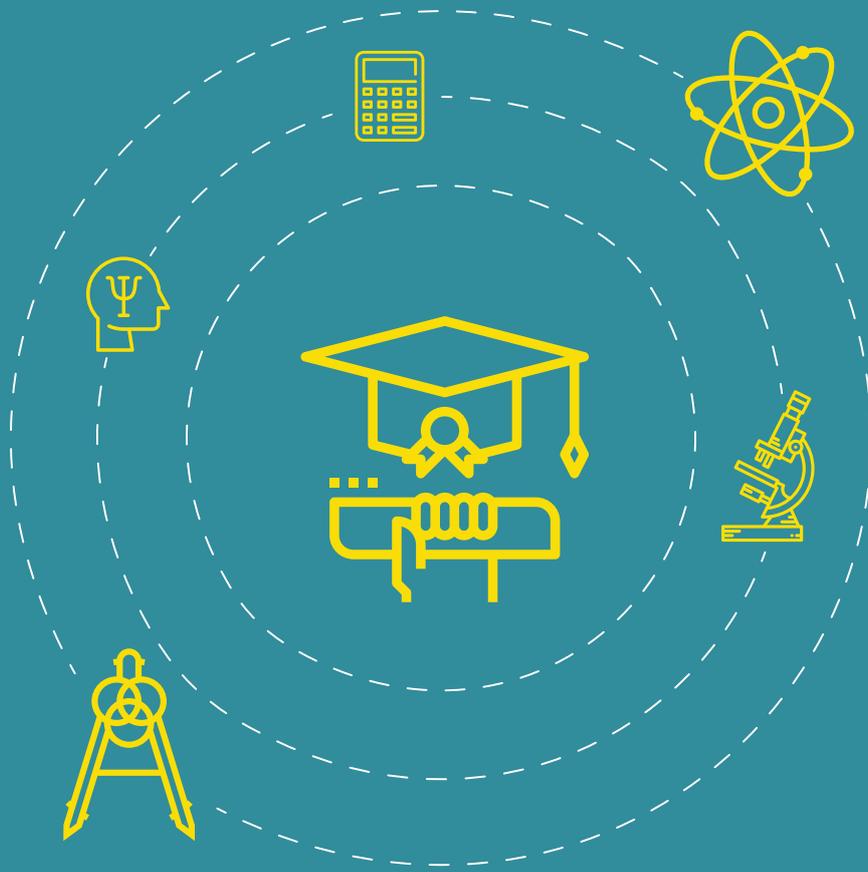


Volume 6, Número 2 - ISSN 2178-3829



ESPAÇO ACADÊMICO

MULTIVIX

SERRA

ISSN 2178-3829

REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO

Volume 6, número 2

Serra

2016

EXPEDIENTE

Publicação Semestral

ISSN 2178-3829

Temática: Multidisciplinar

Revisão Português

Leandro Siqueira Lima

Capa

***Marketing* Faculdade Capixaba da Serra/Multivix Serra**

Espaço Acadêmico / Faculdade Capixaba
da Serra / – Serra: (jul/dez. 2016).
Semestral
ISSN 2178-3829
1. Produção científica – Faculdade
Capixaba da Serra. II. Título

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.

Correspondências

Coordenação Acadêmica

Rua Barão do Rio Branco, nº 120, Colina de Laranjeiras

29.167-183 – Serra – ES

e-mail: michelli.silva@multivix.edu.br

FACULDADE CAPIXABA DA SERRA

DIRETOR EXECUTIVO

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

DIRETORA ACADÊMICA

Eliene Maria Gava Ferrão Penina

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Fernando Bom Costalonga

Diretor Geral

Helber Barcellos da Costa

Coordenadora Acadêmica

Carina Sabadim Veloso

Bibliotecária

Alexandra Barbosa Oliveira

Conselho Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Michelli dos Santos Silva

Assessoria Científica

Aldomar Nascimento Junior
Andressa Ribeiro Fogos
Caroline de Paula Correa Bezerra
Donaldson Rodrigues Thompson
Flavio Morais de Souza
Joazito Cabral Amorim Junior
Leandro Siqueira Lima
Lorena Jordoni Simoes
Lorena Nascimento Ferreira
Marcos Ferreira Santos
Moacir Cezar da Vitoria Junior
Oscar Omar Carrasco Delgado
Paulo Roberto Nunes Scarpatti
Priscila Alves de Freitas

Roberta Daniel de Carvalho Fernandes
Borba
Roger da Silva Rodrigues
Romulo Henrique Arpini
Sheila de Souza Muritiba
Silvana dos Santos
Tatiana de Santana Vieira
Valber Ricardo dos Santos
Vitor Folador Gonçalves Lucas de
Almeida Gama
Aline Ximenes Fragoso"
Ana Paula Schwanz da Silva
Nathalie Tristão B. Delgado de Lima
Julia Delboni de Oliveira
Ruy Anderson Santos Martins

APRESENTAÇÃO

É por meio da palavra escrita que traduzimos os nossos pensamentos e sentimentos. O processo de criação de um texto, seja ele acadêmico ou não, revela o desafio de enunciar ideias para um outro e, ao mesmo tempo, fazer entender aquilo que é justo e bom ou prejudicial e desnecessário às relações sociais.

A evolução do homem se fez pela palavra. Por meio dela impérios foram construídos e seus feitos repassados às gerações posteriores; intelectuais criaram suas teorias e delinearam as feições contemporâneas do saber; poetas e amantes dedicaram seus versos e imortalizaram grandes histórias de amor.

A palavra escrita é a porta de entrada para o mundo do conhecimento e, no universo acadêmico, não raro nos deparamos com professores ou pesquisadores que alcançaram notoriedade em razão da publicação de seus estudos ou práticas pedagógicas e, diante disso, argumentamos “eu faço isso há tanto tempo, porque não registrei?”

O exemplar que ora vem à tona da Revista Espaço Acadêmico é composto por experiências de docentes e discentes que se propuseram a registrar o seu fazer e compartilhar suas descobertas. Afinal, a palavra escrita tem o poder de mudar a sociedade, desenvolvendo novas ideias e formando opiniões.

Boa leitura!

Conselho Editorial

SUMÁRIO

ARTIGOS

- VARIAÇÃO MICROESTRUTURAL NA RESISTÊNCIA À PROPAGAÇÃO DE TRINCAS EM UM AÇO API SUBMETIDO A DIFERENTES TRATAMENTOS TÉRMICOS.....6**
Antonio Carlos Barbosa Zancanella
Rômulo Maziero
Eliane Correia Nascimento Souza
- ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHER E A EFETIVIDADE DA LEI MARIA DA PENHA (11.340/06)19**
Luana Bastos do Nascimento Rosa
- ALIENAÇÃO LINGUÍSTICA: O QUE É E COMO ISSO AJUDA A FOMENTAR O PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....32**
Renan Mendonça Ferreira
- MEMÓRIA, HISTÓRIA, SIGNOS, SOCIEDADE E SENTIMENTO: ALGUNS APONTAMENTOS.....40**
Tatiana de Santana Vieira
- VERACIDADE E QUEIXA NO CONTO DO MENDIGO SEXTA-FEIRA JOGANDO NO MUNDIAL.....56**
Leandro Siqueira Lima
- INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO.....65**
Natieli R. Gabler
Tamires Samara
Tatiani Miranda
Marcos Ferreira Santos
- EDUCAÇÃO EM VALORES: O ENSINO DA DIMENSÃO ATITUDINAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....89**
Geiziane Lima da Silva
Junimery Deoclecio Batista Santos
Mara Celi Deoclecio Batista
Thaís Labarezio Santana
Donaldson Rodrigues Thompson

VARIAÇÃO MICROESTRUTURAL NA RESISTÊNCIA À PROPAGAÇÃO DE TRINCAS EM UM AÇO API SUBMETIDO A DIFERENTES TRATAMENTOS TÉRMICOS

Antonio Carlos Barbosa Zancanella¹

Rômulo Maziero²

Eliane Correia Nascimento Souza³

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo explorar o efeito da variação microestrutural na resistência ao crescimento de trinca por fadiga em aço API 5L X42. Para alterar a microestrutura foram feitos tratamentos térmicos de têmpera e revenimento no material. O tratamento térmico consistiu em austenitizar três corpos de prova a 910°C, seguido por uma têmpera em água até a temperatura ambiente. Dos três corpos de prova resultantes no estado temperado, um foi revenido à 550 °C, outro revenido à 650 °C e por fim o último permaneceu no estado temperado. Foi verificado o comportamento em fadiga dos corpos de prova por meio do ensaio de crescimento de trinca por fadiga. O resultado obtido mostrou uma diferença desprezível na taxa de crescimento de trinca por fadiga entre as amostras estudadas.

Palavras-chaves: Fadiga. Microestrutura. Mecânica de Fratura.

ABSTRACT

This study aimed to explore the effect of microstructural variation in resistance to crack growth by fatigue steel API 5L X42. To change the microstructure weremade heat treatment of quenching and tempering the material. The heat treatment consisted of three austenize specimens at 910 ° C followed by water quenching to room temperature. Of the three test bodies resulting in hardened state, one was tempered at 650 ° C, another tempering at 550 ° C and finally the last remained in the hardened state. It was found the fatigue behavior of the specimens through the crack growth by fatigue test. The result showed a negligible difference in the growth rate of fatigue crack between samples.

Key words: Fatigue. Microstructure. Fracture Mechanic.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: antonio.zancanella@ifes.edu.br.

² Mestre em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

³ Mestre em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Grande parte das falhas (mais de 50%) que ocorrem em equipamentos mecânicos é devido a fadiga. Além de prejuízos econômicos, essas falhas podem colocar em risco pessoas, por esse motivo é de fundamental importância o estudo do fenômeno de fadiga (CÂNDIDO et al., 2013).

Na engenharia o conhecimento do comportamento sob fadiga de um material, especialmente quando a microestrutura varia em um mesmo material devido a algum tratamento térmico, é essencial para que se possa especificar com segurança materiais de alto desempenho para aplicação em projetos mecânicos. Uma área em destaque no cenário econômico é a exploração de petróleo no pré-sal. Para que este empreendimento seja bem-sucedido as indústrias e os centros de pesquisa têm trabalhado no desenvolvimento de materiais de alto desempenho que possam ser utilizados nos mais diversos componentes mecânicos que são utilizados na extração e condução do petróleo. Entre estes componentes, um de grande valor agregado, são os tubos de condução. Esses tubos são fabricados por uma classe de aços denominada API que são especificados pela *American Petroleum Institute* (TOFFOLO, 2008). Um importante parâmetro para o desenvolvimento de aços que possam ser aplicados em dutos de condução de petróleo é a resistência ao crescimento de trinca por fadiga. Os aços API aplicados para este fim, geralmente são aços temperados e revenidos ainda na linha de produção.

Eventualmente, os tratamentos térmicos podem ser feitos de maneira não intencional em regiões onde foram feitas operações de soldagem. Nestas regiões podem ocorrer mudanças nas propriedades mecânicas decorrentes de variações microestruturais, o que poderá ocasionar na redução da vida em fadiga do material. É comum na indústria mecânica juntas soldadas serem submetidas a carregamentos cíclicos e sofrerem um processo de fadiga que representa uma das falhas mais comuns em estruturas soldadas (XIAOYAN et al., 1996). Diante deste contexto surge a importância de conhecer o comportamento em fadiga de um aço do tipo API em função da microestrutura.

O presente estudo propôs estudar a influência da microestrutura sobre a resistência à propagação de trincas por fadiga em um aço API 5L X42 submetido a diferentes tratamentos térmicos de têmpera e revenimento.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O tipo de pesquisa realizada foi uma pesquisa experimental quantitativa e qualitativa, com objetivo de explorar os efeitos da variação da microestrutura na vida em fadiga de um aço API 5L X42. O material utilizado foi o aço produzido pela empresa Vallourec & Sumitomo Tubos do Brasil (VSB), que se enquadra na norma API, como sendo um aço API 5L X42 (estado de entrega do material). A composição química do material é mostrada na Tabela 1.

Tabela 1. Composição química do aço API 5L X42, porcentagem em massa.

| | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Fe | C | Cr | Ni | Mo | Mn |
| 98,3 | 0,18 | 0,069 | 0,025 | 0,006 | 1,039 |
| N | Nb | P | Si | Ti | S |
| 0,0047 | 0,0008 | 0,014 | 0,232 | 0,0025 | 0,004 |
| Al | Cu | Ca | V | Zn | Ceq |
| 0,035 | 0,035 | 0,0019 | 0,019 | 0,002 | 0,376 |

Fonte: Formiga (2013).

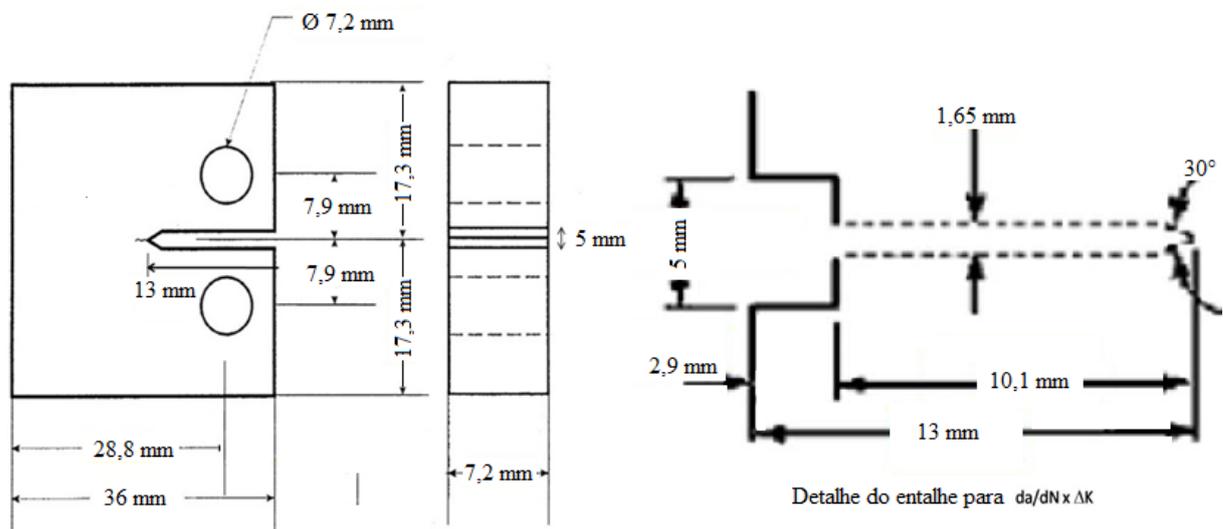
Os tratamentos térmicos de têmpera e revenimento foram realizados na empresa VSB e encaminhados para a Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. A temperatura de austenitização do aço foi 910 °C, tempo de permanência de 20 min. O resfriamento foi realizado em água e o corpo de prova foi agitado no meio para aumentar a transferência de calor. As temperaturas nas quais foram realizados o revenimento nos corpos de prova foram 550 °C e 650 °C, sendo que um corpo de prova permaneceu no estado temperado. O tempo de revenimento foi padronizado em 35 min. Ressalta-se que após os tratamentos térmicos o aço deixa de ser API 5L X42, estado de entrega, passando apenas a ser um aço API, com um grau que vai depender do limite de escoamento alcançado.

Após os tratamentos foram verificadas a dureza, limite de resistência e limite de escoamento das amostras. O ensaio de dureza Vickers foi realizado com uma carga

de 187,5 kgf utilizando um penetrador de diamante. Foram analisados quatro pontos da amostra em seguida calculados as médias e o desvio padrão dos dados.

Os corpos de prova para ensaio em fadiga foram confeccionados de acordo com a norma ASTM E 647 (2008), com as respectivas dimensões mostradas na Figura 1 que também apresenta os detalhes do entalhe. Os corpos de prova foram confeccionados por processo de usinagem. Os ensaios de tração foram realizados na empresa VSB e posteriormente encaminhados para UFOP.

Figura 1. Dimensões do corpo de prova para ensaio de fadiga e detalhe do entalhe para o corpo de prova.



A variável de interesse no trabalho é o crescimento de trinca por fadiga, a qual é medida pela variação dos parâmetros da/dN e ΔK . A motivação para o trabalho é observar como o crescimento de trinca por fadiga varia com a modificação da microestrutura do aço API, para isso foram geradas curvas da/dN por ΔK para as amostras do aço.

2.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os ensaios de fadiga foram realizados em uma máquina servo hidráulica (MTS[®] 810 com capacidade máxima de 10 toneladas) do Laboratório de Ensaios Mecânicos da Escola de Minas - UFOP. A aquisição de dados foi realizada em *software* específico com auxílio de um extensômetro para aquisição das medidas do comprimento da

trinca. Os principais parâmetros utilizados no ensaio de fadiga foram: condições do ambiente local; frequência $f = 30$ Hz; razão de tensões $R = 0,1$ e carregamento do tipo tração.

As microestruturas e as fraturas dos corpos de prova foram analisadas em um microscópio eletrônico de varredura, MEV, modelo VEGA3 TESCAN, localizado no laboratório do DEMET/EM/UFOP. Para análise da microestrutura também foi utilizado o microscópio óptico da marca Leica e o *software* Leica Qwin. O reagente utilizado para revelação das microestruturas foi o Nital, em uma concentração de 2% nas amostras utilizadas no microscópio ótico, e na concentração de 5% no caso do microscópio eletrônico de varredura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 2 apresenta os valores médios de dureza Vickers do material após realização de têmpera e têmpera com revenimento nas temperaturas de 550 °C e 650 °C.

Tabela 2. Valores médios de dureza Vickers (HV).

| Ensaio | 1 | 2 | 3 | 4 | Média | Desvio |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|--------|
| Têmpera | 524 | 498 | 515 | 498 | 509 | 12,95 |
| Têmpera + Revenimento - 550 | 293 | 286 | 279 | 269 | 282 | 10,24 |
| Têmpera + Revenimento - 650 | 231 | 234 | 239 | 229 | 232 | 4,35 |

Fonte: Formiga (2013).

Na Tabela 3 são indicados os limites de resistência e de escoamento das amostras submetidas aos tratamentos térmicos.

Tabela 3. Limite de resistência e limite de escoamento.

| Tratamento térmico | σ_{LR} (MPa) | σ_{LE} (MPa) |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|
| Têmpera | 1310 | 1180 |
| Têmpera + Revenimento - 550 °C | 800 | 730 |

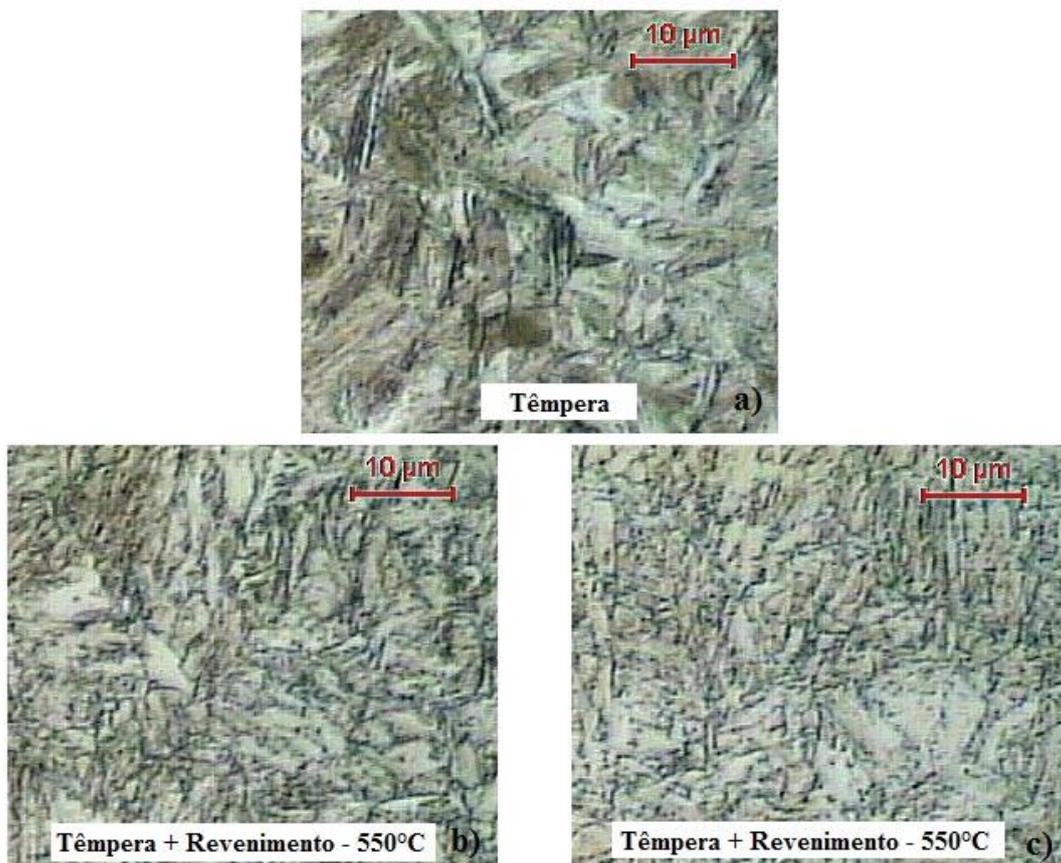
| | | |
|--------------------------------|-----|-----|
| Têmpera + Revenimento - 650 °C | 700 | 610 |
|--------------------------------|-----|-----|

Fonte: Formiga (2013).

Observa-se que a dureza, limite de resistência à tração e limite de escoamento diminuem para a amostra revenida em temperatura mais elevada, 650 °C. Durante o tratamento de revenimento a martensita perde o excesso de carbono e diminui a distorção do reticulado. Com a elevação da temperatura de tratamento também pode ocorrer transformação da martensita em fases mais próximas do equilíbrio, como ferrita + cementita/carbonetos, assim com uso de temperaturas mais elevadas de revenimento a dureza do aço é menor.

A Figura 2 mostra a microestrutura do aço API na condição temperado (a) e revenido nas temperaturas de 550 °C (b) e 650 °C (c).

Figura 2. Microestrutura do aço API após tratamentos térmicos. Ataque com Nital 2%.

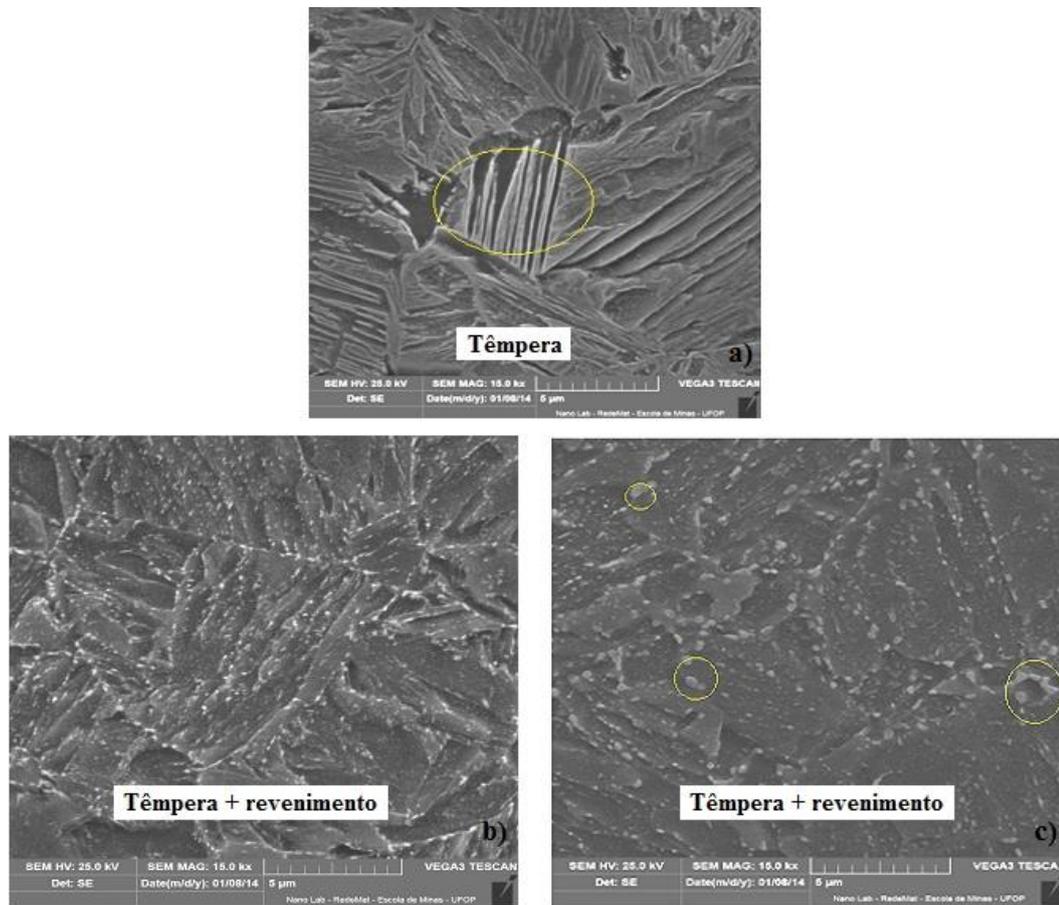


Na Figura 2(a), verifica-se que a estrutura da amostra temperada é predominante formada por fase martensítica. Com realização do revenimento na temperatura de 550

°C, Figura 2(b) inicia-se a transformação da martensita em cementita e ferrita (fases de equilíbrio). Esse comportamento é confirmado pelo ensaio de tração e de dureza, evidenciando que o material começa a se tornar mais dúctil em relação ao estado temperado. Essa redução já era esperada, pois o revenimento reduz as tensões internas do material tornando-o mais dúctil (CHIAVERINI, 2008). Na amostra revenida na maior temperatura, 650 °C, a microestrutura final do aço é constituída por ferrita e cementita. Neste estado, a ductilidade é máxima comparando com as outras duas amostras, Figura 2(c).

