

# PROFESSORES EM FORMAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Maria da Glória Duarte Ferro  
Paula Molinari  
José Ribamar Lopes Batista  
Organizadores

1



# **PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – Trabalhos de Conclusão de Curso**

## **VOL. 1**





Maria da Glória Duarte Ferro  
Paula Molinari  
José Ribamar Lopes Batista

# **PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – Trabalhos de Conclusão de Curso**

## **VOL. 1**



**G**ARCIA  
EDIZIONI

2017

**Coordenadora Geral do PARFOR/UFPI**

Maria da Glória Duarte Ferro

**Comitê Científico:**

Dra. Carla Andréa Silva - UFPI

Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira - PPGED/UFPI

Dra. Eliana de Souza Alencar Marques - PPGED/UFPI

Dra. Elieide Do Nascimento Silva - UFPI

Msc. Francisco Antonio Machado Araujo - UFPI

Dra. Hilda Maria Martins Bandeira

Dra. Maria Ozita de Araujo Albuquerque - UESPI

Dra. Valdirene Gomes de Sousa - UESPI

---

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: saberes e práticas – Trabalhos de Conclusão de Curso  
Volume 1

© Maria da Glória Duarte Ferro • Paula Molinari • José Ribamar Lopes Batista

2ª edição: 2017

---

**Revisão**

João Benvido de Moura

**Editoração**

Francisco Antonio Machado Araujo

**Diagramação**

Wellington Silva

**Capa**

Mediação Acadêmica

**Reprodução e Distribuição**

Editores Garcia

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no  
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P962 Professores em formação: saberes e práticas – trabalhos de conclusão de  
curso / Maria da Glória Duarte Ferro, Paula Molinari, José Ribamar  
Lopes Batista, organizadores – São Paulo: Editora Garcia Edizioni, 2017.

E-Book. – (Coleção Professores em Formação, v.1).

ISBN da Coleção: 978-85-7463-876-8

ISBN do volume 1: 978-85-5512-374-0

1. Educação. 2. PARFOR - UFPI. 3. Formação de Professores.  
I. Ferro, Maria da Glória Duarte. II. Molinari, Paula. III. Batista, José  
Ribamar Lopes. IV. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:  
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

## Conselho Editorial PARFOR/UFPI

Anabelle Contreras Castro / UNA / Costa Rica  
Bartira Araújo da Silva Viana / UFPI  
David Korish /UNA / Costa Rica  
Edna Maria Magalhães do Nascimento / UFPI Ellen  
Fabio Luiz Villani / FACCAMP  
Flavia Roberta Torezin / UNIITALO/SP  
Flávio Rovani de Andrade / UFPI  
Gisela Eggert Steindel / UDESC / SC  
Jacqueline Lima Dourado / UFPI  
Jaqueline Massagardi Mendes / FACCAMP / SP  
Jerino Queiroz Ferreira/UFPI  
João Benvindo de Moura/UFPI  
Juliana Carla Bastos/UFPI  
Lucas Rozante /FACCAMP/SP  
Luciana Nobre de Abreu Ferreira/UFPI  
Maria da Glória Duarte Ferro/ UFPI  
Maria do Socorro Borges da Silva / UFPI  
Maraisa Lopes / UFPI  
Márcia Evelim de Carvalho / UESPI  
Neila Tanísia Rocha Matias Siqueira / UFPI  
Pamela Cristiana de Almeida / UFPI  
Paulo Oliveira Rios Filho /UFMA  
Paula Maria Aristides de Oliveira Molinari / UFPI  
Paula Maria Assis / FACCAMP / SP  
Roxana Ávila Harper / UCR / Costa Rica  
Sandra Maria Mendes Moura Dantas / UFPI  
Shara Jane Holanda Costa Adad /UFPI  
Sonia Sueli Berti dos Santos / UNICSUL / FACCAMP



## APRESENTAÇÃO

**E**com alegria que comemoramos os cinco anos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Piauí (UFPI)! Nesse pequeno percurso, porém, ousado tempo de travessia, colecionamos e concretizamos muitos sonhos. A Coleção Professores em Formação: saberes e práticas é um deles.

Trata-se de uma obra feita carinhosamente por várias mãos e mentes, com o objetivo de compartilhar experiências acerca da implantação e operacionalização dos cursos ofertados no PARFOR/UFPI, a partir de olhares de coordenadores, professores formadores e professores estudantes vinculados ao Programa. Nesse sentido, a publicação contempla o perfil e o processo de implantação e operacionalização dos cursos ofertados na UFPI, as estratégias metodológicas adotadas e os projetos decorrentes das reflexões elaboradas ao longo do processo de formação dos professores da educação básica. Os textos aqui apresentados são recortes de ações exitosas que foram realizadas nos cursos do PARFOR/UFPI e poderão ser contempladas nesta e n'outras publicações futuras da coletânea.

Este é um momento privilegiado para nós, pois, ao passo em que lançamos nosso olhar para a frente e construímos novos sonhos e metas, buscamos avaliar nossas experiências

vivenciadas com o intuito de aprendermos mais com o que fizemos.

É com esse espírito de reflexão sobre nossas práticas que colocamos este livro à disposição do leitor, esperando que estas páginas possam conduzi-lo pelo universo da formação de professores aproximando-o, de forma muito particular, dos nossos esforços pela melhoria da educação no Piauí e no Brasil.

*Maria da Glória Duarte Ferro  
José Ribamar Lopes Batista*

## PREFÁCIO

O desafio maior e permanente é imaginar formas de ensino que, além de concentrarem-se no uso das novas tecnologias, consigam superar isso que se pode chamar de clima de “desencanto e apatia diante da vida pública” e sirvam de contrapeso às campanhas de individualismo.

