinâmica familiar - Temas em educação especial 3*. São Paulo: EDUFSCAR, 1996.

KORTMANN, Gilca Maria Lucena. A inclusão da criança especial começa na família. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño

(org). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 221-236.

LECHMAN. *Ritalina*. Disponível em: <<http://www.taps.org.br/Paginas/hiperartigo02.html>>. Acesso em 26 fev. 2013.

MACEDO, Rosa Maria. *A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer*. - Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (org). Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 409-413.

Meu pé esquerdo. Direção Jim Sheridan. /Inglaterra, LK-Tel, 1989. Filme (1h 43min). Son. Color.

O menino maluquinho. Direção Helvécio Ratton. Brasil, Europa Filmes, 1994. Filme (1h 24min). Son. Color.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. Educação e família uma união fundamental. *Revista espaço*, nº16, julho/dezembro de 2001. Rio de Janeiro: INES, 2001. Disponível em:<<http://www.ines.org.br/paginas/revista/texto2.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

REICHARD, Daria. Deficiência: desafio para toda família. *Revista Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Duetto, v. XIII, nº 145, fev. 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A família e o movimento pela inclusão. *BRASIL*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto Para o Futuro: Educação Especial. Tendências Atuais: Brasília: MEC; SEED, 1999.

Uma lição de amor. Direção Jessie Nelson. EUA, Playarte Pictures, 2001. Filme (2h 13min). Son. Color.

UNESCO. – *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

VÁSQUEZ, Inmaculada Canca. *Hiperatividade: avaliação e tratamento*. 1997.

Das origens do ensino religioso no Brasil: a sua implementação nas escolas estaduais do Paraná.

Anderson Szeuczuk
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR

Resumo. O presente artigo apresenta uma breve história do Ensino Religioso no Brasil e sua implementação no estado do Paraná. A disciplina, atualmente de caráter facultativo para os alunos, em sua trajetória passou por diversas reformulações e ementas para a efetivação como disciplina escolar. Em âmbito pedagógico, o estado se destaca no cenário nacional por produzir diretrizes e material pedagógico de apoio aos educadores de ensino religioso e servir de exemplo para o atual modelo nacional da disciplina. A análise dos dados e da legislação estadual mostra que o estado ainda precisa realizar reformulações quanto à contratação de professores para docência na disciplina, como a realização de concurso público e uma formação continuada constante na área.

Palavras- chave: Ensino religioso. Paraná. Professores. Diretrizes.

Abstract: This article presents a brief history of Religious Teaching in Brazil and its implementation in the state of Paraná. The discipline is currently optional for the students, and it has gone through several reformulations and syllabuses for its implementation as a school subject. In the pedagogical scope, the state stands out in the national scene by producing guidelines and pedagogical materials for the educators of Religious Teaching and by serving as a model for the current national parameters of the discipline. The analysis of the data as well the analysis of the state legislation revealed that the state still needs to accomplish reformulations in the teaching domain such as the hire of teachers for the discipline, the implementation of public contexts and the offer of a continuing education in the area.

Keywords: Religious Teaching. Paraná. Teachers. Guidelines.

Introdução

A história da educação brasileira esteve desde suas origens, com a colonização portuguesa, vinculada à religião católica. Mas a partir da proclamação da República surgem novos grupos que debatem a questão do ensino laico em oposição ao religioso nas escolas do País.

O modelo atual de Ensino Religioso (ER) no Brasil foi gerado a partir do estado do Paraná, que atualmente detém a própria legislação sobre a disciplina com base na *Lei n.º 9.475* de 1997, que estabelece que cada estado, será responsável pela legislação e contratação de professores para docência em ER.

O objetivo deste artigo é mostrar uma breve história da disciplina no Brasil e sua implementação no Paraná, assim como sua aplicação atual nas escolas. Outro ponto a ser analisado é a *Resolução Estadual n.º 5.590 de 2010, que regulamenta* a distribuição de aulas no estado, porém acaba tornando a Deliberação n.º 01/06 de 2006, que normatiza a disciplina de ER, um tanto ineficiente, pois enquanto uma dá prioridade para professores formados em ciências humanas e com especialização em ER, ou seja, profissionais devidamente preparados para docência e atuação em sala de aula, a outra prioriza os professores efetivos do Estado, dando oportunidades para professores de diversas disciplinas, até mesmo formados em ciências exatas e biológicas para atuarem como docentes de ER nas escolas estaduais do Paraná.

O ensino religioso no Brasil

Durante muito tempo a disciplina de ER esteve presente nos currículos escolares da educação básica brasileira, em um primeiro momento vinculado ao ensino católico e catequético, segundo Passos, “[...] a catequese era vista como construção, como uma prática escolar voltada para a formação das idéias corretas em oposição às idéias falsas [...]” (PASSOS, 2007, p. 57). Nesse modelo a educação ainda era ministrada e organizada pela Igreja Católica, especificamente com os jesuítas na educação e conversão de indígenas.

Aos poucos, no decorrer da história, o ensino ministrado e organizado pelas instituições religiosas, começa a ser contestado por aqueles que defendiam um estado laico, republicano e positivista. Após a proclamação da República já se questionava a existência ou não do ER nos currículos escolares brasileiros, pois em um estado laico e republicano o ensino relacionado à religião, não fazia mais sentido.

Com isso um dos grandes marcos na trajetória do ER no Brasil, ocorreu em 1934 quando o governo do Estado Novo, nas mãos do então Presidente Getúlio Vargas, resolveu reformular a questão do ER, incorporando a disciplina nos currículos da educação pública e a tornando facultativa. Mas

ainda a disciplina “[...] abordava unicamente a doutrina cristã.” (DCE, 2008, p.39).

Na era Vargas com a promulgação da nova constituição em 1934, o artigo 153 determina:

O ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (CONSTITUIÇÃO, 1934, art. 153).

Com a promulgação da constituição de 1934, especificamente com o artigo 153, percebemos os primeiros indícios de uma verdadeira laicização do ensino, porém o problema de um ensino verdadeiramente laico continuava até o ano de 1997. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (LDBEN) de 1996 em seu artigo 33: “O ensino Religioso, é de matrícula facultativa, [...] ministrado por professores ou orientadores Religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas [...]” Percebemos como ainda nesta lei, há uma preferência para as entidades religiosas na seleção de profissionais que ministraram as aulas de ER, mas desse modo, as demais religiões que não possuísem uma organização, ou que não demonstrassem interesse ficariam excluídas do processo. Com relação ao termo facultativo, “[...] vem em decorrência do princípio de liberdade religiosa instituída no Brasil na época da proclamação da república” (FRISANCO, 1998, p.6).

Em 1889 a República põe fim à Monarquia e defende o laicismo social e na educação. A constituição de 1981 reafirmou esta laicidade:

[...] a Constituição se laiciza, respondendo à liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição provisória) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos. (CURY, 1996, p. 76).

Os ideais liberais do período republicano brasileiro defendiam a ideia de liberdade e assim a laicidade do estado, e também a separação estado/ igreja. A verdadeira ruptura propriamente dita ocorreu com a lei de 22 de julho de 1997, que estabelece novas normas para o art. 33 da lei n.º 9.394 até então em vigor: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos

para a definição dos conteúdos do ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (LEI 9.475, 1997, p.1).

Após esta lei as secretarias de ensino de cada estado têm maior autonomia para elaboração das propostas pedagógicas de ER, e a seleção de profissionais de educação de acordo com seus critérios. Então percebemos que há realmente uma verdadeira ruptura entre estado e instituição religiosa, pois até então as instituições religiosas participavam da formação de profissionais acarretando assim em uma tendência não laica na disciplina de ER, a partir da lei 9.475 de 1997, “[...] a regulamentação do Ensino Religioso nos Estados foi feita por meio de Leis, Pareceres, Decretos, Resoluções, Deliberações e Instruções Normativas (TOLEDO, 2011, p.948).” Assim cada estado ficou responsável pela regulamentação, material pedagógico e contratação de professores para atuação em sala de aula.

Atualmente a disciplina é de oferta obrigatória nos estabelecimentos de ensino e facultativo aos alunos, pois:

O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares. (PASSOS, 2007, p.60).

O reconhecimento da importância da religião se mostra fundamental para formação do ser humano, embora atualmente o Ministério da Educação (MEC) não reconheça os *Parâmetros curriculares nacionais do ensino Religioso* (PCNER), a partir da lei n.º 9.475 de 1997, cada estado ficou encarregado de formar uma legislação específica para a disciplina.

Na trajetória da educação pública brasileira o ER esteve sempre presente, passando por uma educação com base na doutrina Católica, sendo facultativo, e até mesmo obrigatório no período militar no Brasil. “Pela força do costume do povo, e pela pressão da Igreja, o ensino Religioso foi sendo aos poucos tolerado, passando a ser, a partir de 1934, facultativo e até obrigatório para as escolas de 1964 até 1984” (FRISANCO, 1998, p.2). Percebemos como a disciplina em sua história teve diversas e legislações específicas e ainda é hoje objeto de discussão por professores, sociedade civil, autoridades políticas e religiosas. Alguns apoiam sua permanência na escola afirmando a importância do conhecimento sobre o universo religioso, outros, no entanto com o discurso do estado laico repudiam sua permanência nas escolas brasileiras.

O ensino religioso no Paraná

A trajetória do ER no Paraná destaca-se no ano de 1973, quando a Secretaria de Estado e Educação (SEED) fez um acordo com a Associação Interconfessional de Curitiba (ASSINTEC) para realização de uma formação continuada e elaboração de material pedagógico, assim também no ano de 1976 com os cursos de atualização religiosa e o curso de Especialização em Pedagogia Religiosa, no ano de 1987. (DCE, 2008, p.41 - 42).

Nesse contexto a ASSINTEC, “[...] passou a ser uma entidade civil intermediária entre a SEED e os Núcleos Regionais de Educação, nos assuntos que se referissem ao Ensino Religioso.” (FRISANCO, 2000, p.60).

O estado do Paraná merece destaque na pesquisa sobre o ER, pois “[...] o atual modelo nacional deste componente curricular foi gerado no Paraná.” (DELIBERAÇÃO, 01/2006, 2006, p.07). Durante vários anos por meio de simpósios e encontros com líderes de diferentes entidades religiosas, “[...] a SEED sustentou um longo processo de discussão que resultou, em fevereiro de 2006, na primeira versão das Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica no estado (DCE)” (DCE, 2008, p.45).

As diretrizes curriculares.

São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As diretrizes curriculares nacionais (DCN) têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que assinala ser incumbência da União ‘estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum’.(MENEZES, 2002).

As diretrizes são importantes direcionamentos para as disciplinas. No ensino Religioso sua contribuição é muito relevante, pois apresenta eixos norteadores para os conteúdos básicos que os alunos têm direito a aprender.

As legislações nacionais e estaduais, ao definir o ER integrante da formação básica do (a) cidadão (a) e dos horários normais das escolas públicas, automaticamente definem o *status quo* do componente curricular e do profissional e do profissional graduado para atuar nesta área. (JUNQUEIRA, 2011, p.145).

No âmbito educacional também a SEED ficou responsável pela contratação de profissionais de educação para atuação nas disciplinas de Ensino Religioso na rede Pública Estadual.

Para docência em ensino Religioso, de acordo com a deliberação n.º 01/06 do estado do Paraná, que está em vigor, exige-se para o ensino fundamental:

Art. 6º-Para o exercício da docência no ensino Religioso, exigir-se-á, em ordem de prioridade:

II - nos anos finais:

a) Formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso.(DELIBERAÇÃO n.º 01/06, 2006, p.11).

Percebemos como a SEED seleciona profissionais de Ensino Religioso preferencialmente das áreas de Ciência Humanas, e estes devem ter a especialização em ER. Essa deliberação já foi um grande passo para o ensino religioso nas escolas, pois requer ao menos uma formação mais especializada dos profissionais da educação. Mas quanto ao item da aliena b preferencialmente e não especificamente acaba tornando a legislação um tanto ineficiente, priorizando professores formados em outras áreas diferentes de ciências humanas.

A SEED do Paraná também elaborou, em conjunto com profissionais de educação e entidades religiosas, no ano de 2008, o caderno pedagógico do ensino religioso, denominado. *O Sagrado no ensino Religioso*, e que tem por função fornecer o apoio didático-pedagógico aos professores de Ensino Religioso da Rede Pública Estadual” (SEED 2008, p.08). Demonstrando sua preocupação com a formação cidadã do aluno, “[...] a disciplina de ensino Religioso oferece subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o sagrado” (SEED 2008, p.06). Este caderno pedagógico foi elaborado com base nos conteúdos básicos propostos nas DCE do Paraná, de ER, como podemos perceber no quadro 1.

Quadro 1 - Conteúdo básico para as disciplinas de ensino religioso no Paraná

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Abordagem Teórica- Metodológica	Avaliação
Paisagem religiosa; universo simbólico religioso; texto sagrado	5ª série/6º ano organizações religiosas; lugares sagrados; textos sagrados orais ou escritos; símbolos religiosos;	•Os conteúdos básicos devem ser tratados sob a ótica dos três conteúdos estruturantes; •a linguagem utilizada deve ser a científica e não a religiosa, a fim de superar as tradicionais aulas de religião; •é vedada toda e qualquer forma de proselitismo e doutrinação, entendendo que os conteúdos do Ensino Religioso devem ser trabalhados enquanto conhecimento da diversidade sócio-político e cultural.	Espera-se que o aluno: •estabeleça discussões sobre o Sagrado numa perspectiva laica; •desenvolva uma cultura de respeito à diversidade religiosa e cultural; •reconheça que o fenômeno religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social.
	6ª série/7º ano temporalidade sagrada; festas religiosas; ritos; vida e morte.		

Fonte: (DCE, 2008, p.72)

Observando este quadro, percebemos como não há um direcionamento específico para nenhuma religião, e sim uma busca pelo conhecimento do universo sagrado e simbólico, então o professor da disciplina deve partir destes conteúdos básicos em suas aulas.

Outro ponto a ser considerado é a divisão do conteúdo na grade curricular do ensino fundamental, Como podemos observar acima, no Paraná, o ER é disciplina facultativa no 6º e 7º ano do ensino fundamental, consta da lei 9.475/96 que determina, “Os sistemas de ensino regulamentarão

os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (Lei 9.475, 1997, art.33 § 1º). Cada estado, assim, tem autonomia para escolher de quais séries a disciplina faz parte da grade curricular. Mas, qual é o argumento para ser aplicado o ER nas séries iniciais? Ao consideramos a DCE “[...] o ensino Religioso será de frequência facultativa [...]” (DCE 2008, p.39). Podemos refletir que a opção para esse conteúdo estar presente apenas nas séries iniciais, se deve à falta de maturidade dos alunos, que nessa idade, estando na faixa dos 11 a 12 anos, não tem capacidade crítica para se manifestar, perante professores muitas vezes despreparados, que enfrentam uma sala de aula da disciplina de ER, algumas vezes obrigados, por necessitarem complementar a carga horária de seu padrão de concurso, outras vezes, para complementar seu salário.

A docência de ensino religioso nas escolas do Paraná

No estado do Paraná, a distribuição das aulas, nas escolas do estado, foi regulamentada pela a Resolução n.º 5590/2010. De acordo o Art. 2 da mesma:

A distribuição de aulas nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual será feita com a observância das normas e diretrizes contidas nesta Resolução.

§ 1.º As aulas serão atribuídas aos professores, na seguinte ordem:

- a) ocupantes de cargo efetivo;
- b) ocupantes de cargo efetivo, na forma de Aulas Extraordinárias;
- c) contratados por Regime Especial (DELIBERAÇÃO n.º 5590/2010, 2006, p.01).

De acordo com essa resolução, as aulas serão distribuídas primeiramente para os professores efetivos do quadro próprio magistério (QPM), logo após cada professor escolhe as aulas de acordo com seu vínculo com o estado (que pode ser de 10¹ 20, 30 ou 40 horas semanais), após ser suprida a carga horária de cada professor, esse ainda pode ampliá-la, por meio das aulas extraordinárias, ou seja, aulas que ainda estejam sem professor, mas de acordo com Art. 23, da mesma resolução, “[...] a soma das horas de Regência de Classe e das Horas-Atividade não poderá ultrapassar a 40 (quarenta) horas semanais, exceto no caso revisto no artigo 6º, § 15º, desta Resolução (RESOLUÇÃO 5590_2010).

¹ A docência de 10 horas no Estado do Paraná ocorre em raros casos específicos de editais de concursos anteriores.

Atualmente no estado do Paraná há 3425 (SEED em números) professores atuando com Ensino Religioso, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Professores de Ensino Religioso Paraná²

Professores de Ensino Religioso Paraná		Vínculo			
	Total	QPM-P 1	QPM-E	QUP	REPR
Número de Professores	3425	2233	55	1	1136

Fonte: (http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesarea.jsp?mes=08&ano=2012)

Percebemos como de um total de 3425 professores estaduais de ER, apenas 55 são efetivos, os 2233 restantes, são professores de ER mas, com aulas extraordinárias. Os 55 professores efetivos estão distribuídos nos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado e nenhum possui mais de 20 horas.

Quadro 3 – Distribuição de Professores com concurso em ER no Paraná.

Distribuição de Professores com concurso em ER no Paraná.					
Núcleo Regional de Educação	Total de Pessoas	Carga Horária			
		10 Horas	20 Horas	30 Horas	40 Horas
01 - Apucarana	8	-	8	-	-
02 - Área Metropolitana Norte	3	-	3	-	-
03 - Área Metropolitana Sul	3	-	3	-	-
05 - Campo Mourão	4	-	4	-	-
07 - Cianorte	5	-	5	-	-
09 - Curitiba	4	-	4	-	-
12 - Francisco Beltrão	2	-	2	-	-
13 - Goioerê	1	-	1	-	-
14 - Guarapuava	1	-	1	-	-
15 - Irati	1	-	1	-	-
16 - Ivaiporã	2	-	2	-	-
17 - Jacarezinho	2	-	2	-	-
18 - Londrina	2	-	2	-	-
19 - Maringá	4	-	4	-	-
21 - Paranaguá	1	-	1	-	-
					(continua...)

² QPM-P (Professores do quadro próprio magistério), QPM-E (especialistas do quadro próprio magistério), QUP (Professores do quadro único de pessoal), REPR (regime especial - professor).

					(conclusão.)
22 - Paranavaí	2	-	2	-	-
23 - Pato Branco	1	-	1	-	-
25 - Ponta Grossa	2	-	2	-	-
26 - Telêmaco Borba	1	-	1	-	-
27 - Toledo	1	-	1	-	-
28 - Umuarama	1	-	1	-	-
29 - União da Vitória	2	-	2	-	-
30 - Wenceslau Braz	2	-	2	-	-
Total do Estado	55	0	55	0	0

Fonte: (http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpmre.jsp?mes=08&ano=2012&coddisc=7502&descdisc=ENSINO%20RELIGIOSO) Acesso em 25 de set. de 2012.