A microestrutura do aço também foi analisada no microscópio eletrônico de varredura. A Figura 3 apresenta aspecto da microestrutura do aço na condição temperada e após revenimento.

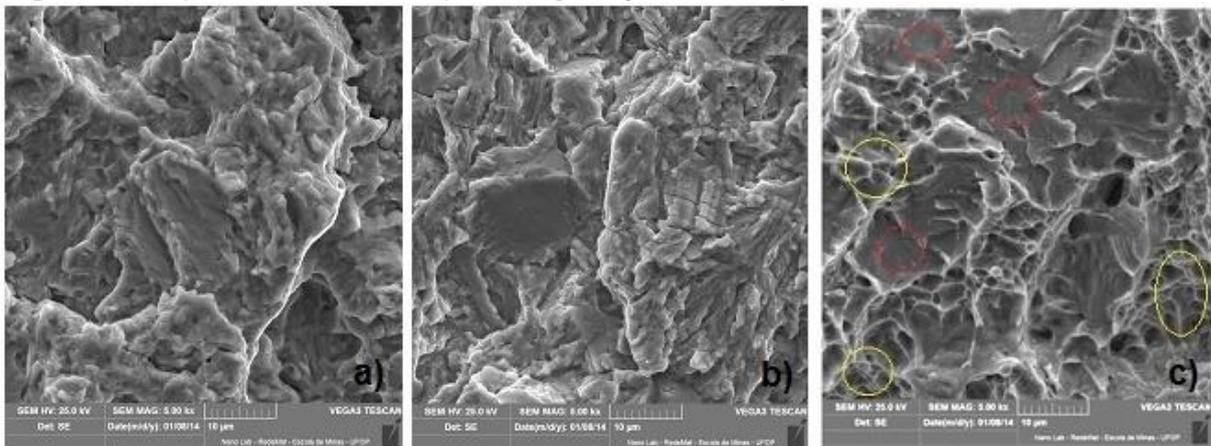
Figura 3. Aspecto da microestrutura do aço na condição temperada e após revenimento. Ataque com Nital 5%.



A Figura 3(a) apresenta microestrutura martensítica do aço na condição temperada. Durante o tratamento de revenimento o processo de difusão é favorecido e a microestrutura se rearranja em um estado mais próximo ao de equilíbrio. Na Figura 3(b) identifica-se a presença de cementita ($F_{e3}C$) nas regiões claras e algumas áreas com estrutura martensítica. Com aumento da temperatura de revenimento para 650 °C, Figura 3(c), toda a martensita foi transformada em constituintes de equilíbrio, cementita e ferrita, a cementita adquiriu um formato globulizado, em destaque nas regiões circuladas de amarelo.

Nas Figuras 4, 5 e 6 são apresentadas a evolução do mecanismo de propagação de trinca por fadiga.

Figura 4. Superfície de fratura por fadiga, aço API temperado.



- a) região para $da/dN \approx 10^{-5}$ mm/ciclos - estrias finas de fadiga;
- b) região para $da/dN \approx 10^{-4}$ mm/ciclos - estrias grosseiras de fadiga;
- c) região para $da/dN \approx 10^{-3}$ mm/ciclos - alvéolos e facetas.

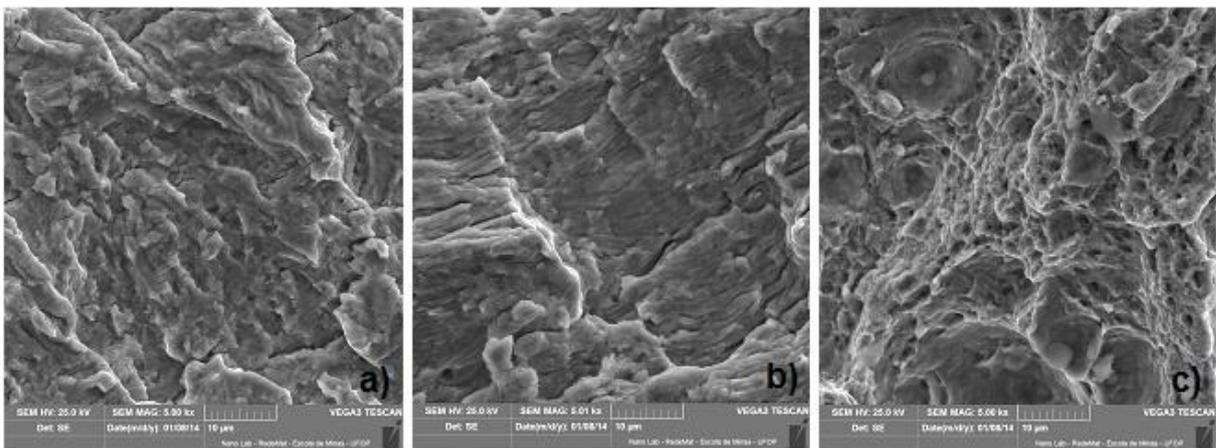
Análise da fratura no corpo de prova temperado é mostrado na Figura 4. Na região de força motriz baixa, Figura 4(a), nota-se a presença de estrias finas de fadiga. Devido a pequena força motriz, a taxa de propagação de trincas também é baixa resultando em estrias finas, este resultado está de acordo com relatos de Dieter (1981).

Na Figura 4(b), ocorre um aumento na força motriz, o que acarreta em um aumento na velocidade de propagação da trinca, o que faz com que o espaçamento entre as trincas se torne maior. Nesta região observa-se claramente a formação de estrias de

fadiga, com espaçamento maior entre as estrias do que na Figura 4(a). Este resultado também foi evidenciado nas pesquisas de Dieter (1981) e Hertzberg (1989).

Por fim na Figura 4(c), o ensaio foi encerrado rompendo-se os corpos de prova por tração, as características observadas na fratura são uma combinação de fratura dúctil e frágil. Nota-se a presença de alvéolos e facetas. Os alvéolos são as regiões semelhantes a cavidades lunares, com aspecto circular, este tipo de fratura representa a fratura dúctil do material, os alvéolos estão circundados de amarelo. Nota-se também a presença de facetas, regiões cuja superfície é lisa, este tipo de região caracteriza a fratura frágil no material, as facetas estão circundadas de vermelho.

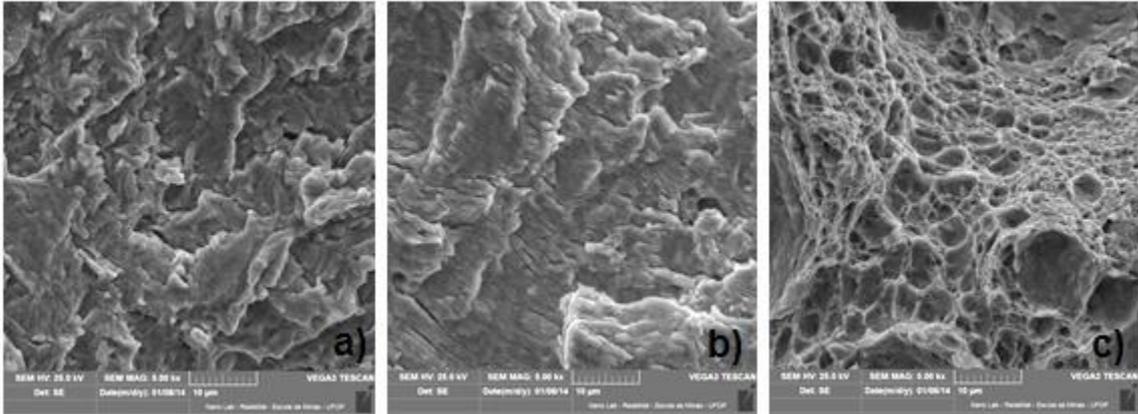
Figura 5. Superfície de fratura por fadiga, aço API temperado e revenido à 550°C.



- a) região para $da/dN \approx 10^{-5}$ mm/ciclos - estrias finas de fadiga;
- b) região para $da/dN \approx 10^{-4}$ mm/ciclos - estrias grosseiras de fadiga;
- c) região para $da/dN \approx 10^{-3}$ mm/ciclos - alvéolos.

A Figura 5 mostra a mesma sequência de evolução do mecanismo de propagação de trinca por fadiga apresentada na Figura 4, no entanto, para o corpo de prova submetido a têmpera e revenido à 550 °C. Observa-se na Figura 5(b) estrias grosseiras de fadiga, em contraste com a Figura 5(a), quase não se nota a presença de estrias de tão finas as espessuras. Por fim a fratura na Figura 5(c) possui um grande número de alvéolos, o que caracteriza uma fratura dúctil.

Figura 6. Superfície de fratura por fadiga, aço API temperado e revenido à 650°C.



- a) região para $da/dN \approx 10^{-5}$ mm/ciclos - estrias finas de fadiga;
 b) região para $da/dN \approx 10^{-4}$ mm/ciclos - estrias grosseiras de fadiga;
 c) região para $da/dN \approx 10^{-3}$ mm/ciclos - alvéolos.

Na Figura 6 a evolução da propagação de trinca por fadiga destaca o corpo de prova revenido à 650 °C. Na Figura 6(a) identifica-se estrias de fadiga finas, progredindo para estrias grosseiras, Figura 6(b), e em seguida evoluindo para uma fratura dúctil caracterizada por um grande número de alvéolos, Figura 6(c).

As Figuras 7, 8 e 9 mostram a evolução da trinca com a força motriz, a sequência continua sendo formada por estrias finas de fadiga seguida por estrias grosseiras até a fratura final do corpo de prova.

Figura 7. Evolução da trinca no aço temperado.

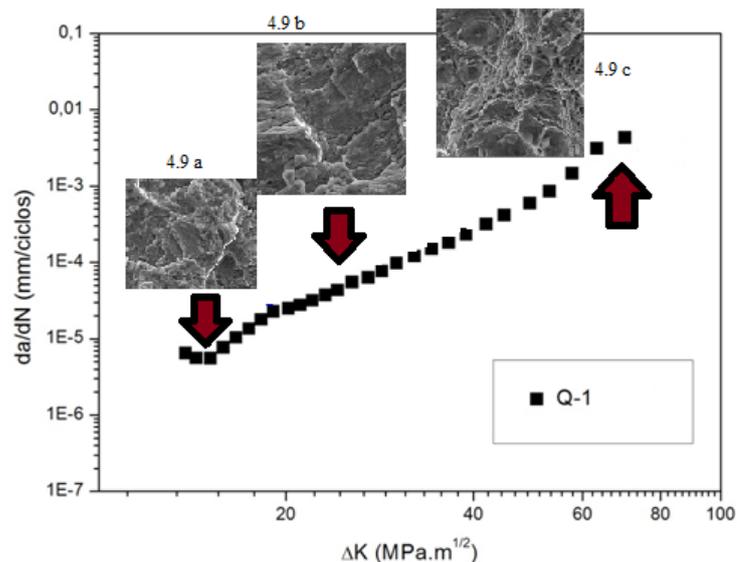


Figura 8. Evolução da trinca no aço revenido à 550 °C.

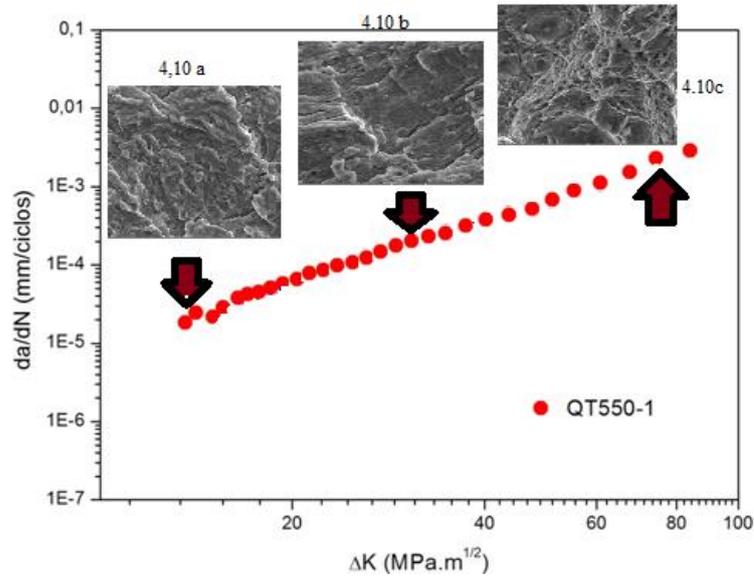
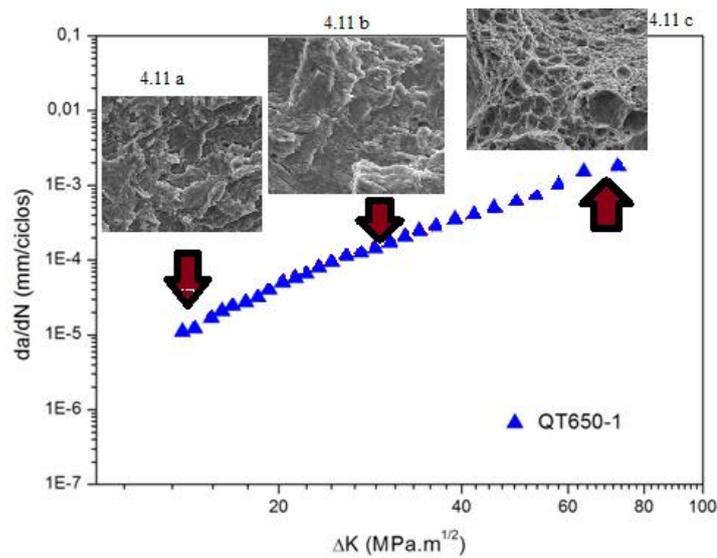
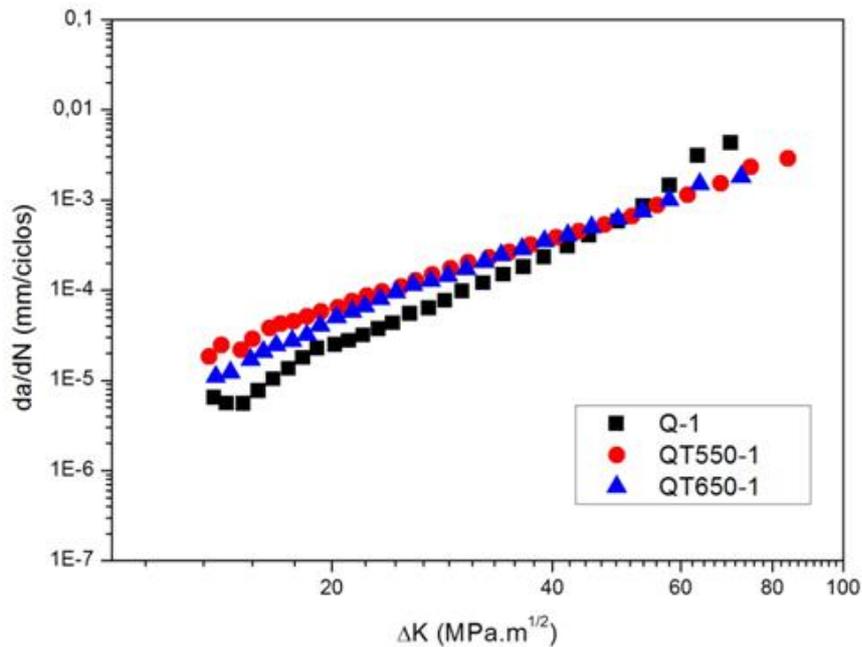


Figura 9. Evolução da trinca no aço revenido à 650 °C.



A Figura 10 mostra a plotagem das curvas de propagação da trinca para as três amostras analisadas. Pode-se inferir a partir da análise fractográfica que o mecanismo de propagação de trincas por fadiga não sofreu grandes alterações com o tipo de microestrutura presente nas amostras após realização dos tratamentos térmicos.

Figura 10. Curvas do ensaio de fadiga para o aço API na condição temperado (Q-1), aço temperado e revenido à 550 °C (QT550-1) e temperado e revenido à 650 °C (QT650-1).



4 CONCLUSÕES

Nos corpos de prova submetidos a têmpera e revenimento o tipo de fratura é dúctil, enquanto na amostra temperada verificou-se uma mistura de fratura dúctil e frágil.

O mecanismo de propagação de trincas por fadiga não foi alterado significativamente com a realização dos tratamentos térmicos de têmpera e têmpera e revenimento.

A dureza e o limite de escoamento foram reduzidos com o tratamento térmico de revenimento, a redução foi maior na amostra revenida na maior temperatura de tratamento, 650 °C.

5 REFERÊNCIAS

AMERICAN SOCIETY FOR TESTING AND MATERIALS. **ASTM E 647**: standard test method for measurement of fatigue crack growth rates, 2008.

CÂNDIDO, L. C.; GODEFROID, L. B.; MORAIS, W. A. **Análise de falhas**, São Paulo, 2013.

CHIAVERINI, V. **Aços e ferros fundidos**: características gerais, tratamentos térmicos, principais tipos. 7. Ed: São Paulo, 2008.

DIETER, G. E. **Metalurgia mecânica**, 2. ed. Rio de Janeiro, 1981.

FORMIGA, L. A. S. **Influência da temperatura de revenimento na tenacidade à fratura de um aço API-5L-X42**. Monografia (Engenharia Metalúrgica e de Materiais) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013.

HERTZBERG, R. **Deformation and fracture mechanics of engineering materials**. 3. Ed: John Wiley & Sons. New York, NY, 1989.

TOFFOLO, R. B.; GODEFROID, L. B.; CÂNDIDO, L. C.; BARBOSA, L. H. S. **Microestrutura e propriedades mecânicas de dois aços do tipo API para emprego em minerodutos**. In: CBECIMAT - 2012, 2012, Joinville. Anais do CBCIMAT-2012. São Paulo: Metallum, 2012.

XIAOYAN, L.; HONGGUAN, Z.; XITANG T. A Study of fatigue crack growth and crack closure in Mechanical Heterogeneous Welded Joints. **Engineering fracture mechanics**, v. 45, n. 2/4, p. 689 - 697, 1996.

ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHER E A EFETIVIDADE DA LEI MARIA DA PENHA (11.340/06)

Luana Bastos do Nascimento Rosa¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar a importância da lei Maria da Penha como mecanismo de proteção a mulher vítima de violência doméstica. Onde proponho analisar os conceitos de violência doméstica contra mulher e identificar as consequências causadas pelos vários tipos de violência doméstica. Este estudo pretende investigar as principais consequências psíquicas trazidas à mulher vítima de violência doméstica, assim como os fatores que a predispõem. Através de um recorte de gênero, diferenciando as especificidades da violência física e psicológica, abordam-se também um dos motivos que contribuem para sua permanência nesta relação. A pesquisa bibliográfica realizada visou compor um quadro teórico necessário à análise dos dados coletados.

Palavras-chave: Violência Doméstica. Lei Maria da Penha. Tipos de violência.

ABSTRACT

The objective of this study is to identify the importance of the Maria da Penha law as a protection mechanism for women victims of domestic violence. Where I propose to analyze the concepts of domestic violence against women and to identify the consequences caused by the various types of domestic violence. This study intends to investigate the main psychic consequences brought to the woman victim of domestic violence, as well as the predisposing factors. Through a gender cut, differentiating the specificities of physical and psychological violence, the motives that contribute to their permanence in this relationship are also addressed. The bibliographic research carried out aimed to compose a theoretical framework necessary for the analysis of the data collected.

Key words: Domestic Violence. Maria da Penha Law. Types of violence.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Serviço Social pela Faculdade Capixaba da Serra, MULTIVIX Serra. E-mail: luanabastosrosa@hotmail.com.

Segundo Minayo (2006), a violência não é uma, mas múltipla. Seu vocábulo possui origem latina e vem da palavra vis, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro.

A violência é uma opressão, um ato de força que uma pessoa gera sobre a outra. Já o termo violência doméstica recebe este nome pelo fato das agressões ocorrerem dentro do lar, geralmente o agressor é companheiro ou já teve algum relacionamento com a vítima. No decorrer do estudo iremos perceber que existe várias formas de violência doméstica, das mais graves até as mais sutis, entretanto, a violência é algo que traz danos significativos à saúde da mulher vítima de agressão.

As mulheres estão expostas a grande violência, que tem a peculiar característica de ocorrer geralmente no seio das relações de intimidade e no âmbito da vida privada (ROLIN, 2008).

De acordo com a Declaração das Nações Unidas, de 1949, sobre a Violência Contra a Mulher, aprovada pela Conferência de Viena em 1993, a violência se constitui em “[...] todo e qualquer ato embasado em uma situação de gênero, na vida pública ou privada, que tenha como resultado dano de natureza física, sexual ou psicológica, incluindo ameaças, coerção ou a privação arbitrária da liberdade” (ADEODATO, 2006, p.2).

Segundo Dias (2006), o Relatório Nacional Brasileiro retrata o perfil da mulher brasileira e refere que a cada 15 segundos uma mulher é agredida, totalizando, em 24 horas, um número de 5.760 mulheres espancadas no Brasil. Outros dados também alarmantes, referidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2005, indicam que, no Brasil, 29% das mulheres relatam ter sofrido violência física ou sexual pelo menos uma vez na vida; 22% não conseguiram contar a ninguém sobre o ocorrido; e 60% não saíram de casa, nem sequer por uma noite.

Compreender o fenômeno da violência contra a mulher é reconhecer a discriminação histórica da mulher, que tem aprofundado as relações de desigualdade econômicas sociais e políticas entre os sexos, onde a mulher ocupa uma posição de inferioridade em relação ao homem. Ressalvando que a falta de igualdade é que torna a mulher vulnerável à violência e em especial a violência no âmbito doméstico e das relações intrafamiliares, que acarretam sérias e graves consequências não só para o seu desenvolvimento pessoal integral e pleno, comprometendo o exercício da cidadania e

dos direitos humanos, mas também para o desenvolvimento econômico e social do país. O custo dessa violência reflete-se em dados concretos. No mundo, um em cada cinco dias de falta ao trabalho é decorrente de violência sofrida por mulheres em suas casas, a cada cinco anos a mulher perde um ano de vida saudável se ela sofre violência (DIAS, 2010).

2 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

É comum hoje acreditar que o fenômeno da violência é algo recente no Brasil, surgido a partir da década de 1980, porém a violência doméstica contra mulher não é um fenômeno novo, a qual atinge a mulher historicamente, desde a origem da sociedade.

As raízes da violência estão na discriminação que ainda existe contra as mulheres. Esta discriminação é um dos resultados de como normas e padrões de gênero se constituem social e historicamente e geram desigualdades nas relações de poder entre homens e mulheres. Cria-se um poder hierárquico, que é posto o, lugar do homem e o lugar da mulher, uma severa relação de desigualdades (MENDONÇA, 2013).

Na sua origem, a violência contra as mulheres decorre do modo como v produzimos estas relações de gênero e de como as reforçamos em nossos discursos diários, para os quais devemos estar atentos, afinal, poderemos nos tornar cúmplices desta violência.

[...] o homem era polígamo e o soberano inquestionável na sociedade patriarcal, a qual pode ser descrita como o 'clube masculino mais exclusivista de todos os tempos'. Não apenas gozava de todos os direitos civis e políticos, como também tinha poder absoluto sobre a mulher. (VRISSIMTZIS, 2002, p. 38)

Essa relação de desigualdade de gênero encontra-se baseada no homem em ser diferente da mulher. Neste contexto, o sexo masculino se encontra como forte, dominador, racional, chefe de família, enquanto que o sexo feminino é o sexo frágil, dominado, domesticável, emotivo e dócil. Podemos perceber que os valores da sociedade moderna estão calcados no discurso colonizador, e isto está presente nestas relações de gênero (CUNHA, 2014).

Segundo Saffioti “ Violência de Gênero é tudo que tira os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir obediência, subalternidade de um sexo a outro. Trata-se de forma de dominação permanente e acontece em todas as classes sociais, raças e etnias”

As mulheres sempre foram alvos de discriminação. Ao longo dos tempos, foram introduzidas formas de subordinação da mulher ao homem através da cultura, religião, leis, dentre outras formas. As mulheres perderam gradativamente o controle e autonomia sobre suas atitudes e sobre seu corpo, sendo as formas como se expressam essa dominação vistas como inerentes à natureza humana, justificando os atos violentos e discriminatórios praticados contra esse segmento (TELES; MELO, 2012).

Para Heleieth Saffioti há ainda uma clivagem no interior do feminismo marxista, entre aqueles que acreditam ser o patriarcado uma “[...] organização social de gênero autônoma, convivendo, de maneira subordinada, com a estrutura de classes sociais” (SAFFIOTI, 1992, p. 194).

O uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres nos permite entender que a dominação não está presente somente na esfera familiar, contudo está inserida em diversos cenários, como no âmbito trabalhista, na mídia e na política.

Nestas perspectivas, a ordem patriarcal seria uma estrutura determinante da divisão sexual do trabalho, levando-se em conta as diferenças históricas dessa divisão. O patriarcalismo estaria, assim, na base da divisão sexual do trabalho, dando início a ela, e surge, por sua vez, dos fundamentos materiais da sociedade. “Ou, o que me parece seguir um raciocínio semelhante: as relações sociais organizam as divisões da sociedade, e a divisão sexual do trabalho é um *locus* fundamental das relações entre os sexos” (LOBO, 1992,p. 259).

A violência pode ser apresentada como um ato realizado com a intenção, ou percebido como tendo a intenção, de machucar fisicamente outra pessoa, segundo Gelles e Straus a violência familiar pode ser conceituada seguindo dois eixos distintos. O eixo legítimo-ilegítimo representa o grau pelo qual as normas sociais legitimam a violência. O eixo instrumental-expressivo representa o grau pelo qual a violência é utilizada

como um meio para se chegar a um fim – para induzir outra pessoa a realizar ou se abster de uma ação.

3 TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência doméstica, é resultado de agressão física ao companheiro ou companheira. Na maior parte das vezes, a vítima da violência é uma mulher, no qual o agressor, tem com ela uma relação de poder e dominação.

A expressão ‘violência contra a mulher se refere a qualquer ato de violência que tenha por base o gênero, e que resulta ou pode resultar em danos ou sofrimento de natureza física, sexual ou psicológica. Coerção ou privação arbitrária da liberdade quer se reproduzam na vida prática ou privada, podem ocorrer como formas de violência”. (ONU,1996).

A violência contra a mulher é um contexto amplo, envolve vários tipos de violência, como: violência física, psíquica e sexual, que ocorre no espaço doméstico. E essa violência ocorre em um contexto específico, inserido pela violência de gênero que não é apenas pelo fato das mulheres serem frágeis, entretanto, é algo construído historicamente em um contexto patriarcal.

As mulheres podem sofrer violência física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, institucional, entre outras. Para a Organização Mundial de Saúde são atos de violência:

Estapear, sacudir, bater com o punho ou com objetos, estrangular, queimar, chutar, ameaçar com faca ou revólver, ferir com armas ou objetos e, finalmente, matar.

Coerção sexual através de ameaças, intimidação ou uso da força física; forçar atos sexuais não desejados, com outras pessoas ou na frente de outras pessoas.

Ciúme excessivo, controle das atividades da mulher, agressão verbal, destruição da propriedade, perseguição, ameaças, depreciação e humilhação.

Conceitualmente, a violência física ocorre quando há uma ação destinada a causar dano físico a outra pessoa, produzindo lesões corporais, interna e/ou externa, com a utilização de agentes lesivos que podem ser analisados sobre diferentes aspectos tais como classificação de ação e lesões resultantes (DIAS, 2010).

Maria Amélia Azevedo (1998) define a violência física ou, mais especificamente, o espancamento como sendo [...] exacerbação de um relacionamento hierárquico entre sexos: a violência masculina é um exercício perverso de dominação do macho sobre a fêmea.

A violência psicológica é toda ação ou omissão destinada a produzir dano psicológico ou sofrimento moral a outra pessoa, como sentimento de ansiedade, insegurança, frustração, medo humilhação e perda de autoestima (DIAS,2010).

A violência doméstica produz vários danos e desequilíbrios humanos, levando a sociedade à reprodução do mesmo comportamento machista, além de causar várias espécies de transtorno à vítima, dificultando, e, até impossibilitando sua reintegração ao trabalho e a escola, além de incentivar a fuga pelas drogas e o suicídio (DIAS, 2010).

A violência doméstica é uma das formas mais comuns de violação dos direitos humanos e também a mais praticada. Não existem fronteiras, por tratar-se de um fenômeno mundial. Disseminada em todas as camadas sociais, independente de raça, religião, etnia ou grau de escolaridade (DIAS,2010).

Segundo Saffioti, a rotinização, a violência doméstica é a espécie de violência contra a mulher que ocorre, predominantemente, no interior do domicílio e que tem como uma de suas características mais relevante.

A violência doméstica é caracterizada pelo fato da violência ser em um âmbito doméstico, entretanto há casos que a violência é gerada em ambientes públicos. Não tem situação financeira, idade, raça e cor, ela atinge toda sociedade no geral.

Para Guerra (1998, p.31), a violência doméstica permeia todas as classes sociais, por isso é chamada de virulentamente democrática. Apresenta-se como uma violência interpessoal que tem como lugar privilegiado a família.

4 CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência é uma das consequências de diversos problemas sociais. Ao contrário do que se pensam as desigualdades sociais não são fatores determinantes da violência

doméstica, pois a mesma pode ser encontrada em todas as classes sociais. Entretanto ela está mais presente nas famílias com menores condições financeiras.

A violência deve ser compreendida antes de tudo, como uma ação momentânea... uma série de atos praticados de modo progressivo com o intuito de forçar o outro a abandonar o seu espaço constituindo e a preservação da sua identidade como sujeitos das relações econômicas, políticas éticas, religiosas e eróticas... no ato de violência, há um suporte desta identidade, para eliminar no outro os movimentos do desejo, da autonomia e da liberdade (FELIPE, 1996, p. 36).

A violência pode ser descrita como toda e qualquer forma de maus tratos, tanto no plano físico como emocional que trazem sofrimento e acarretam danos irreparáveis a vítima, pois toda forma de violência traz consigo consequências, ocasionando assim problemas em sua saúde física, mental e social.

De acordo com Garbin (2006) a lesão corporal pode ser consequências de agressões físicas, tais como socos, chutes, tapas, violência sexual ou agressões com qualquer tipo de objeto que possa machucar ou prejudicar a saúde da pessoa. Os instrumentos mais utilizados para causar danos físicos nas vítimas são os contundentes, ou seja, são os objetos que é capaz de causar contusão.

As consequências psicológicas podem ter resultado das agressões como também podem aparecer de forma isolada na vítima. Para tanto Fonseca (2012) nos traz um rol exemplificativo de algumas enfermidades psicológicas, dentre as quais são elencadas o estresse pós-traumático, depressão, ansiedade, fobias.

A vítima de violência doméstica pode apresentar um quadro de depressão, onde resulta em alterações nos campos da emoção, percepção, pensamento e comportamento do indivíduo, causando grande sofrimento emocional. Ela faz com que a vítima tenha sentimento de culpa e tristeza profunda. Segundo Del Porto (1999) a depressão não se limita apenas a alterações do humor, mas também existem diversos outros aspectos, incluindo alterações cognitivas, psicomotoras e vegetativas.

Segundo Justino (2003), as consequências que resultam de todo o tipo de violência doméstica é: taquicardia, depressão, insónias, pressão alta, palpitações e até DST.

Não é incomum nos depararmos com situações que mesmo que a mulher passe por todas consequências assim citadas, continuam vivendo com seus companheiros.

Entretanto, a pergunta é simples, há políticas sociais suficiente para dar suporte a vítima de violência doméstica?

Entre vários fatores que contribuem para que a mulher continue vivendo em um ambiente de violência, a falta da renda financeira é um dos maiores que contribui, pois sem recursos próprios, elas se vêm obrigadas a manterem em uma relação de violência.

A Pesquisa Instituto Avon 2011 revelou que grande parte das mulheres entrevistadas (27%), disseram que a falta de condições econômicas para viver sem o companheiro as levava a continuar numa relação na qual era constantemente agredida fisicamente e/ou verbalmente pelo companheiro.

Contudo, para além de ficarem com sérios e graves problemas no seu desenvolvimento pleno e integral, se vêm “obrigadas” a manter-se no relacionamento e assim, apresentarem gravíssimas sequelas que podem ficar para o resto da vida. Daí a importância de políticas que deem suporte à mulher vítima de violência que seja desprovida financeiramente.

5 A EFETIVIDADE DA LEI MARIA DA PENHA

Em 1993 foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher. Foi a partir da definição dada por este instrumento internacional ao termo “violência contra a mulher”¹ que o problema passou a ser tratado como específico.

Segundo Flávia Cristina Piovesan (2003) a definição dada pelo instrumento internacional, à violência contra a mulher “rompe com a equivocada dicotomia entre o espaço público e o privado, no tocante à proteção dos direitos humanos, reconhecendo que a violação destes direitos não se reduz à esfera pública, mas também alcança o domínio privado”.

Com a realização de audiências em âmbitos regionais e nacional, inclusive no Congresso Nacional, conseguiu-se a aprovação da Lei n. 11.340/06, a qual trata de maneira específica a violência doméstica e familiar contra as mulheres – Lei Maria da Penha, “como é chamada e conhecida por todos, desde o presidente Luiz Lula, o

Congresso Nacional e o Poder Judiciário, incluindo o Supremo Tribunal Federal, até as pessoas mais humildes” (Cf. PIMENTEL, p. 28).

A lei 11.340 foi inovadora em muitos sentidos. Ela criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Com efeito, a nova legislação ofereceu um conjunto de instrumentos para possibilitar a proteção e o acolhimento emergencial à vítima, isolando-a do agressor, ao mesmo tempo em que criou mecanismos para garantir a assistência social da ofendida.

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A Lei Maria da Penha foi aprovada pelo Senado e é considerada uma das mais avançadas em toda a região brasileira. Porque além de contemplar a criação de um sistema integral de prevenção, proteção e assistência, ela estabelece competências e obrigações do Estado em âmbitos federal, estadual e municipal.

Ponto bastante importante da Lei é que abrange o conceito da expressão “violência de gênero” em seus vários aspectos: físico, psicológico, patrimonial, econômico, trabalhista, institucional, sexual e de matrimônio. Assim, como diz a Lei, o Estado deverá destinar recursos financeiros para o trabalho de violência contra as mulheres (SOUZA et al., 2010).

A efetividade da Lei Maria da Penha é bastante ampla, devido os avanços da Lei foram construídas delegacias especializadas, centros de referência, casas de abrigo, assim como juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher, promotorias especializadas e defensorias especializadas.

O cenário após a implementação da Lei Maria da Penha é animador com redução significativa de agressões. Segundo a pesquisa realizada pelo IPEA (2015), a Lei Maria da Penha fez diminuir em cerca de 10% a taxa de homicídio contra as mulheres dentro das residências, o que “implica dizer que a Lei Maria da Penha foi responsável por evitar milhares de casos de violência doméstica no país”.

Após a promulgação da Lei Maria da Penha, os casos de violência contra as mulheres vêm diminuindo sua gravidade, pois ao realizar o registro da medida protetiva, o agressor fica impedido de se aproximar da vítima (BRASIL, 2006).

Através da Lei Maria da Penha, a violência doméstica contra a mulher passa a ser definida como crime. Seja física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial, todas as formas de violência são determinadas como crime e o agressor é punido.

Cabe à mulher, vítima de violência doméstica, procurar uma delegacia de polícia especializada, relatar o ocorrido e assegurar-se de que a autoridade policial tomará as providências necessárias e as medidas judiciais cabíveis.

A autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de imediato, as providências legais cabíveis. Isso significa, em outras palavras, que, sem prejuízo do disposto no artigo 11 da LMP, deverá, feito o registro da ocorrência, remeter, no prazo de 48 horas, expediente apartado ao juiz com o pedido da ofendida para a concessão das medidas protetivas de urgência (artigo 12, inciso III da LMP).

Uma vez feita à denúncia a vítima poderá pedir as providências necessárias à justiça, a fim de garantir a sua proteção por meio da autoridade policial, e o delegado de polícia deverá encaminhar os documentos ao juiz no prazo de até 48 horas.

Art. 18. Recebido o expediente com o pedido da ofendida, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas:

I - Conhecer do expediente e do pedido e decidir sobre as medidas protetivas de urgência;

II - Determinar o encaminhamento da ofendida ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso;

III - comunicar ao Ministério Público para que adote as providências cabíveis.

Portanto, as medidas protetivas são consideradas um grande avanço na proteção das mulheres. A vítima de violência recebe um atendimento especializado junto às delegacias, serviços de apoio e demais sistemas que, conseguem garantir proteção, onde o acusado é impedido de se aproximar de sua vítima.

A Lei n. 11.340/2006, trouxe a possibilidade da aplicação de prisão preventiva aos crimes nela mencionados, somando-se a ela uma série de medidas protetivas cujo objetivo é resguardar a integridade física e psíquica da vítima, as quais, se adotadas de acordo com a previsão legal, conferem eficiência e eficácia à dita medida protetiva.

6 CONCLUSÃO

Ao longo dos anos é notório constatar através do Mapa da Violência, que os dados de violência contra a mulher, entretanto, são alarmantes.

A mulher que está sofrendo algum tipo de violência, reconheça que está sofrendo a violência, e é imprescindível que ela procure ajuda para interromper o ciclo da violência doméstica.

Infelizmente a violência doméstica contra mulher está enraizada na sociedade e não escolhe classe social. Durante o estudo podemos concluir que o resultado da violência doméstica pode levar a sérios problemas a vida mulher.

Por muito tempo, as mulheres ficaram ausente da sociedade, pois estava envolta em uma reprodução materna, a qual a mulher era vista como a mãe, a dona de casa, sendo assim, subordinada ao marido.

Com o passar do tempo à mulher conseguiu evoluir e ser vista na sociedade, tanto no sentido de mãe e esposa, mas principalmente como profissional, entretanto sabemos que ainda a mulher tem muito que percorrer até atingir seus mais íntimos desejos, de vencer, para mostrar que o sexo frágil é também o sexo de força.

A mulher lutou e continua lutando diariamente pelo reconhecimento de seus direitos, mesmo já tendo conquistado o seu espaço em boa parte dos âmbitos profissionais, porém a luta é contínua, pois ainda vivemos em uma sociedade que o conceito patriarcal se encontra presente.

A Lei foi um grande ganho para as mulheres, pois com o surgimento da Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha) inaugurou-se uma nova era no combate a violência doméstica contra a mulher.

Com esse importante passo na proteção dos direitos das mulheres, possibilitou o aumento das denúncias, reduzindo assim a violência, pois o próprio escopo legal é caracterizado pela imposição de medidas severas e atua no sentido de desestimular a ação criminosa.

7 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e violência fatal em família**: primeiras aproximações ao nível de Brasil. Temas Em Psicologia, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. **Com licença, vamos à luta**. São Paulo: IGLU, 1998.

ADEODATO, Vanessa Gurgel et al. Qualidade de vida e depressão em mulheres vítimas de seus parceiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 39, n. 1, fev. 2005 (online). Disponível em: Acesso em: 15 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 11.340/2006, de 07 de agosto de 2006. Brasília; 185º da independência e 118º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>.

CÂMARA FILHO, J.W.S.; SOUGEY, E.B. (2001). **Transtorno de Estresse Pós-Traumático**: Formulação Diagnóstica e Questões sobre Comorbidade. Revista Brasileira de Psiquiatria, vol. 23, n. 4.

Del Porto, J. A. (1999). Conceito e diagnóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 21(1), 06-11.

DIAS, Sandra Pereira Aparecida. **Um breve historico da violência contra a mulher**. Disponível em: <<http://araretamaumamulher.blogs.sapo.pt/16871.html>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2010.

DIAS, Maria Berenice. A impunidade dos delitos domésticos. Palestra proferida no **IX Congresso Nacional da Associação Brasileira das Mulheres de Carreira Jurídica**. Alagoas.

FELIPE, Sônia. Violência, agressão e força. In: FELIPE, Sônia; PHILIPPI, Jeanine Nicolazi. **O corpo violentado**: estupro e atentado violento ao pudor. Florianópolis: UFSC, 1996.

FONSECA, Denire Holanda da; RIBEIRO, Cristiane Galvão; LEAL, Noêmia Soares Barbosa. **Violência doméstica contra a mulher**: realidades e representações sociais. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/07.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

GARBIN, Clea Adas Saliba; et AL. Violência Doméstica: análise das lesões em mulheres. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2006001200007&lang=pt&lng=pt. Acesso em 11 dez. 2016.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de Pais contra Filhos**: a tragédia revisitada. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO AVON/IPSOS. Percepções sobre a violência contra a mulher no Brasil, 2011. Disponível em: Acesso em 05 de maio 2017.

JUSTINO. Bianca. Consequências de violência doméstica. "Violência doméstica, precisa de políticas públicas para ser combatida". 2003.

LOBO, Elisabeth Souza. O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

MENDONÇA, Viviane Melo. **Violência contra a mulher**: tempo de medo, tempo de lutas. Disponível em: <http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/494039/violencia-contra-a-mulher-tempo-de-medo-tempo-de-lutas>. Acesso em: 11 ago. 2013.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

ONU. Declaração de Beijing. **Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

ROLIM, R. R. Gênero, Direito e esfera pública: Condições de efetividade da Lei Maria da Penha. **Rev. Direito Mauricio de Nassau**, Recife, v. 3, n. 3, p. 229 – 353. 2008

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

SILVA, Marlise Vinagre. **Violência contra a mulher**: quem mete a colher? São Paulo: Cortez, 1992. p. 52-104.

SOARES, Lucila. **O fim do silêncio**. Veja, São Paulo, ed. 1947, ano 39, n. 10, p. 76-82, mar. 2006.

SOUZA, Mércia Cardoso De; MENDES, Gabriela Flávia Ribeiro; LIMA, Sarah Dayanna Lacerda Martins; SANTANA, Jacira Maria Augusto Moreira Pavão; OLIVEIRA, Magnolia Bandeira Batista de; SILVA, Jaqueline Souza da. A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) e a Lei Maria da Penha. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 77, jun 2010. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7874>. Acesso em 16 dez. 2016.

STRAUS, M. A., e GELLES, R. J. (1986), «Societal changes and changes in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national surveys», in *Journal of Marriage and the Family*, vol. 48, n.º 3, pp. 465-479.

TELES, M. A. de A.; MELO, M. de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

VRISSIMTZIS, Nikos A. **Amor, sexo e casamento na Grécia Antiga**. Tradução Luiz Alberto Machado Cabral. São Paulo: Odysseus, 2002.

ALIENAÇÃO LINGUÍSTICA: O QUE É E COMO ISSO AJUDA A FOMENTAR O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Renan Mendonça Ferreira¹

RESUMO

A língua padrão é muitas vezes entendida como sendo a língua descrita na gramática normativa. Porém, a maioria dos falantes nativos não domina essa gramática. Essa incoerência motiva o preconceito linguístico e motiva também a composição deste trabalho o qual demonstrará o processo como a língua perde a sua filiação humana, viva e concreta, e passa a ser vista como algo idealizado nos livros.

Palavras-chave: língua-padrão. Preconceito linguístico. Alienação. Marxismo. Ideologia.

ABSTRACT

The standard language is often understood as the language described in the normative grammar. However, most of native speakers do not know properly that grammar. This inconsistency motivates the linguistic prejudice and also motivates the composition of this work which demonstrates the process by which the language loses its human affiliation, concrete and alive, and become something idealized in the books.

Key words: Standard language. Linguistic prejudice. Alienation. Marxism. Ideology.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de questionamento o conceito da chamada língua-padrão, que muitas vezes é definida como sendo aquela variante linguística que deriva ou segue as normas da gramática normativa. O tema parece ser exaustivo, porém relevante, pois ainda levanta polêmicas e é um dos causadores do que Marcos Bagno chamou de preconceito linguístico. Questionar-se-á aqui o conceito de língua-padrão e, a exemplo de como Karl Marx utilizou o conceito de alienação na economia, pretende-se demonstrar que a língua também sofre o mesmo fenômeno, porém não numa esfera econômica, mas linguística. Esse fenômeno – doravante alienação

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de Letras Português na educação básica e no ensino superior. E-mail: renanmfprofessor@gmail.com.

linguística – será descrito com base nas referências bibliográficas e apoiado na pesquisa de campo que serve como documento comprobatório desta teoria.

A pesquisa foi realizada para qualificar a opinião de estudantes sobre o conceito de língua-padrão. A coleta de dados foi realizada no dia 05 de maio de 2009 por meio de um questionário aberto que continha uma única pergunta: “O que você entende por língua-padrão?”. O público-alvo da pesquisa se constituía estritamente de estudantes da graduação de Letras-Português. Nesse universo, a amostra pesquisada foi de 10 estudantes da Faculdade Pitágoras, em Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Os alunos que participaram da pesquisa tiveram pouco tempo para responder, fato que provavelmente contribui para a autenticidade das respostas. Além disso, cada participante não teve nenhum conhecimento sobre a resposta dada pelo outro participante. Essa medida também veio a assegurar a autenticidade de cada resposta, uma vez que se evita que uma resposta influencie as demais e contamine a pesquisa.

2 A TEORIA

Não haverá necessidade aqui de grande aprofundamento teórico na questão da alienação, contudo é importante esclarecer o edifício teórico que sustenta esse conceito e no qual se fundamenta este trabalho. O termo alienação foi descrito pelo filósofo alemão Ludwig Feuerbach para expor o fenômeno da religião. De modo a facilitar a compreensão do conceito de alienação em Feuerbach, sem adentrar em questões que neste dado momento não têm relevância, será de grande auxílio a breve – porém certa – explicação que Marilena Chauí nos dá em seu livro “Convite à Filosofia”. Assim Chauí explica os estudos de Feuerbach:

[...] os humanos projetam para fora de si um ser superior dotado das qualidades que julgam as melhores: inteligência, vontade livre, bondade, justiça, beleza, mas as fazem existir nesse ser supremo como superlativas, isto é, ele é onisciente e onipotente, sabe tudo, faz tudo, pode tudo. Pouco a pouco, os humanos se esquecem de que foram os criadores desse ser e passam a acreditar no inverso, ou seja, que este ser foi quem os criou e os governa. Passam a adorá-lo, prestar-lhe culto, temê-lo. Não se reconhecem nesse outro que criam. Em latim, “outro” se diz *alienus*. Quando os homens não se reconhecem num outro que eles mesmos criaram, eles se alienam. Feuerbach designou esse fato com o nome de alienação (CHAUI, 2003, p. 171).

Karl Marx, inspirado na tese de Feuerbach, aplicou o mesmo conceito de alienação em seus estudos. Porém, em Marx o que vemos não é uma tese sobre religião, mas

uma aplicação do conceito de alienação para investigar fenômenos econômicos, sociais, políticos e intelectuais. Logo, Marx descreveu os fenômenos da alienação social, econômica, política e intelectual. Mais uma vez, Marilena Chauí presta grande auxílio ao explicar de forma sucinta como se deu a passagem da alienação descrita em Feurbach para a alienação aplicada às áreas de interesse de Marx.

Marx não se interessou apenas pela alienação religiosa, mas investigou, sobretudo, a alienação social. Interessou-se em compreender as causas pelas quais os homens ignoram que são os criadores da sociedade, da política, da cultura e agentes da história. Interessou-se em compreender por que os humanos acreditam que a sociedade não foi instituída por eles, mas por vontade e obra dos deuses ou pela força cega das leis da natureza, em vez de perceberem que são eles próprios que, em condições históricas determinadas, criam as instituições – família, relações de produção e de trabalho, relações de troca, linguagem oral, linguagem escrita, escola, religião, artes, ciências, filosofia – e instituições políticas – leis, direitos, deveres, tribunais, Estado, exército, impostos, prisões (CHAUÍ, 2003, p. 171).

3 A PESQUISA

O que é língua-padrão? A palavra padrão denota algo que é idealizado, um modelo. Na pesquisa que consta neste trabalho, ao responderem à pergunta “O que você entende por língua-padrão?”, 50% dos entrevistados mencionaram os termos sinônimos “normas gramaticais” ou “gramática normativa”. Em outras palavras, 50% dos entrevistados entendem língua-padrão como sendo o modelo idealizado pelos gramáticos. Todavia, a grande maioria da população não conhece ou não domina devidamente as várias normas e regras descritas pelos gramáticos, logo, chamar de padrão algo que não é de domínio geral parece ser demasiadamente forçoso e equivocado. Para que algo seja considerado padrão numa sociedade – especialmente numa sociedade democrática – deve antes ser algo que a maioria das pessoas reconheça como modelo e não o reconhecimento de apenas uma minoria.

Além disso, os gramáticos divergem entre si em alguns pontos de seus estudos, o que gera normas diferentes, regras diferentes e pontos polêmicos. Ao contrário do que se pensa, não existe uma gramática e sim várias gramáticas, cada uma com pequenas discrepâncias. Ora, o conceito de padrão denota o conceito de unidade, logo não é possível existir vários padrões. Portanto, de acordo com esses fatos, língua-padrão não pode ser entendida como algo descrito na gramática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que “não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio” (BRASIL, 1998, p. 31). Logo, a norma gramatical não é critério suficiente para se definir um padrão linguístico, além de não ser capaz de descrever todas as variações linguísticas existentes.