Anabelle Contreras Castro

**L**endo os trabalhos de conclusão de curso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) selecionados para esta publicação, fui tomada por um reencantamento, descobrindo uma nova senda de alento e ar puro contra uma espécie de onda de paralisia que testemunhamos em relatos de professores. Essa onda de desalento que encobre conquistas mais profundas se abre quando tomamos contato com tantas formas de olhar para as possibilidades de pesquisa e, conseqüentemente, com formas de mudar nossa relação com os saberes.

Com esta publicação, a educação pela pesquisa recebe um novo fôlego.

Os trabalhos publicados aqui refletem uma pequena mas importante parcela do que produzem os professores em formação no âmbito do Parfor na Universidade Federal do Piauí.

A produção de conhecimento como parte da teia de saberes num curso de formação de professores vem sendo muito

discutida, pois, embora sugerida pelas diretrizes nacionais curriculares que regulamentam os cursos de formação de professores, é facultativa (Parecer CNE/CP n. 9/2011). Eis aqui um exemplo claro de que essa prática deve ser mantida, pois seu resultado é importante não só como diagnóstico de formação, mas, sobretudo, como um contributo social.

Os textos versam sobre a pintura rupestre, um dos patrimônios do Piauí (“Poço da Onça: arte rupestre, dimensão estética e sintaxe visual”) e temas filosóficos (“O corpo na cama de Procusto” e “Catarse e tragédia televisiva: o espetáculo da vida real”), além de mostrar imersões práticas inspiradas em ações e materiais da realidade local (“A articulação entre o ensino regular e o programa Mais Educação no município de Bom Princípio do Piauí” e “Questões de compreensão: uma análise no livro didático de português da rede municipal de Teresina”).

Convido o leitor a sorver cada momento da leitura com o espírito de quem se vê diante da descoberta de modos de fazer educação em diferentes contextos.

Há aqui muito o que admirar e aprender.

*Paula Molinari*<sup>1</sup>

---

1 Paula Molinari é cantora e pesquisadora da voz e de seus cruzamentos interdisciplinares. É professora da graduação em Música e da pós-graduação, em nível de mestrado, em Artes, Patrimônio e Museologia na Universidade Federal do Piauí. É líder do Grupo de Pesquisa Performance e Pedagogia Wolfsohn-Molinari, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é editora-chefe do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UFPI), integra o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA/UFPI) na área da música e é orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPI), com o projeto de pesquisa Sensibilização para os Patrimônios através das Artes. Coordena o PROEMUCA – Projeto de Extensão Educação e Música em Conceito-Ação na UFPI. É professora Roy Hart Voice Teacher, titulada pelo Centre Artistique International Roy Hart (França), membro-fundadora do Latin Theatre Internacional Wolfsohn and Hart Voice Work (América Latina) e do Abraxas Voice Institute (EUA).

---

# SUMÁRIO

---

**POÇO DA ONÇA: ARTE RUPESTRE, DIMENSÃO ESTÉTICA E  
SINTAXE VISUAL..... 13**

*Erasmio Márcio Falcão  
Adriana Galvão*

**QUESTÕES DE COMPREENSÃO: UMA ANÁLISE NO LIVRO  
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE  
TERESINA ..... 51**

*Maria de Lourdes Avelino Araújo Santos  
Darkyana Francisca Ibiapina*

**CATARSE E TRAGÉDIA TELEVISIVA: O ESPETÁCULO DA VIDA  
REAL ..... 73**

*Wilma Rejane Neri de Sousa Moura  
Edinalva Melo Fontenele*

**O CORPO NA CAMA DE PROCUSTO ..... 91**

*Maria Valdeniza Araújo  
Edinalva Melo Fontenele*

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO REGULAR E O PROGRAMA  
MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO DO  
PIAUI ..... 107**

*Paulo Cesar Silva Rodrigues  
José Natanael Fontenele Carvalho*

**NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORGANIZADORES ..... 127**



# POÇO DA ONÇA: ARTE RUPESTRE, DIMENSÃO ESTÉTICA E SINTAXE VISUAL

*Erasmu Márcio Falcão<sup>1</sup>  
Adriana Galvão<sup>2</sup>*

## UM COMPLEXO ARQUEOLÓGICO

**D**e acordo com o historiador, professor de história e pesquisador Mauro Júnior Rodrigues de Sousa (2011), “O Poço da Onça é um complexo arenítico que representa parte do potencial arqueológico do norte piauiense”. Foi levantada a hipótese de que o local tenha sido um extenso centro de cerimônias, ou um corredor

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduando em Artes Visuais PARFOR/UFPI. Pesquisador e identificador de Sítios de Arte Rupestre na região das cidades do Baixo Parnaíba/PI. Endereço eletrônico: [erasmudoporto@gmail.com](mailto:erasmudoporto@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Assistente I do Curso de Artes Visuais – DMA/CCE/UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Teresina/PI. Mestra em História do Brasil CCHL/UFPI. Desenvolve pesquisas e projetos com ênfase no audiovisual, cerâmica e tridimensionalidade. Endereço eletrônico: [adrianagalvao@ufpi.edu.br](mailto:adrianagalvao@ufpi.edu.br)

de povos nômades, dadas as imagens e formações rochosas concentrados neste lugar, contudo, sem muito alento para uma interpretação segura do que tenha sido. Sua riqueza reside no fato de que existe uma grande concentração de Pinturas Rupestres, vestígios de povos pré-históricos que, provavelmente, habitaram temporariamente o local e deixaram registrados em grafismos geométricos e imagens figurativas a marca de sua presença. O Complexo Arqueológico Poço da Onça (CAPO) situa-se numa área de intercessão entre dois municípios do estado do Piauí, no Nordeste do Brasil: Caraúbas do Piauí e Piracuruca. Nessa última, situa-se o Parque Nacional de Sete Cidades.