Como observamos anteriormente, os professores QPM têm a preferência na escolha das aulas, e isso ocorre também com a disciplina de ER. Dessa forma, se em uma determinada escola existe um professor da área de exatas que ainda não completou a carga horária de sua disciplina de concurso, este será obrigado a assumir as aulas de Ensino Religioso, mesmo não tendo nenhuma formação específica na disciplina, ou seja, caso ocorra de na distribuição de aulas, haver um professor contratado pelo regime especial, licenciado em filosofia e com especialização em ER, este perderá as aulas para outro professor efetivo mesmo sendo de outra área até mesmo de exatas. Assim, a Resolução n.º 5590/2010 que regulamenta a distribuição de aulas no estado acaba tornando a Deliberação 01/2006 um tanto ineficiente.

Um dos principais aspectos ainda a ser melhorado está relacionado com certeza à profissionalização do professor desta área do conhecimento e com a abertura do curso de licenciatura em ensino Religioso. No geral temos diferentes professores (as) de diferentes licenciaturas e disciplinas ministrando este ensino considerando que as normalizações estaduais e municipais permitem ter no quadro do magistério público profissionais de áreas afins, devido à inexistência de curso de licenciatura específica. (JUNQUEIRA, 2007, p.39).

No estado do Paraná existem vagas para a docência em ER, mas “O Paraná ainda não possui um curso de licenciatura em ER nem concurso público.” (ASSINTEC, 2012, p.01). O estado do Paraná, atualmente, não tem concurso público para a disciplina, o que está em irregularidade com o art. 37, II da Constituição Federal, em que consta que, “[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de

provas ou de provas e títulos” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988 art.37). “Além disso, o reconhecimento dos professores dessa disciplina, por meio de concurso de ingresso na carreira docente, era uma reivindicação antiga da Igreja Católica.” (TOLEDO e MALVEZZI, 2011, p.946).

Mas porque então o Estado não o faz? Uma das explicações pode ser que são poucos os professores exclusivos da disciplina, porque na maioria das escolas ela se restringe ao 6º e 7º anos, antiga 5ª e 6ª série com apenas uma aula semanal por turma, um professor exclusivo para a disciplina necessita, em alguns casos, trabalhar em mais de uma escola para completar a carga horária mínima de 20 horas de seu padrão de concurso. E pelo fato da disciplina ser de matrícula facultativa ao aluno (DELIBERAÇÃO, n.º 01/06, 2006, p.10), há o risco de ocorrer um momento em que os alunos não procuram mais pela disciplina. Assim o poder público estadual não teria o que fazer com esses professores exclusivos para a docência em ER e efetivos. Dessa forma, a alternativa é contratar professores temporários que, na maioria das vezes, não estão capacitados para a docência em ER.

Outro fator a considerar é, com base no art. 62 da lei 9.394. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...] (Lei n.º 9.394/96, 1996, p.20). Assim sendo, se o Paraná não oferece a graduação em ER, também não realiza concurso por não existirem profissionais habilitados em licenciatura plena na área.

Deste modo, com a contratação de professores temporários, é difícil o Estado investir em um programa de formação continuada, pois todos os anos os profissionais apresentam uma rotatividade alta, com relação à disciplina e escolas, assim o profissional que participou de uma formação em determinado ano, no seguinte pode não atuar em sala de aula, além da dificuldade de promover capacitação e formação continuada em todos os municípios do Paraná por não haver professores efetivos especialistas e capacitados na área.

Embora exista a legislação no Estado para o ER, os beneficiados não são os alunos, que deveriam receber professores devidamente preparados para ministrar as aulas. Mesmo como obrigação, professores complementam sua carga horária. Neste sentido, cabe a contribuição de Passos, “[...] a formação básica do cidadão aguarda a formação básica dos docentes do Ensino Religioso para que esta disciplina possa efetivar-se como prática educativa legítima e comum no currículo e na vida dos educandos.” (2007, p.23). Deste

modo, como o estado espera a formação do aluno, se não admite professores devidamente credenciados? Segundo as DCE do Paraná, um dos principais objetivos da disciplina é “[...] a superação do preconceito Religioso, [...] e também desprender-se do seu histórico confessional catequético, para a construção e consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa.” (DCE, 2008, p.39). No entanto para que esta prática realmente ocorra, primeiramente deve-se investir na formação e contratação de professores devidamente preparados e efetivos.

Observamos no decorrer deste artigo que o problema é um pouco complexo, exigindo participação entre Estado, Instituições de Ensino Superior, Entidades Religiosas e a sociedade civil, a fim de chegar a melhores resultados quanto à contratação e formação de professores.

Considerações Finais

Como podemos observar, o Ensino Religioso passou por diversas reformulações no decorrer de sua história, um caminho tracejado por pequenas conquistas, que ao longo do tempo resultaram em diversas leis e deliberações. Essa disciplina, que no início era semelhante a uma catequese católica, foi adquirindo novos moldes e incorporando não somente a religião em si, mas o universo simbólico religioso.

Atualmente o objetivo da disciplina não é o caráter catequético, mas levar aos alunos a pluralidade religiosa, o conhecimento e o entendimento da cultura religiosa, o entendimento de como a religião tem o poder de transformar a vida social e cultural das pessoas.

O Estado do Paraná, mesmo visto como modelo para os demais estados brasileiros com relação à disciplina de ER, com suas próprias Diretrizes Curriculares e um Caderno Pedagógico exclusivo para a disciplina, ainda se mostra ineficaz com relação à contratação e seleção de docentes, para atuação na rede pública estadual de ensino. Percebemos como professores de diferentes áreas do conhecimento, muitas vezes são obrigados, pela legislação estadual, a suplementar a carga horária com a disciplina de ER, ou a lecionar para complementar o salário. Observamos também, que o Caderno de Apoio Pedagógico, acaba tornando-se o único material do professor, muitas vezes despreparado para a disciplina, o que pode acarretar em interpretações erradas, fazendo com que o material perca seu objetivo, resultando na falta de conhecimento da pluralidade religiosa e seus contextos sociais.

O ER, no Paraná, necessita de reformulações e uma das primordiais é contratar professores efetivos e capacitados para atuação na disciplina. Quanto ao âmbito nacional, uma das principais medidas, é o MEC reconhecer os PCNER ou produzir DCNs para o ER.

A questão da inclusão ou não, nos currículos é, atualmente, alvo de debates entre diversos grupos da sociedade. Mas a questão principal, não é retirar do currículo, ou tornar a disciplina obrigatória, é inserir adequações e reformulações que começam na contratação de professores. Pois em um mundo em que ainda há diversos conflitos e problemas relacionados com a não tolerância religiosa, o conhecimento sobre a diversidade de culturas e religiões mostra-se cada vez mais indispensável e fundamental na educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso e 25 de dez. de 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso e 12 de set. de 2012.

BRASIL. *DCNs*. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>> Acesso em 12 de set. de 2012.

BRASIL. *Lei 9.394*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24 de mai. de 2012.

BRASIL. *Lei 9.475*. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm >. Acesso em 24 de mai. de 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. UFMG 2004, 183 – 213. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf> Acesso em 10 de out. de 2012.

FRISANCO, Fátima A. *Ensino religioso na escola pública: uma questão política*. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

_____. Ensino religioso na escola pública brasileira: uma catequese indesejada. *Anais da VIII Semana de Pedagogia –Trajetórias e Perspectivas*; 1998, VIII Semana De Pedagogia. Maringá. 1998.

_____. *Ensino religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

JUNQUEIRA, S.; (Org.). *O ensino religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

PARANÁ. *Caderno pedagógico de ensino religioso*. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_er.pdf> Acesso em 12 de set. de 2012.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica. Ensino Religioso*. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf> Acesso em 23 de mai. de 2012.

PARANÁ. *Deliberação n.º 01/06*. Disponível em: <www.ensinoReligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/.../Deliberacao01_06.pdf>. Acesso em 24 de mai. de 2012.

PARANÁ. *Deliberação n.º 03/02*. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/publicadas?OpenView&Start=1&Count=30&Collapse=8#8>> Acesso em 24 de mai. de 2012.

PARANÁ. *Jornada de Ensino Religioso*. Disponível em: <<http://www.ensinoReligioso.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=306&tit=Jornada-de-Ensino-Religioso>> Acesso em 20 de out. de 2012.

PARANÁ. *Resolução_5590_2010*. Disponível em: <www.nre.seed.pr.gov.br/.../arquivos/.../Resolucao_5590_2010.pdf> Acesso em 25 de set. de 2012.

PARANÁ. *SEED em números*. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpmnre.jsp?mes=08&ano=2012&coddisc=7502&descdisc=ENSINO%20RELIGIOSO> Acesso em 25 de set. de 2012.

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas. 2007.

TOLEDO, César Alencar Arnaut de; MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni *Questões político-pedagógicas do Ensino Religioso na escola pública brasileira*. UEM, 2011. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5102_2445.pdf> Acesso em 29 de out. de 2012.

MODERNIDADE(S): A SOCIEDADE EM PERSPECTIVA

Wagner Fiuza
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava-PR

Resumo: No geral, a obra de Walter Benjamin é composta de escritos nos quais ele identifica a decadência da experiência na sociedade moderna. Estes escritos referem-se ao papel das artes nas sociedades e sua relação com a chamada Indústria Cultural; nesta linha, este texto propõe identificar a qual tipo de decadência Benjamin se refere, investigando evidências históricas de aceleração da percepção de tempo e individualização das relações humanas. Para tal, tomar-se-á como contraponto o texto *A queda da Casa de Usher*, e seu autor, Edgar Allan Poe, escritor norte-americano que participa da ascensão dos Estados Unidos da América não apenas para o mundo mas para os próprios americanos, participando ativamente da afirmação estadunidense frente aos ingleses através da literatura.

Palavras-chave: Experiência. Walter Benjamin. Edgar Allan Poe. A Casa de Usher;

Abstract: In general terms the work of Walter Benjamin is composed of books and writings in which he identifies the decay of experience in modern society. The writings refer to the role of arts in society and its relationship with the Cultural Industry. Hence this paper proposes to identify which type of decay Benjamin refers to, by investigating historical evidences of acceleration of the perception of time and the individualization of the human relationship. To do so, it will be used as counterpoint the text *The House of Usher* by Edgar Allan Poe, American writer who participates in the rise of the United States not only for the world but for the Americans, actively participating of the U.S affirmation before the British through literature.

Keywords: Experience. Walter Benjamin. Edgar Allan Poe. The House of Usher;

Introdução

A transição do século XIX para o século XX corresponde a uma mudança na percepção do tempo. A aceleração do mundo altera a própria posição do homem ocidental: transforma-se em agente criador. Isso implica novas percepções de várias dimensões da vida. Dentre elas, a relação com o passado, o presente e o futuro. O autor Jacques Le Goff estuda a

ampliação dessas dimensões, e estabelece um paradigma ocidental nesse novo posicionamento do ser em seu meio:

No interior do catolicismo e, para além dele, em todos os meios ocidentais em que a sua influência se fazia mais ou menos sentir, restringe o domínio do 'crível' e amplia o do 'cognoscível'. 'Moderno' torna-se, assim, a pedra de toque de uma remodelação fundamental no campo do saber. (LE GOFF, 2003, p. 188).

Desse modo, sob a ideia de moderno, vários projetos de modernidade emergem nos mais variados campos da vida. No processo, no qual modernidade aparece como um adjetivo político, social e econômico (que pode ser, portanto, positivo ou negativo), emergem diversas reflexões acerca das transformações. Dentre elas, dois críticos literários também opinaram sobre as transformações em suas respectivas sociedades e campos de atuação: Walter Benjamin e Edgar Allan Poe. A intenção é, portanto, aprofundar a proposta de Le Goff sobre as várias modernidade(s) interpostas e sobrepostas no *continuum* do tempo, e relacionar com a perspectiva de leitura das notas musicais e acordes teóricos de José Costa D'Assunção Barros, de modo a enriquecer este trabalho¹. Deste modo, tomando de empréstimo a afirmativa de Le Goff, no que diz que:

A atuação do antagonismo antigo/moderno é constituída pela atitude dos indivíduos, das sociedades e das épocas perante o passado, o seu passado, sendo que o par e o seu jogo dialético são gerados por 'moderno', e a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado. (LE GOFF, 2003, p.75)

Será posta em causa a modernidade como substrato das novas sensibilidades e maneiras de experienciar o moderno, com sua reflexão acerca da transformação da sociedade, que se realiza em uma frente ocidental, nos dois lados do norte do Atlântico. Porém, para questionar o que é modernidade e as

¹ Walter Benjamin constrói grande parte de sua ideia de modernidade ao pensar criticamente um dos expoentes franceses acerca deste debate: Charles Baudelaire. Esse autor viveu durante o século XIX na França, e muitas reflexões de Benjamin baseiam-se a partir do seu olhar sobre o mundo, utilizando-o como objeto de análise; daí o contraponto sugerido com Edgar Allan Poe, pois talvez a conexão de Benjamin com o século XIX apresente-se em Baudelaire como ponto de intersecção na relação proposta desse trabalho, pois Baudelaire percebeu viver uma modernidade porque teve uma consciência histórica que lhe permitiu viver estilhaços da verdadeira experiência, que já estava em processo acentuado de decadência (GATTI, 2009, p.169-178). Entretanto, para seguir na proposta das várias modernidades em diferentes temporalidades de Jacques Le Goff, e da composição do acorde teórico de Barros, levando-se em conta também o grau de maturidade da proposta de Benjamin acerca da experiência autêntica e inautêntica, optou-se por sugerir o contraponto entre Benjamin e Poe.

modernidades implícitas à discussão, é preciso, imediatamente, complementar: de qual modernidade estamos falando, e quando ela vem a tona.

Das experiências de Walter Benjamin

Walter Benjamin (1892-1940) pode ser classificado em diversas esferas do campo intelectual: filósofo, sociólogo, crítico literário, entre outros – ainda que em praticamente todas, sua afeição pelo marxismo sempre o acompanhe. As premissas expostas nesse estudo referem-se a algumas de suas teses sobre a modernidade, construídas a partir da figura de Charles Baudelaire (1821-1867) e da atmosfera política e social de seu tempo, inclusive para questionar o regime nazista na Alemanha, que se tornou o próprio carrasco que findou a vida de Benjamin. É possível, portanto, dialogar suas ideias com vários meios sem perder a identidade crítica e sociológica das análises; dentre as quais o modo como o autor concebia a experiência na sociedade moderna (leia-se, início do século XX), dividindo-a em experiência autêntica e inautêntica. Essa argumentação, relacionando à transformação no tempo e no espaço sob a ideia de modernidade, advém da certeza do autor de que no passado a maneira de experienciar o mundo possuía uma sensibilidade autenticamente humana e social. Essa maneira de ver o mundo tinha uma forma de ação, de criação, inerente ao ser humano, e manifestada nas relações sociais.

O conceito de experiência autêntica (*erfahrung*) é identificado, portanto, como um indivíduo que prova da coletividade, que observa o mundo a sua volta e se transforma em um prisma no qual convergem o coletivo e o particular, internalizando suas percepções sensoriais, estabelecendo a relação com o mundo através da transmissão e recepção de experiências, em geral narrativas. Este tipo de experiência remonta a tempos imemoriáveis e se dá, em geral, na relação familiar e social com um fundo divino que, na transição do século XIX para o XX, fragmenta-se a uma velocidade impressionante – a linguagem adâmica² decaiu, e a capacidade de criação e liberdade do agora, deu lugar ao texto escrito e arbitrário. (LIMA; MAGALHÃES, 2010, p. 148-150).

A essa fragmentação Benjamin nomeia modernidade. O uso de passagens do Gênesis bíblico refere-se à própria mutação da sociedade no século XX: as pessoas precisam de tempo para ouvir, reter na memória o

² Episódio do Gênesis em que Adão dá nome aos animais e plantas do Éden, entendida por Benjamin como uma linguagem pura de força criadora, estabelecendo contato entre o divino, o humano e a natureza.

passado, a continuidade das histórias dos pais e avós com seus exemplos moralizantes narrados por eles próprios; e esse tempo foi tomado pelas máquinas, carruagens e o som dos metais. A modernidade trouxe consigo uma ruptura com o passado cíclico ou contínuo, recontado pelos antepassados em histórias para ouvir e rememorar. Exatamente como o pecado original afastou o homem do contato com o divino, as relações sociais se transformam com os ventos do progresso que a impelem ao futuro, distanciando-a de um acumulado de catástrofes delegado ao passado. Tal qual o anjo da história que, mesmo que impelido em proteger, com suas asas abertas, não resiste ao cataclismo que o impulsiona para o futuro. (BENJAMIN, 1987, p. 226-227). Futuro de escombros da decadência humana.

A essa decadência Benjamin chamou experiência inautêntica (*erlebnis*), na qual tanto o artista quanto o observador não passam de valores de troca, produtos diretos da reprodutibilidade técnica que se instaura na modernidade e retira a aura sacra da arte e do mundo. (BENJAMIN, 1983, p. 8). Dessa forma, “[...] a *erlebnis* (experiência inautêntica) e a queda da arte aurática são indissociáveis do advento de um público de massas que não percebe as nuances e a complexidade, nivelando as coisas e pessoas a tipos paradigmáticos simplificados e facilmente assimiláveis.” (LIMA; MAGALHÃES, 2010, p. 153, grifo no original).

O público de massas tem uma composição central no pensamento deste intelectual, ao ponto de dizer: “[...] na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem.” (BENJAMIN, 1987, p. 196). Dessa forma, a discussão da estética da modernidade em relação à diferença da experiência no passado e no presente e à massificação não apenas no sentido da arte para as massas, mas também no sentido das massas absolutas em si mesmas e autossustentáveis – na medida em que se reconhecem por meios como a reprodução técnica – são uma das principais formas de análise de Walter Benjamin sobre a modernidade.

Literatura: As *short stories* de Edgar Allan Poe

Diante do exposto, cabe voltar os olhos para os Estados Unidos da América, o qual – enquanto Walter Benjamin escrevia na Europa – promulgava o *American Way of Life* e todo o discurso do consumo e da produção em

escala industrial inerente a essa proposta de livre mercado. Este é, porém, um projeto gestado ainda no século XIX. Sugere-se, então, a referência a Edgar Allan Poe (1809-1849), um dos intelectuais que perceberam no progresso, na mudança, um projeto de nação, um estilo de vida; e a isso chamaram modernidade – projeto cujos vários substratos consolidam no decorrer do século XX. Conforme Bellin apontou em seu estudo, Poe viveu em um momento de afirmação da nacionalidade americana diante da Inglaterra, ou seja, um período de expansão territorial, ascensão econômica e reafirmação no campo sociocultural diante dos colonizadores. Neste ímpeto, o autor se posicionou contra os chamados transcendentalistas puritanos e conservadores, uma corrente editorial norte-americana. Segundo ele, a escrita deles estava permeada de moralismos éticos e religiosos que não fazem parte da função do artista – esses publicavam as *tales*, tipos de crônicas que concentravam as citadas características moralizantes; dominavam as produções literárias do momento nos EUA, e foram acusados de continuar tradições britânicas em seus estilos de escrita. (BELLIN, 2011, p. 44-47).