O conceito de alienação implica uma perda. Em Feuerbach, os criadores da religião se viram como criaturas e perderam o controle sobre seus próprios destinos, que passou a ser controlado por uma entidade invisível. Em Marx, os trabalhadores criam todos os produtos existentes, mas devido às leis do mercado, o salário de um trabalhador não pode comprar quase nada. Apesar de todos trabalhadores serem criadores dos produtos, eles os perdem quando vendem sua mão-de-obra. Essa perda, tanto em Feuerbach como em Marx, é algo que as pessoas não percebem. Para elas, essa perda é natural, não depende delas, mas de uma vontade superior e alheia a elas. De modo semelhante, quando esta pesquisa mostra que a língua-padrão, na opinião de 50% dos estudantes de Letras, está atrelada à gramática, temos a confirmação de que o conceito de língua-padrão ainda é pensado como algo afastado da maioria da população, fora da vida das pessoas, algo estritamente teórico ou até hipotético, que não depende da ação das pessoas, logo alienadas.

Alguns entrevistados descreveram língua-padrão como sendo consequência do estudo ou relacionaram-o ao termo “norma culta”. Essas opiniões trazem uma semelhança ideológica entre elas. Se analisarmos o radical da palavra “culta”, veremos que seu significante nos remete à noção subjetiva de cultura. No senso-comum, cultura é uma virtude que se obtém por meio do estudo. Geralmente, quando se diz que alguém é culto se quer dizer que aquela pessoa possui erudição, que ela conquistou uma cultura de prestígio através do estudo. É possível supor que alguns entrevistados, à semelhança do que ocorre com o termo “culto” associado à erudito, associam o termo “norma culta” à linguagem erudita. Logo, é razoável dizer que essas opiniões apontam para um mesmo sistema de ideias: língua-padrão como sinônimo de erudição.

Se alguns estudantes entendem língua-padrão como sendo sinônimo de linguagem erudita – ou algo que se conquista como consequência do estudo ou que está atrelado a uma classe que se imagina deter prestígio intelectual – temos aqui novamente a

alienação linguística. Ora, a chamada linguagem erudita é aquela utilizada por uma pequena parcela da população, geralmente aquela que detém grande saber científico, outrora reconhecida também por concentrar a maior parte do poder político e do poder de produzir e propagar discurso, além de detentora dos meios de produção. A variante linguística utilizada por essa parcela da população é apenas mais uma variante dentre incontáveis outras variantes que há na sociedade.

É preciso ressaltar que todos os estudantes entrevistados já tiveram contato com as teorias de Marcos Bagno sobre preconceito linguístico. Mesmo assim, 50% deles ainda, ao que parece, não se veem como participantes ativos de uma sociedade no processo de uso e reinvenção da língua. Esse fato caracteriza a alienação linguística, não apenas nos estudantes entrevistados, mas na grande parcela da população que provavelmente também não se percebe fazendo parte do mesmo processo.

Bagno afirma que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam” (BAGNO, 1999, p. 9). Em outras palavras, devemos considerar que a língua é um organismo vivo, mutante, variável. Ela depende das pessoas que a falam, e não o oposto como querem os gramáticos tradicionalistas.

Essa inversão da realidade, ou o modo como as pessoas percebem os fatos invertidos, caracteriza uma ideologia, como explica Marilena Chauí, com base nos estudos de Karl Marx, sobre os procedimentos da ideologia: “[...] opera por inversão, isto é, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos” (CHAUÍ, 2003, p. 175).

Ideologia é uma ideia geral formada no senso comum da população e sustentada pelos pilares da sociedade: economia, política, religião, filosofia, ciência, educação etc. A ideologia funciona como um poder invisível e é uma consequência do fenômeno da alienação. Marx esforçou-se para descrever esse poder invisível, denominado ideologia, no âmbito socioeconômico. Mas na esfera linguística, que poder é esse? Bagno (1999, p. 64) é quem elucida:

como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível [...].

A ideologia, conseqüente da alienação linguística, causa o preconceito linguístico, que nada mais é do que o preconceito social mascarado, que é na sua essência, o que Marx denominou como luta de classes. Os PCNs também já apontaram para esta conclusão quando disseram que: “A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade” (BRASIL, 1998, p. 82).

A gramática não deveria se impor como um poder. Na verdade, ela depende dos falantes, e não o oposto – como ocorre na ideologia. Portanto, a gramática deveria funcionar como uma ferramenta descritiva da língua em suas diversas variações existentes e possíveis.

É preciso lembrar que a língua portuguesa possui uma ortografia oficial, e isso basta para preservar a língua – basta para os seus falantes, seja para orientá-los ou confundi-los ainda mais. Porém a gramática e a pronúncia – aspectos fonológicos – não podem e não devem ser oficializadas, devido a uma enorme variação linguística que existe e sempre existirá, mesmo que alguns não queiram.

A variação linguística ocorre no vocabulário, nos aspectos fonológicos, no fenômeno da gramaticalização, dentre outros mais. Toda língua natural está sujeita a isso. Portanto, se um falante comete um desvio da norma gramatical isso não deve ser encarado como erro. A ideia de erro já manifesta ocultamente o preconceito linguístico. Marcos Bagno vai ainda mais longe quando diz: “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna [...]. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário” (BAGNO, 1999, p. 124).

Para combater o preconceito linguístico é necessário combater a alienação linguística. Para isso, a população deve tomar consciência de que a língua é patrimônio de todos os seus falantes e não apenas de um grupo restrito que a estuda. Ou em outras palavras: “[...] os elementos constitutivos de uma língua pertencem ao grupo social que fala essa língua, pertencem a seus falantes nativos, e não precisam de guardiões” (BAGNO, 1999, p. 163).

Enquanto os gramáticos e professores devem ter consciência de que as variações linguísticas sempre existirão e que elas não devem ser combatidas, mas estudadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá,

independentemente de qualquer ação normativa” (BRASIL, 1998, p. 29). Portanto, é preciso que os gramáticos e os estudantes de Letras atentem para esse fato se não quiserem incorrer em preconceito linguístico. Por essa razão, os PCNs pregam a “valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998, p. 64).

4 CONCLUSÃO

Os seres humanos se caracterizam, dentre outras coisas, pela incrível capacidade de se adaptarem ao meio que os cerca. Assim, a linguagem como ferramenta humana também se torna adaptável. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem como proposta de ensino “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p. 33). Essa é uma lição que deve ter início a partir do ensino fundamental, quando a identidade do estudante começa a se formar, para que no futuro o cidadão possa respeitar as diferenças linguísticas e, quem sabe, socioculturais de terceiros.

A comunicação não existe por si só, ela só acontece em forma de texto e em contextos muito específicos. Esses contextos são definidos por um número infinito de variáveis, tais como nacionalidade, época, região geográfica, idade e sexo do falante, educação, profissão, tradições familiares, fatores históricos, sociológicos e culturais, necessidades pessoais do falante etc.

Afirmar que a língua é uma criação humana implica aceitar que a humanidade como um todo é a detentora do direito de uso da língua e que como tal, recria a língua conforme suas necessidades pessoais ou sociais. Logo, a língua é manipulada para se adaptar às mais diversas possibilidades de situações vividas por cada pessoa, seja como indivíduo ou como um ser social. Cada indivíduo faz a linguagem se adaptar às suas necessidades pessoais, cada comunidade adapta a linguagem às suas necessidades comunitárias e cada sociedade adapta a linguagem às suas necessidades sociais.

5 REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 47. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, 1998.

MEMÓRIA, HISTÓRIA, SIGNOS, SOCIEDADE E SENTIMENTO: ALGUNS APONTAMENTOS

Tatiana de Santana Vieira¹

RESUMO

O texto objetiva compreender alguns aspectos da memória ligados a representações e sentidos desse signo construídos ao longo da história. Para construir o caminho teórico-metodológico fundamentado na pesquisa bibliográfica, fundamenta-se nos estudos pensadores dedicados à temática da memória e suas interfaces: Le Goff (1996); Goody (2012); Vernant (1990); Kenski (1995); Halbwachs (1990); Bresciani e Naxara (2004). Os apontamentos indicam a complexidade polissêmica da memória. Tal como sua possibilidade de utilização como instrumento de poder, para evidenciar, celebrar ou silenciar histórias e acontecimentos no decorrer dos tempos.

Palavras-chave: Memória. Signos. História. Social.

ABSTRACT

The text aims to comprise some aspects of the memory connected to representations and senses of this sign formed throughout the history. To mold the theoretical-methodological line founded on the bibliographical research, this text is based on the thinker studies dedicated to the theme that comprehends the memory and its interfaces. Le Goff (1996); Goody (2012); Vernant (1990); Kenski (1995); Halbwachs (1990); Bresciani and Naxara (2004). The notes indicate a polysemic complexity of memory and the possibility of its use as an instrument of power, to evidence, celebrate or silence stories and events in the course of time.

Key words: Memory. Signs. History. Social.

¹ Mestre em Educação e licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente da Faculdade Capixaba da Serra – MULTIVIX Serra. Professora da rede estadual de ensino. E-mail: tattisantana@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Tudo o que viver tem que morrer, e passar para a eternidade.
(Shakespeare *in* Hamlet)

A busca pelo eterno acompanha a humanidade há tempos imemoriais. Talvez essa possa ser considerada uma das grandes vontades frustradas dos homens. A eternidade não cabe aos indivíduos, pois ela transcende o tempo humano, já anunciou Santo Agostinho. Cada homem e mulher tem um tempo delimitado entre seu nascimento e sua inevitável morte, como afirma Shakespeare.

Não restrita ao estudo do passado, como ainda perdura a representação errônea sobre o objetivo da História, desde o início do século XX, os historiadores prosseguem com a assertiva de Bloch (2001) sobre ser o seu ofício: estudar os homens, enquanto ser social, e suas relações no tempo (passado, presente, futuro). Para isso, utilizam instrumentos teórico-metodológicos para auxiliar nessa tarefa. A chave está nos vestígios produzidos ao longo dos tempos, dessa forma, tudo o que os seres humanos produzem são documentos históricos: da arte à literatura, de documentos oficiais à relatos orais, os ecos da produção humana constituem as memórias históricas.

Existem muitos caminhos que podem ser trilhados a partir da memória. É um campo polissêmico que interessa a diversas áreas do conhecimento: Medicina, Psicologia, Literatura, Tecnologia, História, Sociologia, artes, entre outros, conferem à categoria memória uma conceituação própria e um sentido particular.

Na perspectiva das ciências humanas, os dois campos mais amplos dos estudos memorialísticos sugerem uma memória individual e uma memória coletiva (KENSKI, 1994). O prisma da memória que se desenvolverá no presente texto é o da memória coletiva em sua interseção com a História. Esse horizonte contribui com a seleção de um apoio teórico que será o alicerce da temática. Faz-se *mister* sublinhar que esse posicionamento não desconsidera a vertente de estudos sobre a memória individual e tantas outras possibilidades de análise conceitual sobre ela, longe disso, se ressalta a importância dos estudos sobre temática com o propósito de recorrer a versões do passado que auxiliem na interpretação no presente, por meios de alguns signos da memória.

Uma definição simples do termo signo o descreve como “elemento que designa ou indica outro” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Todavia, signo, segundo Saussure (s/d), na Linguística é conceituado de forma dicotômica como uma entidade psíquica constituída por um conceito (significado) e por uma imagem acústica (significante). Saussure (s/d, p. 81) exemplifica a noção de signo da seguinte forma:

Chamamos signo a combinação do conceito e da imagem acústica: mas, no uso corrente, esse termo designa geralmente a imagem acústica apenas, por exemplo, uma palavra (*arbor* etc.). Esquece-se que se chamamos a *arbor* signo, é somente porque exprime o conceito “árvore”, de tal maneira que a ideia da parte sensorial implica a da total.

O signo apresenta dois princípios: primeiro, a arbitrariedade, nessa perspectiva o signo total é resultado da associação de um significante com um significado; segundo: o caráter linear do significante, no qual o significante é de natureza auditiva e se desenvolve no tempo e desse modo, é linear. Saussure compreende ainda que a linguagem, enquanto um sistema de signos fornece ao indivíduo uma memória linguística.

Nesse sentido, buscou-se como objetivo neste artigo compreender alguns aspectos da memória ligados a representações e sentidos desse signo construídos ao longo da história. Para construir o caminho teórico-metodológico fundamentado na pesquisa bibliográfica tomou-se como os estudos pensadores dedicados à temática da memória e suas interfaces: Le Goff (1996); Goody (2012); Vernant (1990); Kenski (1995); Halbwachs (1990); e Bresciani e Naxara (2004).

2 OS SIGNOS DA MEMÓRIA

2.1 O SIGNO HISTÓRICO DA MEMÓRIA

O celebre historiador Frances Jacques Le Goff (1996) concebe a História como a forma científica da memória coletiva. Essa tese é desenvolvida em uma das obras marcantes da historiografia mundial intitulada “História e Memória” (1996). No citado livro, o historiador apresenta o conceito de memória como:

Propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1996, p. 423).

Observa também o historiador que o estudo da memória pode ser realizado a partir de diversas áreas do conhecimento. Estas áreas conduzem à observação dos aspectos mnemológicos a partir dos fenômenos biológicos, psicológicos, linguísticos e sociais. Do ponto de vista biológico a memória está relacionada à cognição e à organização do sistema nervoso central dos seres humanos. Mas pode ser observada ainda de outros ângulos, nos quais poderiam ser destacados seu comportamento narrativo e comunicativo ou ainda, tomar como ponto inicial a sua preponderante função social.

Le Goff opta por trabalhar a memória em sua relação com as Ciências Humanas, especificamente com a História e com a Antropologia. Seus estudos auxiliam a compreender a (re)construção da categoria memória no decorrer de períodos históricos, especificamente no mundo ocidental (notadamente a Europa).

Nessa direção, de acordo com Le Goff (1996) a “memória étnica” designa os povos sem escrita. Entre esses, a atividade mnésica (memorizar) é constante nos povos de cultura oral. Nesses povos a memória coletiva é cristalizada nos mitos fundadores que conferem sustentação à existência das etnias ou famílias. As sociedades sem escritas têm a figura dos especialistas da memória - historiadores da corte, guardiões dos códices reais - pessoas atuam como uma espécie de genealogistas, seus homens-memória. Todavia chefes de família - idosos, bardos e sacerdotes - também cumprem uma função de destaque no meio: guardar a memória e manter a coesão do grupo.

O antropólogo Jack Goody (2012) destaca as diferenças da tradição oral e da tradição escrita, sublinhando que uma não é superior à outra, mas são modos de linguagem diferentes. Embora, incorretamente, as características da sociedade letrada sejam impostas à sociedade iletrada.

Na discussão desenvolvida por Goody (2012) há uma relação entre memória, o *lecto-oral* (palavra falada) e a palavra escrita. De acordo com o autor nas comunidades orais a memória era um recurso para reprodução da literatura produzida, nessa conjuntura a autoria era pouco importante e o recitador poderia introduzir variações próprias ao texto. Nesse sentido, os gêneros orais como a epopeia, o conto popular, a canção e o mito puderam ser reelaborados, transmitidos a outros povos e caminhado pelo tempo para outros para outros períodos.

A memorização nas sociedades orais, geralmente, não ocorre pelo processo de decorar palavra por palavra de uma história, o mais importante é a reconstrução generativa, por isso, podem-se ter versões variadas de um mesmo acontecimento, de um mito. São práticas de memorização mais livres e criativas, sendo a principal delas o canto. Le Goff (1996, p. 430) formula um questionamento sobre a relação com a memória coletiva entre os povos de cultura oral:

Transmissão de conhecimentos considerados como secretos, vontade de manter em boa forma uma memória mais criadora que repetitiva; não estarão aqui duas das principais razões da vitalidade da memória coletiva nas sociedades sem escrita?

O pesquisador exemplifica sua reflexão com um texto de César intitulado “*De Bello Gallico*”, onde o imperador romano observou que os druidas gauleses aprendiam de cor e rejeitavam o uso da escrita para transmissão de seus conhecimentos para que sua doutrina não fosse divulgada e para que a memória não fosse negligenciada confiando na escrita.

Para Goody (2012) desenvolvimento da escrita possibilitou à tradição oral incorporar a ideia de autoria e originalidade aos textos produzidos, como os de Homero e Vedas. Com ela também foram desenvolvidas técnicas mnemônicas e artifícios para auxiliar a memória, uma vez que a reprodução (mesmo pela oralidade, como a ocorria na declamação, na recitação e no canto) carecia de uma técnica específica para manter o texto oralizado fiel ao texto escrito. Assim, a observação de Goody (2012, p. 45) de que: “no momento exato na história em que a escrita nos permite descartar a memória verbal como um meio de lembrar essas obras, o papel dessa memória é, na verdade acentuado [...]”, tem sentido, pois não se pode questionar que a escrita realizou uma profunda transformação na memória coletiva.

Le Goff afirmou com veemência: “entre os gregos, da mesma forma que a memória se vem acrescentar à memória oral, transformando-a, a história vem substituir a memória coletiva, transformando-a, mas sem a destruir” (LE GOFF, 1996, p. 436). A escrita potencializou o desenvolvimento de duas formas de memória:

1. *Comemoração* – celebração em torno de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável (obelisco, estelas).
2. *Documento escrito* – possui duas funções: armazenamento de informações; permite reexaminar frases e palavras. É a passagem da esfera auditiva à visual.

Seja para comemorar ou documentar, as grandes sociedades civilizaram primeiro a memória escrita no calendário e nas distâncias com ênfase na religião, na história e na geografia, ou seja, a memória servia como instrumento e objeto de poder exercido por um grupo dominante.

Dentre essas sociedades a Grécia merece um olhar especial devido à forte influência exercida sobre o mundo ocidental ao longo da história. Vernant (1990) tece a relação entre filosofia e memória no contexto da Antiguidade Clássica, com mais precisão na civilização grega, berço do pensamento filosófico ocidental, onde a memória teve uma forte representação mítico-religiosa.

Na mitologia grega a divindade *Mnemosine* (memória) apresenta uma categoria psicológica muito complexa e importante na sociedade grega, por muito tempo marcada pela tradição oral. O poder de rememorar os feitos e acontecimentos adquire uma função essencial para a construção das identidades dos povos gregos, por meio de suas narrativas míticas orais e escritas.

Deusa titã, mãe das nove musas, *Mnemosine* presidiu uma função poética ao ser interpretada por Hesíodo e Homero, entre outros poetas. Esses possuídos pelas musas (as nove filhas da deusa: Clio [História], Euterpe [Música], Tália [Comédia], Melpômene [Tragédia], Terpsicore [Dança], Erato [Elegia], Polínia [Poesia Lírica], Urânia [Astronomia] e Calíope [Eloquência]) que lhes conferia o dom de vidência sobre o passado o futuro, em uma espécie de onisciência. Essa relação permite decifrar o passado coletivo como fonte do presente, uma vez que voltando ao passado, não se procurara situar os acontecimentos em um quadro temporal, “mas atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto” (VERNANT, 1990, p. 112). Desse modo, a narração do tempo pelas musas não seguia uma cronologia, mas genealogias.

O encontro com os mitos escatológicos² gerou transformações no sentido de memória para os gregos, uma vez que introduziu uma ligação com a história mítica dos

² De acordo com Le Goff (1996. p. 325): “o termo ‘escatologia’ designa a doutrina dos fins últimos, isto é, o corpo de crenças relativas ao destino final do homem e do universo. Tem origem no termo grego, geralmente empregado no plural *tá escháta* ‘as últimas coisas’ (cf. Althaus, 1922; Guardini, 1949). [...] Nos textos dogmáticos gregos é usado como adjetivo, referindo-se a termos que designam o tempo *eschatai mnerai* ‘os últimos dias’, *eschátos Krónos* ‘o último tempo’, *eschaté hóra* ‘a última hora’ (cf. Kitell, 1931, pp. 694-95)”.

indivíduos. Desse modo, as reflexões escatológicas giravam em torno dos problemas do tempo e da alma e usavam a revelação como meio para atingir o fim dos tempos e findar o ciclo de reencarnação em uma tentativa de tornar-se deus.

No Pitagorismo³ houve uma substituição do tempo cíclico por um tempo acabado e realizado, esse é um tempo reconquistado que une começo e fim de modo que o exercício da memória tornou-se a conquista da salvação e libertação com respeito à morte e ao devir. Na relação com a memória, o tempo é um elemento importante e, entre as diversas formas manifestação, o tempo *chronos* apresentou um sentido de unidade e permanência e represente a origem do cosmo. Aliado a ele estava o tempo que não envelhece, imortal e imperecível.

As dissonantes representações do tempo e as inquietudes por elas suscitadas contribuíram para uma melhor compreensão sobre o significado e importância do exercício da memória. Nesse contexto, a memória no mito não representava uma consciência ou interesse pelo passado, tampouco a exploração do tempo humano, mas constituía uma tentativa de reintegração do tempo humano na periodicidade cósmica e na eternidade do tempo divino. Era uma forma diferente de compreender a memória, uma vez que essa correspondia a fins diversos dos atuais. Os gregos exaltavam na memória a fonte do saber, da onisciência ou um instrumento de liberação sobre o tempo, no sentido de que a saída do tempo proporcionaria a união com o divino, por isso os métodos de rememoração eram praticados em situações particulares como em cultos de seitas religiosas ou filosóficas.

Em Platão e Aristóteles a memória seria um componente da alma e se manifestaria em sua parte sensível. A representação da memória por meio do mito foi importante para que mais tarde ela fosse repensada pela reflexão filosófica. Nas confrarias filosóficas o exercício da memória significava a busca intelectual pelo mais completo saber, assim como a vitória sobre o tempo e a morte (LE GOFF, 1996).

Platão em “A República” fez alusão ao rio Ameles, no qual as almas bebem de suas águas e perdem as recordações das vidas anteriores. Com isso poderiam reencarnar

³ O Pitagorismo foi uma doutrina fundada pelo filósofo e matemático grego Pitágoras (séc. VI a.C.) no Período Clássico. A tendência semirreligiosa desta doutrina possui um caráter místico e espiritualista, com a crença na metempsicose (migração das almas de corpo em corpo, ou seja, a reencarnação), e com a crença no número como representante de toda realidade, que em essência é matemática (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

desposuídas das lembranças e conhecimentos que tinham. Não entrar no rio significaria optar pela imortalidade, pelas lembranças e conhecimentos imemoriais. Sob esta perspectiva, a memória estaria ligada à imortalidade e ao divino.

Aristóteles contribuiu sobremaneira para a dessacralização da memória e sua inclusão no tempo. Outro personagem de destaque na dessacralização e, além disso, para a acentuação do caráter técnico-profissional da memória, foi o poeta Simônides de Ceós. Ele elaborou sistema de auxílios mnemônicos (mnemotécnica) no qual realizou a distinção entre os lugares da memória (onde se dispõem os objetos da memória) e as imagens, formas traços, características e símbolos que permitem a recordação. Outrossim, apresentou dois princípios da memória artificial: a lembrança das imagens e recurso de organização.

Além da filosofia grega, outros elementos da Antiguidade Clássica também foram importantes para a instituição da forte relevância da memória (e da História) na civilização ocidental. Dentre eles, a cultura judaico-cristã, e de modo particular, o cristianismo. Marc Bloch (2001, p. 42) assim afirmara: “o cristianismo é uma religião de historiador”, pois os fatos narrados nos Livros Sagrados não são fundamentados em mitologias exteriores ao mundo humano, ao contrário, narram os acontecimentos terrestres da vida de Deus. Nesse sentido, os Livros do Novo Testamento constituem-se também em livros históricos.

Além disso, o Novo Testamento é composto por um conjunto de Livros que apresentam, a partir da perspectiva de diversos narradores⁴, a experiência vivida por um personagem. Esses textos tecem a vida de Cristo entrelaçando os elementos de sua santidade com os de sua humanidade. O fragmento a seguir observa a historicidade do Nazareno situando sua idade e evocando sua genealogia: “e este mesmo Jesus estava como que começando os trinta anos sendo [como se cuidava] filho de José, e José de Heli [...]” (LC, 3: 23). O tempo presente (a idade de Jesus) e a tradição familiar à qual ele pertence (a lembrança de seus antepassados) inserem Cristo como um homem no tempo, um sujeito histórico.

⁴ O termo narradores, neste caso expressa o sentido concebido por Benjamim (1994) ao atribuir à narração o status de arte e faculdade de intercambiar experiências e construir a imagem do narrador como personagem que rememora e transmite essas experiências. Na perspectiva benjaminiana o narrador não está mais presente entre nós, pois a arte de narrar estaria em extinção.

Em outra passagem do referido Livro de Lucas é retratada a experiência sagrada da transmutação do pão na Santa Ceia. O texto descreve: “e, tomando o pão, e havendo dado graças, partiu-o, e deu-lho, dizendo: ‘isto é o meu corpo, que por vós é dado; fazei isto em memória de mim’” (LC, 22: 19). Como se lê, Jesus relaciona o divino e o secular no instante em que Ele transfere para um objeto (o pão) o santo (seu corpo), e, além disso, possibilita que os demais homens possam reproduzir este ato simbólico em sua rememoração (faça isto em memória de mim).

A preocupação com a preservação dos acontecimentos da vida de Cristo por meio da palavra escrita, em um contexto onde prevalecia a tradição oral, indica o cuidado em preservar a memória dos fatos e contribuiu sobremaneira, posteriormente, para a consolidação e expansão do cristianismo.