As cidades de Piracuruca, Caraúbas do Piauí e Cocal, possuem um número considerável de áreas arqueológicas em suas adjacências, o que sugere uma possível concentração maciça de populações primitivas em épocas remotas, ainda que haja possibilidade dessas ocupações terem sido sucessivas e temporárias. Essas observações foram baseadas na quantidade de registros rupestres, grutas, furnas e abrigos sob rochas encontrados nas cercanias dessas cidades, alavancando o tão propalado potencial arqueológico da região.<sup>3</sup>

O Parque Nacional de Sete Cidades está localizado no Norte do Estado do Piauí, a 140 km de Parnaíba (litoral), 190 km da capital Teresina e, a 36 km de Caraúbas do Piauí, e é composto por gigantescos afloramentos identificados como “As Sete Cidades de Pedra”. Já o Poço da Onça situa-se na zona rural desta última cidade na direção de Piracuruca. Por sua proximidade geográfica a Sete Cidades, o CAPO caracteriza-se pela ocorrência de afloramentos rochosos ruuiniformes possuindo características geomorfológicas semelhantes, ou seja, “afloramento arenítico com alta incidência de óxido de ferro (hematita) e calcita” com idades do período Devoniano,

---

<sup>3</sup> SOUSA, 2011.

da Era Paleozoica (SOUSA, 2011). Há muita erosão sobre as rochas sedimentadas e os paredões, criando “formas grotescas e fantásticas”. O complexo arqueológico encontra-se em uma área de “transição entre Mata dos Cocais e Caatinga” com uma vegetação vasta abrangendo todo o complexo. “As plantas da região, junto aos riachos, compõem uma paisagem singular que torna o lugar aprazível”. Todos os anos os moradores, parentes e visitantes vão até o local para banharem-se nos riachos. O principal riacho que passa pelo Poço da Onça se chama Sucuruiú; é um riacho não perene que desemboca, no inverno, no Rio Longá<sup>4</sup>. Já no período de seca, a vegetação se torna áspera, com muitos galhos secos e pouca folhagem, sendo o calor muito forte. (SOUSA, 2011).

Utilizando conceitos de linguagem da arte nos elementos deixados pelos antepassados em desenhos, gravuras e pinturas, é que a pesquisa em torno dos grafismos rupestres produzidos no Complexo Arqueológico Poço da Onça pretendem adquirir significado. O trabalho idealiza abrir um caminho, a fim de realizar uma leitura diferenciada da iconografia primitiva paleolítica no nordeste brasileiro, e estabelecendo características de arte enquanto dimensão estética e sintaxe da linguagem visual no interior das discussões acerca da arte rupestre.

## ARTE E DIMENSÃO ESTÉTICA

“Arte é produto de organismos e por isso provavelmente nem mais nem menos complexa do que estes próprios organismos.”

(Rudolf Arnheim)

Historicamente, a produção artística e as abordagens sobre o conceito de arte se transformaram ao longo dos

---

<sup>4</sup> Principal rio da região Norte do Piauí.

séculos, seguindo tendências e paradigmas regradados por uma dicotomia conjuntural, ora se aproximando da percepção da natureza, distanciando o artista do conhecimento abstrato, gerando utilidade e funcionalidade (por exemplo: a teoria Platônica), ora aproximando-se da abstração ligando o artista à aquisição de conhecimento e universalização, gerando novos conhecimentos interpretativos da realidade, e uma independência da contemplação da arte, do belo, acima do certo ou errado, do bem ou do mau, do feio ou do próprio belo como propõe a teoria Kantiana. Essas permutas geralmente coincidem com uma abordagem da arte que corrobora para um cerne de belo como a arte-pela-arte, uma linguagem da arte (COLLINGWOOD, 1958) e/ou uma pedagogia da arte como ferramenta de libertação do espírito, delegando funções concretas, na maioria das vezes, determinantes no curso da vida pessoal e social dos indivíduos pelo decorrer da história.

Na Grécia, Platão (c. 427-347 a.C.) defendia que a arte afastava o artista ou o próprio filósofo do conhecimento. Discípulo de Sócrates (c. 469-399 a. C.), admitia o belo natural da arte assim como a consideramos na visão de Bela-Arte, no entanto, ele define a Arte como “as artes” pela “mímêsis” (supondo a arte sempre como uma imitação), inferiorizando a relação com o ser humano e seu estudo, desprezando uma abordagem ontológica para a arte. A mímêsis platônica direciona as artes para o distanciamento das verdadeiras realidades, das ideias, devendo as artes serem conduzidas por um processo inverso. Ele reconhece a “[...] existência de coisas que são belas por si mesmas [...]” pela “[...] justa proporção das partes e na harmonia do todo [...]”, mas, essa reciprocidade das partes e essa “harmonia do todo” que “[...] constituem uma forma de beleza intrínseca assenta na conformidade de um fim.” (LACOSTE, 1986, p.19) Entretanto, pode ser resumida a uma máxima “metamorfoseada” por Sócrates e mais tarde por Kant: “O belo é útil”. Assim, arroga a arte ao status do fazer.

A arte de Platão tem o caráter utilitário e funcional; tende a prender o artista ao mundo físico, à mera representação (imitação) da ideia, não à própria ideia. Ele dizia que “as coisas são belas por sua participação na ideia do belo” (BASTOS, 1987, p. 32), portanto, o artista deveria buscar sempre o ato primordial da criação, concentrar-se apenas na ideia, que não passava de uma forma de prender o artista.