Como reação às *tales*, Poe compunha suas *short stories* (ficções curtas), que difundiam o interesse por uma arte original e não uma transcrição, no papel, das tradições orais vigentes ou resquícios britânicos. Poe posicionava-se em favor de uma literatura racional que não fosse a mera tradução dos sentimentos do artista, mas pensada e construída com determinado fim. Postulava, portanto, uma unidade de efeito – característica do texto na qual em uma só assentada pudesse ser lido e compreendido, de forma que cada palavra necessita convergir para conferir densidade ao evento principal, possuir personagens complexos que envolvam seu leitor, e cuja leitura não demande muito tempo, ainda que igualmente prazerosa.

Para expressar tais argumentos, além das *short stories* compôs também três resenhas, entre 1842 e 1847, que escreveu e publicou nos folhetins do nascente mercado editorial. Seus argumentos carregam diversas implicações para a sociedade na qual Poe se desenvolveu e interveio, pois: “[...] um dos objetivos da ficção curta é isolar um determinado momento da vida humana e representar o ser humano solitário, e desta forma os estados emocionais dos personagens podem ser retratados de forma minuciosa.” (BELLIN, 2011, p. 46) – não há tempo para grandes narrativas, a leitura é rápida e publicada em partes, a vida está em movimento e a sociedade exige que o literato se posicione. Nestas resenhas, portanto, o autor propõe a racionalidade da

escrita, demarcando seu campo de atuação na crítica literária americana, como um trecho da primeira resenha deixa entrever:

Com raras exceções [...] não temos tido contos norte-americanos de elevado mérito. Não temos tido composições habilidosas – nada que pudesse ser considerado obra de arte. De bobagens que foram chamadas de conto já tivemos mais do que o suficiente. Uma plethora de melo-dramatismos forçados e sem quaisquer sutilezas, um excesso nauseante de miniaturas vulgares copiadas da vida cotidiana. (POE, 1842)³.

Dessa forma, apesar de ser claro e objetivo sobre seu posicionamento em trechos como o acima citado, este sentimento de ruptura não apenas com cânones literários mas com o próprio passado pode ser expresso no texto *A que da casa de Usher*⁴. Nesta narrativa, o anônimo protagonista chega até a casa do aristocrata Roderick Usher, um local que transpira morte e sentimentos frios, pois contemplar a casa “[...] era uma sensação de alguma coisa gelada, um abatimento, um aperto no coração, uma aridez irremediável de pensamento que nenhum estímulo da imaginação poderia elevar ao sublime.”, de forma que este anônimo se questiona: “[...] o que era aquilo que tanto me enervava, ao contemplar a Casa de Usher?” (POE, 1981, p. 7).

A descrição detalhada do ambiente e dos acontecimentos, a atmosfera pesada, pensada sob a premissa da *short storie* como racionalmente construída e conduzida, pode também estabelecer-se como uma crítica à aristocracia decadente e supersticiosa, fechada em sua casa com seus segredos do passado, apodrecendo diante das transformações da sociedade, das quais não participa, com um passado cheio de segredos implícitos – tal qual a relação entre R. Usher e sua irmã Lady Madeline, que sugere nas entrelinhas o incesto (PRADO, 2004, p. 163), e apenas esta sugestão por si só pode ser classificada como uma afronta aos puritanos, através de metáforas justapostas ao texto.

³ <http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas%20poe.html>. Acesso em: 20/11/2012.

⁴ Neste texto, um anônimo protagonista viaja para visitar Roderick Usher, que há muitos anos não via. Ele encontra tudo diferente do que viveu em um passado relativamente próximo. Seu amigo está doente, a propriedade parece sombriamente decaída, e eventos estranhos permeiam seus diálogos com o anfitrião da casa. A morte da irmã de Usher, e o completo isolamento da família em relação a quaisquer outros elementos de civilidade, seus hábitos antiquados e gostos estranhos, sempre permeados de uma erudição que parece sem sentido, compõem um cenário sombrio de angústia e apreensão. Conforme os dias passam, a saúde de Usher piora, sua irmã, morta, reaparece. O cavalheiro anônimo assiste tudo atônito, mas em uma posição contemplativa, e vê uma relação de ódio culminar com o desabamento da casa, do qual só ficariam as lembranças, já que tudo fez-se pó. Publicado em 1839, sob o título original *The Fall of the House of Usher*, marca uma leitura do que Poe entendia como realidade, cujo texto consolidou-se após a sua morte, assim como várias outras de suas publicações; adentrando o século XX como marco da literatura norte-americana.

Nesta dupla afronta intelectual, percebem-se trechos que marcam a ruptura com o passado, como quando o anônimo narrador explica ao assustado Usher que a tempestade não é um flagelo divino ou sobrenatural, mas uma manifestação elétrica natural que pode ser racionalmente compreendida:

Essas aparições, que o transtornam, não passam de fenômenos elétricos nada extraordinários [...] ou pode ser que tenham sua origem terrível nos miasmas fétidos do lago. Fechemos esta janela. O ar está gelado e está perigoso para a sua saúde. Aqui está um de seus romances preferidos. Vou lê-lo para você [...] e, assim, passaremos juntos esta noite terrível. (POE, 1981, p. 23).

Ou ainda no momento final do conto em que a casa desmorona sob o lago, no que subentende-se uma referência à estrutura e arrogância do passado aristocrático que desmorona em seus próprios alicerces:

Meu cérebro se transtornou quando vi as pesadas paredes se desmoronarem, partidas ao meio; ouviu-se longo e tumultuoso estrondo, como o reboar de mil cataratas – e o lago fétido e profundo, a meus pés, se fechou, tétrica e silenciosamente, sobre os restos da Casa de Usher. (POE, 1981, p. 27).

As duas citações acima compõem a argumentação do texto como uma metáfora da vida, no sentido da ruína da frágil aristocracia que, decadente em si mesma, não compreende sequer os raios da tempestade, e sua frágil saúde impede que sinta fortes emoções ou que a brisa toque seu corpo. Esta metáfora é uma crítica ao próprio modo de organizar a sociedade, resquício das aristocracias que migraram com suas linhagens e títulos para as treze colônias inglesas. Porém, aquele território era agora independente, e libertar-se da Inglaterra é libertar-se das tradições sustentadas por grupos de poder que não fazem mais sentido na modernidade norte-americana, ao menos para este discurso burguês levado adiante por Poe. A ruína de seus pressupostos é a ascensão de um novo oposto a antigo. A arte se constrói a partir da razão e há quebra das ideias cíclicas de tempo, no que se deixa de rememorar o passado para perceber o presente como ruptura e necessidade de progresso.

Modernidade: a politização da estética ou a estetização da política?

A grande ironia desse estudo, a partir da ótica benjaminiana, talvez seja que Walter Benjamin identifica no romance a mecanização da escrita, a decadência da aura do artista literário, ao passo que Poe considera-se um

verdadeiro artista por justamente não escrever romances, mas publicar *short stories* que possibilitavam às pessoas não se distraírem com os problemas da vida enquanto liam um longo romance. Logo, se houvesse uma escala no pensamento benjaminiano, a *short storie* seria tão problemática quanto o romance; como diz Benjamin: “[...] sabe-se das imensas transformações introduzidas na literatura devido à tipografia, pela reprodução técnica da escrita.” (BENJAMIN, 1985, p. 6), e há de se considerar que os contos eram publicados em folhetins e jornais, e depois vendidos para as massas.

Portanto, ao tender a balança da análise para Walter Benjamin, “[...] a obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida.” (BENJAMIN, 1987, p.171), proporcionando uma estetização da política, pois uma característica fundamental desta transformação da função social da arte para ele é justamente “[...] que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas.” (BENJAMIN, 1987, p. 194), de modo que “[...] todos os esforços para estetizar a política convergem para um ponto. Esse ponto é a guerra.” (BENJAMIN, 1987, p.195) – a massificação, apesar de possibilitar o acesso, é entendida por Benjamin como o fator capaz de estetizar a política, manipulando/maquiando a movimentação das massas através da arte e a atração das mesmas por sua própria imagem.

Essas afirmativas, carregadas de densidade, construíram a relação de Benjamin com o nazismo, intrínseca em sua origem judaica, mas potencializada a partir da publicação de suas ideias. Presenciou, portanto, os usos da arte que o regime do Führer engendrou, associado à máximas como “[...] uma mentira repetida mil vezes torna-se uma verdade.”, atribuída a Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Hitler. Portanto, as percepções apresentadas advêm do estudos históricos, filosóficos e sociológicos, em uma leitura da sociedade do nazismo, que vivenciou ao presenciar o surgimento e consolidação deste regime na Alemanha sob a perseguição e repressão que culminou em seu assassinato no ano de 1940. (BARROS, 2011, p. 58).

Nestes usos para a guerra da produção artística, com desfiles, panfletos, obras de cinema e fotografias, causadores de profundo mal-estar em relação às consequências que a massificação da arte poderia trazer à sociedade, o autor percebe um sistema que retira o *status* aurático da arte, de modo que as obras passam a ser produzidas para serem reproduzidas. Nesse novo mundo, em que a arte perdeu seu valor de culto e ampliou seu valor

de exposição, apenas o comunismo politizaria a arte, o resto, a inversão dos valores de uso e de troca, é uma autorreificação na qual as massas se veem e consomem. (BENJAMIN, 1987, p. 171-198). Esse progresso pelo progresso, que faz parte de um sistema capitalista na qual pessoas são coisas, e a arte não funciona como arte, mas como instrumento de alienação das massas, torna-se uma referência para a leitura de modernidade em Walter Benjamin, que contribuiu para as teses sobre a experiência autêntica e inautêntica.

Mas, se o pêndulo tender para o outro autor em questão, Allan Poe é um personagem da modernidade que se caracteriza justamente por promover a mudança, a transformação, através do processo de politização da estética de sua escrita, cuja massificação é ponto nodal das estratégias de divulgação das *short stories*⁵. É através de sua literatura que, como percebeu-se no texto a *A queda da casa de Usher*, este autor posiciona-se na sociedade, lançando críticas, argumentos, comentários ácidos mas pertinentes em sua luta por espaço e adaptação da arte, no caso a literatura dos contos, aos novos tempos que se moldam sob seus olhos.

Este autor configura-se como um crítico assíduo da tradição e vê na arte a possibilidade de um salto qualitativo para a literatura norte-americana e para os tempos que estão pairando sobre os Estados Unidos da América. Deste modo, a concepção de originalidade, de autenticidade ou de massa – sendo esta entendida como popular e necessária, dá uma outra percepção dos novos tempos, tal qual explicita em suas resenhas críticas, como esta:

Costuma-se dizer, irrefletidamente, que os escritores muito originais sempre falham em popularidade – que tais e tais pessoas são demasiadamente originais para serem compreendidas pelas massas. ‘Muito peculiares’, deveria ser a frase, ‘muito idiossincráticas’. É, na verdade, a excitável, indisciplinada e pueril mentalidade popular que mais agudamente sente o que é original. (POE, 1842)⁶.

A estes aspectos, a ideia da unidade de efeito como método de racionalização, de construção da *short storie* com determinado público e determinado fim específicos, de maneira organizada e pensada (sem dependência da inspiração, por exemplo), toma das massas a originalidade, não de seu cotidiano superficial, mas das entranhas do vir a ser que se apresenta.

⁵ Evidenciada não apenas no texto em análise mas em outros, tal qual analisou Sérgio Roberto Massagli, demonstrando a percepção da modernidade de Edgar em *Homem da Multidão* (MASSAGLI, 2008, p. 55 – 65).

⁶ <http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas%20poe.html>. Acesso em: 21/11/2012.

Na escrita de Poe, sua linguagem mais próxima das pessoas comuns, em que transparece os sentimentos em situações ímpares, como quando diz “Fugi, aterrorizado, daqueles aposentos e daquela mansão.”, ou “[...] a irradiação provinda da lua cheia, de um vermelho cor de sangue, já baixa no horizonte” (POE, 1981, p. 27), dá o tom dos objetivos. Poe percebeu aspectos de mudança na sociedade os quais se abriam como vincos a serem explorados pela arte; os mesmos que comporiam um problema para Benjamin, depois que passaram de expectativas a formas consolidadas na distância temporal que os separa, como a individualidade por exemplo, conforme citam Lima e Magalhães:

De fato, as novas formas de sociabilidade e de trabalho no espaço urbano moderno eram incompatíveis com a transmissão das experiências entre as gerações (*erfahrung*), favorecendo as vivências estritamente individuais (*erlebnis* experiência inautêntica). Assim sendo, o modo de conhecimento na cidade moderna não é mais a experiência, que se remetia à memória pessoal e coletiva, que engajava o sentimento e a reflexão. Ao contrário, predomina agora a vivência, que repousa na atenção distraída – uma forma de conhecimento passivo, difuso, periférico. (LIMA; MAGALHÃES, 2010, p. 151).

Porém, classificar os autores como todos que se repelem em paradigmas ou rótulos que buscam encaixá-los em sistemas inteligíveis, como otimista e pessimista ou crítico literário das massas e cronista das massas, ou autores que pertencem ao século XIX e ao século XX (e por isso mesmo distintos e distantes *a priori*, como se o tempo impedisse a circulação de ideias); ao mesmo tempo em que dizem muito acerca dos autores e suas obras, pode também ser um limitador de análises que se estabeleçam como dotadas de sentido para acrescer às reflexões acerca de conceitos e temporalidades contemporâneos a nós.

Deste modo, levadas em conta as palavras de Benjamin: “[...] no momento em que a autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política.” (BENJAMIN, 1987, p. 171-172), e cientes de que ambos os autores dissertam sobre uma estilística de escrita, cujo cunho estético – e a função da escrita como arte – é colocado em pauta, as relações políticas a partir desse viés artístico e estético permeiam a reflexão de Benjamin e a produção de Poe, tendo nesta relação um ponto de intersecção entre eles.

Se por um lado Benjamin critica os novos meios de fazer e reproduzir a arte como uma estetização da política, Allan Poe politiza sua escrita a partir da proposta de uma nova estética. A discussão estética e política a partir da arte é, portanto, este ponto de intersecção que objetiva a ação e reflexão dos dois autores, ou seja, sua experiência em relação à modernidade. São sujeitos históricos que possibilitam conferir profundidade a ideias de modernidade(s), relativizando balizas temporais e percebendo características nas quais ambas as falas se completam ou se retraem, contribuindo para que a modernidade não se apresente como algo dado ou linear – é por isso mesmo que a própria ideia de autores como imagens consolidadas e fixas em determinado momento do tempo e do espaço precisa também ser colocada em perspectiva.

Considerações Finais

De acordo com José D'Assunção Barros, encontrar singularidades opostas e complementares em contrapontos de autores diferentes não é incomum. Elementos específicos das teorias ou pontos de vista elaborados ao longo da História podem ser dissonantes e mesmo assim conciliáveis⁷. Em sua proposta de acorde teórico, a partir do momento em que se pensa dois autores não como todos completos mas como inteiros que são o um e o todo ao mesmo tempo, é possível fazer aproximações ou estabelecer pontes que tornem harmônicas mesmo as notas mais ocultas escondidas em cada acorde. Isso confere profundidade e harmonia a novas pesquisas e discussões, por meio de mediações que, na música, são outras notas, e no campo das ideias, novos autores ou conceitos. Diz:

Não fazer este esforço, de analisar as obras dos historiadores, aproximando-os uns dos outros, contrastando-os reciprocamente, identificando suas influências e interferências mútuas, agrupando-os por paradigmas, escolas ou correntes historiográficas, é também perder uma oportunidade importante [...] Deixar de falar em planetas, sob a alegação de que cada planeta é único é também perder um aspecto rico da compreensão do universo. (BARROS, 2011, p. 9-10).

Apesar de seu ensaio propor o repensar da relação entre autores e seus textos, coloca-se como uma proposta, em um primeiro momento,

⁷ A proposta do autor encontra-se diluída por toda a obra. Segundo ele, autores entendidos como possuidores de várias facetas ao longo de sua vida – as notas – podem ser conciliados quando intermediados por outros autores ou conceitos – tal qual notas dissonantes podem se tornar um lindo acorde quando juntam-se a outras que as fazem belas e agradáveis. (BARROS, 2011).

para a História e para os historiadores. Todavia, considera-se que ela pode ser expandida. Diante das premissas explicitadas e da proposta de utilizar métodos da historiografia não apenas dentro do campo da História e dos historiadores, mas tomando outros autores como fonte, é possível relacionar Edgar Allan Poe e Walter Benjamin. Porém, se forem entendidos como notas, que possuem suas harmônicas ocultas⁸ e que, quando mediados por novos autores ou conceitos, neste caso a ideia de modernidade a partir da estética de produção e usos da literatura, tornam-se parte de um acorde que de dissonante ou mesmo totalmente distante passa a um som inteligível.

As modernidades sob o prisma da arte como politização da estética ou estetização da política gera duas opiniões, dois modos de ver e perceber a sociedade – que poderiam ser ainda outros, como as próprias notas que, segundo a leitura que Barros iniciou já dentro desta perspectiva teórica, compõem o todo-singular de Walter Benjamin, como sua relação com o materialismo histórico, o messianismo judaico aplicado aos escritos sociológicos, a influência de Nietzsche em suas teses sobre a história ou Baudelaire em suas reflexões sobre a modernidade. (BARROS, 2011, p. 58-59). Essas influências, com outras notas ocultas ainda por nomear na trajetória de Poe, mas que perpassam pela construção de um nacionalismo norte-americano como identidade, por exemplo, compõem uma melodia visível: modernidade(s). E para tornar esta melodia harmônica, a ideia de modernidade torna-se uma dicotomia, possuindo sentidos diametralmente opostos mas que se conectam, se repelem e ao mesmo tempo se completam: são partes também inteiras que se interconectam e nascem e deixam nascer dentro de si próprias.