Durante o Período Medieval houve uma forte influência do cristianismo na memória coletiva. A Igreja dicotomizou a memória em memória litúrgica e memória laica: passagens do Novo Testamento alimentavam um sentido escatológico à memória; os ex-votos conservam a memória dos milagres; a criação do purgatório no século XII também teve papel de destaque nessa relação, além de introduzir a memória na definição dos mortos (iria para o céu quem a família e amigos ainda vivos fizessem orações e doações). Para além do ponto de vista religioso, a sociedade medieval venerava as pessoas mais velhas, elas eram chamadas de homens-memória; a escola também constituía um local de destaque, pois se valorizava o processo de decorar nos métodos de aprendizagem (LE GOFF, 1996).

O desenvolvimento tecnológico também deve ser realçado. Nesse processo a criação da imprensa no século XVI desencadeou uma revolução na memória. A imprensa contribuiu para o desaparecimento de obras e formas literárias, assim como para o (re)surgimento de outras, como o romance, por exemplo.

Nesse contexto (criação e difusão da imprensa) de ampliação de obras escritas em formato de livros e, por conseguinte, do número de leitores, a memória continuaria a ser evocada pelos poetas nas epopeias, gênero literário de suma importância para a construção da ideia de Estado Nacional e para a escrita das línguas, como o português. As narrativas escritas conferiram aos poetas a alcunha de autores. Diferente das narrativas orais, nas quais o anonimato da autoria se fazia presente e o verso falado ou cantado ecoado pelos poetas e trovadores eram incorporados na

tradição popular e tornavam-se domínio público. No caso português, o épico “Os Lusíadas” de Luís de Camões (1975, p. 123) descreve em versos como a memória seria importante na divulgação dos feitos lusitanos:

As Estrelas, e o sol der lume ao mundo,
Onde quer que eu viver, com fama e glória
Viverão teus louvores em memória.

Camões foi a força maior da expressão memorialística portuguesa classicista, unindo a narrativa mitológica e maravilhosa aos fatos históricos e conhecimento das línguas latina e portuguesa. O poeta construiu sua versão da formação do reino de Portugal que seria celebrada na memória daquele povo e de todos que lessem a obra, hoje um clássico.

Nos séculos subsequentes os dicionários e as enciclopédias intensificaram a fragmentação do pensamento. Outra revolução foi marcada pela fotografia a partir do século XIX, uma vez que ela contribuiu sobremaneira para a multiplicação e democratização da memória por meio de registros visuais nunca antes atingidos, permitindo guardar a memória e o tempo em uma imagem (LE GOFF, 1996).

No século XX tivemos outro marco revolucionário para a memória artificial, o computador. Além de ampliar o sentido de memória eletrônica possibilitou uma verdadeira revolução documental influenciando diretamente o trabalho do historiador com as fontes.

Nosso esforço inicial em compreender o desenvolvimento histórico da categoria memória em sua amplitude e transformações pelas quais passou nos desvela o papel fundamente dessa para a compreensão histórica, conforme escreveu Le Goff em sua notável reflexão:

Fenômeno individual e psicológico, a memória liga-se também à vida social. Esta faria em função da presença ou da ausência da *escrita* e é objeto de atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado, produz diversos tipos de documento/monumento. A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social e político: trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo. As direções atuais da memória estão pois, fundamentalmente ligadas às novas técnicas de cálculo, de manipulação da informação, do uso de máquinas e instrumentos, cada vez mais complexos (LE GOFF, 1996, p. 483).

A análise de Le Goff apresenta a categoria memória em sua historicidade, ou seja, um termo que adquire diversos sentidos de acordo com determinado período histórico ou

como acrescentaria Kenski (1995) com os sentidos (mitológico, individual, social, cultural ficcional, tecnológico e virtual) que ele possibilita.

Os avanços dos estudos sobre memória no que tange à metodologia, incluindo a pesquisa documental e a história oral, contribuem para a ampliação dos lugares de memória ao utilizar as narrativas como documentos/monumentos tão importantes quanto as fontes materiais. Cabe ao pesquisador o trabalho investigativo de trabalhar com essas fontes, interrogando-as e utilizando outros instrumentos de seu ofício.

2.2 O SIGNO SOCIAL DA MEMÓRIA

Os estudos de memória, em particular a coletiva, têm como um dos mais notáveis representantes Halbwachs. O sociólogo francês tece contribuições para o campo em questão ao discorrer sobre alguns temas que envolvem a temática memorialística. Muitas teses já foram elaboradas após a publicação do livro “ memória coletiva” (a primeira edição data de 1950), algumas reafirmando e outras questionando a teoria de Halbwachs. Contudo, esse movimento só endossa o lugar do autor como um clássico dos estudos sobre a memória.

‘A memória coletiva’ (1990) foi escrita no estilo de ensaio e entrecruza fundamentação teórica com literatura e experiências da vida do autor para exemplificação das concepções teóricas desenvolvidas. Halbwachs utiliza a perspectiva dicotômica para desenvolver uma análise sobre a memória, com isso recorre a outras categorias para subsidiar o conceito central de sua obra: memória coletiva. Uma possibilidade de compreensão da metodologia do autor seria a ideia de que uma categoria é elaborada na relação que faz com outras, uma argumentação muito pertinente à proposta, uma vez que as ideias sobre coletividade e social envolvem uma relação com o meio. Dessa forma, o autor busca nas relações, as aproximações e os distanciamentos entre as categorias binárias: memória e história; memória individual e memória coletiva; memória e tempo e; memória e espaço.

No entendimento de Halbwachs (1990) há duas formas de se organizar as lembranças: uma individual e outra coletiva. De um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal, que viriam tomar lugar suas lembranças:

aquelas que lhe são comuns com outras não seriam consideradas por ele a não ser sob o aspecto que lhe interessa, na medida em que ele se distingue delas. De outra parte, ele seria capaz, em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo (HALBWACHS, 1990).

Assim, os indivíduos participam das duas maneiras pelas quais a memória se manifesta (individual e coletiva). Tais formas de memória, embora contrárias, se penetram e uma pode se apoiar na outra para evocar ou confirmar uma lembrança, nesse jogo, a memória individual, ao beber na fonte da memória coletiva pode, em alguns momentos, se confundir com esta. Entretanto, isso não ocorre com a memória coletiva, regida por leis próprias, não se confunde com a memória individual.

Além disso, a memória coletiva também não se confunde com a História, pois está ligada a um determinado grupo social, enquanto a história “é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens” (HALBWACHS, 1990, p. 80) e pretensiosamente objetiva conhecer os acontecimentos universais no gênero humano. A memória coletiva se utiliza dos fatos e das anotações históricas, pois está inserida neles, mas sua intenção volta-se para uma determinada realidade no tempo e no espaço de um grupo. Com essa compreensão:

É no interior dessas sociedades que se desenvolvem tantas memórias coletivas originais que mantêm por algum tempo a lembrança de acontecimentos que não têm importância senão para elas, mas que interessam tanto mais que seus membros, que são pouco numerosos (HALBWACHS, 1990, p. 79-80).

A memória coletiva se distingue da História pelo fato de ser uma corrente de pensamento contínuo, uma vez que retém do passado o que está vivo ou na consciência de um grupo e por não se afastar dos limites desse. O limite da memória é o desaparecimento dos grupos e indivíduos que guardavam as lembranças. Contudo, basta que ela se conserve em um pequeno espaço para que possa ser encontrada. Nessa relação, a escrita assume uma grande importância, uma vez que “as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” (HALBWACHS, 1990, p. 80-81).

Outra distinção elaborada pelo autor situa a pluralidade da memória e a singularidade da História. Nessa direção, afirma a existência de muitas memórias coletivas e nega uma memória universal. Em contrapartida, a noção de História se sustenta na objetividade e imparcialidade, a ideia é a das grandes abordagens e críticas a

correntes históricas que se prendem aos estudos especializados e que tomam o exemplo pelo todo, na contramão das correntes historiográficas em ascensão no período. Desse modo, sua posição se enquadraria nas chamadas grandes narrativas históricas ou metanarrativas. A divisão aceita por Halbwachs restringe-se aos estudos dos Estados, de modo que uma História da França, da Inglaterra, etc. seriam consideradas, pois estariam relacionadas a uma totalidade, isto posto “o mundo histórico é como um oceano onde afluem todas as histórias parciais” (HALBWACHS, 1990, p. 85).

No que tange à discussão sobre o tempo, vale destacar algumas problematizações de Halbwachs. O tempo tem uma dimensão social, mas também passa pela dimensão afetiva que o indivíduo estabelece com ele, onde a duração (rápida ou lenta), nem sempre corresponde à marcação cronológica. Nessa ótica, os sujeitos devem resignar-se, pois há uma ordem necessária ao desenvolvimento dos fenômenos sejam eles de natureza natural ou orgânica. Assim como, as divisões temporais são organizadas por uma convenção e costumes da vida social.

Cada grupo elabora uma representação de tempo própria, no entanto a repercussão de um acontecimento de outro grupo pode penetrar nas representações de outro, e essa repercussão (imposta ou incorporada) contribui com a criação de um tempo comum. Esse processo ocorreu na convenção da orientação da temporalidade cristão-judaica ocidental, na contagem dos séculos e nos fatos marcantes. A noção de tempo remonta aos feitos memoráveis e notáveis das localidades, com o desenvolvimento das nações e a ampliação do conhecimento das sociedades nas diversas regiões do planeta essa relação se torna mais complexa e demonstra que o inverso também pode ocorrer, em um processo de colonização, por exemplo. Essa seria uma perspectiva de tempo universal. O tempo histórico, por sua vez, se desenvolve em uma ordem cronológica, de duração artificial, onde:

Se conseguimos nos apresentar um quadro sincrônico onde todos os acontecimentos, em qualquer lugar onde tenham se produzido, estejam próximos é, sem dúvida, porque os desligamos dos meios que os situavam em seu próprio tempo, quer dizer, que fazemos a abstração do tempo real onde estavam situados (HALBWACHS, 1990, p. 107).

Cabe destacar também que a noção do tempo pode diferir de um grupo para outro, conforme suas tradições e necessidades. No entanto, a sensação de duração do tempo não altera o seu curso no sentido macro. Em outras palavras, embora um

recorte temporal possa ser sentido como lento para um grupo e como muito veloz para outro, o período percorrido (na duração cronológica) será o mesmo para cada um deles.

A memória se desloca pelo tempo - passado, presente, futuro. Nesse movimento ela se apoia nas pessoas para conhecer seus relatos sobre os fatos do passado por elas conservados. Quando isso não é possível, recorre aos documentos para efetivação dessa tarefa. Alguns desses objetos circularam entre o grupo ou período no qual a memória busca em quadros, fotografias, imóveis, escritos, etc. as marcas de um grupo. O lugar recebe a marca de um grupo, assim como um grupo recebe a marca do lugar. Nessa direção, a memória coletiva se desenvolve em um espaço (em seu sentido físico, mas também em perspectivas mais amplas como a jurídica, a econômica, a religiosa).

2.3 O SIGNO (RE)SENTIDO DA MEMÓRIA

Alguns estudos destacam também os entrelaçamentos entre memória e sentimentos. No Brasil, o livro organizado por Bresciani e Naxara (2004) traz uma coletânea de textos sobre essa temática.

Pierre Nora (apud SEIXAS, 2004) provoca o campo historiográfico ao afirmar que a memória é a tradição vivida, espontânea e afetiva enquanto a História é constituição intelectual que problematiza, analisa e explica os fatos. A História criou a memória historicizada, tornando-a sua prisioneira, seu objeto e sua trama (SEIXAS, 2004).

A temática memória e ressentimentos merece atenção especialmente no atual contexto, onde diversos grupos reivindicam identidades, territórios, posições sociais tendo como um de seus instrumentos memórias coletivas.

Na comemoração dos 500 anos do Brasil, por exemplo, houve uma experiência marcante. A memória dos excluídos fora mantida à margem das comemorações oficiais da celebração da colonização portuguesa na América. Os grupos excluídos (sem-terras, indígenas, negros, mulheres, dentre outros) ampliaram a discussão sobre a não participação nos eventos para o (não) reconhecimento social e da cidadania (SEIXAS, 2004). Este é um dos exemplos possíveis dentre outros, por onde

ressentimentos podem ser manifestos de forma violenta (talvez seja uma abordagem possível aos recentes ataques terroristas na Europa).

Os ressentimentos são moldados por costumes, atitudes e linguagens podendo permitir e até encorajar a violência (ANSART, 2004). Nesse caminho Seixas (2004) retoma a contribuição de Henri Bergson. Segundo o filósofo, a memória tem ações interessadas e carrega um atributo ético que induz condutas individuais e coletivas.

3 CONCLUSÃO

A polissemia do conceito de memória amplia as possibilidades de analisá-la a partir de diversas abordagens. Uma vez amplo, é também difuso e complexo. No âmbito deste texto foram apresentados apontamentos iniciais da memória sob os signos histórico, social e sentimental, como um convite a reflexão sobre a temática.

Do ponto de vista histórico é possível compreender a forte influência da memória na contribuição das sociedades, orais e escritas. Seja na mitologia, na religião, nas artes ou na tradição, a memória perpassa diversos tempos-espacos históricos. Nessa direção, a memória é um objeto caro à História para compreensão das ações humanas no tempo histórico.

Instrumento de poder, a memória é utilizada por grupos para evidenciar, celebrar, tal como para silenciar; pode ser observada pelo viés individual ou coletivo; sob a perspectiva social ou sentimental. No movimento entre o que se quer lembrar e esquecer, em tempos de afirmação de identidades coletivas e defesa de territórios reais e simbólicos, a memória impulsiona a emergência de acontecimentos e grupos silenciados, esquecidos.

Retomando Shakespeare, a eternidade está além da temporalidade histórica e humana. Na memória histórica é concebível possível interpretar os vestígios das ações de homens e mulheres em seus tempos.

4 REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (re)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004, p. 15-37.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1)

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: edição pastoral. São Paulo: PAULUS, 1990.

BLOC, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2001.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. Porto: Porto Editora, 1975.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Cetauro, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. In: **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago., 1994.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 9 ed. Campinas/SP: Papirus, 1995 (Coleção Práxis), p. 137-159.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Trad. Bernardo Leitão [et. al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (re)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2004, p. 37-58.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**: o príncipe da Dinamarca. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VERACIDADE E QUEIXA NO CONTO DO MENDIGO SEXTA-FEIRA JOGANDO NO MUNDIAL

Leandro Siqueira Lima¹

RESUMO

O trabalho consiste em repassar o trajeto narrativo vivenciado por Sexta-Feira, mendigo amante do futebol, personagem do conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial” do livro “Fio das missangas”, de Mia Couto. No caminho, proponho reflexões das questões do texto e do sobre o texto. Discute-se ainda, por tabela, o futebol, a interpretação do futebol no meio social, sintaxe e estilo no texto literário, e até o Cogito Cartesiano.

Palavras-chave: Literatura. Futebol. Mia Couto.

ABSTRACT

This article is a briefly study on narrative metaphor in the “Friday the Homeless Watching the World Cup”, a short story from Mia Coutos’s book “Fio das missangas”. Along the way, is proposed a text reflection and about the text itself. Even that there is a discussion of football, literary interpretation, social environment, syntax, style on literature and the Descarte’s “Cogito Ergo Sum.

Key words: Literature. Football. Mia Couto.

1 INTRODUÇÃO

Lhe concordo, doutor: sou eu que invento minhas doenças. Estar doente é minha única maneira de provar que estou vivo. Mas eu, velho e sozinho, o que posso fazer? É por isso que frequento o hospital, vezes e vezes, a exibir minhas maleitas.

Trazendo o resumo para este texto, propõe-se já uma tarefa: a de ficar nele. Os longos voos por sobre teorias híbridas, adejadas, de variada categoria não se apresentarão aqui. A abordagem do conto de Mia Couto *O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial* pretende lançar-se ao próprio mendigo Sexta-Feira da narrativa, procurando trazer algumas considerações que elucidem e acrescentem ao leitor de textos literários – de

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente nas MULTIVIX Serra e Vitória. E-mail: leandrolima@yahoo.com.br.

textos de ficção, da literatura de Mia Couto, do conto em particular – questões da interligação do mundo social com a representatividade que a literatura vem a ser.

Procuramos tecer observações sobre as constantes do texto, contando a narrativa, vendo os caminhos tomados, chegando com ela para aonde nos leva, abastecendo-se de reflexões sem tomar as teorias como propósito, sem deixar o texto abandonado.

O conto narra a história do mendigo Sexta-Feira, ora no hospital ora no passeio, querendo ver um jogo do Mundial de seleções pelas TVs em exposição numa loja de televisores. Narra a indelicadeza dos comerciantes com sua presença, a reflexão dele sobre o trato violento da polícia, sonho e devaneio da utopia, metáfora com o futebol.

2 ASPECTOS DO ESTILO

A marca característica dos contos de *Fio das missangas* é o estilo de um narrador que se “mete com a linguagem”, na medida em que se vê presente a erupção caudalosa desta, que é a própria matéria prima do processo criador literário. Projetado na sintaxe, no jeito de contar a história, a linguagem, o estilo de narrar de Mia Couto nesse conto tem por base um diálogo que dirige os pensamentos insurretos do mendigo Sexta-feira, onde se encontram paradoxos, ambiguidades e neologismos. As frases iniciais de Sexta-Feira, as primeiras ouvidas, trazem um composto produtivo: “Lhe concordo, doutor: sou eu que invento minhas doenças. (...) Estar doente é minha única maneira de provar que estou vivo”.

Os pronomes oblíquos, os de terceira pessoa do discurso, não deveriam introduzir frases escritas. No conto introduz. Introduz a própria narrativa. Começa pondo lado a lado crises matrizes. Dispõe ao leitor o campo minado do texto literário para ver como convivem as contradições da fala, do discurso, da palavra falada e escrita.

Como é fala dirigida a um interlocutor presente no diálogo, Sexta-Feira e Mia Couto deveriam – já que se metem a falar bonito, a conversar sobre coisas sérias e a deixar o relato no texto de um livro – deveriam mesmo é dizer: “Concordo contigo, Doutor”. Mas não. Apresentam uma fala distinta, escolhida porque pensada, cuja desordem textual definida, fora da gramática, é refletida na concordância do texto com as discordâncias imperiosas do mundo social.

Ponteia-se a distorção gramatical do uso do pronome com as redundâncias desses mesmos grupos gramaticais: “me batessem em mim” não pode ser visto como barbarismo da língua, como erro de uso de expressão. “Me batessem em mim”, redundância, possui claro apelo substancial da potência de sentidos que há neste aglomerado: jeito de falar que remete a um lugar social da fala; a necessidade do estilo em fazer-se pelo seu correspondente na fala; a sintomática e a evidência de que nos pobres a vida bate, sempre, em dobro. Sendo negro, o pobre, a repetição do bater pode vir em escala geométrica.

Escritores com dedicação ao estilo de contar são exatamente aqueles com força para reexaminar a língua e as sociedades. Mia Couto escreve sua prosa da maneira como aprendemos imediatamente a diferenciá-la das prosas mais comuns, chamando-as de prosa poética. Dessa maneira, sabemos que sua escrita está envolvida nos mistérios ainda maiores de que é feito o movimento de dar significado para as coisas e para a própria linguagem.

3 NARRATIVA E REVOLTA

O conto começa com o diálogo de Sexta-Feira com um médico no hospital que frequenta corriqueiramente. Vez ou outra, admite, torna ao hospital cheio de “traumatombos”² porque é, entende-se, um homem que não aceita certas condições últimas que a sociedade tenta lhe impor. Na história, é época da Copa do Mundo de futebol de 2002. Ele e tantos outros semelhantes de vida desgraçada têm feito o mesmo movimento de vir da periferia da cidade para assistir aos jogos na praça da cidade, através da vitrine de uma loja de televisores. A polícia e a administração oficial não querem mais que isso se repita. Mas Sexta-Feira não se convence e vive sendo alvo da violência da lei. O início do conto narra mais uma dessas suas visitas ao hospital depois do embate com a polícia.

A narrativa traz esse conjunto de situações mais o que Sexta-Feira é e possui. Mas Sexta-Feira é mendigo. Nada possui de valor material. O que lhe resta é uma voz, restaurada nos diálogos e pensamentos e falas direcionadas a quem possa ouvir.

² “Traumatombos” é um neologismo para os machucados que Sexta-Feira têm no corpo. É trauma e é tomo forçado: traumas de “sustos” levados das botinas de policiais.

Sua voz faz questão de uma reclamação na conversa com o médico. Vejamos:

Só há ali um no entanto, doutor. É que sou atacado de um sentimento muito ulceroso enquanto os meus olhos apanham boleia para a Coreia do Sul. O que me inveja não são esses jovens, esses finta-bolistas, todos cheios de vigor. O que eu invejo, doutor, é quando o jogador cai no chão e se enrola e rebola a exhibir bem alto as suas queixas. A dor dele faz parar o mundo. Um mundo cheio de dores verdadeiras e nenhum árbitro manda parar a vida para me atender, reboladinho que estou por dentro, rasteirado que fui pelos outros. Se a vida fosse um relvado, quantos penalties eu já tinha marcado contra o destino?

Sempre cortês no trato com o médico, pessoa de confiança de Sexta-Feira, e apesar de não se desequilibrar quando o “sentimento ulceroso” o ataca, também não perde a clareza do que procura comparar. Dor é dor e cada um sabe bem a dor que lhe cabe. Mas Sexta-Feira quer que se olhe os paradoxos da recepção de uma dor e da outra. As dores verdadeiras da vida real que ele e seus semelhantes têm é a mais frequente porque presente dia pós dia. Os elementos que a compõe são a fome, o abandono, o desestímulo, a decepção, a falta de moradia, de identidade, de cuidados e de atenção:

É ali no passeio que assisto futebol, ali alcanço ilusão de ter familiares. O passeio é um corredor da enfermaria. Todos nós, os indigentes ali alinhados, ganhamos um teto nesse momento. Um teto que nos cobre neste e noutros continentes.

E ainda são vistos descomedidamente pela desconfiança e por causa do fracasso. Sem televisão, eles querem como todos amantes do futebol comungar daquele momento especial. O mendigo ainda cobrado médico pedindo-lhe para tentar que permitam o encontro da mendicância pormais um jogo, em vista de ser o próximo de uma seleção africana. Querem ver do “passeio”, da rua na praça, pela vitrine da loja, o jogo transmitido. No entanto a infelicidade deles é resultado de não serem consumidores potenciais, diria o comerciante. É verdade que usam os televisores de graça e o comerciante pensa a sua presença como problema para os negócios. Estes pretendem aproveitar o tempo da copa para prosperar nas vendas, cuja contabilidade sempre pode melhorar (há outros ainda vendendo mais, e mesmo o maior vendedor pensa assim).

E Sexta-Feira apanhando, formando resistência, não se aquieta com tamanha diferença. Uma diferença daquelas de amargar, paradoxo mesmo. A dor verdadeira é ignorada. A fingida é observada, acompanhada com solidariedade. É até estimulada. E a bem da verdade vê-se rotineiramente bem recompensada. Jogador de futebol é

milionário. Pelos menos aqueles que estão jogando na TV, na Copa do Mundo. Mesmo os africanos.

Se os grandes eventos globais do esporte não oferecem espaço para vozes de Sextas-Feiras, a obra literária dá. O conto de Mia Couto também é a consumação dessa voz. A literatura sempre esteve, e de certa forma este é o seu lugar, transmitindo vozes plurais. Não necessariamente é marginal ou subversiva, embora também seja e também aceite a convivência de ambas com as que se mostrem mais integradas aos *status quo*. No caso de Mia Couto, neste conto, não se deveria dizê-la simplesmente como uma literatura engajada a uma forma específica de política de organização do Estado, da cultura e da economia de um país. Não se faz literatura crítica aos desmandos dos poderes constituídos, ou das formas de organização e conluios das estruturas organizadas de administração pública, apenas pela sistemática apresentação de dualismos maniqueístas do que dá errado num sistema e do que dá certo em outro. No conto de Mia Couto, vê-se a existência de mundos e realidades obviamente em conflitos de interesses.

O lugar da voz do mendigo é especialmente cuidada para ser porta-voz de outras vozes semelhantes, e que os leitores de literatura, e também os amantes do futebol, e os de consumidores de megaespectáculos de culturas diversas possam revê-las e as apresentarem para si³ e para as sociedades ao redor. É a consumação da voz. É o aproveitamento de um campo produtivo para a realização de vozes, de barulhos – que seja – bem organizados, pensados, reflexos – como sempre de alguma maneira é – dos que estão com a caneta e o papel em mãos, com o pensamento motivado para algo.

4 UMA PARÓDIA AO COGITO

³ No final de um parágrafo, quando argumenta Sexta-Feira com o doutor para que convença o comerciante a não expulsá-los dessa vez, diz: “O proprietário do Dubai Shopping não vai dizer que não, se for um pedido vindo de si, doutor”. O “si” de Sexta-Feira é um desvirtuamento intencional do “ti”, o pronome para interlocutores presentes. A ambiguidade pode vir do lugar daquela fala, que talvez não seja exatamente um diálogo, mas um pensamento que Sexta-Feira deveria realizar mas não o fez. Ou ainda, ou também, a ambiguidade produzida por Mia Couto no sentido de apresentar a noção de certa alteridade, onde o outro é visto como o “eu” mesmo, ou o contrário, o “eu” assumido como o outro do outro.