Logo depois, Aristóteles (384-322 a.C.), intitulado o grande decifrador da metodologia científica e filosófica do mundo ocidental e, o primeiro grande pensador a sistematizar uma reflexão sobre a arte herdando a metafísica da arte de Platão -introduz um elemento fundamental: “tanto as ideias quanto as formas são essenciais”, não só as ideias, agora temos as formas. Surgem os arquétipos universais (formas primordiais), que individualizam a matéria fazendo surgir as (formas) coisas particulares e determinadas. Nesta conjuntura, a arte ganha uma elaboração mais organizada, e a sua contemplação levaria tanto o artista quanto o sujeito que contempla à liberdade, pois os homens segundo Aristóteles, “[...] possuem necessidades passionais, violentas e coléricas [...]” que causariam também ao homem uma espécie de prisão (uma prisão diferente daquela proposta por Platão, mas, como Platão, ainda numa visão naturalista), e somente se entregando ao deleite estético que se libertaria o indivíduo daquelas emoções passionais, chegando a uma liberdade de produção artística, das ideias que permeiam estas criações e conseqüentemente da contemplação. Isto levaria o homem a policiar seus desejos e emoções, suscitando um equilíbrio e gerando uma espécie de purificação, a Catarse (Kátharsis). Aristóteles faz com que a alma do artista se torne livre, ativada e purificada; a arte, de modo específico, desempenha uma função socialmente purificadora.

De acordo com Kathrin H. Rosenfield, após o enfoque do conceito de arte como um belo natural tanto para Platão

quanto Aristóteles quem conseguiu “livrar” a arte deste pressuposto histórico foi Kant (1724-1804), introduzindo a concepção do belo artístico, “focado na análise da experiência estética subjetiva e das relações desta com a sensibilidade, o conhecimento e a razão prática”. Para Kant o belo deveria ser belo para todos, de forma universal, livre de regras de entendimento, da ética e dos desejos sensíveis, deveria exercer uma relação subjetiva de prazer diante da beleza e que fosse válida universalmente para todos os seres racionais, diferindo-se do agradável, do bom e do verdadeiro. A interpretação faz parte de seu juízo estético, livre de conceitos, de interesses do corpo, do entendimento e da razão; referindo-se tão somente ao prazer subjetivo concedendo um estatuto radicalmente subjetivo, porém, Kant sustenta que a arte é algo comunicável a outros seres, portanto, requer um conhecimento. Temos aqui um impasse: se pode ser comunicado, requer um conhecimento, é razão e diverge da subjetividade. Já Hegel (1770-1831) tentou resolver: “O que é comunicável na experiência do belo não é nenhum conteúdo, e sim somente a condição subjetiva do conhecimento em geral” (ROSENFELD, apud HERWITZ, 2010).

A ideia de Kant (o belo não incumbir mais como atributo do objeto) era considerada uma ideia totalmente nova para Schiller. De fato, localizar a beleza não no objeto, mas, na experiência do juízo de gosto coincidente a um prazer era algo nunca antes pensado. No entanto, Kant e Hegel desconsideraram o homem indivíduo que contempla como um ser que tem uma história, uma bagagem pessoal e social.

Já a beleza para Schiller (1759-1805) que também transmite uma noção de liberdade muito próxima de uma concepção da moral estreitando-se com Aristóteles, contendo um potencial ético e educativo outorga uma função importante à arte. Segundo Schiller, constrói-se a subjetividade por meio

da arte, e essa construção subjetiva transmite liberdade e gera educação por meio do contato e conhecimento da arte, unindo as teorias de Kant e Aristóteles. Já Heidegger, por exemplo, ressalta a dimensão ontológica na analítica do ser humano através da arte, o que sugere através da leitura cuidadosa dos elementos previstos no “desinteresse” da analítica de Kant, desinteresses estes que de fato consagram toda a subjetividade aplicada ao juízo estético legado pela teoria kantiana.

Os sistemas de análise da arte apresentados brevemente acima estão intimamente ligados exclusivamente ao juízo de gosto individual, o que torna difícil uma analítica clara pelo simples fato de que cada indivíduo tem um gosto diferente. Portanto, como investigar um objeto fugaz à tradução ou compreensão na estrutura das leis necessárias e gerais?

O filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762), foi quem conseguiu elucidar esta questão. Baumgarten criou uma teoria para sistematizar de forma racional as dissimilaridades da experiência do belo na arte. Esta teoria se chama Estética. Este termo, criado somente em 1750, vem do vocábulo grego “aisthesis” e significa “percepção através dos sentidos e/ou dos sentimentos”. (FEITOSA, 2009).

Charles Feitosa afirma que:

O termo “estética” aponta para um certo preconceito, a crença de que a capacidade de apreciar a beleza se dá exclusivamente pelos órgãos dos sentidos. Parece evidente que a arte apele mais aos sentidos e aos sentimentos do que à reflexão e à racionalidade. ... Essa evidência é, entretanto, questionável. Há também uma participação imprescindível da inteligência na fruição da beleza na obra de arte. [...] Tomemos a superfície (ou textura) da estátua Danaïde (1889) de August Rodin. Ao contemplarmos esta obra prima, temos a verdadeira impressão de que é feita de carne, tem pele quente, tem cheiro e saturada de sensualidade, cheia de vida. Porém, ao entrarmos

em contato físico com a estátua, se a tocarmos, o que é proibido, [...] “... experiência estética seria perturbada e irremediavelmente interrompida.”

Ao inserir um elemento comprovador através da experiência tátil, descobriremos que a escultura é feita de mármore, é fria e dura como um objeto inanimado, sem vida. “A experiência sensível de um toque pode” causar a impossibilidade de contemplar a obra como coisa bela, pois o toque (atividade sensível que sugere apreciação estética) deturpa a própria apreciação estética. Temos aqui “um forte indício de que a fruição da beleza na arte”, apreciação estética, “coincide inteiramente com a mera experiência sensorial” exigindo de forma clara e fortemente a participação do pensamento.