Deste modo, assim como Walter Benjamin identifica, na modernidade, um grande problema, considera a importância do cinema e da fotografia como novos tipos de arte que possuem não apenas mérito, como vida própria – os novos meios também possibilitam o acesso de pessoas que talvez nunca tenham a oportunidade de ver uma obra de arte *in loco*; ao mesmo passo em que Poe não ataca a genialidade de seus opositores, dando méritos a alguns compositores das *Tales*, mas identificando problemas a serem, em sua opinião, melhorados a partir de *short stories* legitimamente norte-americanas

⁸ As harmônicas ocultas também fazem parte da proposta de José D'Assunção Barros. Segundo ele, na música, mesmo a nota isolada possui uma combinação de sons que não são sensíveis à percepção humana, mas que estão lá – são as harmônicas ocultas. A partir delas é que se consegue fazer mediações com outras notas para compor acordes, melodias e canções que tenham unidade ou sejam agradáveis no sentido de que soam bem em conjunto.

e modernas. Isso quer dizer que ao entendê-los como singularidades compostas por outras singularidades que formam o todo, suas perspectivas sobre a modernidade já não são autoexcludentes *a priori*, mas contribuem para ampliar a própria percepção contemporânea sobre como estes homens pensaram suas respectivas modernidades.

Ou seja, se tomados em partes, possuindo cada autor várias notas, formam-se diferentes acordes na composição de uma canção, ora com arranjos graves que soam destruição e tribulação, ora com combinações de acordes que se apresentam mais suaves, mais alegres – este sentimento inerente à música pode variar em uma mesma canção e, principalmente, tornar-se agradável a quem ouve, mas, como já dito, não no sentido de tornar iguais e concordantes, mas inteligíveis em uma trama musical, neste caso, o grande concerto das modernidades. Conciliando esta proposta com as primeiras afirmativas de Jacques Le Goff acerca da composição da modernidade a partir da ideia de moderno em oposição ou complemento a antigo, diz:

O estudo do par antigo/moderno passa pela análise de um momento histórico que segrega a ideia de ‘modernidade’ e, ao mesmo tempo, a cria para denegrir ou exaltar – ou simplesmente, para distinguir e afastar – uma ‘antiguidade’, pois tanto se destaca uma modernidade para promovê-la como para vilipendia-la. (LE GOFF, 2003, p. 176).

Deste modo, são, portanto, representantes diferentes de tempos diferentes, que se relacionam com o sentimento de ruptura, que aparece sob a forma de exaltação em Poe e cautela em Benjamin. Se o provérbio árabe segundo o qual os “[...] homens se parecem mais com seu tempo do que com seus próprios país.” (BLOCH, 2001, p. 60), e a história é composta pela ação dos homens no tempo (*ibidem*), tese do historiador francês Marc Bloch⁹, são assertivas de vulto, está justamente na academia a possibilidade do confronto de ideais e autores, ao melhor estilo materialista histórico benjaminiano, renovando ou problematizando conceitos para melhor conhecer a sociedade; em um texto curto e racionalmente construído, como bem sugere Poe, compondo um acorde teórico com notas marcadas e dissonantes mas que se mediadas a partir de determinados conceitos transformam-se em melodia aprazível. Neste caso, a melodia das modernidades posta em perspectiva

⁹ Fundador, junto a Lucien Febvre, da Revista dos Annales, considerada por muitos como uma escola de pensamento. Esta revista ou escola, permaneceu por muito tempo como *locus* do discurso historiográfico europeu, e Jacques Le Goff transita a partir dela, sendo inclusive diretor da mesma por um longo período.

enquanto estopim de reflexões e propostas de modernidade em seus aspectos positivos e negativos, tomados como adjetivo social, ao serem cruzados tornam-se tão inesperados, tão novos, tão autênticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BELLIN, Greicy Pinto. *Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção*. Anuário de Literatura. Florianópolis - UFSC, vol. 16, n. 2, p. 41-53, Dezembro: 2011.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da história*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: _____ et al. *Textos Escolhidos*. Trad. José L. Grünnewald. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Sobre o conceito de história. In: _____. *Textos Escolhidos: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. São Paulo: Contexto, 2001.

LIMA, Francisco Gudienne Gomes de; MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*. Maringá, vol. 32, n. 2, p. 147-155, 2010.

LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. In: _____. *História e memória*. São Paulo: UNICAMP, 2003.

POE, Edgar Allan. A Queda da Casa de Usher. In: _____. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

_____. *Primeira Resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice-told Tales, de Nathanael Hawthorne*. Trad. Charles Kiefer. Disponível em: <http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas%20poe.html>. Acesso em: 20/11/2012, as 22h27min05s.

_____. *Segunda Resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice-told Tales, de Nathanael Hawthorne*. Trad. Charles Kiefer. Disponível em: <http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas%20poe.html>. Acesso em: 19/11/2012, as 03h05min18s.

_____. *Terceira Resenha. Primeira Resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice-told Tales, de Nathanael Hawthorne*. Trad. Charles Kiefer. Disponível em: <http://www.bestiario.com.br/6_arquivos/resenhas%20poe.html>. Acesso em: 21/11/2012, as 23h24min45s.

PRADO, José Henrique da Silva. O mal-estar na literatura: uma literatura comparatista. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. Fortaleza, Vol. 4, n. 1, p. 156-170. Março: 2004.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO: APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A AÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO MATO GROSSO DO SUL

Bruno de Oliveira Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina
Londrina-PR

Resumo: A institucionalização de movimentos sociais no interior do estado se fortalece na década de 1990 no Brasil, acompanhado de um processo de democratização e ampliação da esfera pública nacional. Atualmente, uma das teorias políticas de grande fôlego é apresentada por Cohen e Arato em um diálogo com a teoria social habermasiana. Os autores pretendem uma autonomização da sociedade civil dos sistemas do Mercado e do Estado, no entanto, entendem a ação dos movimentos sociais como também, capaz de ser uma ação ofensiva, e não apenas se defendendo das lógicas sistêmicas, como eles atribuem a Habermas. Valendo-nos desse arcabouço teórico pretende-se realizar uma discussão com as especificidades do caso do movimento negro sul-mato-grossense e sua internalização como parte do Estado e sua institucionalização como ONG. Mudanças importantes no padrão de políticas públicas de recorte racial ocorreram no Brasil, assim como mudanças na organização e ação dos movimentos sociais, de modo geral, e em especial, no movimento negro brasileiro, que se fortalece nas unidades estaduais da federação.

Palavras-chave: Sociedade civil. Movimento social. Mato Grosso do Sul.

Abstract: The institutionalization of social movements within the state is strengthened in the 1990s in Brazil, accompanied by a process of democratization and expansion of the national public sphere. Currently, one of the wide-ranging political theories is presented by Cohen and Arato in a dialogue with Habermas' social theory. The authors aim at an empowerment of civil society in the systems market and in the state. However, they understand the action of social movements as also capable of being an offensive action, and not just as a defense from the systemic logic, as assigned by Habermas. Drawing on this theoretical framework, this study aims at discussing the specificities of the case of the black movement in the south part of Mato Grosso and its internalization as part of the State and its institutionalization as NGOs. Important changes in the pattern of public policies related to the racial situation occurred in Brazil as well as changes in the

organization and action of social movements in general, and in particular, in the Brazilian black movement, which gains strength in the state units of the federation.

Keywords: Civil society. Social movement. Mato Grosso do Sul

Introdução

A institucionalização de movimentos sociais é um dado da contemporaneidade, e é este fato que se pretende analisar. Partindo das concepções teóricas de sociedade civil e seu papel social em Cohen e Arato (2000), atenta-se mais aos capítulos IX e X principalmente e, dialogando com Habermas (1997), especificamente, o capítulo VIII, compõe-se o universo teórico a ser debatido. No entanto, algumas especificidades são também apontadas, como o foco no movimento negro do Mato Grosso do Sul e sua caminhada para uma maior institucionalização enquanto ONG e no interior do Estado.

Singularidades históricas também atuam na aproximação entre o movimento negro e o Estado brasileiro, e não apenas na manutenção da dicotomia entre Estado e sociedade civil. A ditadura militar fortaleceu essa oposição, e o seu fim amenizou essa tensão e aproximou Estado e sociedade civil, principalmente com o processo da Constituinte. Concomitantemente a essa aproximação há o (re) surgimento dos movimentos sociais e greves no país, fortalecendo-se após 1978 com importantes greves. No entanto, como aponta Raymundo Faoro, ainda com o processo da Constituinte, vários pontos de conflito ficaram inconclusos, fora os rompantes de política autoritária, exemplificado majoritariamente no período Collor. (REZENDE, 2010).

O movimento negro, especificamente, não foi em nenhum momento da história brasileira revolucionário, sendo assim, nunca quis ocupar o cargo executivo do país e sempre pautou suas atividades e conquistas de espaços e voz política na ampliação dos direitos de cidadania. Atualmente seu foco é a promoção de igualdade racial, como uma forma de combate ao racismo, por meio de políticas públicas cobradas do Estado, mas também através de suas próprias instituições sociais, organizadas basicamente como ONGs. Este fenômeno teve seu processo de expansão nacional na década de 1990, no país, e mantém-se sólido ainda hoje.

A partir do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as demandas raciais de âmbito nacional passam a ser incorporadas pelo Estado

brasileiro e solidificando seu espaço no Governo Luis Inácio Lula da Silva (Lula) com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que possui *status* de Ministério. Em ambos os governos a aproximação do movimento social é sintoma de que Estado e sociedade civil não são sempre pares dicotômicos.

Mato Grosso do Sul se encaixa como um caso específico da federação, que será analisado com o aporte teórico apresentado e, com algumas especificidades locais, para materializar o âmbito teórico da discussão política. Mato Grosso do Sul será um ponto mais palpável para os indicativos teóricos apresentados.

Habermas e/ou Cohen e Arato

Os autores atuam com um modelo tripartido de sociedade no qual fazem parte o mundo da vida e os subsistemas do mercado e do Estado com suas lógicas próprias. Por vezes, também, o modelo é tido como dual, entre mundo da vida e subsistemas. É um modelo que possibilita uma alternativa há oposição entre Estado e sociedade civil posta em autores como Hegel (2003), Marx (2005) e Gramsci (1989) principalmente. Para aproximar do conceito de sociedade civil apresentado por Habermas e Cohen e Arato, é necessário outro conceito, o de esfera pública, que constantemente surge como companheiro da ideia de sociedade civil. A esfera pública é o ponto de articulação e mediação ao que foi visto como contradição por vários autores e que, na conjuntura contemporânea, representa uma aproximação na teoria entre o Estado e a sociedade civil, e a esfera pública materializa parte dessa aproximação. Habermas (1997) a coloca da seguinte maneira:

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para comunicação de conteúdos, tomada de posições e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos. (HABERMAS, 1997, p.92).

A esfera pública é por excelência a área de atuação das organizações da sociedade civil, é o âmbito em que surge a opinião pública, justamente por conter vários fluxos comunicacionais do mundo da vida e esses fluxos estão enraizados no mundo da vida, o que faz da esfera pública um ponto de mediação entre as demandas do mundo da vida, ou sociedade civil e a sociedade política responsável por institucionalizá-las, é o ponto intermediário entre Estado e sociedade. É na esfera pública o ponto de busca pelo entendimento, e de

negociações que fazem com que os procedimentos discursivos legitimem a institucionalização política.

A função da esfera pública não é de apenas perceber e identificar os problemas sociais, ela também, os tematiza, problematiza e dramatiza, que é fortalecer o lado *input*, o que é entrada de demanda no poder administrativo, de modo convincente e eficaz de maneira que ganhe força para adentrar ao sistema político administrativo; o lado *output*, que é o Estado ativo. Mesmo o lado *input* tendo outras formas em que a influência percorre a esfera pública e entra no sistema político como quando a demanda vem dos dirigentes políticos ou detentores do poder sem grandes influências da esfera pública, uma segunda maneira parte também do sistema político, mas necessita de uma mobilização pública para aprovação. Por último, a iniciativa parte da esfera pública de maneira que a opinião pública impõe ao sistema político uma pressão por tratamento diferenciado. Esta terceira é o meio mais qualificado de formação da opinião pública, pois os critérios formais de surgimento da opinião pública dão maior legitimidade à influência exercida pelas opiniões públicas no sistema político.

A esfera pública assume duas feições diferentes, um dimensão de mediação entre Estado e sociedade civil, uma vez que, o *input* é à entrada de demandas sociais no Estado e, o lado *output*, a maneira que o Estado institucionaliza a demanda social recebida; e a outra é a dimensão ambivalente da esfera pública, capaz de gerar tanto o potencial emancipatório como constituir e reforçar lealdade pelo poder, pois o público, a opinião pública se formam nesse local. (LUBENOW, 2007, p.110-111).

Como a ação dos movimentos sociais atualmente, de maneira geral, mas não todos, buscam influenciar o sistema político para que suas demandas possam ser institucionalizadas nos diversos *locus* possíveis, foca-se a esfera pública em sua relação com a sociedade civil, que Habermas define da seguinte maneira:

O seu núcleo institucional é formado por associações e organizações livres, não estatais e não econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo da vida. A sociedade civil compõem-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam na esfera privada, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para esfera pública política. (HABERMAS, 1997, p.99).

Assim a sociedade civil atua na esfera pública, como aquela que pauta os problemas sociais aferidos na esfera privada, transforma os problemas sociais

em assunto de interesse geral na esfera pública. Com isso há o enraizamento das demandas no mundo da vida, e sendo a esfera pública e o parlamento o ponto entrada (*input*) das demandas para a sociedade política, cabe à sociedade civil influenciar o sistema estatal. Habermas afirma categoricamente “[...] na esfera pública luta-se por influência, pois ela se forma nessa esfera.” (1997, p.95).

Em Hegel (2003), a sociedade civil é intermediária entre a família e o Estado. O Estado é um *télos* a ser atingido, a sociedade civil é imperfeita quando se olha para o Estado, mas já representa um desenvolvimento ao olhar para a família. Em Habermas a sociedade civil também preserva essa função intermediária, mas não mais guarda a perspectiva da dialética histórica hegeliana de afirmação-negação-superação, e passa a vincular o mundo da vida às lógicas sistêmicas, através da esfera pública.

Já Cohen e Arato (2000), conseguem enraizar ainda mais o vínculo entre sociedade civil e subsistemas. Ainda no prefácio da sua obra apresentam uma definição operativa do conceito de sociedade civil:

Entendemos a la sociedade civil como uma esfera de interacción social entre la economía y el Estado, compuesta ante todo de la esfera íntima (em especial la familia), la esfera de las asociaciones (em especial las asociaciones voluntárias) los movimientos sociales y las formas de comunicación pública. La sociedad civil moderna se crea por médio de formas de autoconstitución e automovilización. Se institucionaliza y generaliza mediante las leyes, y especialmente los derechos objetivos, que estabilizan la diferenciación social. (COHEN; ARATO, 2000, p.8).

Como ainda usam o modelo habermasiano, utilizam a concepção dual de sociedade que diferencia entre sistemas e mundo da vida, a sociedade civil se encontra no modelo de Cohen e Arato no nível institucionalizado do mundo da vida, como apresentado por Lubenow:

O mundo da vida envolve processos comunicativos de transmissão cultural, integração social e socialização, cuja reprodução requer instituições capazes de renovar e preservar as tradições, solidariedades e identidades. Essa dimensão institucional corresponde ao conceito de sociedade civil e, nesse sentido, distingue-se da dimensão linguístico-simbólica do mundo da vida. (LUBENOW, 2007, p.108).

O mundo da vida, também é um espaço que sofre diferenciação societal (Instituições sociais, cultura e personalidade) gerados pelos processos de modernização e é pavimentado por fluxos comunicativos que envolvem

transmissão cultural, integração social e socialização. Cohen e Arato (2000) afirmam que a racionalização do mundo da vida, que é gerado pelo mesmo processo de modernização, produz instituições e formas associativas, que se materializam na sociedade civil, o âmbito mais racionalizado do mundo da vida, que compartilha ações comunicativas, instrumentais e estratégicas por atuar em todas as lógicas (mundo da vida e subsistemas).

Porém, apesar de Cohen e Arato basearem sua reconstrução do conceito de sociedade civil no modelo dual de Habermas, apresentam suas principais críticas ao autor, pelo papel dado por ele aos movimentos sociais. Afirmam que o enfoque dado aos movimentos sociais se alterou ao longo dos anos, primeiramente, veem os movimentos como o elemento dinâmico dos processos de aprendizagem social e de formação da identidade, uma vez que eles, aproveitando-se das novas formas de socialização, podem transpor as estruturas de racionalidades disponíveis em formas de práticas sociais e, incorporar novas identidades e normas; posteriormente, os movimentos com projetos democráticos, têm o potencial de iniciar processos pelos quais a esfera pública pode ser reanimada e os discursos institucionalizados dentro de uma ampla gama de instituições sociais. (COHEN; ARATO, 2000).

As críticas dirigidas, de certa forma, são ao primeiro conceito, de maneira geral, por faltar um pouco de institucionalidade, deixando os potenciais emancipatórios da sociedade em um nível muito abstrato. Também, apontam que Habermas enxerga os movimentos sociais como reações defensivas contra a colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas;

En resumen, no ve a los nuevos movimientos como portadores de nuevas identidades sociales (racionales) sino como estancados en el particularismo. Tampoco los vê como orientados hacia la promoción de la institucionalización de los potenciales positivos de la modernidad, o a trascender una política expresiva de retirada, ni cree que sean capaces de hacerlo. (COHEN; ARATO, 2000, p.590).

Cohen e Arato apostam que os movimentos sociais, e por sua vez a sociedade civil, não apenas são defensivos, mas também podem ser ofensivos, na medida em que tentam criar receptores para as suas demandas dentro dos subsistemas, permitindo que os movimentos tenham ação dentro dos dois âmbitos da sociedade - sistemas e mundo da vida. A ação ofensiva se direciona à sociedade política e econômica, de maneira que desenvolvam organizações que possam exercer pressão sobre esses domínios, através principalmente,

de lutas por reconhecimento e uma política de influência, dirigida aos que se encontram nesses sistemas.

Em Habermas (1997), a sociedade civil atua pautando os problemas sociais na esfera pública, que também é uma ponte entre Estado e sociedade (no caso mundo da vida). É justamente nesse espaço de mediação entre Estado e sociedade, tido como esfera pública, que Cohen e Arato inserem a sociedade civil como um espaço autônomo do todo social, apontando para o processo de modernização que continua atuando. Eles afirmam que as demandas organizadas em instituições sociais do mundo da vida, agem enquanto sociedade civil, de maneira ofensiva e defensiva, mas também: autorreferencial, autolimitada, autorreflexiva e democrática.