Retornando para uma das frases iniciais do mendigo, tornamos para tentar conferir coerência do resumo no texto. No anúncio deste, apresenta-se o ‘Cogito’ cartesiano. Diferentemente de Sexta-Feira, Descartes anunciava no início da Era Moderna o dizer implacável para as concepções humanas da racionalidade de toda uma peia de gerações: “Penso logo existo”. A paródia impressa pelo mendigo é poderosa. A filosofia que imperava no instante de sua confabulação, e que esta deu prosseguimento, era a que procurava definir o conhecimento seguro do homem para a conservação da vida saudável, para a boa conduta da vida, para a boa relação entre fé e razão. Uma antropologia onde reinava o primado da união corpo e alma. Filosofia metafísica, como pode-se ver.

A paródia é precisa inicialmente porque ela é refeita, revalidada por Sexta-Feira nos termos da sua vida prática: “Estar doente é minha única maneira de provar que estou vivo”. Em contraposição ao que postulava a filosofia do método – dos cuidados para que seguissem os homens o caminho para a manutenção do corpo saudável e da mente livre dos sentidos comuns, dos juízos simplórios, dos preconceitos – o mendigo é com sua própria vida o regaço da contraposição. É por meio do trauma e da doença que há provação da sua existência. A dor do corpo e da alma em Sexta-Feira é quem são o motor do pensamento e o escape da fúria comedida, que nele se encontram como simbolização do ato de ser contra um padrão de vida contraditório ao seu.

Personagens como ele são muito especiais para a literatura porque além de envolver o leitor em sua objetividade ficcional e por sua subjetividade expressada, conseguem assim manter fluente a histórica função problematizadora da vida. Não, as coisas não estão nada bem, longe de estarem ajustadas cada uma em seu devido lugar (se é que podemos dizê-lo). As coisas não vão bem neste mundo de extremadas diferenças em todos os aspectos. A administração humana de suas sociedades é um verdadeiro colapso. Sem medida, está se refazendo na desintegração, no desequilíbrio de renda e direitos, na injustiça e na exploração, há milênios.

Sexta-Feira reforça a existência desses históricos: problematiza a vida, nas suas diversas faces, e veicula no terreno da ficção a exatidão desses aspectos na experiência que é a humana, a de reproduzir distinções que têm-se ordenadamente repetindo desde que o mundo é mundo.

A narrativa de Mia Couto retrata à sua maneira o conflito de figuras sociais na busca de ver retratadas realidades sociais. Na realização dos conflitos, reforçam-se suas

necessidades e também suas utopias. Tomamos este aspecto, particularmente, porque entendemos haver no percurso da narrativa uma metáfora que floresce com o passar dos acontecimentos.

5 CONCLUSÃO

Inicialmente o mendigo se diz ali, no hospital, apenas para contar uma reclamação e para se sentir vivo. Lembremos a sua falta de identidade, a sua condição social e suas espertezas. Mas com o passar das situações e principalmente das conversas de Sexta-Feira com o doutor e consigo mesmo, percebe-se estar despertando, em Sexta-Feira e no doutor, uma identidade política naquele. Estabelecendo no texto mais uma metáfora – nesta, para a organização dos mendigos frente à loja de televisores com o posicionamento dos jogadores de um time de futebol – assim diz Sexta-Feira:

(...) E o doutor é o treinador. E jogamos, neste momento preciso. Eu sou o extremo esquerdo e vou dominando o esférico, que é um modo de dominar o mundo. Por trás, os aplausos da multidão.

Num time de futebol, o extremo esquerdo é aquele que joga no lado esquerdo do time, numa posição mais adiantada, perto do gol adversário, pronto para “fuzilar” o goleiro adversário. Bom, mas na linguagem política, a esquerda é a que historicamente tem se colocado em oposição às mais antigas e tradicionais forças constituintes do poder político e econômico dos países ocidentais. Ser esquerda, em política, significa ser contra o capitalismo (mais do que estar contra o capitalismo, mas ser mesmo, uma implicação existencial), contra as instituições sustentadoras da ordem capitalista, contra as estruturas que investem em favor dos valores morais e éticos que permeiam ou permitem sustentar a ordem hegemônica capitalista. Seria, basicamente, algo em torno e ou a partir dessas noções, pois durante o século XX resolveu-se historicamente apresentar o mundo por meio das “desdobraduras” e misturas de muitas outras noções críticas e lutas sociais que se foram fazendo necessárias a essa luta.

Sexta-Feira é o extremo esquerdo, o que joga mais avançado na luta contra o capitalismo. E o mais avançado, na metáfora de Mia Couto, não é o partidário constituído, o convicto pelas ideias, o letrado da esquerda. É o que está sentindo na pele pela dor os efeitos do sistema excludente. É o mais “atenado”, porque é com a

própria vida que ele sabe o que faz o sistema com os que ficam de fora e com os que, sentindo e vendo o sistema como ele é, fazem questão de ficar.

Sexta-Feira, nas mãos do doutor, é a utopia do contra-sistema. Pois nos parece que seria de muito bom grado, no *Mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial*, se o sonho ou o delírio tivesse o extrema esquerda como o goleador do time revolucionário, dos vermelhos. A construção da figura do mendigo como uma liderança possível política é uma grande metáfora do percurso da narrativa, que se encerra no seu desfecho quando o sonho, a vontade, a utopia caem na crueldade dos fatos, quando a defesa começa a “dar carga” no ponteiro esquerdo Sexta-Feira e as reclamações se inflamam.

O doutor, na beira do campo, grita por um cartão amarelo. A defesa adversária continua a repetir a marcação forte até o árbitro tomar ação e expulsar um deles. Cria-se uma rápida esperança: “Isso, senhor árbitro, cartão vermelho! Boa decisão! Haja no jogo a justiça que nos falta na Vida”.

Porém, quando ainda se alimenta do pensamento, vem a surpresa terrível: “o próprio árbitro é quem me passa a agredir. [...] Ainda vejo a matraca do polícia descendo sobre a minha cabeça. Então, as luzes do estádio se apagam”.

Finalizando dessa forma o conto, o narrador de Mia Couto, o que conta a tragédia e forma existencial de sobreviver de Sexta-feira, apresenta na metáfora com o futebol o fim daqueles que procuram atacar o sistema. Vencer os donos do campo de futebol nunca será uma tarefa fácil. Aqueles que não tem bola em casa que nos digam. Mas, é preciso lembrar, o futebol nos mostra que nenhum time vence antes do jogo. Esse esporte mostra, rodada após rodada, que o time pequeno pode vencer o time grande. Só ganha sem jogar quem manda no tapetão. É por isso que, vendo o futebol, toda semana inicia-se em vários sujeitos espalhados pelo mundo uma esperança de que é possível vencer, ainda que seja tomando pancada, ainda que seja jogando num time com menos investimento.

6 REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial. In: _____. **O fio das missangas**. Disponível em: <<http://www.srec.azores.gov.pt>>. Acesso em: set. de 2011.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Natieli R. Gabler¹
Tamires Samara
Tatiani Miranda
Marcos Ferreira Santos²

RESUMO

A inserção no mercado de trabalho, como meio de inclusão social, e como forma de responsabilidade social nas organizações, é o ponto de partida desse estudo, que visa mostrar como a mão de obra da pessoa portadora de deficiência é satisfatória para a sociedade e para as organizações e se as organizações investem em capacitação, de modo que essas pessoas tenham oportunidades de crescimento dentro das empresas. Para a inserção de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho, são necessárias medidas que visem a cooperação, a integração, a não segregação e a ética. Para a realização desse trabalho, utilizou-se como metodologia fontes bibliográficas e pesquisa de campo com pessoas portadoras de deficiência que estão incluídas no mercado de trabalho, onde pode-se concluir que o momento atual demanda uma mudança de postura dos envolvidos nesse processo: governo, sociedade civil e mercado de trabalho.

Palavras-chave: Pessoas Portadoras de Deficiência. Mercado de Trabalho. Inclusão Social.

ABSTRACT

The insertion in the labor market as a means of social inclusion, and as a form of social responsibility in organizations, is the starting point of this study, which aims to show how the labor of the disabled person is satisfactory to society and to organizations. For the inclusion of disabled people in the labor market, measures necessary to seek cooperation, integration, not segregation and ethics are. To carry out this work, it was used as a methodology literature sources and field research with people with disabilities who are included in the labor market, where one can conclude that the current situation demands a change in attitude of those involved in this process: government, civil society and labor market.

Key words: People with Disabilities. Labor Market. Social Inclusion.

¹ Graduados em Administração pela Faculdade Capixaba da Serra – MULTIVIX Serra.

² Doutor em Administração pela FACE-FUMEC/MG. Docente da Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra). E-mail: marcosfsantos@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O homem é um ser social por excelência, necessitando por isso sentir-se integrado ao seu meio social, especialmente através de seu trabalho, enquanto dimensão maior de sua inclusão.

Os portadores de deficiência não podem ser excluídos nem discriminados desse processo, pois apesar de suas limitações, precisam se sentir capaz de viver em plenitude na sociedade que, por sua vez, deve legitimar os meios para inclusão desses indivíduos.

As dificuldades do combate a essa exclusão, no entanto, não são exclusivas do mundo atual. No Brasil, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que houve um salto significativo nos direitos dos deficientes, pois em seu artigo 7º, inciso XXXI, foi assegurada a inserção no mercado de trabalho de indivíduos portadores de deficiência física, por meio da proibição do empregador proceder de maneira discriminatória em relação aos trabalhadores (MAZOTTA, 2012).

A Lei nº 8.213/91 também tratou desta questão, afirmando em seu texto que: “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1991).

Diante deste contexto, tem-se como objetivo geral analisar a situação do portador de deficiência no mercado de trabalho e analisar o posicionamento das organizações em relação à qualificação e capacitação dessas pessoas, verificando se os mesmos têm oportunidades de crescimento profissional. Para tanto, traçou-se os seguintes objetivos específicos: traçar um breve histórico e conceituar a educação especial; descrever a inclusão social e suas diretrizes; verificar o processo de inserção dos portadores de deficiência; explicar a inclusão do deficiente nas organizações.

Diante da atualidade das atividades voltadas para a inclusão do deficiente (físico ou mental) no mercado de trabalho, impulsionadas pelo ideal de concretizar os direitos garantidos em nossa Constituição, justifica-se o presente trabalho.

5Para o alcance do objetivo do presente estudo, o trabalho foi metodologicamente desenvolvido na forma de uma pesquisa bibliográfica e de campo.

A primeira etapa foi desenvolvida a partir da seleção de trabalhos científicos publicados nos últimos anos, obtido através de levantamento feito em livros, textos, revistas especializadas em legislação, para a fundamentação teórica.

A etapa seguinte refere-se à pesquisa de campo a se realizar em empresas que absorvem portadores de deficiência em seus quadros.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Far-se-á neste primeiro momento em pequeno relato sobre a educação especial no Brasil de acordo com a evolução histórica do processo da educação especial. Mazzotta (2012, p. 27), menciona a respeito da educação especial no Brasil: “A inclusão da “educação de deficientes”, “da educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX”.

Verifica-se o quanto é recente o processo de educação especial, a qual em nossos dias vem sendo implementada na rede pública de ensino ainda de forma superficial, pois a qualificação profissional e o suporte material oferecido pelo governo não possui excelência em sua conjuntura, portanto, não atende como deveria ao público especial.

No Brasil durante o século XIX, algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas foram tomadas de acordo com o interesse de alguns educadores a fim de oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiência (JANUZZI, 2004).

Apenas a partir da década de 1930 criaram-se as primeiras classes para deficientes nas escolas regulares, denominadas “classe especial para débeis mentais. Foi também nessa época que grupos sociais uniram-se formando então instituições de atendimento aos deficientes (JANUZZI, 2004).

Do início do século XX até a década de 1950, o momento tem por característica a disseminação, no país, de instituições de educação especial, além da preocupação de se detectar alunos com “problemas”, com a finalidade de se promover a homogeneização das classes e aumento da produtividade escolar.

De acordo com Lima (2004, p. 12), a partir da década de 1950 inicia-se um novo momento na educação especial que se estende até os dias atuais: “É caracterizado

pela expansão do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de educação especial no âmbito do governo federal e estadual, bem como aumento da rede privada assistencial que atinge todo país”.

Sabe-se que tal processo evolutivo vem sofrendo ao longo dos tempos alterações de acordo com a política educativa e consciência social. Vive-se atualmente em nosso país uma realidade que busca, segundo Lima (2004, p. 13):

Fundamentar o processo global de pessoas portadora de deficiência de condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), e ainda criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.

Nota-se que a história da educação especial sofreu mudanças significativas, as quais se podem considerar positivas para esta classe que envolve as pessoas com vários tipos de deficiência e/ou necessidades especiais.

Observa-se que tais conquistas ainda estão longe de se promover na prática um reconhecimento, uma integração e socialização compatível aos méritos dessa clientela. Portanto, deve-se sempre estar lutando pela promoção dos mesmos, a fim de construir uma sociedade capaz de se incluir grupos marginalizados numa esfera que lhes reservem direitos e deveres enquanto cidadãos, providos não somente de dificuldades, mas principalmente de capacidades diversas.

2.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, termo cunhado para a educação dirigida às pessoas com deficiências de condutas típicas e de altas habilidades é considerada pela Constituição Federal (CF), como parte insuperável do direito à educação. A posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) considera a educação especial como uma forma enriquecedora de uma educação em geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos deficientes (CARVALHO, 2002).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, afirma que “É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, “entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Pode-se encontrar no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) em Educação Especial (BRASIL, 1999, p. 23) a formulação do termo Necessidades Educativas Especiais:

A expressão necessidades educativas especiais pode ser utilizada para refletir a criança e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

Carvalho (2002, p. 56) também faz menção desta terminologia e cita a Declaração de Salamanca onde se entende que:

No contexto destas Linhas de Ação o termo necessidades educacionais especiais, refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originaram em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

Observa-se que a educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educacionais especiais, condutas típicas ou altas habilidade, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolve por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) uma política visando à integração dos alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema de ensino propondo a inclusão dos mesmos nas instituições (BRASIL, 2001).

Por educação especial, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDB e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 24, § 1º:

Entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços para crianças especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços crianças comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZZOTTA, 2012, p. 55).

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escola: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino

médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (BRASIL, 2001).

Tal compreensão permite entender a educação especial numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura (BRASIL, 2001).

2 INCLUSÃO SOCIAL

Segundo Sasaki (2010) conceitua-se a inclusão social como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade, buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Já para Atanásio, Mendes e Parente (2009, p. 16):

Inclusão social é uma ação que combate a exclusão geralmente ligada a pessoas de classe social, nível educacional, portadoras de deficiência física e mental, idosas ou minorias raciais entre outras que não têm acesso a várias oportunidades, ou seja, é oferecer aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de renda do País, dentro de um sistema que beneficie a todos e não somente uma camada da sociedade.

Inclusão social para o Portal da Saúde (2014, p. 01) quer dizer:

Fazer parte, inserir, introduzir. E inclusão é o ato ou efeito de incluir. Assim, a inclusão social das pessoas com deficiências significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público.

Nota-se que a inclusão social se baseia, principalmente, na aceitação das diferenças individuais, a valorização da pessoa, convivência com a diversidade, a aprendizagem, entre outros. É um processo de construção para uma sociedade mais igualitária que

propõe uma série de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e principalmente na mentalidade das pessoas.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a conquista da inclusão depende que sistemas escolares insiram todo mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Para Silva (2010, p. 30):

[...] o desenvolvimento (por meio de educação, reabilitação, qualificação profissional, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro de um processo de inclusão e não como uns pré-requisitos para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem de ingressos para integrar a comunidade.

Verifica-se assim que a inclusão social oferece aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de renda do País, dentro de um sistema que beneficia a todos e não somente uma camada da sociedade que começa na escola, uma das principais fontes de formação dos indivíduos. O processo de inclusão social é algo que exige a integração de todos aqueles interessados em conviver numa sociedade mais igualitária, que proporcione oportunidades iguais, promovendo, assim, o crescimento de todos os indivíduos. De acordo com Silva (2010, p. 33):

[...] trabalho é fundamentalmente uma atividade social. Na sociedade em que vivemos o homem vale pelo que produz. É da força desta produção que advém todas as amizades, conquistas e seu lugar na sociedade. Portanto, o trabalho é a própria força da socialização.

Observa-se que o trabalho é uma das maiores fontes de socialização dos indivíduos, pois permite seu contato com a realidade, com as outras pessoas, despertando talentos, aumentando a estima, permitindo, assim, que os indivíduos obtenham seu sustento, galgando seu lugar na sociedade.

2.1 A INCLUSÃO SOCIAL E SUAS DIRETRIZES

Segundo Carvalho (2002) algumas medidas aprovadas pela ONU, na 85ª sessão plenária, de 20 de dezembro de 1993 foram:

- * conscientizar a sociedade;
- * integrar os deficientes no mercado de trabalho;

- * viabilizar a seguridade social com os serviços de formação profissional e colocação no emprego;
- * promover a participação de deficientes na vida familiar;
- * garantir a participação em atividades culturais em condições de igualdade, bem como em atividades recreativas, desportivas e na vida religiosa.

Para o cumprimento das normas (também conhecidas como regras padrões sobre equalização de oportunidades), foram recomendados levantamentos estatísticos periódicos, programas de estudos e pesquisas acerca das deficiências, suas causas, eficácia em programas existentes, consulta às próprias pessoas deficientes acerca das necessidades e potencialidades de pessoas deficientes e estabelecimento das bases jurídicas necessárias à execução das normas estabelecidas. O documento no qual as normas uniformes está explícita, baseiam-se em medidas internacionais anteriores, lembrando que, conforme Carvalho (2002, p. 54):

Os direitos das pessoas com deficiência foi objeto de grande atenção nas Nações Unidas e em outras organizações internacionais, durante muito tempo. O resultado mais importante do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) foi o Programa de Ação Mundial para Deficientes, aprovado aos 3 de dezembro de 1982, pela Assembleia Geral, em sua Resolução 37/52. O Ano Internacional e os Programas de Ação Mundial, promovem progressos nesta esfera. Ambos sublinharam o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades que os demais cidadãos e a desfrutar em pé de igualdade, das melhoras nas condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social. Também pela primeira vez, se definiu a incapacidade como função da relação entre as pessoas com incapacidades e seu contexto.

Apesar da maioria dos países apresentarem algumas legislações que assegure igualmente os direitos a todos os cidadãos, poucas sociedades estão preparadas para exercer a inclusão social em sua plenitude.

Segundo Silva (2010, p. 34):

[...] A deficiência (genética ou adquirida) ao incapacitar o ser no seu todo, apenas o limita em alguns aspectos. Esta mudança de mentalidade tem que acontecer no início do processo de educação, no esclarecimento das famílias, dos profissionais das áreas de educação, saúde, do empresariado, do governo, dos meios de comunicação e da sociedade em geral.

Em países desenvolvidos é cada vez mais frequente a presença de pessoas que antes eram excluídas e/ou marginalizadas na vida em sociedade. Por outro lado, nos países em desenvolvimento os avanços têm sido menos acentuados, devido ao custo financeiro que determinadas mudanças exigem. No entanto, ao redor do mundo há

atualmente uma mudança significativa na concepção de inclusão social (ATANÁSIO; MENDES; PARENTE, 2009).

2.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Verifica-se que as pessoas buscam no trabalho uma forma de dignificarem suas vidas, de proverem o seu sustento, e assim, poderem crescer e galgar patamares maiores da vida em sociedade. Esse desejo vem também das pessoas com necessidades especiais, seja ela qual for, que buscam oportunidade iguais para poderem exercer toda a sua cidadania.

Sasaki (2010, p. 66), afirma que:

Na fase de exclusão, a pessoa deficiente não tinha acesso nenhum ao mercado de trabalho competitivo. Mas recentemente, as pessoas com deficientes têm sido excluídas do mercado de trabalho por outros motivos: falta de qualificação profissional, falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transporte, falta de apoio das próprias famílias e assim por diante.

A Constituição Federal normalizou os direitos das pessoas com deficiência no que tange a proibição de discriminação de salário (art. 7º, inciso XXXI), o direito à saúde e a assistência pública (art. 23, inciso II), o direito a União, Estados, Distrito Federal e Municípios de legislar quanto a proteção e integração dos deficientes (art. 24, inciso XIV), a reserva de percentual em cargos públicos com critério de admissão (art. 37, inciso VIII), a assistência social (art. 203), a educação especializada (art. 208), entre outros direitos.

Linhares (2012, p. 315), expressa que:

[...] o interesse na contratação de pessoas especiais foi despertado pela necessidade de encontrarmos novos caminhos, novas oportunidades sem conotação assistencialista, criando meios e formas de tratá-lo como iguais, com todos os direitos e deveres, pois quem tem necessidades especiais, certamente terá suas habilidades especiais.

Observa-se que as pessoas com deficiência em geral, sempre lutaram por condições mais igualitárias de vida. Muitos foram os avanços conseguidos nesse sentido e muitos direitos garantidos em lei pela Constituição Federal. Existe o empenho de várias pessoas e entidades que trabalham para que esses direitos sejam respeitados,

mas pode-se ver que muito ainda deve ser feito a fim de que se consiga adequar à sociedade para que os deficientes superem tanto as barreiras arquitetônicas, de circulação, como principalmente as do preconceito.

3 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência, contudo, há de se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se às pessoas que estão amparadas por uma determinada legislação.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (*apud* PORTAL DA SAÚDE, 2014, p. 01):

[...] deficiência é qualquer perda da função psicológica, fisiológica ou anatômica, diz respeito à biologia da pessoa. Tem como característica: anormalidades temporárias ou permanentes em membros, órgãos ou outra estrutura do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental.

Silva (2010, p. 32) expressa que:

[...] estaremos demonstrando todo o nosso preconceito, na medida em que impedimos o levantamento da descoberta de suas potencialidades, quando lhe fechamos as portas de nossas casas, quando lhe negamos uma vaga nas escolas, quando as privamos de um lugar de trabalho nas empresas, os impedindo de se realizarem como cidadãos com plenos direitos e deveres.

Nota-se que para aprender a desenvolver suas habilidades, as pessoas com deficiência necessitam de atendimento especializado, seja ele terapêutico ou através de estimulação motora. O mais importante é que os deficientes estejam sempre acompanhados por profissionais capacitados, lembrando sempre que as palavras-chave para o tratamento é carinho, paciência e muito amor.

Segundo Silva (2010, p. 32): “[...] todo homem é em potencial um trabalhador. O trabalho se constitui na atividade vital do homem. É a fonte de objetivação do ser humano e através dele os homens transformam o mundo e se transformam, enquanto sujeitos sociais”.

A educação especial tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender estas pessoas, no entanto, a educação regular passou a se ocupar também do atendimento de pessoas com necessidade educativas

especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.

3.1 O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

O acesso de pessoas portadoras de deficiência ao mercado de trabalho é um dos aspectos do processo de inclusão muito importante por proporcionar a essas pessoas condições para a satisfação de suas necessidades básicas, a valorização de si mesmas e o desenvolvimento de suas potencialidades (CAMPOS, 2014).

Percebe-se a educação como princípio primordial para a inserção de ser humano no mercado de trabalho e, mais uma vez, os portadores de deficiência são prejudicados, pois o nosso sistema de ensino não apresenta condições funcionais, arquitetônicas e estruturais para atender esta população, como também existe a falta de qualificação profissional do educador, fazendo com que os mesmos se sintam inseguros para atender tal clientela.

O princípio de educação inclusiva propõe matrícula de todas as crianças em escolas comuns, e lança este desafio de educar a todos, inclusive os deficientes. O foco de atenção deixa de ser a compensação das limitações intrínsecas do alunado, seja qual for. Não é o aluno que tem que se adaptar à escola, e sim a escola que tem que se transformar para atendê-lo (MANTOAN, 2003, p. 52).

Observa-se que são muitos os obstáculos e as barreiras a serem enfrentados e que grande parte disso está ligada a falta de prática da política pública e preconceitos que inviabilizam todo o processo de inserção.

Essas barreiras estão em todas as áreas, como as arquitetônicas, as educacionais, as organizacionais e até mesmo a falta de informações, e todas juntas compõem-se em barreiras ao trabalho. Porém, é oportuno registrar que o principal fator de exclusão social é a baixa participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho (CAMPOS, 2014).

No que diz respeito à inclusão, não poderíamos deixar de mencionar a formação profissional do educador. Este nos parece mais um dos entraves para efetiva consolidação da inclusão dos deficientes físicos no ensino regular, devido ao despreparo destes profissionais.

A Constituição Federal, em seu artigo 206 garante a igualdade de condição para o acesso e a permanência na escola: “a educação como direito de todos é dever do Estado e da família” (art.205) e deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, quer dizer, aos deficientes (art. 208, III), “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 45).

Isso quer dizer que, quando pensamos na formação do educador, devemos também pensar em uma escola que dê a todos uma mesma formação básica, uma vez que nesse momento histórico o que queremos formar em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele “normal” ou “diferente”.