## **SIGNIFICADOS PARA A ARTE A PARTIR DO SÉCULO XIX**

Na medida em que transcorria o século XIX, as dimensões assumidas pela arte foram englobando os cabedais de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos, bem como suas relações sociais, ascendendo a um caráter expressionista que passou a interagir e desenvolver novas tendências para a arte; os desejos de quem contemplava e a liberdade individual de expressão passaram a tomar espaço nas sociedades, sobretudo, européia. Os conceitos atrelados à arte tornaram-se mais pessoais e individuais, onde se desenvolveu a abordagem dada à arte de Collingwood, que concebeu a arte como meio de comunicação e de expressão interior, de modo a se constituir como um tipo de linguagem. De acordo com esta aproximação da arte com a linguagem para o caso de uma linguagem pictórica subjetiva tanto intra quanto extra pessoal a arte toma verdadeiramente a função de linguagem, assumindo assim características intrínsecas de uma linguagem e sua sintaxe estrutural. Acaba por transformar a arte em processo,

de modo que possa ser transmitida e ser meio de transmissão, um meio, e não um fim ou produto finalizado. Para Herwitz “[...] de fato, a verdadeira obra é esse livre jogo da imaginação a partir do qual o expectador expressa a mesma emoção do artista.” (HERWITZ, 2010). Assim Collingwood se aproxima de Kant, este que não podemos desconsiderar, pois, cabe a ele a introdução da ideia de subjetividade a arte. Já para John Dewey “[...] tudo o que acontece na arte acontece por que acontece em um meio particular.” (HERWITZ, 2010).

E este meio particular é o mesmo que Hegel nos aponta, simplesmente pela condição subjetivo-comunicativa do conhecimento de forma geral, permitindo assim a composição de uma linguagem artística visual, pois é “... impossível comunicar a verdade das coisas visuais somente por meio da palavra,” (ARNHEIM, 2005), uma linguagem visual invocada pela obra em contemplação e todos os elementos e sintaxe visual intrínsecos a ela. Porém, também toma uma mera dimensão verbal no ato da comunicação da obra, sendo a verbalização utilizada numa possível interpretação da obra sob a luz dos elementos e da sintaxe visual, e a maneira pela qual a obra transmite sua mensagem ao indivíduo que a contempla, ou entender o processo pelo qual tal obra foi composta.

A partir do século XX ocorre o surgimento de várias tendências artísticas, Abordagens Vanguardistas<sup>5</sup> e linguagens artísticas inovadoras, culminando numa massificação de produção e de conceito, onde somente a subjetividade poderia acomodar todas as dissonâncias criadas pela autonomia da própria obra de arte, o que demandou o desenvolvimento de uma filosofia e uma sistematização para uma teoria e

---

<sup>5</sup> As Abordagens Vanguardistas adotaram várias correntes do tipo abstrato, autônomo, taciturno, magnífico e sublime, puro e simples, político, manifestação social, crítica à arte e às instituições sociais beirando a revoluções de otimismo e desafio a autoridades.

entendimento da arte. Teoria esta que proclamaria autoridade para as produções artísticas, explorando diferentes dimensões sensoriais, desligando-se da aristocracia, da audição e da visão, a experiência sensível se torna mais radical.

Nestas condições, surge a figura dos críticos de arte, indivíduos que têm um grande poder de valorização do trabalho do artista, ditando o que é e o que não é arte, um questionamento necessário e pertinente na nova conjuntura da arte. Uma aventura mais aprofundada na busca de uma possível elucidação das significações da arte, sem cair em puras questões semânticas; se perder em contradições ou mesmo em falações sem finalidade. Porém, Rudolf Arnheim (1904-1997) no primeiro parágrafo da introdução de sua obra prima *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora* (2005), propõe,

Pode parecer que a arte corre o risco de ser sufocada pelo palavrório. Raramente se nos apresenta um novo espécime que estejamos dispostos a aceitar como arte genuína, todavia somos subjugados por um dilúvio de livros, artigos, dissertações, discursos, conferências, guias – todos prontos a nos dizer o que é e o que não é arte, o que foi feito, por quem, quando e por que e por causa de quem e do quê. Somos perseguidos pela visão de um peque no corpo delicado dissecado por multidões de ávidos cirurgiões e analistas leigos. E sentimo-nos tentados a afirmar que a arte está insegura em nossa época porque pensamos e falamos demais sobre ela.

Para esta pesquisa, foi necessário encontrar esse ponto de transição a fim de responder o principal questionamento dicotômico deste trabalho, o propósito de validar a *Arte Rupestre* como arte, como manifestação artística – para além da decodificação do passado antropológica, histórica e arqueológica – para assim analisar as produções pictóricas

do Complexo Arqueológico do Poço da Onça. Para validar se arte rupestre é arte pela força do conceito como a concebemos na atualidade se assume as funções atribuídas a ela como, por exemplo, um tipo de linguagem visual com sua sintaxe e, por fim, se assume uma dimensão estética.

## **ARTE RUPESTRE E GRAFISMO RUPESTRE**

Arte Rupestre é o termo amplamente aceito pela arqueologia e a literatura mundial que trata das produções, esculturas, objetos do cotidiano, pinturas e gravuras feitas pelos habitantes do período paleolítico. Vale ressaltar que o termo Arte Rupestre (admitindo o vocábulo “arte”) assume a classificação de arte num contexto axiomático pelos arqueólogos e estudiosos do assunto, pois segundo os mesmos, é uma premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração de prova (AURELIO, 2010).

Devido à consagração do uso deste termo pela maioria dos estudiosos, alguns teóricos utilizam o termo “Grafismos Rupestres”. No universo dos estudos arqueológicos é uma expressão denominativa atribuída a este tipo de produção humana primitiva na configuração do fazer natura lista-utilitário como atividade artesanal, sem elementos que a autentique como arte, numa abordagem subjetiva e no conceito estético.