Os autores dão um maior protagonismo à sociedade civil e aos movimentos sociais, tanto na teoria política contemporânea quanto na empiria social, pois ao dar à parte institucionalizada do mundo da vida a capacidade de interferir em decisões da sociedade política e também da sociedade econômica, cria-se o potencial ofensivo da sociedade civil, um poder de ação que não apenas se defende das lógicas sistêmicas, mas também age sobre elas. Justifica com essa teoria a expansão do terceiro setor e o aumento gigantesco do número de entidades – ONGs – que atuam com base em valores de militância a algum movimento social. As lógicas sistêmicas no modelo habermasiano, possuem tendências expansionistas, que visam à colonização do mundo da vida, e esse é o risco da institucionalização do mundo da vida, ser absorvido por estas lógicas de acordo com Habermas.

Desta maneira a pergunta que fica é se ambas – sociedade civil e lógica sistêmica - atuam de maneira estratégica (principalmente, pois atuam também a lógica comunicacional e instrumental, de acordo com Cohen e Arato) para interferir uma na outra, qual lado pesa mais em uma balança? A esta interrogação é necessário voltar a um caso concreto. Com essa pergunta que se entra em um objeto mais específico que é a relação do movimento negro sul-mato-grossense, com a administração estatal local, passando primeiro por particularidades nacionais importantes.

Particularidades (Brasil – Mato Grosso do Sul)

Maria da Glória Gohn (1997) coloca duas diferenças marcantes ao tentar utilizar qualquer macro teoria para analisar sociedade civil ou movimentos sociais na realidade histórica latino-americana: primeiro o

passado colonial, escravocrata e de servidão indígena e com demora no processo de industrialização, o segundo, as relações entre a sociedade civil e o Estado sempre foram marcadas por períodos de regras autoritárias, dando a cidadania uma feição própria. (p.224).

Os altos índices de desigualdade nacional, também característico na América Latina, faz com que a ação do Estado ainda seja necessária, pois este é o que possui maior capacidade de gerir políticas de promoção da igualdade, e de garantir direitos fundamentais aos cidadãos. Essa postura se choca com as teorias apresentadas anteriormente, uma vez que advoga uma intervenção estatal no meio social e econômico. Para Habermas esta postura representa a colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas.

As duas primeiras características levantadas por Gohn, são de extrema relevância para se discutir movimento negro no Brasil, pois têm influência sobre o tipo de relações raciais que há no Brasil, e a maneira que o Estado brasileiro tratou as diferenças raciais no país. Bastide e Fernandes (1971) afirmam que logo após a Abolição a “[...] grosso modo, a população de cor da cidade não colheu nenhum proveito imediato com aquelas transformações [...]” (p.130). Sobre a ação por parte do Estado há o que os autores chamam de pecado da omissão:

A falta de uma política governamental a favor da ascensão do homem de cor na sociedade, por um auxílio econômico e medidas educativas apropriadas, quando há tantas leis a favor dos imigrantes. (BASTIDE; FERNANDES, 1971, p.148).

Políticas governamentais surgiram apenas em meados da década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Enquanto isso, uma forte militância negra evidenciava casos de racismo em todas as instâncias possíveis, criticava a democracia racial com constante foco em educação. (GUIMARÃES, 2005).

No Brasil não houve políticas de promoção de um Estado de bem-estar social (DRAIBE; HENRIQUE, 1988), as políticas públicas são altamente limitadas e de pouca abrangência, e ainda nessa esteira há desigualdades raciais abismais. Mesmo assim, nem sempre esse foi o foco da atuação do movimento negro no país, visto que questões como racismo e discriminação tiveram maior amplitude como temáticas do movimento negro até que em 1989 a lei de criminalização do racismo é assinada, após intensos debates ocorridos ainda na Constituinte. No entanto, a lei aprovada ainda precisava

ser exercida e sobre essa tecla ainda se debatiam políticas de combate ao racismo e discriminação, que somente são somadas pelo debate em torno das ações afirmativas, fortalecido no início dos anos 2000.

Habermas defende que o modelo em que a iniciativa política pertence a forças que se encontram fora do sistema político, utilizando a esfera pública mobilizada e pressionando via opinião pública, “[...] esse modelo de formação de uma agenda pode predominar em sociedades mais igualitárias.” mesmo que a formalização, a decisão final não corresponda às pretensões dos que demandam. (HABERMAS, 1997, p.114). Sociedades mais igualitárias solidificam sociedades civis mais atuantes e capazes de impor suas vontades à sociedade política, no caso.

A Constituição Federal, tida como cidadã por muitos, dá margem a políticas públicas focais, a garantia de direitos sociais básicos, além de representar por si, a saída das relações autoritárias de poder e de aspirações democráticas. Mas também colabora para reconfiguração da ação militante. (SILVÉRIO, 2005). Durante o processo constituinte há a ação do movimento negro em três frentes:

[...] três eixos principais: a) o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos, de suas especificidades históricas e culturais, e o título de propriedade definitiva de suas terras; b) a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de outras formas de discriminação; c) uma educação comprometida com a valorização e o respeito à diversidade, com a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil e com o combate ao racismo. (MEDEIROS, 2009, p.66).

A década de 1990 é marcada por um processo de descentralização política, iniciado por Collor e tem continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso, o fortalecimento do terceiro setor que recebe o incentivo tanto pelo governo brasileiro quanto por organismos internacionais como a ONU, que chega a recomendar em seus Relatórios de Desenvolvimento Humano (RDH) como uma saída para os países menos desenvolvidos. Esta década também contou com uma política econômica neoliberal de enxugamento do papel do Estado na sociedade e de privatizações.

Los gobiernos están comenzando a darse cuenta de que las ONG – pequeñas, flexibles, bien arraigadas en la comunidad y con contactos locales – suelen estar mucho mejor capacitadas que una gran maquinaria burocrática para llevar a cabo la labor del desarrollo. (RDH, 1990, p. 71).

Desses fenômenos certamente foi o Terceiro Setor quem mais afetou a ação militante, por permitir facilidade maior para movimentos sociais se organizarem como ONGs, de se institucionalizarem, e desenvolverem várias atividades sociais sem que, necessariamente, tenham que depender do Estado para suas ações, ao invés de apenas cobrar ações ou melhorias do Estado. Surge a opção de ter o Estado como um, dentre outros parceiros possíveis, e o mercado como forte parceiro.

O terceiro setor aproxima a sociedade civil, tanto do Estado como do mercado, uma vez que são os maiores financiadores e garante maior possibilidade de participação política, alterando a compreensão de movimentos sociais. O movimento negro seguindo essa tendência também se institucionaliza, mas não apenas como ONG, pois os Conselhos deliberativos também se espalham pelo país e ganham cada vez mais notoriedade. Em 1995, teve uma grande marcha para Brasília, organizada pelo movimento negro com participantes de todo país, intitulada Marcha Zumbi dos Palmares. Ao fim da caminhada, um documento contendo várias reivindicações dos negros foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez há simultaneidade dos processos de aproximação e distanciamento entre Estado e sociedade civil.

O cenário mundial também teve alguns eventos que fortaleceram a entrada da discussão racial para a esfera pública nacional. A reunião de Durban - IIIª Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban – África do Sul em 2001, foi o evento internacional de maior representatividade, e somando a subsequente discussão de ação afirmativa¹ em universidades públicas como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003 colaboram para um debate público aberto sobre a temática.

Petrônio Domingues, afirma que a abertura política e a Constituinte desencadearam uma série de processos pelos quais ainda passa o movimento negro, como a “ongzação”; a institucionalização (vista por ele aqui como parte do Estado, no interior de secretarias, por exemplo); a bandeira por

¹ Por ação afirmativa entende-se: “[...] um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que a gerou. (MUNANGA e GOMES, 2006, p.186).

políticas públicas específicas, tendo um certo protagonismo das políticas de ação afirmativa; e a especialização em entidades de áreas como educação, cultura, entre outras. (DOMINGUES, 2008).

Sergio Costa sobre a mudanças nas diretrizes das políticas antirracistas pelo governo brasileiro, aponta que houve mudanças tanto no movimento negro, de uma vigorosa diferenciação interna, marcado pelas múltiplas ONGs que buscam articular seus novos interesses no interior do movimento negro, mas também para uma transnacionalização do movimento negro, operada, em parte pelo surgimento de uma rede ativa binacional de fundações e pesquisadores. (COSTA, 2006).

Tanto os governos de Fernando Henrique Cardoso quanto seu sucessor Luiz Inácio Lula da Silva, passaram a incorporar demandas raciais em seus planos de governo. No caso de FHC em seus Programas Nacionais dos Direitos Humanos principalmente e, Lula centralizou em uma Secretária criada em 2003, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A passagem da temática racial pela esfera pública e sua afirmação enquanto política pública, demonstram o potencial do movimento negro nacional de atuar na esfera pública nacional.

Costa ao comentar o debate na esfera pública brasileira sobre o combate ao racismo, diz o seguinte:

Efetivamente, é no contexto das discussões no interior do espaço público brasileiro que as tensões entre os modelos de combate ao racismo importados da experiência americana e as particularidades culturais brasileiras ganham expressão e são, de alguma forma, solucionadas. O que se observa é que o próprio processo de debate público reancora as posições no contexto brasileiro, colocando em evidência tanto a pouca plausibilidade dos discursos identitários muito radicais quanto a falta de fundamentação dos argumentos de nacionalistas que ainda insistem em celebrar a nação mestiça e tolerante. (COSTA, 2006, p.218).

O autor observa que a esfera pública brasileira está povoada por um debate racial, que assume suas particularidades nesse debate, mesmo que ele se aproprie de outros modelos. O posicionamento político, dentro dessas particularidades, no caso principalmente do movimento negro, se volta ainda pela presença do Estado, entendendo que além de ser o responsável pela institucionalização da opinião pública, também tem responsabilidade com a promoção da igualdade, seja ela racial ou não.

Mato Grosso do Sul

A possibilidade de poder falar da atuação política em apenas um estado da federação é justificável pela estratégia de descentralização política iniciada desde o fim da ditadura militar. A área de proteção social sofreu grande impacto com essa política, e torna-se mais palpável o diálogo com políticas públicas focais, e também, a atuação local de movimentos sociais.

O estado de Mato Grosso do Sul, nascido em 11 de outubro de 1977, surgido de uma decisão autoritária do governo militar de Ernesto Geisel, que dividiu o então Mato Grosso em dois, vem com o sonho de criar um estado modelo para o Brasil, sonho este já esquecido logo nos primeiros anos de vida, por diversos problemas políticos existentes. (BITTAR, 2009).

E ao focar o movimento negro no estado há muito pouca coisa publicada e certamente nenhum texto acadêmico que trate especificamente do movimento negro em Mato Grosso do Sul. Dos poucos textos encontrados temos, o de uma importante e antiga militante do movimento negro, Raimunda Luzia de Brito² (MATO GROSSO DO SUL, 2005), três dissertações de mestrado (SANTOS, 2005; BORGES, 2008 e CONCEIÇÃO, 2003) e uma tese de doutorado (SANTOS, 2010). Nenhum dos textos trata especificamente do movimento negro no estado, no entanto, apresentam intersecções com o tema e um levantamento histórico.

Seguindo estas publicações levantadas sobre a temática verifica-se que as discussões raciais em Mato Grosso do Sul se iniciam na década de 1970, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) - que até então ainda era FUCMT - os debates iniciaram devido à presença dos irmãos Johnson que vinham de uma das Guianas e de Porto Velho. No entanto, era muito incipiente e só se fortalece com a criação da primeira instituição, o Grupo TEZ (Trabalho e Estudos Zumbi) iniciando a formulação legal do movimento negro em Mato Grosso do Sul. O TEZ nasce apenas em 1985, em Campo Grande, trabalhando com palestras e debates em escolas públicas e privadas e, principalmente, capacitando professores da rede estadual, o que faz do TEZ o pioneiro em realizar parcerias com o estado para demandas raciais

² Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Goiás (1964), graduação em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (1976) e mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), foi professora titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) por 29 anos, e encerrou o Doutorado na área de Educação e, atualmente é a presidenta da CPPIR-MS.

(MATO GROSSO DO SUL, 2005). O TEZ, fruto de seu momento histórico, a princípio tem como foco o combate ao racismo e discriminação. Atenção das atividades do movimento negro no Brasil, os anos 1990 direcionam-se para promoção da igualdade racial e promoção de políticas públicas focais, os próprios militantes passaram vários anos reunindo um grupo de estudos raciais aos sábados, na sede da instituição.

Outras instituições sociais do movimento negro surgem como o *Instituto Casa de Cultura Afro-Brasileira* (ICCAB) em 1994, em 1999 nasce o *Coletivo de Mulheres Negras do MS Raimunda Luzia de Brito*, *Instituto Luther King: Ensino, Pesquisa e Ação Afirmativa*, nasceu em 2003. Várias outras instituições da sociedade civil atuam no estado, no entanto, certamente estas estão entre as que atendem maior público atualmente (SANTOS, 2005 e MORAES, 2009).

O Conselho Estadual do Direito do Negro (CEDINE) existe desde 1988, tendo como exemplo experiências de São Paulo e Rio de Janeiro principalmente, e em 1993 nasce o Conselho Municipal do Direito do Negro (CMDN). Pautaram grande parte de suas atividades na organização e mobilização de comunidades negras (SANTOS, 2005). Em 2001 o Governo do estado criou o Programa Superação das Desigualdades Raciais (CONCEIÇÃO, 2003), e com participação do CEDINE, a Coordenadoria de Políticas de Combate ao Racismo é criada em 2002 para subsidiar as ações do Governo.

Em Mato Grosso do Sul, também se acirram os conflitos por terras quilombolas, principalmente a partir de 2007, e os quilombolas fazem parte do movimento através de suas respectivas associações de moradores, formando o movimento quilombola, cuja Coordenação das Comunidades Negras Rurais de Mato Grosso do Sul (CONERQ) é organização mais sólida. Ao todo são 16 comunidades negras rurais no estado, seu conflito é com os agentes do agronegócio, também institucionalizado através, e principalmente, da Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL) e de sindicatos rurais (SILVA, 2010).

O movimento negro de Mato Grosso do Sul acompanha a conjuntura histórica favorável de conquistas sociopolíticas importantes que incluem aumento da participação em processos de decisão, e políticas focais de atendimento diferenciado à população negra, e à ações afirmativas. As ações afirmativas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul³ (UEMS) é a

³ Através da lei 2.605, de janeiro de 2003, de autoria do deputado estadual Pedro Kemp (PT) instituiu-se cotas na UEMS.

principal conquista, isso ainda no ano de 2003 como Lei Estadual. Somam-se a esse processo, de maior efetividade, outras políticas que definem cotas em concursos públicos⁴ e o que define o 20 de novembro como feriado estadual⁵, podem ser consideradas como políticas estaduais de combate à desigualdade racial e de reconhecimento cultural. Todas essas medidas são materializadas num corpo jurídico, uma vez que são leis estaduais.

Há, assim, em Mato Grosso do Sul, a sistematização de um programa de combate à desigualdade apenas em 2001. Por esse programa foi criada uma secretaria estadual para promoção da igualdade racial, que após renomeada devido à troca de governo no Estado assume o nome de Coordenadoria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (CPPIR)⁶, e a consolidação da política de cotas UEMS em 2003, já demonstram - mesmo apesar do CEDINE atuar desde 1988 - que o início dos anos 2000, em Mato Grosso do Sul representa o surgimento do recorte racial como um problema do estado na construção de suas políticas, devido à ação do movimento negro. O movimento negro atuou de maneira incisiva durante o processo das cotas na UEMS, pressionando o estado pela adoção da política pública com recorte racial. (BITTAR; ALMEIDA, 2006).

Considerações finais

No Mato Grosso do Sul, como no Brasil, há momentos de maior aproximação entre o movimento negro e o Estado, a conquista de algumas políticas raciais no âmbito estadual demonstram a efetividade da atuação do movimento negro na esfera pública e uma reconfiguração da maneira política de atuar, uma vez que em nenhum dos textos encontrados é citada a mobilização pública do movimento negro no estado. Assim, a política da influência predomina nas formas institucionalizadas de ação.

⁴ A lei nº3.594 que institui cotas para negros em concursos públicos de Mato Grosso do Sul, de autoria do deputado Amarildo Cruz (PT), foi sancionada pelo governador André Puccinelli (PMDB) no dia 08/09/09.

⁵ O projeto de lei 043/2010, aprovado em 04/05/2010 de autoria do deputado estadual Amarildo Cruz (PT) que institui feriado estadual o dia 20 de novembro. julgada procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2010.035531-5, proposta pela Federação do Comércio de Mato Grosso do Sul contra a Lei Estadual nº 3.958/2010, que também havia instituído feriado estadual o dia 20 de novembro.

⁶ Esta mudança do governo estadual é a alternância entre o governo de Zeca do PT (1999 – 2006), que duram dois mandatos, o subsequente de André Puccinelli (PMDB), para mais dois mandatos, o último ainda em vigor (2007 -XXXX).

Como colocado, a institucionalização no Estado é um fenômeno crescente desde 1988, sob a forma de controle social, principalmente, e com o apoio dado a terceiro setor, com expansão de ONGs e promoção de políticas de parcerias entre o Estado e essas ONGs durante a década de 1990, há de fato uma reconfiguração do padrão de sociedade civil e de movimento social de anos anteriores.

O aspecto de uma sociedade civil, mais institucionalizada como apresentada por Cohen e Arato (2000), se adapta melhor à realidade vivida pelo movimento negro, tanto nacional quanto regional, uma vez que há um aumento do número de entidades e ONGs, que de alguma maneira, se vinculam ao movimento negro, sendo por meio do terceiro setor ou da internalização no Estado. Por este aspecto acredita-se que pensar a sociedade civil como a parte institucionalizada do mundo da vida, além de credenciar maior participação política da sociedade civil, dando a ela um caráter emancipatório, lhe atribui também espaços de atuação bem mais amplos, que condizem com os aspectos contemporâneos de conflitos sociais.

No entanto, a preocupação habermasiana de colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas, pode não estar sendo levadas tão a sério por Cohen e Arato, uma vez que ao exaltarem a ação ofensiva que movimentos sociais podem ter, acabam por esquecer de que ocorre uma negociação com essas lógicas e a sociedade civil, o que caracteriza que ambos atuam com ação estratégica ao se aproximarem. É evidente que não se pode vencer todas as negociações.

Um exemplo que pode ser dado, diz respeito ao *Instituto Luther King*, uma instituição criada em 2003, para oferecer cursinho pré-vestibular aos jovens de baixa renda, com critérios de ação afirmativa na distribuição das vagas para o cursinho. De início era mantido em grande parte por professores voluntários, e em alguns anos, os professores de grandes escolas particulares sensibilizados pela causa acabam por aceitar um valor salarial bem abaixo da média para ministrarem suas disciplinas na entidade. Recentemente, com uma aproximação que visava reduzir os custos financeiros da instituição, a entidade conquista um convenio com o governo estadual para que os professores sejam pagos pelos cofres públicos, o que gerou um afastamento do quadro funcional anterior, para uma reorganização com os quadros do governo do estado, visto que os professores têm que cumprir os critérios públicos para contratação, critérios estes que não enquadravam os docentes anteriores. (MORAES, 2009).