Os direitos das pessoas com deficiência são os mesmos de qualquer outro cidadão. Entretanto, essas pessoas têm outras necessidades, pela própria condição, que devem ser levadas em consideração sob pena de permanecerem excluídas do convívio social. Pensando nisso, e voltando o olhar para a histórica exclusão desse grupo social, as organizações governamentais e não governamentais vêm, ao longo de décadas, lutando para que esses indivíduos tenham assegurado seus direitos básicos. Pastore (2012, p. 07) afirma que:

Dos nove milhões de pessoas com deficiência em idade de trabalhar, apenas 2% estão no mercado formal de trabalho. Isso significa que enquanto a taxa de desemprego da população trabalhadora sem deficiência é de aproximadamente 10% do País, a das pessoas com deficiência é de 98%. Um dos fatores que contribuem para esta baixa participação é sem dúvida o preconceito e a discriminação.

Na Constituição Federal destacam-se dispositivos para garantir a integração social das pessoas com deficiência; assim assegura em vários artigos os seguintes direitos: de acesso e locomoção, com eliminação das barreiras arquitetônicas (arts. 227, § 1º, II e § 2º e 244); atendimento educacional e de saúde especializados (art. 208, III e 23, II); integração social (art. 24, XVI e 203, IV); garantia de admissão em cargos públicos (art. 37, VII); benefício mensal àqueles que não possuem, por si ou por sua família, meios de prover a própria manutenção (art. 203, V), e proibição de discriminação ainda que no tocante a salários e critérios para admissão do trabalhador portador de deficiência (art. 7º, XXXI).

Sensível a essa problemática, o Brasil, através da Lei nº 8.323/91, que fornece o Plano de Benefícios da Previdência Social, cuidou de estabelecer “reserva de mercado” para

empresas privadas em benefícios dos portadores de necessidades especiais, consignando, de modo inarredável, no artigo 93, que diz (BRASIL, 1991):

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitados, na seguinte proporção: I – até 200 empregados: 2%; II – de 201 a 500: 3%; III – de 501 a 1000: 4%; IV – 1001 em diante: 5%.

Não se pode ignorar que o objetivo da iniciativa privada é o lucro, mas a contratação de pessoas com deficiência efetuada em obediência ao art. 93 do Plano de Benefícios da Previdência, não pretende transferir a responsabilidade estatal – de prestação de assistência social a quem dela necessita – para o setor econômico. Como qualquer outra pessoa, a que tem deficiência goza de boa saúde, apenas diferindo das demais por necessitar, em alguns casos, de condições especiais para acesso ao local de trabalho ou exercício de sua profissão.

Conforme Díaz et al. (2009), compreende-se ser necessário que, além da Lei ser cumprida, o fundamental é que tudo isso seja efetivamente implementado através da participação ativa da sociedade civil, porém é uma tarefa árdua, tanto para a pessoa considerada normal como para a diferente, obter e permanecer no mercado de trabalho.

Existindo realmente uma grande preocupação para o pleno desenvolvimento do deficiente diante da sociedade, mas que, ainda, a prática, precisa ser melhor exercida para que possam tomar posse de todas estas conquistas tomadas no papel (MONTEIRO, 2003).

Deve-se lembrar, segundo Díaz et al. (2009), que as empresas visam o lucro, por isso as dificuldades são marcadas pela alta exigência de qualidade e produtividade de trabalho, que na maioria das vezes os deficientes são discriminados e exercem tarefas mais simples, não tendo oportunidade de mostrar suas potencialidades. É necessária a capacitação de todos, ou seja, o desafio é estarem em constante aprendizado.

3.1.1 Vantagens para a empresa na contratação de portadores de deficiência

Não é de hoje que as empresas perceberam que ter responsabilidade social afeta diretamente a imagem e, por consequência, pode ser uma boa ferramenta de marketing. Isso também pode ser estendido à contratação de deficientes.

De acordo com Campos (2014, p. 01), existem duas razões para as empresas contratarem pessoas portadoras de deficiência:

a emocional: uma explosão de sentimentos positivos que invadem a empresa exclusivamente pelo fato de existir um colega com deficiência, leva a organização a contratar mais PNEs. [...]. Benefícios como: reforçar o trabalho em equipe, identificar um consumidor em potencial, trazer novas oportunidades de negócio devem ser considerados. Preparar o espaço físico e social dentro da empresa para receber esse novo profissional é um dever do empresário. A aproximação e integração de profissionais que não enxergavam no PNE uma pessoa com competências podem oferecer ao ambiente organizacional um espírito de contribuição, integração e respeito ao próximo, independente de suas características. Tais ações sensibilizam e estimulam todos a serem mais responsáveis socialmente, considerando que responsabilidade social parte de pequenas atitudes individuais aos grandes eventos organizacionais.

Vale observar que estar inserido no mercado de trabalho é de fato o que permeia os desejos de milhares de brasileiros. O desemprego expõe o cidadão ao descaso, à marginalidade, e suas más consequências vão além do aspecto econômico na vida de uma pessoa. Sua vida social e pessoal é afetada por não participar ativamente da economia do país ou mesmo da família, está inativo, por sentir-se excluído e fora dos padrões da sociedade, afeta o ego e a estabilidade emocional. Portanto, a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para permitir a participação das pessoas em todos os seus setores, inclusive daquelas pessoas com deficiências (CAMPOS, 2014).

3.2 A INCLUSÃO DO DEFICIENTE NAS ORGANIZAÇÕES

De acordo com Veltrone e Mendes (2014), o Brasil possui uma das maiores populações de pessoas com deficiência do mundo e uma das menores taxas de participação no mercado de trabalho. A inclusão das pessoas com deficiência continua a ser um desafio para a sociedade brasileira. Estima-se que no Brasil exista pelo menos 20 milhões de pessoas com deficiência. Cabe a cada um de nós contribuir para a sua inclusão, promovendo mudança cultural, valorizando as diferenças e contribuindo para a aplicabilidade das leis. Não se pode esperar que o Estado alcance

tudo e todos, mas devemos exigir que ele cumpra o seu papel de agente financeiro e regulador. O compromisso é coletivo. A sociedade precisa se integrar nesse processo, devendo participar ativamente, colocando em prática as ideias.

Todos os fatores que, de algum modo, causam o impedimento ou a dificuldade dessas pessoas enfrentarem um trabalho diário vêm reforçar que há necessidade do comprometimento de todos, para que haja uma participação mais adequada dos portadores de deficiência em todas as atividades sociais, principalmente a de se manterem no seu trabalho (VELTRONE; MENDES, 2014).

A atividade de trabalho é assim, construção, onde se encontram as respostas, as estratégias da tarefa, e que caracterizam suas competências. Todavia, ela apresenta o compromisso possível entre diversos fatores: o respeito aos objetivos fixados, os meios disponíveis e as características dos trabalhadores (NAKAMURA, 2003, p. 61).

A não inclusão no mundo do trabalho constitui uma das barreiras mais prejudiciais aos deficientes, impedindo-o de exercer o seu direito de cidadania. Tendo em vista que numa sociedade capitalista como a nossa é por meio do trabalho que o homem se destaca, pode-se compreender que a falta do trabalho, para o deficiente, é o principal impedimento de sua completa inserção nessa sociedade (BECHTOLD; WEISS, 2014).

Hoje, o mercado de trabalho, dentro do contexto mundial, quer pessoas com bom senso e qualificação profissional. Esse preparo para o trabalho deve abranger um conhecimento amplo para maior versatilidade na atuação profissional. As pessoas com deficiência não ficam fora dessa proposta, mas necessitam cada vez mais aprimorar seus conhecimentos para obter a almejada inclusão profissional e social (FERRARI, 2001).

Percebe-se que não é por falta de leis que os portadores de deficiência não estão sendo inseridos no mercado de trabalho. Infelizmente, essas pessoas, em sua maioria, têm uma grande dependência econômica (por não possuírem renda própria e estão sempre dependendo de alguém). Esse é um fator que contribui em grande parte para a exclusão social, ou seja, o problema de inserção dos deficientes no mercado de trabalho não é um fator individual, mas sim coletivo, pois a sociedade de forma geral não atende às necessidades da população, fazendo assim com que essas pessoas sejam excluídas do trabalho (BECHTOLD; WEISS, 2014).

A inclusão dos deficientes no mercado de trabalho e na sociedade em geral, só será efetivamente conquistada quando a sociedade assumir que existe em nosso meio cidadãos buscando alternativas e recursos para atender suas necessidades básicas, além disso, estão buscando o direito de serem “cidadãos”. Para isso, é preciso que haja uma mudança de visão em relação a estas pessoas. Mudança essa, que deve acontecer no interior de cada um, no sentido de ultrapassar preconceitos e bloqueios que existem na maioria de nós (FERRARI, 2001).

Conforme Mendonça (2014), é necessário proporcionar aos deficientes a chance de promoverem seu próprio sustento, bem como o orgulho de participarem da construção da sociedade como um todo. A preocupação com inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho se justifica, inclusive, em razão da conseqüente diminuição da sociedade de manutenção do Estado, de benefícios assistencialistas e desafogamento da Previdência Social.

4 RESULTADOS

A pesquisa de campo do tipo qualitativa foi elaborada com cinco pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, funcionários da empresa Vale S.A., localizada no Complexo de Tubarão, em Vitória/ES. A Vale é uma empresa global com presença nas áreas de Mineração, Logística, Siderúrgica Energia. A empresa é a maior produtora global de minério de ferro e pelotas, com forte atuação na produção de níquel, cobre, fertilizantes, manganês e ferrovias. O setor escolhido para a realização das entrevistas foi o administrativo das Usinas I a IV, podendo ser trabalhada em outras áreas da organização posteriormente.

As perguntas foram previamente formuladas pelas autoras deste trabalho, e estruturadas a fim analisar a situação do portador de deficiência no mercado de trabalho.

No tocante à pergunta número 1, onde se questionou sobre se sentir excluído do convívio social devido a sua deficiência, somente 20% responderam que sim. Isso demonstra que, apesar das leis e decretos, a sociedade encontra dificuldades para aceitação destes indivíduos.



Gráfico 1 - pergunta 1

A questão número 2 questionou a relação com os colegas de trabalho. No ambiente de trabalho os entrevistados não se sentem excluídos, pois 80% responderam que a relação é muito boa e 20% responderam ser ótima.

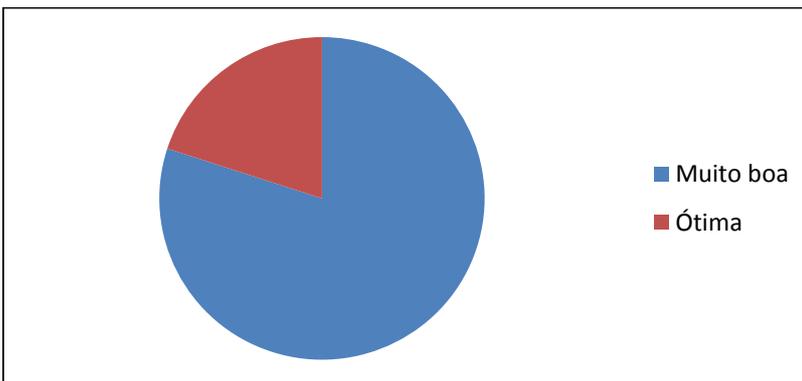


Gráfico 2 - pergunta 2

A questão de número 3, pergunta sobre a prática de exercícios físicos e se estes os ajudaram a superar seus próprios limites. Dos entrevistados, apenas 40% responderam que sim. Praticavam esportes como: musculação, natação e pilates. Segundo dos entrevistados, a atividade física “ajudou a melhorar a coordenação motora”, além de “melhorar a qualidade de vida”, pois “atividade física é bom para todos”.

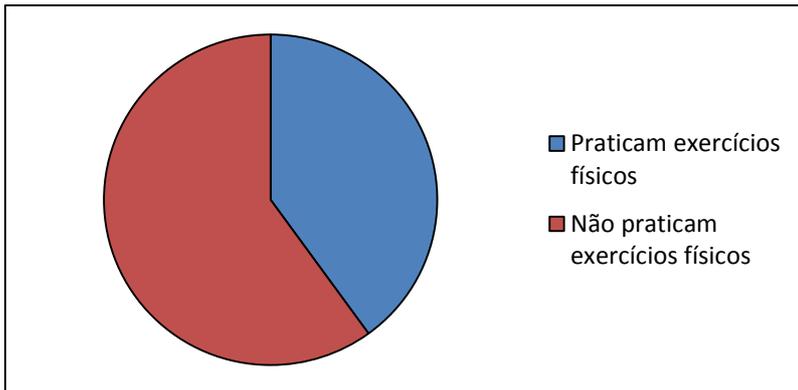


Gráfico 3 - pergunta 3

Questionados na pergunta 4 sobre quais eram as pretensões profissionais dentro da empresa, 80% dos entrevistados responderam que buscam o crescimento e aperfeiçoamento profissional, enquanto 20% responderam que pretendem mudar de cargo e ganhar aumento salarial.

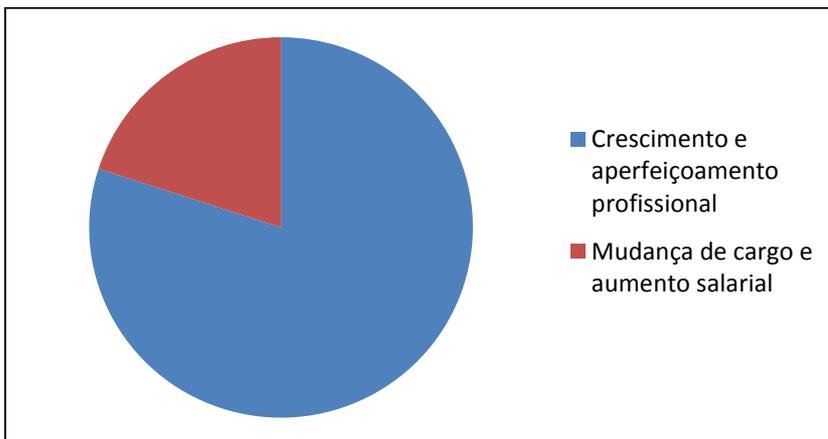


Gráfico 4 - pergunta 4

A pergunta de número 5 questionou sobre o primeiro emprego. 20% dos entrevistados informaram ser o primeiro emprego, enquanto 80% já haviam passados por outras empresas.

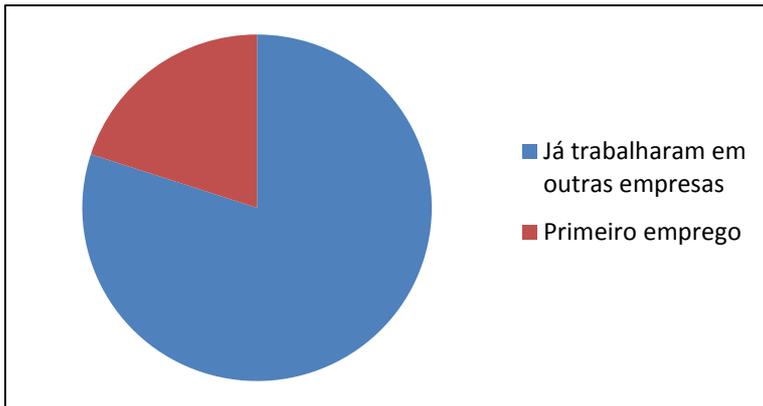


Gráfico 5 - pergunta 5

A questão número 6 questionou sobre a capacitação antes de conseguir o primeiro emprego. 20% dos entrevistados não realizaram nenhum curso; 20% não se capacitaram o suficiente e 60% buscaram realizar cursos a fim de conseguirem uma melhor qualificação na busca do emprego.

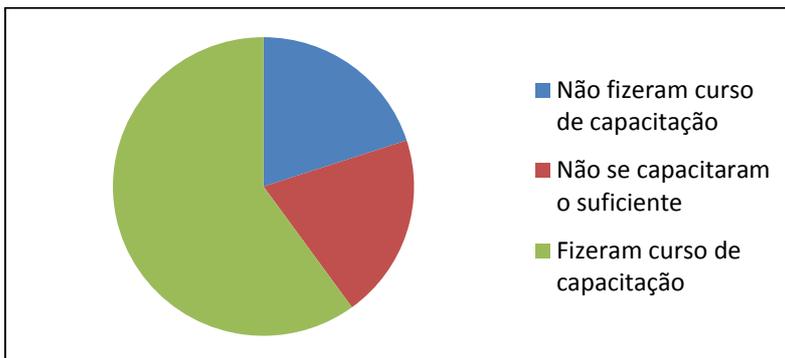


Gráfico 6 - pergunta 6

Nesse sentido, os entrevistados foram questionados na pergunta 7 se pretendiam fazer novos cursos para ampliar seu campo de conhecimento e, 100% responderam que vão continuar se aperfeiçoando, principalmente na área em que estão trabalhando.

A questão número 8 refere-se a qualquer tipo de discriminação sofrida em seu local de trabalho. 80% disseram nunca ter sofrido algum tipo de discriminação, enquanto 20% já sofreram, mas relataram que o fato “não afetou psicologicamente, talvez enxergue esse tipo de acontecimento como má formação do eu de cada indivíduo”.

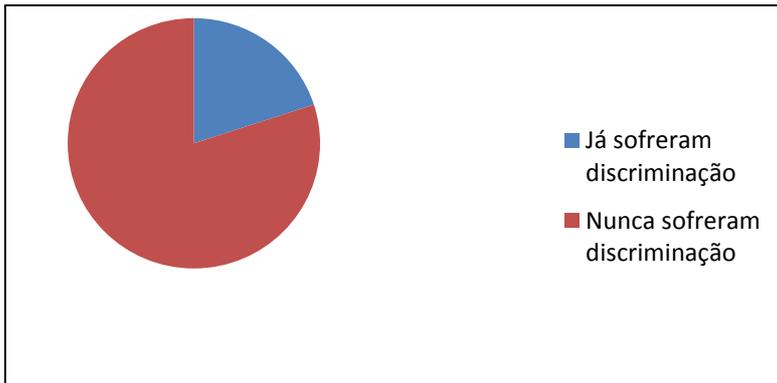


Gráfico 7 - pergunta 8

Por fim foi solicitado na questão 9 que os entrevistados deixassem uma mensagem direcionada a todas as pessoas com deficiência, que encontram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. As respostas obtidas foram que “Cada um tem seu espaço, basta saber ocupá-lo”; “Já vivemos momentos piores, acredite sempre. Tem uma coisa que gosto de me lembrar sempre, sobre o círculo da vida e do sonho, construa um círculo bem grande de sonhos, isso te levará a alçar coisas maiores e nunca entrará na inércia. O resto é com Deus”; “Primeiramente que nunca desistam de trabalhar. Hoje em dia o mercado de trabalho está cada vez mais aberto para portadores de deficiência. Basta se capacitar e aprimorar cada vez mais o seu conhecimento”; “Diria para buscar a qualificação. O mercado é muito carente de pessoas deficientes qualificadas”; “Não desista cada um tem seu lugar guardado dentro de uma empresa e mercado de trabalho”.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho surgiu com o intuito de analisar como a inserção de pessoas portadoras de deficiência é benéfica, tanto para os mesmos quanto para a organização, e os desafios do empresário em torná-la uma parceria de sucesso, e sobretudo analisar se investimentos em capacitação tem sido feitos em relação à essas pessoas, em prol de melhorias de cargos e salários, incentivos e realização por meio do trabalho. Verifica-se que o mercado de trabalho tem se dedicado a reflexão de investimento em prol da inclusão desses indivíduos reforçando as leis pertinentes, mas ainda existe muito a ser feito e um grande caminho a percorrer para se alcançar a inclusão.

O momento atual demanda uma mudança de postura de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, seja do governo, da sociedade civil e a do mercado. É fato que uma política inclusiva não implica apenas na inserção no mercado de trabalho. É preciso haver um programa de inclusão e um maior interesse do Estado em desenvolver esse tipo de programa dentro de um modelo de política pública com características mais universalistas. A própria legislação existente necessita criar mecanismos para se efetivar a inclusão.

Acredita-se ser esse o grande desafio atual para as organizações da sociedade civil que utilizam modelos de inserção laboral em seus programas de educação profissional. Desenvolver esforços para incluir na comunidade e no mercado de trabalho este grande contingente de brasileiros é respeitar a diversidade, resgatar a cidadania e diminuir as desigualdades. Estabelecer parcerias com empresas, entidades governamentais e outros, contribui para mudanças de cultura e comportamento que tornem a própria sociedade mais inclusiva. O trabalho mais difícil, muitas vezes, não é com o deficiente, mas com a conscientização da sociedade e com a quebra de preconceitos e receios de pessoas e empresas. Mas esse contexto exige uma mudança de sua conduta.

Espera-se que este trabalho possa contribuir de alguma forma para que as pessoas tratem da inclusão com cautela e as ações direcionadas para esse assunto sejam postas em prática em curto espaço de tempo e os indivíduos que possuam qualquer tipo de deficiência, sejam verdadeiramente incluídos em suas famílias, na escola, no mercado de trabalho, enfim, na sociedade em geral.

O preconceito em relação às pessoas portadoras de deficiência está impregnado em nossa história, atingindo indistintivamente as pessoas com deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla. A discriminação é ampla e adquiriu na sociedade contemporânea, o conteúdo de exclusão social, suprimindo essas pessoas do convívio da comunidade e provando-lhes dos mais elementares direitos de cidadania como o trabalho.

Claro que também detecta-se problemas que devem ser revisto, como por exemplo, os objetivos dos centros de profissionalização e habilitação que se encontram fora da realidade do mercado de trabalho; a busca de informações dos empregadores sobre a questão da deficiência, compreendendo que, ao oferecer vagas em sua empresa,

não só contribui para a sociedade como possibilita uma grande oportunidade para as pessoas com deficiência mostrarem que são tão capazes como qualquer outra pessoa, desde que tenham igualdade de condições e oportunidades.

Conclui-se que para haver a inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho é crucial situações que incentivem a cooperação, a integração, o respeito, a não segregação, a ética e o espírito de equipe. Para tanto, as atividades devem ser organizadas e planejadas de forma dinâmica e com currículos flexíveis e adequados às necessidades e realidade dos aprendizes e à finalidade da educação profissional. Também se faz importante a conscientização do empresário quanto as necessidades e os benefícios que esta nova mão de obra gerará para sua empresa.

Espera-se que este estudo possa servir de reflexão sobre a importância da inserção dos portadores de deficiência no mercado de trabalho e de como esta parceria se torna viável às organizações.

6 REFERÊNCIAS

ATANÁSIO, Daniela da Silva; MENDES, Leila Maria Nunes da Cunha; PARENTE, Nilza Terezinha Nunes. **A inclusão social da pessoa com deficiência visual**. 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17037728810.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.

BECHTOLD, Patrícia Barthel; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-03.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.

BELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professor para a inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, DF, 1988.

_____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 1990.

_____. **Lei 8.323**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Diário Oficial da União, DF, 1991.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

CAMPOS, Priscilla Perla Tartarotti Von Zuben. **Portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho**: Duas razões para contratar PNE's. Disponível em: <<http://www.portalrnc.com.br/colunistas/pperla/not.htm>>. Acesso em: 21 set. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 2003.

CURY, Antônio. **Organizações e métodos**: uma visão holística perspectiva comportamental e abordagem contingencial. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERRARI, Regina Maria Ribeiro Camargo. **Perfil dos trabalhadores com deficiência motora nas empresas públicas de Curitiba**. 2001. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/.../187809.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, José Francisco. Aprende Brasil. **Crianças com Necessidades Especiais**. Ano 1, n. 2, Editora Positivo, novembro de 2004.

LINHARES, Ronaldo Nunes. ANAIS do 3º Simpósio de Educação e Comunicação. Aracaju - Universidade Tiradentes – UNIT, 2012. Disponível em: <http://www.geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/anais_completo_2012.pdf>. Acesso em: 03 out. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 2003.

MAZZOTA, da Silveira Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, Rita de Cássia Tenório. **Da possibilidade de inserção das pessoas portadoras de deficiência nos quadros das empresas de vigilância patrimonial e de transporte de valores.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_51/Artigos/Art_Rita.htm>. Acesso em: 02 out. 2014.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Educação Inclusiva: um olhar sobre o professor.** 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VK7H/1000000517.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 out. 2014.

NAKAMURA, Eunice Kimie Kyosen. **O trabalho de pessoas com restrições oriundas de deficiências em instituições bancárias.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência.** São Paulo: LTt, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Mônica. O Sistema de Inclusão em Goiás: **A inclusão do contexto da prática pedagógica inclusiva no cenário escolar Goiano e os mecanismos das políticas públicas.** 2010. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Especial e Inclusiva). Universidade Cândido Mendes, Posse-Go, 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/48259.pdf>. Acesso em: 02 out. 2014.

PORTAL DA SAÚDE. **Política Nacional da Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** Disponível em <<http://www.portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO EM VALORES: O ENSINO DA DIMENSÃO ATITUDINAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Geiziane Lima da Silva¹
 Junimery Deoclecio Batista Santos
 Mara Celi Deoclecio Batista
 Thaisa Labarezio Santana
 Donaldson Rodrigues Thompson²

RESUMO

O artigo apresentado tem como finalidade identificar as variações de comportamento que ocorrem dentro do campo educacional, com o objetivo de listar os artifícios que acontecem no campo educacional, frente às suas práticas valorativas no Ensino Fundamental I. Identificamos as indigências presentes na educação em valores, questões e a forma como são sobrepostas às opiniões dentro da sala de aula. De tal maneira, entrevistamos duas turmas do 4º ano A e B com 10 perguntas para cada aluno com o intuito de analisar os conhecimentos valorativos de cada educando. Finalizamos que o intermédio do educador juntamente com seus conceitos metodológicos afere no processo valorativo do educando, ampliando uma concepção de estimas sociais. Afirmamos que a sociedade atual se encontra em transição de valores, onde os educandos não compreendem a dimensão atitudinal dentro do processo educacional.