Para André Prous (1989), Arte Rupestre são todas as pinturas e gravuras inscritas pelo homem paleolítico em suportes fixos de pedra, expostas ao relento ou não, em paredes de cavernas e grutas que serviam de abrigo, chamados em tupi de “Itacoatiara”, traduzido por “pedra pintada”. O Arqueólogo sustenta que esta atividade é um “savoir faire”, ou, um saber fazer, e não podem ser consideradas “simples manifestações ‘artísticas’”, pois são desprovidas de uma composição artístico-

visual aparente pelo fato de que muitas pinturas foram feitas em “lugares de difícil acesso”

porém, “[...] perfeitamente adequada à sua finalidade” ou utilidade, portanto, sem “um sentimento estético”, concomitantemente, “primitivos” em relação à representação da beleza. Desta forma, desconsidera a contemplação estética da Arte Rupestre, arrojando-a ao valor artístico utilitário, numa condição platônica. Contudo, mesmo aos olhos de Platão, a arte utilitária tem fonte na representação natural do belo reconhecida nos padrões da natureza.

Ainda, para o autor, a Arte Rupestre é uma aproximação de Arte no próprio fazer artístico do artista paleolítico, como uma produção naturalista tal como veio da natureza, julgando uma beleza primitiva, pois, os autores não a fizeram para ser contemplada como um tipo de beleza num sentimento estético. Prous nos demonstra tal afirmativa tomando, por exemplo, um tipógrafo, posto que, este indivíduo versado na “arte” da tipografia que dirige a execução das operações conducentes à produção de impressos ao organizar os caracteres para a impressão, não pensa utilizar o alfabeto para fazer obras de arte.

Portanto, a abordagem da arte rupestre não pode privilegiar a análise estética. Talvez tivesse sido até melhor renunciar à palavra arte, para falar tão somente de grafismos rupestres; porém a primeira expressão é por demais consagrada pelo uso para ser abandonada. Pelo menos usemo-la conscientes de sua ambiguidade. (PROUS, 1989, p. 22).

Soa-nos como uma denominação fatalista, porém, devido o próprio caráter subjetivo de Kant negado pela citação; pela característica naturalista da representação do belo de Platão sob a “[...] existência de coisas que são belas

por si mesmas [...]”; e a “liberdade” causada pela atividade artística de Aristóteles, das ideias e das formas que permeiam estas criações e conseqüentemente da sua contemplação; pela função mensagem linguística assumida pelo signo gráfico rupestre (numa visão de Collingwood), e mesmo até, por uma determinada contemplação exercida pelos habitantes paleolíticos, personificando seus sentimentos pelas imagens como sugere Arnheim e, por fim, ambientando essa contemplação estética com os elementos daquele contexto, sugerindo o que os “paleohabitantes” possivelmente poderiam fazer, sentir e até pensar, estabelecendo o processo sugerido por Collingwood e explicado por Daniel Herwitz:

As teorias da arte e da história de Collingwood dependem da simetria absoluta entre as forças expressivas que nós recriamos dentro de nós próprios quando a ouvimos ou a vemos. O foco sobre o produto como aquilo que deve ser desempacotado como processo é um tema central na estética. (...) nela (estética) a arte é definida. É uma perspectiva que vê a vida como uma efervescência do espírito, uma alma que se revela continuamente para além de si mesma nos espasmos da realidade, uma visão que celebra os contornos transitórios, mutantes e caóticos da vida, rejeitando significados e valores fixados como um xequemate.

No contexto antigo da Arte Rupestre do Poço da Onça, tribos paleoindígenas nômades viviam em seus contornos cotidianos transitórios, num mundo cheio de mudanças e muitas destas mudanças em caráter caótico, o que influenciava diretamente a vida destes, gerando valores significativos à própria existência, onde todos os signos reconhecidos e significantes não tinham um valor fixo. Toda esta celeuma permeia os valores do processo estético na produção rupestre, gerando uma contemplação paleolítica incompreensível

para nós, nos dias modernos, sustentado puramente pela subjetividade aplicada a esta arte, pois, é direcionada para os antigos daquela época, para um público diferente de nós, agora, na atualidade.

Para situar a arte rupestre produzida no CAPO, fazemos uso das teorias do arqueólogo Francisco Mendiola Galván, arqueólogo e investigador do Instituto Nacional de Antropologia e Historia-Chihuahua, México. Em seu importante trabalho, *Arte Rupestre: Epistemologia, Estética e Geometria*. Suas Interrelações com a Simetria da Cultura, um ensaio sobre algumas ideias centrais de Adolfo Best Maugard, Beatriz Braniff e do filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, cita:

“Gaston Bachelard resume claramente: “A ciência é a estética da inteligência”. Da filosofia, a estética assume um papel de liderança na atitude científica ao explicar diferentes aspectos da realidade e está presente desde as origens da humanidade até o presente [...] A relação estética, embrionária e difusa na suas origens, é uma das mais antigas formas de relação do homem com o mundo. Ela antecede não só o direito, a política, a filosofia e a ciência, até mesmo a mágica, o mito e a religião, talvez até antes. Estreitamente ligada em suas origens à produção de material e objetos úteis. Há muito tempo nós atribuímos sua existência do nosso ponto de vista atual. Na relação estética deve ser enfatizada que, embora ela nunca tenha desempenhado o papel principal na vida social como desempenharam em momentos diferentes a religião, a magia, a política ou a economia – ainda está presente em todas as sociedades, e em grande parte delas, como um elemento necessário e vital.”