Atuando sobre uma lógica financeira e cooptado pelos padrões da administração pública, o Instituto Luther King abdica de valores obtidos no mundo da vida e na caminhada da qual faz parte, no caso do movimento negro. Na negociação entre a ofensividade dos movimentos sociais e na colonização do mundo da vida pelas lógicas sistêmicas, nem sempre prevalece a ofensividade dos movimentos sociais.

Mesmo com o exemplo dado, acredita-se que a atuação do movimento negro no estado tem conquistado importantes políticas de reconhecimento racial e de combate à desigualdades históricas e na balança a referida no item II, pelas políticas públicas aprovadas no Mato Grosso do Sul, a ofensividade do movimento negro ainda pesa mais. No entanto, em longo prazo esta característica pode não ser predominante, caso as entidades do movimento negro não relembrem uma estratégia antiga de movimentos sociais, a autonomia, a capacidade de se autogerir independentemente de Estado e mercado.

O recorte apresentado ainda condiz com uma das perspectivas de pesquisa apontada por Arato em 2008, que atesta que é “[...] necessário analisar o impacto dos diferentes modelos de governo local e de sistemas partidários sobre a sociedade civil.” (ARATO, 2008, p.7).

Outro ponto importante da aproximação estratégica entre sociedade civil e Estado é que ela é simultânea por diversas vezes, de processos que relembram a oposição Estado e sociedade civil. O movimento negro, por enquanto, ainda possui uma força que diferencia o financiamento de suas entidades e do papel político de um movimento social, conseguindo ao mesmo tempo apoios do mercado e do Estado, mas ainda tendo força suficiente para criticá-los e fazer cobramos. A interação estratégica entre ambos faz com que cada um busque influenciar o outro, e para fins diferentes entre si, por isso a constante tensão entre colonização do mundo da vida e o lado ofensivo dos movimentos sociais.

O quadro nacional de desigualdades sociais não possibilita que se afaste de pensar o Estado nacional como agente importante de combate a essas desigualdades, e pensá-lo dessa maneira já é pensar uma reconfiguração do modelo de Estado patrimonialista e oligarca. Isso passa pelo fortalecimento sistemático da sociedade civil e de seu poder de influenciar as políticas efetivadas pelo Estado. O Brasil possui um histórico recente de políticas de combate à desigualdade racial. Ao longo da história nacional, e da formação

da identidade nacional os negros foram maculados pelo seu passado escravo e pela ideia, bem vendida, da harmonia racial no país, a descristalização dessa ideia, e forte atuação do movimento negro trazem um sopro de esperança para uma maior igualdade racial no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARATO, A. *Ascensão, declínio e reconstrução do conceito de sociedade civil*: Orientações para novas pesquisas. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_27/rbcs27_02.htm acessado 06/08/2012.

BITTAR, M. e ALMEIDA, C. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 141-159. UFPR, 2006.

BITTAR, Marisa. *Mato Grosso do Sul: a construção de um Estado*. Campo Grande: UFMS, vol. I e II, 2009.

BORGES, Benedita M. *Diversidade étnico-racial: a experiência de formação continuada da secretaria de estado de educação de Mato Grosso do Sul – 1999 – 2006*. Dissertação de mestrado UCDB. Campo Grande, 2008.

COHEN, Jean L. e ARATO, Andrew. *Sociedad civil y teoria politica*. Fondo de Cultura Económica. México, 2000.

CONCEIÇÃO, Beatriz H. T. *O Programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação*. Dissertação de mestrado UFMS. Campo Grande, 2003.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte:UFMG, 2006.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*. Sergipe, v. 21, 2008.

DRAIBE, S., HENRIQUE, W. “Welfare State”, crise e gestão da crise: um balanço da literatura Internacional. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 6, vol. 3, fev. 1988.

GOHN, Maria da G. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2.ed., São Paulo: Ed 34, 2005.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol.II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LUBENOW, J. A. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução da autocrítica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº10, p.103-123, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. *Cadernos de diálogos pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense*. Campo Grande, 2005.

MEDEIROS, P. M. *Raça e estado democrático: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil*. Dissertação de mestrado UFSCAR. São Paulo, 2009.

MORAES, Wanilda C. S. de. *Ação afirmativa e o acesso de negros na educação superior: Um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK*. Dissertação de mestrado UCDB. Campo Grande, 2009.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

Relatório do Desenvolvimento Humano - RDH (1990): *Definição e medição do desenvolvimento humano - 1990*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990> [Acessado em 02/03/2011].

REZENDE, M. J. A simultaneidade de processos civilizacionais e descivilizacionais no Brasil após a década 1950. *Nômadias*. Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas | 27 (2010.3).

SANTOS, Carlos A. B. P. *Fiéis descendentes: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses*. Tese de doutorado UNB. Brasília, 2010.

SANTOS, Laura M. R. dos. *Relações raciais em Campo Grande / MS: os casos de discriminação racial registrados pelo Programa SOS Racismo*. Dissertação de mestrado UFRGS. Rio Grande do Sul, 2005.

SILVÉRIO, Valter e ABRAMOWIC, Anete. (org.) A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. *Afirmando diferenças: montando quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 87-108.

A INTERPRETAÇÃO DO SENTIDO DO SER HEIDEGGERIANO EM LÉVINAS

Cezar Luís Seibt
Universidade Federal do Pará
Cametá-PA

Resumo: Heidegger recoloca, no início do século XX, a questão metafísica fundamental do sentido do ser. O faz a partir de um horizonte diferente do que até então se fez, no sentido de superar a objetificação metafísica. Lévinas constrói boa parte de seu pensamento criticando o ser de Heidegger. O texto tem o propósito de apontar para dificuldades na crítica de Lévinas a Heidegger e para um possível movimento em horizontes diferentes.

Palavras-chave: Sentido do ser. Metafísica. Lévinas. Heidegger.

Abstract: Heidegger resumes, in the beginning of the twentieth century, the fundamental question of the metaphysical meaning of being. He does from a different perspective hitherto been done in order to overcome the metaphysical objectification. Lévinas builds much of his thought by criticizing Heidegger. The study aims at pointing out some difficulties in the critique made by Levinas to Heidegger and at revealing a possible movement in different perspectives.

Keywords: Sense of being. Metaphysics. Lévinas, Heidegger.

Introdução

Ao se falar de Martin Heidegger e de Emanuel Lévinas faz-se referência a autores profundamente ricos em intuições e tentativas de dizer o praticamente indizível, aquilo que sustenta o que se diz, e que procuram superar a objetivação metafísica. Não é tarefa fácil compreender as suas obras, o horizonte em que se move o pensamento de cada um e, por vezes, os enigmas que se escondem na articulação dos conceitos e na linguagem. Enquanto Heidegger trabalha enfaticamente para perfurar a tradição e encontrar a facticidade, o originário que se esconde por detrás das teorias, recolocar a questão do sentido do ser para além da entificação e objetivação, Lévinas constrói parte da sua obra a partir da crítica do empreendimento de Heidegger, procurando alcançar o que está para além do ser, na direção da alteridade.

Na leitura de alguns textos de Lévinas, encontrou-se com uma definição de ser constantemente atribuída a Heidegger, mas que parecia não coincidir

com o que Heidegger quer dizer quando usa o mesmo conceito. Lévinas trata a ontologia fundamental de Heidegger como uma entificação, uma essencialização, o que parece não ser tão claro assim, sobretudo em função da diferença ontológica, considerada fundamental pelo pensador alemão.

Em Lévinas parece que o conceito está logo e mais claramente delimitado: ser é objetivação, totalidade, ausência de novidade, o dito, fruto da ação da consciência que impõe e contra a qual é preciso despendar esforço de pensar para poder libertar o outro da ontologização. Já em Heidegger, esse conceito é praticamente o tema de fundo de todo seu esforço e que passa por tentativas de definição do início ao fim da obra, sem, contudo estabelecer objetivamente limites para ele. Muitas vezes chega, inclusive, a parecer que as tentativas de definir se opõem, sobretudo se tomadas fora do contexto em questão. Mas o que Heidegger também pretende é se afastar do modo objetificador como a metafísica tradicional trata o ser e procurar encontrar um sentido original e originário que o liberte dessas determinações. Inclusive, Heidegger não pode dizer objetivamente o ser, já que o ser não é um objeto, mas a condição de possibilidade dos objetos. A linguagem serve para falar dos entes, mas oculta o ser dos entes.

Embora de forma limitada, propõe-se neste texto, a interpretação de que o sentido do conceito ser não é o mesmo na leitura dos dois autores. Não se pretende apresentar conclusões finais, nem uma posição dogmática, mas exercitar a reflexão que pode emergir do confronto entre idéias. Não se avança para além de interpretações, embora as interpretações precisem fazer esforço de aproximar-se do texto e, além de encontrar motivações para o seu próprio pensar, compreender o que um texto quer dizer a partir dele mesmo.

O conceito de ser em Lévinas

Para Lévinas (1999), o ser é a objetivação, aprisionamento que acontece na filosofia tradicional e também naquela que já pretende ser uma libertação da metafísica, como no caso da de Heidegger. Ser sempre é busca do interessado (é interessamento), conduzido pela intencionalidade. E o caminho trilhado por Lévinas é uma luta para escapar desse ser. Propõe ele uma subjetividade que não seja mais a detentora do poder de dizer ou de impor o que as coisas são, mas uma que seja entendida como refém, des-substantivada, des-reificada, des-interessada e sujeitada.

Para ele o humano não pode ser dito em forma de ser e de essência. E aí surge a questão: como dizer a subjetividade agora, de uma forma nova? É preciso dar um nó na consciência intencional, que sempre volta novamente. Nesse caso, a subjetividade é totalmente passividade, pura receptividade, afetada pelo anárquico, obsesionada por algo que se inscreve na consciência como estrangeiro, como desequilíbrio, delírio, desfazendo a tematização, escapando ao princípio, origem, vontade, *arkhé*. É um movimento anárquico que interrompe a essência do ser, como diz o próprio Lévinas (1999). A consciência é um problema para o seu pensamento, porque ela compromete a não-indiferença ou a fraternidade da proximidade.

Ao tornar-se consciente, ou seja, ao ser tematizada, a aproximação indiferente destrói o parentesco, do mesmo modo que uma carícia que se surpreende como palpitação ou que toma posse de si mesma. A subjetividade do sujeito que se aproxima é, portanto, preliminar, an-árquica, anterior à consciência, uma implicação, uma aceitação da fraternidade. (LÉVINAS, 1999, p. 142).

O que acontece anteriormente à constituição da consciência é a relação. Antes de compreender há a relação. Antes da subjetividade há algo que torna possível o surgimento desta, mas que não pode ser tematizado onto logicamente. Isso significa que o sujeito surge não do *logos*, mas do próprio contato. Lévinas faz uma redução fenomenológica que leva para trás do mundo do qual trata Heidegger. Nessa situação não há mais mundo para olhar através dele. Há só a relação sensível, não tematizada, não consciente, sem posição anterior. O que há na consciência não está posto por ela mesma.

Um dos maiores cuidados de Lévinas é efetivamente evitar que surja novamente a consciência intencional. A subjetividade é pura passividade, pura abertura. A onipotência da consciência não pode saber e prever tudo o que o outro é e faz. Contra a essência, contra o interessamento, Lévinas põe o outro, a diferença.

Expresso de outro modo, o dito não esgota as possibilidades do dizer. O dito é o que se essencializou, se cristalizou, entificou, ontificou. No dizer continua viva a possibilidade da transgressão, do excesso, daquilo que não se absorve no ser. Ser é sinônimo de dito, enquanto que o dizer é o que possibilita a instauração da diferença, da estranheza.

Conhecer significa assim estar com o ser e representá-lo. A consciência que conhece dirige-se intencionalmente para o que se dá, desvelando,

desocultando. Por isso é preciso encontrar um estado em que não haja presença da consciência, para que haja o infinito. A razão busca sempre compreender, o que significa que ela estabelece sentidos, que sempre são, a princípio, vencedores diante do sem-sentido. Mas essa vitória é temporária porque há um excesso que não se deixa esgotar na compreensão, como diz Lévinas (1999).

Em *A ontologia é fundamental?* (idem, 1997) Lévinas faz uma tentativa de mostrar o que entende por ser, usando sobretudo o pensamento de Heidegger como contraponto e procurando superá-lo. Resume-se o que o autor diz sobre o tema em questão.

Nesse texto Lévinas mostra como o outro (outrem como interlocutor) sempre extrapola as possibilidades do ser. O particular não pode ser submetido ao conhecimento universal. Na relação com ele, certamente há o desejo de querer compreender, mas nela sempre a compreensão é excedida. “[...] na nossa relação com outrem, este não nos afeta a partir de um conceito. Ele é ente e conta como tal.” (LÉVINAS, 1997, p. 26). Essa relação é irredutível à compreensão.

Aquele a quem se fala não é previamente compreendido no seu ser:

Outrem não é primeiro objeto de compreensão e, depois, interlocutor. As duas relações confundem-se. Dito de outra forma, da compreensão de outrem é inseparável sua invocação. Compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração. Ter aceito, ter consideração, não corresponde a uma compreensão, a um deixar-ser. A palavra delinea uma relação original. Trata-se de perceber a função da linguagem não como subordinada à consciência que se toma da presença de outrem ou de sua vizinhança ou da comunidade com ele, mas como condição desta ‘tomada de consciência’. (LÉVINAS, 1997, p. 27).

O acontecimento da linguagem não se situa mais sobre o plano da compreensão. No encontro com outrem não acontece a possibilidade de posse e consumo: negligencia-se o ser universal para ater-se no ente particular que é.

A relação com outrem, portanto, não é ontologia. Este vínculo com outrem não se reduz à representação de outrem, mas à sua invocação, e onde a invocação não é precedida de compreensão, chamo-a religião. [...] O objeto do encontro é ao mesmo tempo dado a nós e em sociedade conosco, sem que este acontecimento de socialidade possa reduzir-se a uma propriedade qualquer a se revelar no dado, sem que o conhecimento possa preceder a socialidade. (LÉVINAS, 1997, p. 29).

A consciência busca superar a resistência do ente. Impõe sobre ele seu poder, sua violência e constrói assim uma ordem para as coisas. Mas poderá essa consciência constituir um mundo propriamente humano? pergunta Lévinas no mesmo texto. Trata-se, ao contrário, de encontrar um lugar em que cessa o determinar a partir de um horizonte do ser, em que cessam os poderes de nomeação, negação e totalização. A violência nega a independência do ente em relação aos meus poderes.

No encontro com o outro, não o possuo, não o tenho como propriedade minha, não exerço poder sobre ele. Não o introduzo em um horizonte prévio, mas o olho no seu rosto, encontro seu rosto. E este estar face a face com o outro é não poder matá-lo.

Ele não entra inteiramente na abertura do ser em que já me encontro como no campo de minha liberdade. Não é a partir do ser em geral que ele me vem ao encontro. Tudo o que dele me vem a partir do ser em geral se oferece por certo à minha compreensão e posse. Compreendo-o, a partir de sua história, do seu meio, de seus hábitos. O que nele escapa à minha compreensão é ele, o ente. [...] Outrem é o único ser que posso querer matar. [...] Mas no preciso momento em que meu poder de matar se realiza, o outro se me escapou. (LÉVINAS, 1997, p. 31).

Quando à relação com os entes se institui como compreensão, as coisas são apenas coisas, encontradas a partir da totalidade que lhes dá significação. O ente não pode dar-se, pois aí acontece a exposição ao artil da inteligência, a mediação do conceito, à luz do ser em geral. Já a relação com o rosto é relação com o próprio ente, como puro ente. Em *Totalidade e Infinito* (1980) Lévinas diz que na guerra se mostra a face do ser que domina a filosofia ocidental, fixando-se no conceito de totalidade. Os indivíduos buscam essa totalidade e seu sentido, se reduzem a simples formas que os comandam sem que disso se deem conta.

A relação com o ente, diz Lévinas, é invocação do rosto. Não a relação com um horizonte, mas com uma profundidade (é inclusive uma ruptura com o horizonte). Assim:

O rosto significa outramente. Nele, a infinita resistência do ente ao nosso poder se afirma precisamente contra a vontade assassina que ela desafia, porque totalmente nua – e a nudez do rosto não é uma figura de estilo, ela significa por si mesma, nem se pode dizer que o rosto seja uma abertura; isso seria torná-lo relativo a uma plenitude circundante. (LÉVINAS, 1997, p. 32).

Assim Lévinas opõe a significância do rosto à compreensão e à significação. “O humano só se oferece a uma relação que não é poder.” (LÉVINAS, 1997, p. 33).

O conceito de ser em heidegger

Como já assinalado anteriormente, o conceito de ser em Heidegger parece ser bem mais prolixo. É o supremo esforço do autor ao longo de sua vida: desvelar o sentido do ser. Diz ele em *Sobre o problema do Ser* (1969) que não existe descrição em si capaz de mostrar o real em si. Toda descrição, quanto maior o rigor com que proceder, tanto mais decisivamente se movimenta, segundo sua índole específica, numa determinada perspectiva. E a “[...] representação moderna do real, a objetivação em que se movimenta previamente o compreender, permanece, em toda parte, uma agressão ao real, na medida em que este é provocado a se mostrar no horizonte da (com)preensão representativa.” (HEIDEGGER, 1969, p. 34)

Heidegger entende que sempre o *Dasein* (ser-aí), quando compreende algo, tem uma pré-compreensão. Para ele não é possível que a consciência surja simplesmente, como que por acaso ou magicamente: já sempre somos ser-no-mundo e ser-com-outros. O homem já sempre entende o que o ser significa. Isso aparece na linguagem, no modo cotidiano de lidar com as coisas e na relação com os outros homens. Ser humano significa ser no ser, estar na abertura do ser.

A compreensão do sentido do ser que se tem é, para Heidegger, determinante. O ser é a condição de possibilidade da compreensão e também o organizador das compreensões epocais. O ser é como que o horizonte de todo sentir, entender, conhecer.

Na primeira parte de *Ser e Tempo* (1998) Heidegger apresenta a necessidade, a primazia e a estrutura da pergunta pelo sentido do ser e procura o ente privilegiado entre os entes, a partir do qual seja possível dizer é. Esse ente é o homem, que não é, mas existe: que nunca pode ser a sua totalidade, a não ser na morte. Ele é a clareira do ser, o lugar do entendimento do ser. O mundo sem o homem permaneceria fechado, mas abre-se por meio dele, sendo sentido, visto e reconhecido. No homem o mundo se torna manifesto.