Palavras-Chave: Processo. Práticas Valorativas. Campo Educacional. Dimensão Atitudinal.

ABSTRACT

This article intends to identify the behaviour variations which occur in the educational environment, aiming at showing the resources and valuable practices used to deal with them in the first grades of elementary school. It was important to highlight the extreme need for moral values as well, taking into account the way the students' opinion is heard in the classroom. To that end, students from two fourth-grade classes were interviewed, they all answered ten questions regarding their valuation knowledge. It is noticeable that the values are changing in the current society, and the students are not able to see the extent of this new form of attitude in the educational process. Therefore, the teacher's intervention and methodological concepts are very important in this field.

Key words: Process. Valuation Practices. Educational Field. Extent of attitude.

¹ Graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra).

² Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX Serra). Membro do grupo de pesquisa em Estudos Olímpicos ARETE (UFES). E-mail: dodobf@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem sido marcada pela forte influência da diversidade cultural e social, que acaba desencadeando a insegurança e o relativismo moral. Com esta problemática, jovens e crianças acabam obtendo um desequilíbrio em diferenciar seus valores socialmente positivos de valores negativos (QUEIRÓS, 2004).

Autores, como no caso La Taille e Menin (2009) citam em sua obra o efeito da “crise de valores”. Eles sugerem que o cenário moral da sociedade estaria doente decorrente do risco de ser extinto. Em contrapelo, nas outras provocações discutem em relação a “valores em crise” que sua interpretação seria a concorrência dos valores ‘tradicionais’ e dos ‘marginais’ e suas constantes movimentações sociais. Com esses fenômenos dos valores, os pesquisadores buscam possibilidades para superar esse quadro na sociedade.

Buscando algumas possibilidades, a educação ganha ênfase nessa alternativa, uma educação que rompa as demarcações de apenas conduzir o saber, que seja comprometida com a formação moral (THOMPSON, 2015).

O ambiente educacional é um local de acolhimento que se encontra em formação com ampla capacidade de assimilação dos modelos oferecidos, tanto no contexto local, como global. Com esse terreno fértil, a escola se torna um local apto e amplo para promoção da “educação em valores”, onde se podem desenvolver propostas que operem um caráter interdisciplinar ou não (THOMPSON, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (THOMPSON, 2015).

O modelo educacional presente nos leva a refletir sobre a maneira que o corpo docente tem transmitido os valores. Considerando historicamente o ambiente educacional como um lugar para o ensino-aprendizagem de valores sociais, é necessário resgatar a dimensão valorativa das práticas escolares. Desejamos[“...] uma contínua formação de professores e professoras, é, portanto, a base de qualquer

mudança educacional e deve se apoiar, também, nos quatro pilares da educação: ser, saber, fazer e compartilhar” (MONTE, 2002, p. 138).

Os pilares citados associam-se às três dimensões de ensino: procedimental, atitudinal e conceitual desenvolvida nos estudos de Cool (2000). A dimensão procedimental estabelece o “saber fazer”, a dimensão atitudinal refere-se ao conhecimento de si mesmo “saber ser” e a dimensão conceitual é a definição e racionalizações dos diversos saberes, “saber saber”.

Nessa pesquisa, buscamos entender como abordar o tema valores na escola. Nossos questionamentos se baseiam no seguinte problema: qual a metodologia de ensino em valores que as crianças aprendem no Ensino Fundamental I? Como selecionam os valores e se ocorre mudanças comportamentais nos escolares.

Compreendemos a escola como um lugar propício ao conhecimento, estímulos, conceitos e desenvolvimento de valores, que podem gerar mudanças comportamentais ao ambiente educacional e social. Pretendemos alcançar nossos objetivos por meio de uma pesquisa de campo exploratória com alunos que atuam nessa faixa educacional. Para isso, elaboramos um questionário semiestruturado com dez perguntas relacionadas à educação em valores na escola. Selecionamos duas turmas do 4º ano e com 20 alunos. Nossa pesquisa contém perguntas relacionadas ao ensino de valores, com o intuito de identificar seus conhecimentos morais.

2 DESENVOLVIMENTO

A transmissão de valores vai além das pesquisas de estudo. Está relacionada ao caráter e à formação humana de cada indivíduo, sendo difícil direcionar uma teoria. Os pesquisadores Santin e Silva (2005) apresentam etimologicamente a palavra ‘valor’ como descendente do latim *valere* e valor, estão relacionados ao sentido de expressão do conceito de decisão que procedem ao merecimento (THOMPSON, 2015).

Valores são difusos, presentes em nosso cotidiano, são transmitidos de geração para geração. Estão interligados ao nosso viver, eles validam a convivência em sociedade. É através dessas convergências de relações que compartilhamos gostos,

divergências, necessidades e que posteriormente resultam em agrupamentos coletivos de crenças religiosas e modos de cultura (DACOSTA, 2007). Piaget (1954 apud TREVISOL, 2009, p. 1) assegura: “valores referem-se à troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior [...]”.

A discussão sobre valores é, portanto, longa, complexa e ampla (SANMARTIN, 1995). Existem diversas formas relacionadas aos valores, esses são caracterizados na vida cotidiana de uma sociedade, onde envolve religião, economia, cultura, onde estabelecem formas e normas relevantes para toda uma comunidade.

Em uma perspectiva filosófica, valores é a interpretação que por nós são inseridas nos objetos, pessoas e nas semelhanças estabelecidas entre os indivíduos. Valores são constituídos pelo homem perante o seu raciocínio e nas relações entre o sujeito e o objeto. Valor significa dar sentido, significado, dar regras para ações práticas (THOMPSON, 2015).

‘Valores’ e ‘valoração’ estão interligados, um complementa o outro. Realçamos que através de comportamentos, o ser humano demonstra seus valores.

Com base na psicologia social, valores são obtidos a partir do contato social do indivíduo com a civilização, pois existem ramificações de culturas que são praticadas no ambiente social, havendo assim uma influência na transição de valores.

Valores são fenômenos intrapessoais e psicossociais, portanto são construídos, desconstruídos, alterados e escolhidos através da interação do sujeito com o mundo. São individuais, mas também sociais [...] (THOMPSON, 2015, p. 35).

A abordagem construtivista, ou teoria cognitivista desenvolvida por Piaget fundamenta basicamente que o desenvolvimento mental inicia-se na criança – ainda recém-nascido – e se completa na fase adulta. Racionalização, exemplificada na sua teoria por momentos de equilíbrio e desequilíbrio das organizações mentais e orgânicas (PIAGET, 1991).

A discussão dos valores no campo da sociologia, segundo Boudon (2002), tem suas origens nos escritos de Durkheim e Weber. Boudon (2002, p. 559) ressalta que “[...] Para Durkheim, como para Weber, a unidade social é assegurada pelos valores introjetados nos indivíduos e finalmente partilhados e assimilados por eles”. Segundo o Manual de Valores do Esporte – SESI (2007, p. 47),

Devemos entender que o processo de formação de valores está associado diretamente ao processo de formação cultural de uma determinada sociedade. O desenvolvimento moral ou de valores significa o desenvolvimento de uma consciência moral. Segundo Mora (1982), consciência moral pode ser concebida como adquirida. Podemos considerar que se adquire por educação das potências morais ínsitas no ser humano, neste caso, a consciência moral é algo que se tem a possibilidade de possuir sempre que se suscite para isso uma sensibilidade moral adequada. Temos consciência moral quando fazemos escolhas, quando assumimos voluntariamente certas normas, atitudes, posturas, diante de situações com que nos defrontamos.

Pode-se afirmar, segundo o autor, que a formação de valores está ligada ao processo cultural de uma sociedade, pois é através da sua formação cultural que o indivíduo desenvolve seus valores.

O conceito de valor, nessa perspectiva, segundo Thompson (2015, p. 41 apud BOUDON, 2002),

O valor é o modo observável da relação de necessidade do indivíduo - respirar, consumir, viver, possuir, dominar e relacionar - com o mundo exterior e o social, desenvolvendo uma relação de hierarquia de prioridades das necessidades, dos desejos e das escolhas pessoais que são compartilhadas, reforçados ou reprimidos pelo seu complexo quadro de influências sociais (BOUDON, 2002).

Ainda sobre o conceito de valor, conforme Boudon (2002, p. 602),

As visões de valores sociais se baseiam nas preferências coletivas que surgem em um contexto institucional, constituindo relações de regulação sobre o seu meio. A multiplicidade de valores existentes no funcionamento das organizações incide sobre visões de mundo.

Valores são adquiridos em ambiente pluridimensional com arcabouços compostos de planos individuais ao período de determinação de escolha o ambiente direcional.

Assim como diz Boudon (2002, p. 603):

Os sociólogos clássicos tenderam a exagerar a capacidade integradora dos sistemas de valores. O que torna solidários os membros de um grupo seriam os valores comuns que partilham (commonlyshared values). Essa proposição requer duas séries de restrições. Primeiramente, a unidade social não se baseia apenas nos valores comuns: como afirma Pareto, ao lado das crenças e das paixões comuns é preciso dar lugar aos interesses. Por outro lado, os valores dividem tanto quanto unem. Os valores puritanos ou os valores individuais foram objeto de intensa adesão, mas foram também ferozmente atacados.

Sofremos influências sobre nossas decisões, conforme Lovisolo (1997). As práticas sociais são manifestas por experiências que transmitimos por conduta hierárquica.

Norma, utilidade e gosto podem associar-se ou contrapor-se de formas variadas no plano das ações, embora não exista incompatibilidade ou compatibilidade necessária ou predeterminada entre os três motivos de conduta. Portanto, os três valores ou motivos podem ser convergentes ou divergentes (LOVISOLO, 1997, p. 51).

As pessoas não se transformam naturalmente em indivíduos sociais. Entender como são compreendidos e conduzidos os valores, que são estabelecidos e desestabelecidos durante a vida, sugere em explicar os métodos de socializar e suas aptidões sócio-afetivas (THOMPSON, 2015).

Este procedimento que dá início ao desenvolvimento infantil procede por meio do convívio social e afetivo da criança. A relação entre sociologia da infância e os processos de socialização contemporâneos podem ser entendidos como uma construção de discordâncias ao longo da história.

As discordâncias partem principalmente da ideia da criança como protagonista das práticas sociais. Quando buscamos os termos criança e infância na história da sociologia, estes são entendidos como “[...] aqueles que não têm a palavra[...]”, segundo a origem etimológica *in-fans*, ou seja, “aquele que não fala” (SIROTA, 2001).

A criança como ser social faz parte, literalmente, da construção de valores sociais, pois é na infância que os valores morais e sociais são construídos. Através do convívio social familiar e o ambiente educacional é que as crianças são instruídas e inseridas a viver em sociedade (THOMPSON, 2015).

O processo de interação com a civilização possui um largo ambiente de transição de valores, no convívio familiar, na atuação perante a sociedade, na cultura adquirida através das memórias inseridas. Assim, podemos observar as diferenças valorativas presentes no meio social, a criança e suas raízes na infância: “[...] entendemos que há uma diversidade de infâncias e crianças como construtores sociais, por partirmos do princípio que sua conexão com o social é uma ligação plural” (1997, p. 51).

As práticas mais individuais, todas elas, sejam conscientes, semiconscientes ou inconscientes, podem ser entendidas, de acordo com Lahire, pela referência a uma miríade de processos de socialização (na família, na escola, pelos pares, no trabalho etc) que encontram suas sedimentações corporais, mentais e emocionais em um estoque de disposições (tendências, inclinações, hábitos, capacidades, competências etc). Tais disposições podem ser ativadas ou inibidas, desencadeadas ou suspensas, reproduzidas ou transformadas em determinados contextos de ação (espaços sociais, sistemas de ação, situações de interação etc). Um indivíduo tem normalmente múltiplas disposições; em certas ocasiões, estas podem trabalhar em sentidos opostos e inapropriados a situação, causando fricções, fraturas e mesmo crises radicais. Enquanto as disposições incorporam o passado e se referem a tendências internas do indivíduo, os contextos de ação representam influências restritivas e capacitadoras externas ao indivíduo que desencadeiam e ativam, ou inibem e desativam as disposições que produzem as práticas (VANDENBERGHE, 2013, p. 47-75).

Por meio do ambiente familiar os valores sociais são fundamentados nas relações humanas. A interação com a mãe é base principal para a formação afetiva da criança. A criança faz uso de uma grande quantidade de referências que estão a sua disposição, às vezes até referências incoerentes e contraditórias, mas suas práticas partem de inúmeras fórmulas geradoras de pluralidades e resultam em uma diversidade de práticas incorporadas, existe uma diversidade de socialização e de infâncias (THOMPSON, 2015).

A ideia de que a crise de valores e os problemas sociais refletem no contexto educacional são apresentadas por Sanmartin (1995), uma vez que, segundo o autor, a educação é um processo de intervenções, onde trata-se as questões sociais e morais. Thompson (2015, p. 53) afirma que,

O processo educacional escolar é um projeto social institucional que busca em suas estruturas integrar o fenômeno da aprendizagem de conceitos, de normas universais e locais, com a dimensão sócio-afetiva e cultural da humanidade. A instituição como fomentadora e mantenedora da cultura, o corpo docente como agente mediador entre os escolares e a sociedade, e os alunos como aprendizes sociais, formam uma complexa rede que corporifica através dos conteúdos de aprendizagem escolar uma 'leitura social do mundo'[...].

Nesse ato, concordamos com Aranha (2006, p. 171) que relata que nesse aspecto “[...] a educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação”. Com uma prática pedagógica voltada para trabalhar a construção de valores morais para a formação plena da sociedade.

Para adquirirmos um ambiente educacional completo, é necessário encontrar uma solução para inserir a formação moral nas demais interdisciplinaridades do ensino. Segundo Zabalza (2000) é a partir do trato e desenvolvimento dos valores no contexto escolar que a escola demonstra sua sensibilidade às demandas sociais do momento e independente de qual seja o meio social e cultural.

2.1 DIMENSÕES DO ENSINO

Essas dimensões se relacionam dentro do ensino e, segundo Coll et al. (2000), não possuem estruturas excludentes, mas complementares, sendo orientadores da prática pedagógica docente (THOMPSON, 2015).

Através dos estudos das dimensões, os indivíduos passam a observar o entrelaçamento dos conceitos, com isso obtém um direcionamento para examinar e interpretar os princípios sociais. “[...]Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a sua capacidade para estabelecer relações significativas e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área” (COLL, 2000, p. 22).

O conceito procedimental está presente na atuação de ensino como práticas do “saber fazer”, nos conteúdos, nas metodologias, no ambiente educacional e seus procedimentos didáticos.

Ou seja, o que se propõe para a aprendizagem dos alunos são conjuntos de ações cuja realização permite chegar finalmente a determinadas metas. E que os alunos aprendam a levar a sério as atuações requeridas para conseguir uma meta é o que se pretende, de modo fundamental, com a inclusão dos procedimentos no currículo. Trabalhar os procedimentos significa, então, revelar a capacidade de saber fazer (COLL, 2000, p. 77).

Enfim, a dimensão atitudinal analisa o “ser” do sujeito, não unicamente o comportamental, mas as ramificações valorativas e as normas. Todavia, mesmo permanecendo nas mesmas dimensões de conhecimento é necessário distinguir valores e normas (THOMPSON, 2015, p.55).

Valores são os princípios institucionais delegados sobre a gestão nas práticas e formação dos projetos educacionais no contexto escola. Valores estruturam opiniões para concepções educativas, pois produzem destaque às regras e às maneiras na totalidade escolar. Por noções de caráter atitudinal visualizamos regras, valores e atitudes que o professor quer ensinar durante as aulas (THOMPSON, 2015, p.55).

As regras se ajustam ou se alargam em proporções menores ou maiores, como também se transformam em diferentes costumes, entretanto, permanecem atualizados em completos os coeficientes igualitários. As normas são anseios sociais de procedimentos, de desempenho, pretensões, expressões e de obras dos sujeitos (THOMPSON, 2015, p. 56).

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançarmos nossos objetivos, propomos como caminho metodológico um estudo do tipo exploratório. A ideia inicial era desenvolver o trabalho através de uma investigação de natureza qualitativa, de tipo fenomenológico, analisando as interpretações pessoais e subjetivas dos professores em seu cotidiano (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para isso utilizaríamos como instrumento de análise entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi realizada com os alunos e auxílio das professoras 1 e 2ª “EMEF Adão Benezath” localizada à Rua Professora Clara Lima, nº 63, bairro Antônio Honório em Vitória, ES. A entrevista e a coleta de dados na escola aconteceram no mês de junho de 2017.

3.1 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Diante de nossas necessidades em desenvolver a pesquisa e com objetivo de investigar de forma qualitativa, buscamos colaboradores qualificados para explanarem de modo breve os métodos aplicados para o ensino de valores na turma do 4ºA e 4ºB com a faixa etária de nove a dez anos de idade. Esses requisitos foram importantes para entender melhor a metodologia aplicada em como ensinar valores na EMEF e minimizar as adversidades do cotidiano.

O contato com as professoras do 4º ano se deu diante do fato de que elas se mostraram prestativas e interessadas em colaborar com a pesquisa. Uma das docentes, antes de realizar a análise, buscou apresentar um vídeo para explicar o tema “valores” aos seus alunos. Como integrante do grupo de docentes, no desempenho de estagiária, tornou-se simples aplicar o questionário na instituição e ao relatar sobre a pesquisa, as crianças se prontificaram em colaborar.

Sobre o instrumento de entrevista, foi construído um questionário para ser aplicado com os alunos sobre o ensino em valores. Foram elaboradas dez perguntas para

obtermos retorno do nosso tema em análise e buscamos criar perguntas de fácil compreensão e entendimento para os educandos.

3.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Adão Benezath situa-se na Rua Professora Clara Lima, número 63, no bairro Antônio Honório na cidade de Vitória, Espírito Santo. A escola possui dez de 13 salas de aulas utilizadas para turmas de 1º ao 5º ano, 65 funcionários, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de artes, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, sala de leitura, cozinha com despensa, refeitório, secretaria, banheiros coletivos com chuveiros, banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado, pátio coberto, quadra de esporte descoberta. A escola dispõe ainda de computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, DVD, data show, fax, caixa de som, telefone e internet, facilitando as pesquisas dos professores em salas de aula para tirar possíveis dúvidas sobre alguns conteúdos. Desta forma, totaliza-se aproximadamente 270 crianças com faixa etária a partir de seis a 11 anos.

A origem dos nossos alunos reflete indícios de uma classe socioeconômica média baixa e baixa, sendo esse público, em sua maioria, formado por pessoas de cor parda, preta, branca, respectivamente. O nível de escolarização da família, em sua maioria, está concentrado em pais e mães com ensino fundamental e médio completos.

3.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A proposta didático-pedagógica é baseada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e todos têm conhecimento e trabalham na construção deste projeto. Existe coerência entre a proposta pedagógica e a prática, e é compatível com o que é descrito no PPP. A pedagoga dá ênfase em reconhecer a importância das inteligências múltiplas no dimensionamento da sala de aula, no dia a dia da escola, associando às Diretrizes e aos Parâmetros Curriculares. Valoriza-se com prioridade a formação de alunos de

acordo com os pilares da educação: aprender a ser aprender a conviver, onde a proposta pedagógica é desenvolvida através dos projetos e de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Diante da pesquisa realizada, podemos afirmar que sim, a educação se torna coerente quando especificamos os valores, conforme os estudos de Aranha (2006, p. 171): “A educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores [...]”.

Na análise realizada com os alunos do 4º ano A a professora, antes de repassar as perguntas, abrangeu na sua metodologia o estudo de valores através de três vídeos onde relatava os valores na sociedade com a finalidade de obter êxito na aplicação do questionário e, diante dos vídeos apresentados as crianças não relacionaram o significado real de valores, muitas não souberam expressar e responder, pois não conhecem o legítimo sentido da palavra “valores”. Diante da pergunta apresentada “O que são valores morais?”, o aluno responde que valor moral é “O que é certo, o que é errado”. Perante essas afirmações, podemos observar que o ensino em valores citado por Thompson(2015, p. 12), em sua dissertação de mestrado, não tem sido praticado no ambiente educacional: “Uma educação em valores, que rompa a limitação de transmitir somente o saber, e que seja comprometida, também, com o processo moral”.

Dando prosseguimento à análise, Piaget (1954 apud TREVISOL, 2009, p. 1) assegura que “Valores referem-se à troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior [...]”. A troca afetiva vem do ambiente familiar. Se a criança não recebe essa troca afetiva, ela não pode repassá-la dentro do ambiente educacional. La Taille e Menin (2009) citam em sua obra o efeito da “crise de valores”. Eles sugerem que o cenário moral da sociedade estaria doente decorrente do risco de ser extinto. Concordamos com os

autores, pois infelizmente a sociedade vem sofrendo uma decadência no seu ciclo valorativo, onde influencia no ambiente educacional.

Segundo o aluno João, “valores é tudo aquilo que está relacionado à educação e a você”. Concordamos com o aluno quando ele diz que ‘valores está relacionado à educação’ pois, segundo Thompson (2015,p. 15), “[...] a maioria das orientações encaminhadas aos professores, sugere que eles se aproveitem de acontecimentos eventuais durante as aulas, numa espécie de conclamação e encorajamento verbal, para assim, intervir na busca de uma educação em valores [...]”. Ou seja, durante o decorrer da aula, o professor é direcionado a usar dos acontecimentos e ocasiões para intervir e abordar o tema “valores”.

Criar um ambiente favorável e propício para a transmissão de valores não é o mais eficiente, como diz Knijnik e Tavares (2012). De acordo com a pesquisa feita com os alunos do 4º ano B, os valores aprendidos em casa são praticados na escola. Valores não são instruídos na escola, mas sim no ambiente familiar, a escola é apenas um lugar propício para a promoção dos valores, mas não é o suficiente. Valores chegam de casa e são praticados e promovidos na escola.

Perante a pesquisa realizada, vemos que os valores aprendidos em família influenciam no comportamento dentro e fora do ambiente escolar. As turmas que participaram da pesquisa tiveram resultados distintos, pois ambas, possuem comportamentos diferente devido os valores aprendidos e não aprendidos em casa, alguns responderam com êxito demonstrando conhecimento de valores e outras não tiveram o mesmo retorno por não conviverem em um ambiente valorativo.

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho tratamos a educação em valores e o ensino da dimensão atitudinal no ensino fundamental I. Diante de uma sociedade imparcial com as diferenças valorativas, buscamos em análise de dados compreender como tem sido abordado o tema valores no ambiente educacional. Concluimos que a sociedade tem banalizado a prática de valores, tornando-se individualista, sem interesse de transmitir com afetividade.

Diante disso, observamos crianças com distúrbios emocionais e uma sociedade doente. Cumprimos os objetivos previstos, pois segundo Thompson (2015) o ambiente educacional é uma alternativa para a transmissão do estudo de valores, mas como se apresenta a sociedade atual, está sendo deturpado o ensino das práticas valorativas, pois através da análise de dados, a realidade de ensino nos mostra crianças sem compreensão de valores e professores que não praticam estudo de valores em suas metodologias.

Este trabalho foi relevante para o nosso conhecimento, para uma análise e compreensão de valores e suas práticas educacionais, visto que a sociedade se encontra transitória em suas bases conceituais.

6 REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. D. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. Edição revista ampliada.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BOUDON, R. & B. F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Secretaria de Educação Fundamental.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DACOSTA, L. **Manual valores do Esporte-SESI**: fundamentos. Brasília: SESI. Departamento Nacional., 2007. 195 p. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4015053.pdf>>. Acesso em: 28 Janeiro 2017.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S.; (ORG). **Crise de valores ou valores em crise?** Artmed: Porto Alegre, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LOVISOLO, H. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MONTE, L. S. B. **PCN/ Conversa com educadores: uma reflexão sobre os parâmetros curriculares nacionais**. [S.l.]: [s.n.] 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos em Psicologia**. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

QUEIRÓS, P. **Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto, p. 187-198** In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades...** Porto alegre: Da FR-GS, 2004.

SANMARTIN, M. **Valores Sociais y Deporte: La Actividad Fisica y Deporte como transmisores de valores sociales y personales**. Madrid: Gymnos, 1995.

SANTIN, S.; SILVA, M. R. S. Valor, **Dicionário Crítico de Educação Física**, In: GONZÁLEZ, J; FENSTERSEIFER, P.E. Ijuí: Unijuí, 2005. 421 p.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 112, mar 2001.

THOMPSON, D. R. **educação olímpica na educação física escolar: avaliação da efetividade de atividades específicas para a dimensão atitudinal no comportamento de escolares do ensino fundamental I**. Vitória: [s.n.], 2015.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: Taylle, Y.; Menin, M.S.S. (Org.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. 151-184 p.

VANDENBERGHE, F. A Sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociófilo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 70-112, jan 2013.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 13, jan/jun 2000. Ano 4.