Desta forma, inserimos a Arte Rupestre no universo da contemplação estética, podendo atribuir-lhe funções designadas para a arte como manifestação artística, dotada de linguagem específica. Através de seu desenvolvimento na

história da humanidade, desde os artistas rupestres, na busca de significados dessas obras nos dias atuais, a arte assumiu diversos papéis. Se a Arte Rupestre é considerada “savoir faire” e, temos a Estética unida estreitamente em suas origens à produção humana desde a produção de materiais e objetos úteis podemos considerar a produção de desenhos, pinturas e gravuras realizadas no período paleolítico, uma possibilidade de estarem inseridas em uma dimensão estética.

## **POÇO DA ONÇA: ANÁLISE DOS SUPORTES RUPESTRES**

Os suportes rupestres encontrados no CAPO são rochosos, onde os suportes preferidos apresentam ser as formações rochosas de planos verticais, contudo, apresentam-se também no plano horizontal e algumas pinturas encontram-se também da direção diagonal por causa da inclinação das rochas, provocando uma estranheza visual causada pela perspectiva em curso. As rochas são formadas por afloramentos areníticos com alta incidência de óxido de ferro (hematita) e calcita, com idades do período Devoniano, da Era Paleozóica. Há muita erosão sobre as rochas sedimentadas e os paredões apresentam um tipo de deslocamento das camadas mais externas de muitos suportes, criando “formas grotescas e fantásticas”. (SOUSA, 2011).

A direção dos painéis das pinturas são na sua grande maioria voltados para o sol poente, mostrando, possivelmente, que os artistas rupestres tinham uma preocupação de elaborar suas obras, escolhendo uma direção onde os ventos, as chuvas e os temperes do clima agredissem menos as pinturas. Outro fato relevante neste sentido é a intenção de pintar em buracos, rachaduras e outras incisões nos suportes, bem como em paredes de abrigos e cavernas, de modo que percebeu-se uma intenção de preservar as pinturas.

No entanto, com o passar das eras, das mudanças climáticas e das interferências orgânicas, insetos e animais, muitas pinturas estão se deteriorando, cabendo uma intervenção das autoridades competentes no intuito de preservar o Complexo Arqueológico. Nos suportes localizados no Poço da Onça foram observados a presença de grafismos geométricos puros evidenciando a predominância da Tradição Geométrica e também registros de formas antropomórficas provenientes da Tradição Agreste.

## **CLASSIFICAÇÃO DAS PINTURAS RUPESTRES**

As pinturas e gravuras rupestres são estudadas com a finalidade de poder caracterizar culturalmente as etnias pré-históricas que as realizaram, a partir da reconstituição de um procedimento gráfico de comunicação que faz parte dos respectivos sistemas de comunicação social. Numa segunda instância, este estudo pretende, quando o corpus gráfico em questão fornece os elementos essenciais de reconhecimento, extrair os componentes do mundo sensível que foram escolhidos para fazer parte de tal sistema gráfico. Fica então excluída qualquer possibilidade de interpretação de significados, pois toda afirmação se situaria em um plano de natureza conjectural.

Na perspectiva de estudo utilizada entende-se que a cada tradição gráfica rupestre pode associar-se um grupo étnico particular, na medida em que se possa segregar conjuntamente outros componentes caracterizadores de natureza cultural, tais como uma indústria lítica tipificada, uma utilização própria do espaço, os padrões representados por pinturas e gravuras ou formas específicas de enterramentos (FUMDHAM, 1986)<sup>6</sup>. Em razão da abundância de sítios e da diversificação de pinturas

---

<sup>6</sup> Fundação Museu do Homem Americano, criada no ano de 1986, em São Raimundo Nonato, Estado do Piauí.

e gravuras (que ocorre por todo o estado do Piauí) foi possível estabelecer uma classificação preliminar, dividindo-as em cinco tradições, das quais três são de pinturas e duas de gravuras.

No começo de suas pesquisas na região Sudeste do Piauí, Guidon (1985) observava a existência de três grandes horizontes culturais nas pinturas rupestres. Designava-se horizonte cultural o conjunto de atributos culturais de um grupo humano relacionado com o espaço geográfico. Baseava-se na constatação de que os grupos tinham atributos que permitiam identificar a sua cultura e diferenciá-la das outras. Os registros rupestres, por serem vestígios da cultura material, poderiam informar sobre o universo simbólico dos grupos pré-históricos. Identificando elementos recorrentes, procurava-se relacionar conjuntos gráficos à identidade de seus autores.

Guidon (1985) segregou as pinturas em tradições. Definiu a tradição Nordeste, a Agreste e a Geométrica. À Tradição Nordeste, identificada em muitos sítios do Parque Nacional Serra da Capivara (em São Raimundo Nonato, região sul do Piauí), são integrados conjuntos gráficos com dominância de figuras humanas e de animais em movimento. A Tradição Agreste, identificada em sítios do Agreste dos estados de Pernambuco e da Paraíba, caracteriza-se pela dominância de figuras humanas e de animais estáticos. A Tradição Geométrica caracteriza-se pela presença dominante de grafismos geométricos.

Deve-se a Anne-Marie Pessis a maior preocupação nos estudos de sistematização taxonômica dos registros rupestres no Nordeste e um grande empenho para que a mesma seja utilizada como variável arqueológica para a identificação e segregação dos grupos étnicos que viveram e se adaptaram à duras condições do interior do Nordeste. Pessis atualmente estuda o registro rupestre desde o ponto de vista da antropologia visual como meio de comunicação, como uma pré-escrita, ignorando-o como arte, embora não exclua que os

mesmos possam ser estudados no contexto das ideias estéticas. Segundo Pessis (2003):

A Tradição Nordeste está presente em toda a região Nordeste do Brasil, mas todos os indícios arqueológicos indicam que sua origem se encontraria na região do Parque Nacional Serra da Capivara, onde foi descoberta, até agora, a maior densidade de pinturas dessa tradição. São pinturas realizadas por grupos humanos que se estabeleceram nesse território e permaneceram nele durante, ao menos, seis mil anos. Entre 12.000 e 6.000 anos, está com provada, na região, a presença da Tradição Nordeste.