Ao falar do homem, o autor o faz através da análise fenomenológica, descrevendo-o a partir de existenciais (elementos descritivos provisórios). Não é possível falar do homem como dos outros entes, porque ele não é

simplesmente, não está presente como os outros entes, mas ele existe e como tal está na transcendência, já está sempre fora de si mesmo. A princípio, ele encontra-se à mercê do mundo, entregue à compreensão cotidiana, ao *Man* (se, do é-se, faz-se...) e sua tarefa é sair dessa impessoalidade, do vegetar irrefletido e tornar-se ele mesmo.

Na angústia, que é uma das disposições fundamentais, o homem se dá conta da situação radical em que se encontra: na finitude, diante da morte, e da possível nulidade do mundo. Ela faz com que caiam todos os amparos provisórios, todas as seguranças do cálculo, da técnica e, digamos assim, as construções totalitárias.

Na analítica existencial o *Dasein* figura como central, mas sempre em função da pesquisa do sentido do ser (a analítica é provisória). Na virada (*Kehre*), Heidegger não toma mais o homem como personagem central, mas o próprio ser. No dizer de Weischedel (1999), Heidegger despoja o homem da posição central que este adquiriu no subjetivismo moderno e no existencialismo contemporâneo.

Mas, afinal, o que é o ser? Heidegger aponta para ele de muitas formas, algumas inclusive um tanto místicas. Uma delas diz que o ser é “Ele mesmo. O pensamento vindouro terá de aprender a fazer essa experiência e dizê-la. O Ser não é nem Deus nem um fundamento do mundo.” (HEIDEGGER, 1967, p. 51). Isso, no entanto, não ajuda muito na compreensão. Afirma também que o ser “[...] não é absolutamente redutível ao ente; não se deve de modo algum pensá-lo como objeto.” (WEISCHEDEL, 1999, p. 311). Ser significa

[...] tanto quanto manifestação, desvelamento. O homem diz de uma coisa que ela ‘é’ e que ‘é’ assim como ‘é’, quando essa coisa e as circunstâncias em que ela se encontra, forem manifestas e evidentes para ele. ‘Ente’ não significa, para Heidegger, o estado da simples presença. ‘Ente’ quer dizer, antes, o estado do desvelado, de iluminado, de manifesto. E o ‘ser’ é, justamente, esse processo de iluminação, da ‘clareira’ (WEISCHEDEL, 1999, p. 311).

E como se manifesta o mundo? Heidegger mostra que pela descoberta do nada. Se não se encontrasse o nada que acontece, por exemplo, na angústia, e não se experimentasse que todo ente poderia também não ser, enquanto o nada deixa escapar o mundo em sua totalidade, então não se daria conta de que é. A experiência do nada, portanto, faz surgir a questão do ser e a possibilidade de se aproximar dele.

Esse nada não é conduzido pelo homem, mas sobrevém-lhe, acomete-o assim como a angústia. Mas o nada não é ainda o ser, mas o véu do ser. Segundo Weischedel, o ser tem em Heidegger

[...] a mesma estrutura fundamental que o nada. É um acontecer, um acontecimento fundamental, um 'evento' [...]. Para o ser vale o mesmo que para o nada, ou seja, ele não vive da graça do homem, mas é operante por si mesmo. O ser não é nenhum 'artefato do homem'; é o verdadeiro sujeito no acontecer da manifestação do mundo. A ele cabe a autêntica iniciativa. Não se realiza por causa do homem ou do ente mas, pura e exclusivamente, por causa de si mesmo: traz seu sentido em si mesmo. (WEISCHEDEL, 1999, p. 312)

Nas épocas históricas singulares, o ser torna manifesto o homem e o ente nos aspectos mais diversos como vontade de poder, subjetividade, *cogito ergo sum*, mente, *ousia*, ideia, *logos*, *aletheia*, *physis*, além de outras. Aí entra a questão do esquecimento, encobrimento na história da metafísica.

O esquecimento radica no fato de que cada humanidade confunde o ser com um dos seus modos de manifestação que ele assume através de sua história. Em seu velamento no desvelamento dos diversos modos de sua história o ser se esconde. A retração do ser instaura seu esquecimento. (STEIN, 2002, p. 91).

Stein (2002) ainda esclarece que o ser se vela no tempo (na história) e esse tempo dá (como história) o ser velado em seu próprio acontecer. Mas esse tempo sempre está ligado a uma determinada humanidade. Por isso o acontecer sempre se dá em um modo próprio para cada humanidade. O horizonte no qual o ser humano se move, se relaciona com os entes e com os outros *Dasein*, sempre está marcado pela abertura e pelo ocultamento da própria abertura. Ele está na abertura, no ser, mas a própria abertura se esconde naquilo que está na abertura, na ocupação com o ente.

Quando Heidegger analisa a vontade de poder em Nietzsche, mostra como esse encobrimento da própria abertura do ser representa uma entificação, objetivação, poder-se-ia até dizer, uma violência, na qual se obriga a realidade e se mostrar através do modelo do cálculo, da lógica calculante e não pensante. Ao tornar o mundo familiar através do conceito, da técnica, o homem age com violência. E, como diz Stein,

Misterioso é o homem da vontade de poder de Nietzsche. É o homem que se apossa do ente, como o puro objetivável, como o puro transformável pela técnica. O homem é misterioso, é estranho, é terrível; de certo modo, é violentador, porque ele assume com seu poder o ente, esquecendo o ser. Essa é a primeira dimensão da estranheza do homem, porque ele assume, violenta o ente e esquece o familiar que é o ser, e se esconde atrás do ente. O homem presentifica e violenta, pela técnica, pelo seu orgulho, pela sua vontade de poder. (STEIN, 2002, p. 139).

É ainda importante lembrar um outro elemento que tem papel fundamental no pensamento do primeiro Heidegger: a diferença ontológica. Essa diferença foi esquecida na Metafísica, que sempre pensou o ser ligado ao ente, entificando, dessa forma, o ser. O ser sempre foi identificado com algum ente: Deus, Espírito Absoluto, etc. Daí que procede grande parte da confusão em torno desse conceito, já por si só, de extrema dificuldade.

Ao referir-se à linguagem, Heidegger diz que ela, ao recusar-se a ser a casa da verdade do ser,

[...] se entrega, simplesmente como um instrumento para o domínio do ente, a nosso querer e às nossas atividades. O próprio ente se dá, como efetivo, no sistema de causa e efeito. O ente, entendido assim como o efetivo, é encontrado através de cálculos e manipulações, bem como, na ciência e na filosofia, através de explicações e fundamentações. (HEIDEGGER, 1967, p. 33).

Por fim, resume-se uma sistematização elaborada por Stein que apresenta as tentativas feitas por Heidegger para esclarecer esse conceito. É importante notar que Heidegger evita a objetivação, quando diz o ser, foge de sua entificação, por isso tem uma enorme prudência no que diz sobre ele. Para evitar que seja mal-entendido, sugere inclusive, mais tarde, que se escreva o ser riscado com uma cruz. Dentre essas tentativas de dizer o ser ao menos aproximativamente, Stein (2002) apresenta algumas:

- o ser é o mais vazio e, ao mesmo tempo, a riqueza, da qual todo ente, o conhecido e experimentado, o desconhecido e ainda a experimentar, vem como um dom com a respectiva essência de seu ser;
- o ser é o mais universal, que se encontra em cada ente. Mas ao mesmo tempo é o mais único, cuja singularidade jamais é atingida por qualquer ente;
- o ser é o mais compreensível e ao mesmo tempo o mais incompreensível e, na aparência, incompreensível;

- o ser é o mais usual, ao qual apelamos em todo o comportamento e em qualquer atitude;
- o ser é o mais seguro e, no entanto, o ser não nos oferece chão e fundamento como o ente, ao qual nos voltamos, sobre que construímos e ao qual nos atermos. O ser é a negação do papel de tal fundar, frustrado o que funda, é sem fundamento;
- o ser é o mais esquecido e tão esquecido que esse mesmo esquecimento ainda é absorvido em seu próprio esquecimento. Corremos constantemente atrás do ente e não meditamos sobre o ser.;
- o ser é o mais pronunciado, mas ao mesmo tempo, o mais silenciado, no sentido de que silencia sua essência e talvez mesmo seja silêncio;
- o ser revela-se numa múltipla contrariedade: é, ao mesmo tempo, o mais vazio e mais rico; o mais universal e o mais único; o mais compreensível e que se opõe a qualquer conceito; o mais usual e o que está por vir; o mais seguro e o mais abissal; o mais esquecido e o mais lembrado; o mais pronunciado e o mais silenciado.

Enquanto pensarmos apenas objetivamente, enquanto procuramos o ser com sua face voltada para nós, enquanto nos perdermos no horizonte transcendental, pensaremos apenas o ser como o a priori, e isso significa como o a priori dos entes, e não o atingiremos na sua concretude e plenitude. Enquanto estivermos ligados ao: que é o ser? e portanto à tentativa de respondê-la no plano categorial e coisal, só poderemos pensar o ser em relação ao ente. Mas o ser não é um 'que', não é algo determinado. (STEIN, 2002, p. 153).

No relacionamento com o ser se está apenas num dos lados das posições: o ser é o mais vazio, o mais universal, o mais compreensível, o mais usado, o mais seguro, o mais esquecido, o mais pronunciado. No pensamento do segundo Heidegger (viravolta) aparece mais clara a tentativa de pensar o ser a partir do outro lado da posição: como plenitude, único; o sempre em advento, o abissal, o mais digno de ser lembrado, o mais silenciado. Ou seja, como diz o próprio Heidegger,

Caso o homem ainda deva encontrar o caminho da proximidade do Ser, terá de aprender primeiro a existir no inefável. Terá de conhecer o extravio do público como também a impotência do privado. Antes de falar, o homem terá que se deixar apelar pelo Ser mesmo com o risco de, sob um tal apelo, ter pouco ou ter raramente algo a dizer. Somente assim, se restituirá à palavra a preciosidade de sua Essência e ao homem, a habitação para morar na Verdade do Ser. (1967, p. 34, grifos no original).

Comentários finais

Na medida em que se leu os textos dos dois autores, parece que há algum equívoco na interpretação, ou eles se movem em âmbitos diferentes, o que dificulta a aproximação em alguns aspectos. Não se pretende estabelecer nenhuma interpretação conclusiva em relação ao pensamento dos dois autores, simplesmente fazer notar essa diferença na leitura que ambos os autores fazem do conceito de ser. Assim, nesses comentários, explicitam-se algumas reflexões que ocorreram durante a construção do trabalho. Já no decorrer do texto apresentou-se escritos em que os dois autores tratam sobre o problema, fazendo notar possíveis questões a serem pensadas.

O que parece razoavelmente claro é que Lévinas, através da redução fenomenológica, quer se movimentar para trás do que Heidegger considerava o limite possível. Para Heidegger esse limite é o ser-no-mundo e não é possível ir para trás do mundo. O homem é sempre ser-no-mundo e já sempre se move em alguma compreensão (pré-compreensão). Lévinas pretende suspender o mundo. Há apenas relação, sem sujeito; não há ação da consciência, não há sistema possível. A partir dessa situação é que, com a interferência do outro, a subjetividade começa a se constituir.

O que Lévinas encontra como originário não é uma situação óbvia, não é o modo originário em que o humano se dá. Supõe-se então, que inicialmente se é somente sensibilidade, pele e que o outro (o encontro com ele) faz brotar a subjetividade. Isso o outro só pode fazer se já for algo (sujeito?), se ele já tiver consciência pois, ao contrário, seriam duas mônadas em aproximação e afastamento ou duas cegueiras (como duas pedras) que se tocam eternamente mas sem que o humano surja daí. O outro já precisa ser, senão não se vê possibilidade de ele levar a ser sujeito.

Mas supondo que isso aconteça: o outro me desperta para a subjetividade. Isso não pode parecer somente uma transferência da violência que Lévinas critica? A que era praticada pelo eu passa a ser praticada pelo outro. Isso não pode me dizer que no início eu fui formado, humanizado, eu fui objetificado, submetido a uma totalidade? Se não fosse isso, eu não falaria, não me comunicaria. A própria linguagem carrega consigo essa violência. Não há aí a ditadura do outro que substitui a ditadura do eu?

Olhando a partir de Heidegger, a redução realizada por Lévinas para trás do mundo, onde ainda não há consciência, só pode mostrar um modo não

humano de ser, já que o humano se caracteriza pela compreensão do ser, por estar na abertura do mundo. Se não há compreensão, não há ser (a abertura), o que há? É possível dizer que há algo? Há encontro sem compreensão, como o contato entre as pedras e as plantas? Lévinas falará da sensibilidade, o toque, a pele. Mas isso tem sentido se não há abertura, ser? Só como hipótese.

Heidegger inclui a disposição afetiva na pré-compreensão. Também ela é um modo originário de encontro com as coisas, mas que não acontece sem a compreensão. As duas se dão juntas. Na analítica existencial Heidegger, inclusive evitar o uso dos conceitos tradicionais de sujeito, intencionalidade, homem, para fugir da objetificação. Usa o existencial *Dasein* para indicar a mudança na compreensão desse ente que já sempre está no sentido do ser e que existe facticamente.

Essa suspensão da compreensão não é possível. O que é possível é questionar a autenticidade da compreensão e gradativamente relativizar o peso da linguagem e do conteúdo nela aderido para abrir caminhos dentro do modo humano de ser.

O ser de Heidegger é um ser que considera o fato de que o homem se move na linguagem, nos conceitos, afinal, no mundo (e um mundo finito). As possibilidades estão aí, na abertura do mundo, no qual há relacionamentos com os entes e com os outros *Dasein*. E mundo é a abertura de sentido, na qual o ser humano é, de da qual ele mesmo é condição de possibilidade.

Pelo que se compreende, Heidegger, ao não suspender o mundo, a pré-compreensão, descreve o acontecimento do humano a partir do horizonte indepassável da facticidade, da finitude. A princípio se está sempre decaído, pois se existe em circunstâncias específicas, numa determinada linguagem, portanto, numa abertura projetada, na qual acontecem determinadas possibilidades. Ou seja, a princípio e em geral se é impróprio, inautêntico. Mas quando se reconquista o lugar originário, a abertura do mundo, se encontra a si mesmo enquanto entes de possibilidade.

Analogicamente, a analítica existencial de Heidegger pode ser descrita como um jogo de espelhos, na qual o *Dasein* e os entes dentro do mundo se constituem mutuamente enquanto se refletem uns aos outros. Esse espelho desde o início reflete os entes (há uma pré-compreensão – sem ela não há nada possível). Lévinas joga fora o espelho e diz que sem ele se constitui a subjetividade. Mas não há como falar em subjetividade sem compreensão, sem algum reflexo. Mas no caso de o outro não ser mais a mônada ou o cego

e a minha subjetividade se formar a partir dele, então já há alguma violência nesse processo, só que vindo de outra direção. Para Heidegger o ente não pode se dar pura e simplesmente. Ele sempre se manifesta numa abertura, apresenta-se para o homem. E como o homem participa da condição finita, assim necessariamente também os entes e a própria abertura que possibilita o dar-se dos entes tem esse modo de ser.

E o ser não pode ser um ente, ele transborda qualquer limite, se manifesta como o não-dito. Não há como o homem conduzir o ser porque ele o levaria para espaços já conhecidos, abertos, iluminados. Por isso o ser mesmo é o guia, o homem está nele e pode a-propriad-se do seu ser-no-mundo, do acontecer do ser. Ao conhecer, o ser humano sempre conhece à luz do ser, de uma manifestação epocal, de um conjunto de possibilidades abertas. Mas o ser, o ser-no-mundo, bate à porta do homem constantemente, desequilibrando, quebrando as totalidades. Para Heidegger, a verdade sempre extrapola a objetivação. Por isso chega-se a pensar que o ser de Heidegger está muito mais próximo do outro de Lévinas, do que do ser de Lévinas.

Quando Lévinas diz em relação ao outro que “[...] ele não entra inteiramente na abertura do ser em que já me encontro [...] O que nele escapa à minha compreensão é ele, o ente.”(1997, p. 31) sugere um certo tipo de objetivismo, no sentido de que pressupõe que há algo objetivamente esperando para ser descoberto, mostrado, ou que está esperando para mostrar-se, está ainda fora. Para Heidegger não há algo que esteja esperando, enquanto um ente objetivo, para se manifestar. Os entes somente são numa abertura (do ser) que se constitui originariamente num lidar do *Dasein* com os entes, num ser-com outros *Dasein*, num já sempre compreender a si mesmo.

Heidegger se move no âmbito da finitude, do fenomenologicamente possível e mantém o pensamento no âmbito da finitude, em que o fundamento absoluto, divino não é possível. O fundamento é um abismo (*Ab-grund*), na qual pode haver responsabilidade do homem pelo seu destino. Isso não significa nenhum ateísmo, mas mostrar que só o ser humano filosofa, Deus não. Lévinas luta para reabilitar o infinito, senão, para ele tudo fica à mercê da totalização. Mas ao buscar um fundamento fora do fático move-se em outra esfera do pensamento. Talvez por isso seja às vezes acusado de fazer mais teologia do que filosofia e haja essa distância entre o ser de Heidegger e Lévinas.

E, para finalizar, reconhece-se que os dois autores dão o que pensar. Talvez não se esteja à altura, não tenhamos ainda os instrumentos conceituais ou não se tenha libertado dos conceitos para poder alcançar a realidade da qual eles falam. É imenso o esforço que realizam para mostrar as fraquezas da metafísica, do horizonte em que o homem ocidental se move, o lugar a partir do qual são, vivem seu presente e projetam seu futuro.

A filosofia que Heidegger desenvolveu no início do século passado, recolocando a questão metafísica do sentido do ser, produziu e fomentou o pensamento de inúmeros filósofos, tanto a favor como contra ele. E Lévinas está entre aqueles que produziram sua rica reflexão num confronto constante com a produção intelectual de Heidegger.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HEIDEGGER, Martin. *Ser y Tiempo*. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1998.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o humanismo*. Trad. Emmanuel C. Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o problema do ser*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.

LÉVINAS, Emmanuel. *De otro modo que ser, o mas alla de la esencia*. Tradução de Antonio Pintor Ramos. Salamanca: Sígueme, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós – ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino Pivatto (Coord.). Petrópolis: Vozes, 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

STEIN, Ernildo. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

WEISCHEDEL, Wilhelm. *A escada dos fundos da filosofia*. Tradução de Edson D. Gil. São Paulo: 8 Angra, 1999.

A LÍNGUA PORTUGUESA E O NASCIMENTO DO VERNÁCULO BRASILEIRO

Gabriela Souto Alves
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria- RS

Resumo: Nesse artigo será trabalhado, com base na história das ideias linguísticas, o vernáculo brasileiro: seu nascimento quanto às especificidades de língua que o perfazem e como é resignificá-lo através do tempo. Objetiva-se conjecturar como, a partir do nascimento do senso de vernáculo brasileiro historicamente, é possível resignificá-lo em meio aos desafios contemporâneos, considerando-se o fato de que tal vernaculismo é resultado de um processo colonizador. Para alcançar esse fim, é feita uma abordagem teórica com autores, como Auroux, Orlandi, Guimarães e Ilari que discorrem sobre história das ideias linguísticas, língua portuguesa e língua portuguesa no Brasil. O caso brasileiro apresenta peculiaridades em relação ao vernáculo, pois tal conceito deriva da colonização e do deslocamento da língua para um território diferente e só então há uma historicização dessa, acompanhada de todo um processo de gramatização (ORLANDI, 2002). Ao final, o trabalho espera contribuir para a questão do delineamento dinâmico a respeito do vernáculo brasileiro, para que seja possível resignificá-lo contemporaneamente.

Palavras-chave: História das ideias linguísticas. Língua. Brasil. Vernáculo

Abstract: In this article will be working, based on the history of linguistics ideas, the Brazilian vernacular: his birth regarding the specific language that adds up and how can reframe it through time. Objective is to conjecture how, from the birth of a sense of vernacular Brazilian historically, it is possible reframe it in the midst of contemporary challenges, considering the fact that such vernacularism is the result of a colonization process. To achieve this end, there is a theoretical approach with authors like Auroux, Orlandi, Guimarães and Ilari, who talk about history of linguistics ideas, Portuguese and Portuguese in Brazil. The Brazilian case has peculiarities in relation to the vernacular, because such concept derives from colonization and displacement of the language to a different territory, and then there is this historicization, accompanied by a process of grammatization (ORLANDI, 2002). At the end, the work hopes to contribute to the issue of dynamic design about the Brazilian vernacular, so that you can reframe it contemporaneously.

Keywords: History of linguistics ideas. Language. Brazil. Vernacular

Introdução

A temática desse estudo é parte de uma discussão maior que trata da relação língua/identidade coletiva na historicização do Brasil, investigada, principalmente, por meio de publicações impressas. Estuda-se de que forma se dá a documentação/atualização do vernáculo brasileiro na contemporaneidade. Neste artigo, será trabalhado, com base na história das ideias linguísticas, o vernáculo brasileiro como acontecimento: o seu nascimento, algumas especificidades da língua que o perfazem e como é resignificá-lo através do tempo.

Por conta da redefinição exigida do sujeito contemporâneo do ocidente, que reacentua a individualidade em detrimento de padrões coletivos (DUFOUR, 2003), documentar o vernáculo na atualidade já é um desafio. O delineamento do vernáculo brasileiro, contudo, constitui um duplo desafio: além das questões ocidentais atuais, há o fato de o senso vernacular brasileiro ligar-se à língua portuguesa, ou seja, língua, *a priori*, do outro.

Como o vernáculo é, nesse trabalho, primordialmente abordado pela questão da língua, opta-se por um estudo na área da história das ideias linguísticas, que trata do conhecimento que, ao longo do tempo, foi construído sobre a linguagem e os seus objetos de representação. O caso brasileiro apresenta particularidades em relação ao vernáculo, pois tal conceito, nesse caso, deriva da colonização e do deslocamento da língua para um território diferente e só então há uma historicização desta, acompanhada de um processo de gramaticização. (ORLANDI, 2002).

O fato de o vernáculo brasileiro já ser um relevante tema antes mesmo dos desafios ocidentais hodiernos indica que, sendo inicialmente a língua oficial a portuguesa, e não a brasileira, o vernaculismo do Brasil constrói-se posteriormente à organização política do país. A especificidade desse artigo é trazer a dinamicidade de delineamento do vernáculo para funcionar na contemporaneidade.

Os discursos/ideias que compõem o senso de brasilidade resultam de um processo mais complexo que a transposição do idioma lusitano para terras americanas. Objetiva-se conjecturar como, a partir do nascimento do senso de vernáculo brasileiro historicamente, é possível resignificá-lo em meio aos desafios contemporâneos, considerando-se o fato de que tal vernaculismo é resultado do todo de uma ação colonizadora. Para alcançar esse fim, far-

se-á uma abordagem teórica com autores que mobilizam o tema língua ao tratarem de história das ideias, língua portuguesa e língua portuguesa no Brasil, contribuindo, assim, para compreender o modo como as instituições vernaculares se constituem e se resignificam hoje.

Primeiro, será feita a retomada que como a língua portuguesa chega ao Brasil e, posteriormente, torna-se a língua dos brasileiros. Após, será discutir-se-á a questão da história das ideias, para tratar dos instrumentos linguísticos de circulação e ensino de língua e sua importância para o nascimento do vernáculo e da identidade nacional. Por fim, serão marcadas as especificidades que perfazem a noção de brasileirismo.

1. De Portugal ao Brasil

Na Europa, durante o Renascimento, no domínio dos saberes linguísticos, ocorre uma espécie de macroacontecimento com estrutura complexa. Não há comparação, se pensada em outras culturas. Auroux aponta que, no início, quando os vernáculos europeus eram sistematicamente gramaticizados, eles o eram na base de uma orientação prática que se definiu muito lentamente, a partir das artes da tradição greco-latina: “[...] uma gramática pode ter por finalidade a aprendizagem de línguas estrangeiras”.

Nesse contexto, os contatos linguísticos se tornaram um dos elementos determinantes dos saberes linguísticos codificados e as gramáticas se tornaram as peças-mestras de uma técnica do conhecimento das línguas. Em seguida, o desenvolvimento do livro impresso dá a este fenômeno uma difusão incomparável. Enfim, a exploração do planeta, a colonização e a exploração de vários territórios encetam o longo processo de descrição, na base da tecnologia gramatical ocidental, da maior parte das línguas do mundo. (AUROUX, 1992, p. 29).

Tal contexto revela a importância das publicações impressas para a circulação e o ensino de uma língua, o que contribui para o estabelecimento do vernáculo. O empreendimento colonizador dos povos europeus colabora para que essa base se espalhe pelo mundo e o Brasil está incluído nessa expansão. O princípio, de acordo com Guimarães (2005), é com a formação da língua portuguesa: esta se forma como língua específica na Europa, pela diferenciação que o latim sofre na Península Ibérica. Essa nova língua, depois de um longo período de mudanças correspondente ao final da chamada Idade Média, é transportada para o Brasil no momento das grandes navegações do final do século XV e do século XVI.

No Brasil, um país que passou pelo processo de colonização, a questão da nacionalidade, Estado e língua se coloca de maneira distinta em relação aos países que não passaram por tal processo. A possibilidade de ser sujeito no Brasil está estreitamente ligada à política linguística lusitana, uma vez que o país é devedor da língua Portuguesa na origem de sua língua nacional. Conforme indica Orlandi (2008), no século XIX, com a independência, pode-se falar em Estado brasileiro: momento em que a sociedade se organiza e surge o trabalho intelectual (escrito, impresso) que dá visibilidade e confere memória à língua. E esta língua de Estado, ainda segundo a referida autora, não será uma língua nova, mas um propósito da indiferença pela alheia, criando uma utilidade nova e um delicado matiz que a língua europeia não possuía: nosso vernaculismo. Antes a vernacularidade era só dos portugueses.

Uma marca importante do português no território brasileiro é o fato de essa língua conviver, em seus períodos iniciais, com as línguas indígenas, com as línguas gerais (as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes) e as línguas africanas. Além disso, os portugueses que vinham para o Brasil não vinham da mesma região de Portugal, ampliando as variações e a possibilidade de contato entre as línguas. No entanto, procura-se equalizar isso com medidas diretas e indiretas que levam ao declínio das línguas gerais, bem como com a oficialização da língua portuguesa no e do Brasil. (GUIMARÃES, 2005).

A língua nacional aparece como um discurso que faz parte da caracterização do que é ser brasileiro. Portanto, pode-se pensar o nacionalismo também como resultado de uma fase de identificação, de conhecimento de uma coletividade, o que se dá, primordialmente, por uma língua pela qual todos se significam. A ideia do todo brasileiro resulta do empreendimento lusitano. A língua, pretensamente nacional, que administra essas relações, representa antes um movimento político e ideológico, no qual há uma língua que assume essa condição de nacional por ser politicamente dominante. Ao assumir tal condição, ela assume também papel basilar no vernaculismo brasileiro, já que significa, projeta sentido ao todo.

Até meados da República, a língua de referência era o português de Portugal. O português brasileiro acontece como um importante passo para a descolonização, crescendo em importância pelas condições de produção e sendo determinante para a construção da noção de brasileiro. Com isso, Orlandi (2002) afirma que, se o brasileiro observa sua história através do

discurso europeu, uma abordagem crítica deve lhe permitir atingir o lugar da produção desses efeitos de sentido para que ele possa compreender o deslocamento que preside a produção de sua identidade.

2. História das ideias linguísticas

Somente há história da língua se a estrutura sociológica da coletividade e a sua evolução são levadas em conta. A história das ideias linguísticas trabalha com a história não só enquanto cronologia, mas como constitutiva do objeto. Essa área do conhecimento lida com técnicas de instrumentos na linguagem (dicionários, gramáticas) que mobilizam língua para a produção do conhecimento. (AUROUX, 1992).

Há, desse modo, um acontecimento que instaura o tempo da relação entre o que é projeção e o que é retrospectão e são necessários três pontos: o fenômeno (objeto), o fato epistemológico (conhecimento, ideia nova construída), o histórico (método) (AUROUX, 1992). Esse trabalho marca a língua/ linguagem como acontecimento para o estudo do nascimento do vernáculo brasileiro. Trata-se de estudar a história pela língua, e não a língua pela história; e, aqui, é dado àquela o lugar de maior instrumento de identidade de uma nação.

Quanto às línguas nacionais, correspondem a nações politicamente independentes e, assim, gramaticizam-se. Tal ato ocorre para organizar, em uma norma também escrita, uma língua que já é falada e há um espaço de circulação e de poder muito grande quando a língua consegue passar para o estágio de texto mais completo. A grande questão da história das ideias no Brasil é “[...] quando os brasileiros tomaram para si a língua portuguesa como língua nacional do Brasil; como, quando a língua se constitui, ela significa na história.” (ORLANDI, 2002), e isso passa pela escrita e o poder de organização que a mesma imprime à língua.

2.1. Instrumentos linguísticos: a escrita no Brasil

Para tratar desses instrumentos, ou representações linguísticas, o limiar da escrita é fundamental, uma vez que “[...] qualquer que seja a cultura, reencontramos sempre os elementos de uma passagem do epilinguístico ao metalinguístico.” (AUROUX, 1992, p. 18). Conforme o mesmo autor, o aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior. A

linguagem precisa do aparecimento de técnicas autônomas e inteiramente artificiais. O que imprimirá grande mudança à linguagem é a escrita. Porém, como se institucionaliza a relação dos sujeitos com a língua?

Os instrumentos linguísticos, pensados como artefatos pedagógico, permitem o questionamento sobre o modo como este inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com seu grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação. (ORLANDI, 2002, p.17).

Quanto ao Brasil, Portugal trouxe a língua portuguesa, mas esta se historicizou de maneira diferente no país, incorporando imagens que se tornaram constitutivas da identidade social brasileira. A partir do século XVIII, a Coroa Portuguesa demonstrou, de forma consistente, interesse pela situação linguística do Brasil. Esse cuidado começa a se efetivar por meio da carta régia de 12 de setembro de 1727, na qual o rei D. João V determina ao Superior dos religiosos da Companhia de Jesus, no Maranhão que, para proveito da Coroa e dos habitantes do estado do Maranhão, a língua portuguesa seja ensinada aos índios (DIAS, 1996). Ainda, com a descoberta de minas de ouro, aumenta o interesse pelo Brasil, e a acentuada influência dos jesuítas na Colônia começa a incomodar a Corte de Portugal.

O quadro descrito favoreceu, em 1757, a legislação de autoria de Marquês de Pombal expulsando os jesuítas da colônia e determinando o ensino da língua portuguesa.

[...] será um dos principais cuidados dos Diretórios estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que meninos, meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem língua própria nas suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma em que S.M tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual e temporal do Estado. (LEI DO DIRETÓRIO, DE 3 DE MAIO DE 1757. apud DIAS, 1996, p.11)

Com isso, oficializou-se, de maneira centralizadora, o ensino da língua portuguesa, parte importante na questão da língua para o Brasil, já que esta adquiriu sentidos diferentes para brasileiros e portugueses. Eduardo Guimarães (2005) afirma que, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, inicia-se um momento inédito do português no país, visto que um dos efeitos dessa vinda é a transformação do Rio de Janeiro em capital do Império,

o que traz novos aspectos para as relações sociais em território brasileiro, incluindo também a questão da língua. Logo de início, Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira e dando à língua portuguesa aqui um instrumento direto de circulação e retenção, a imprensa. Esses fatos, e marcadamente a escrita, produzem um efeito de unidade do português para o Brasil, na condição de língua do rei e da corte. Dessa maneira, cria-se historicamente, no país, o sentido de apropriação do português enquanto língua reguladora do funcionamento cultural que se estabilizava.

Além disso, as gramáticas começam a usar cada vez mais exemplos com a literatura brasileira; nos dicionários do fim do século XIX, indicam-se os brasileirismos, para dizer o que é próprio da língua portuguesa do Brasil, e não da língua mãe. A questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. (GUIMARÃES, 2005). Os gestos de autoria do fim do século XIX apontam para a busca da identidade nacional: o português brasileiro se estabelece não apenas como uma variação do de Portugal, uma vez que apresenta norma própria. Com isso, o uso mnemônico da escrita e a circulação da mesma colaboram para que a língua portuguesa no Brasil passe a regular as relações oficiais, o que é crucial para a definição vernacular.

2.1.1. Senso vernacular brasileiro

Dado o modo particular como se originou a questão de brasilidade ao longo tempo e do espaço, é inegável a importância que isso assumiu sobre as especificidades que construirão o senso vernacular brasileiro, principalmente em relação à língua. A brasilidade foi sendo construída desde o período da colônia, do contato de múltiplas culturas e línguas, passando até mesmo pela existência de uma língua geral. Segundo Fiorin (2009), no processo de consolidação de uma nacionalidade, é habitual que se eleja um traço de coesão protanacional que faça a nação visível. A identificação simbólica de uma nacionalidade com uma idealização de língua, que se coloca atrás e acima de todas as suas variantes e versões imperfeitas, é muito mais uma criação ideológica de intelectuais nacionalistas do que uma característica dos reais praticantes comuns do idioma.

Há representações que dizem respeito ao vernáculo, com referências à memória e a conhecimentos compartilhados. Essas representações, ou instrumentos e técnicas linguísticas, com a revolução tecnológica da linguagem, ganham variados outros suportes a partir do movimento de nascimento do vernáculo. Como consequência, o delineamento deste se mostra dinâmico, fazendo sentido em outras épocas, atualizando-se. O vernáculo institucionaliza um imaginário de nação calcado em uma equalização da língua e da cultura, por meio dos instrumentos linguísticos.

3. Conclusão

Após meados do século XIX, as questões de sobreposição da língua oficial e da língua nacional tomam espaços importantes tanto na literatura quanto na constituição de um conhecimento brasileiro sobre o português no Brasil. Dessa maneira, institui-se, historicamente, no país, o sentido de apropriação do português enquanto uma língua que tem as marcas de sua relação com as condições brasileiras (GUIMARÃES, 2005). Isso demonstra um vernaculismo brasileiro construído depois da nação e oriundo do senso vernacular de outrem. O sentimento do português como língua do Brasil, dado principalmente pela escrita, por meio de instrumentos de língua, é passo importante para a descolonização e para a fundação de uma coletividade brasileira.

Este trabalho partiu da ideia de que pela história das relações do português com outro espaço de línguas, este, ao funcionar em novas condições e nelas se relacionar com línguas indígenas, língua geral, línguas africanas, modificou-se de modo específico. O trabalho dos gramáticos e lexicógrafos brasileiros do final do século XIX, junto com os escritores, é quanto ao sentimento do português como língua nacional do Brasil (GUMARÃES, 2005), daí a importância da escrita para o vernáculo e seu possível delineamento também na contemporaneidade.

Foi abordado, com base na história das ideias linguísticas, o vernáculo brasileiro como acontecimento, o seu nascimento, as especificidades da língua que o perfazem e como é resignificá-lo através do tempo. O fato de tal tema já ser relevante antes mesmo dos desafios ocidentais hodiernos indica que, sendo inicialmente a língua oficial a portuguesa, e não a brasileira, o vernaculismo do Brasil constrói-se posteriormente à organização política do país.

Conforme discute Ilari (2006), a uniformidade do português brasileiro é em grande parte um mito, para o qual contribuíram certa forma de nacionalismo; visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; e certa insensibilidade para a variação. Todas as línguas estão sujeitas à variação que se dá através do tempo e às diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países. Logo, o vernáculo brasileiro, nascido, em grande parte, pela força da língua, também deve ser considerado dinâmico e atualizável, identificado por uma coletividade, mas isso não significa que o interior desta seja uno.

O presente estudo traz a possível dinamicidade de delineamento do vernáculo para funcionar na contemporaneidade, uma vez que os discursos e ideias que compõem o senso de brasilidade resultam de um processo mais complexo que a simples transposição do idioma lusitano para terras americanas. O vernáculo brasileiro, construído, sobretudo, pela força da língua, também deve ser considerado dinâmico e atualizável, identificado por uma coletividade, mas sem que isso signifique que o interior desta seja uno. A disputa entre forças antagonistas, no âmbito dos discursos que sustentam os valores e a cultura brasileiros, indica que o campo envolvido por elas está sempre inacabado, em processo de formação ou deformação. A imposição de uma língua como oficial e a difusão apenas dela na educação e na circulação escrita, como reguladora dos discursos de valores brasileiros, busca centralizar o que é dispersador; já que, fora da idealização, a língua não é uma nem é una. Por outro lado, quanto aos desafios hodiernos, a tradição cultural, até então estabilizada, luta para centralizar o que a contemporaneidade e sua característica desestabilizadora dispersam.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, UNICAMP 1992.

DUFOUR, D-R. *L'Art de réduire les têtes – sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. Paris : Denoel, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. *Ciência e cultura: línguas do Brasil.*, São Paulo, vol.57, nº 2, Abr./Jun. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 outubro 2011.

ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Língua e nação: uma questão e seu quadro de referência teórico. *Revista Língua e instrumentos linguísticos*. Campinas, nº 23_24, 2008. Páginas 11 – 24. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao23_24/revista_linguas_23%20e%2024.pdf>. Acesso em: 19 outubro 2011.