Entre as tradições rupestres determinadas na pré-história do Nordeste, as tradições Nordeste e Agreste estão razoavelmente fixadas através das pesquisas de Niéde Guidon, Anne-Marrie Pessis e Alice Aguiar Gabriela Martin. Dentro da grande Tradição que temos chamado “Nordeste”, identificamos a sub-tradição Seridó, no Rio Grande do Norte, em abrigos localizados no alto ou na média encosta das serras, ao longo dos rios da bacia do Aço e situados nas elevações à vista da água, porém, quase sempre afastados dela.

## **ANÁLISE DOS SIGNOS RUPESTRES**

Os registros rupestres são, sem dúvida, uma fonte inesgotável de informações antropológicas que podem e devem ser estudados sob vários aspectos: o etnológico, o estatístico, o cronológico ou como formas de apresentação e de comunicação; bem como sua análise dos elementos da linguagem visual e também como processo de desenvolvimento artístico e das faculdades estéticas humanas. A análise múltipla do registro rupestre nos proporcionará respostas também múltiplas, de grande valor para o conhecimento da sociedade

pré-histórica que o realizou. Devemos sempre estar cientes que estas respostas são baseadas em hipóteses sobre os objetivos que os artistas rupestres tinham em mente, já que uma dos únicos vestígios que nos restam das intenções do homem primitivo ao criar suas pinturas, entre 7.000 e 15.000 anos atrás, são as próprias pinturas.

Para a Doutora em Arqueologia Dra. Lizete Dias de Oliveira, a arte rupestre no século XX passou a ser considerada como um sistema de comunicação. Do ponto de vista do estudo da teoria dos signos, a Semiologia, a Arte Rupestre passou a ser considerada um código simbólico, que deveria passar por um tipo de elucidação semelhante a um texto, isto, claro, um texto pictórico e interpretado como tal e levando em consideração todos os elementos que permeavam o contexto de onde os povos que os produziram viviam. Em analogia à linguagem, as imagens e artefatos seriam sistemas de signos que comunicariam significados não verbais dentro de uma visão de conjunto, buscando-se a organização interna nos painéis. Para tanto, foi preciso pesquisar nas áreas arqueológicas, com alta concentração de registros rupestres, para que se pudesse falar da arte rupestre deste ou daquele grupo, que viveu em determinado período de determinada área, em determinadas condições de sobrevivência, configurando-se, assim, a “história” de um grupo humano nos seus diferentes aspectos ecológicos, nos quais entrarão, também, os espirituais e estéticos caso o registro arqueológico nos permita também chegar ao seu mundo simbólico.

Quem inaugura o estudo do registro dos signos rupestres na região Sudeste do Piauí como meio de comunicação é Pessis (1989). Ela classifica o registro rupestre como uma pré-escrita. A pesquisadora toma parâmetros que lhe dão a possibilidade de analisar os registros pré-históricos como uma fonte de informação científica (MARTIN, 1998). Segundo a

pesquisadora Gabriela Martin (1993), pela análise, pode-se identificar o padrão de reconhecimento, a temática dominante, as preferências cenográficas e a técnica que os autores de uma determinada sociedade utilizam para representar realidades (PESSIS, 1992). As temáticas são representadas com formas metonímicas ou metafóricas. Quando metonímicas, representam figuras humanas, de animais ou de plantas e, quando metafóricas, representam signos ou conjunto de signos reconhecíveis nas recorrências. Caracterizam-se padrões de reconhecimento pela identificação de grafismos conhecidos (metonímicos), reconhecíveis (metafóricos, abstratos, geométricos, puros) ou irreconhecíveis. Grafismos conhecidos são aqueles que o pesquisador pode identificar como unidades gráficas, no momento em que os descobre, relacionando-os com algo que faz parte do seu mundo conhecido. Eles são facilmente identificados porque representam componentes essenciais de elementos do mundo sensível. Para a identificação de grafismos reconhecíveis, que não representam realidades conhecidas, considera-se unidade gráfica um signo ou todo o conjunto de signos e espaços vazios de um painel, enquanto não são identificadas figuras semelhantes em outros painéis. Eles são, por isso, reconhecíveis nas recorrências. Grafismos irreconhecíveis são aqueles que, pela distribuição informe da tinta ou pelo desgaste, não se consegue perceber os limites necessários para sua classificação.

Entretanto, a Teoria Geral dos Signos apresenta uma resposta para a primeira dificuldade que encontramos para estudar a arte rupestre. Qualquer descrição ou análise de representações visuais esbarra na impossibilidade de construção de um metadiscurso somente com imagens, sem fazer recurso do discurso verbal. Para supriressa indeterminação das imagens é preciso efetuar-se registros precisos, sob diversas formas, como croquis e fotografias, tentando obter o máximo

de informações, estabelecendo um interpretante próximo ao pretendido pelo signo (OLIVEIRA, 2006).

Também podemos estudar a Arte Rupestre através de seus aspectos físicos, reconhecendo uma ligação existencial com seu objeto. Os índices são prioritariamente “sin-signos”<sup>7</sup>, signos que têm uma existência singular e única ligada à experiência direta de quem os produziu, com os quais nós nos confrontamos ao longo de nossa vida. A sobrevivência de todas as espécies, e cada um dos membros individuais de cada espécie, depende do deciframento correto dos signos indexicais.

Por mais que os autores materiais dos registros rupestres tenham separado as zonas da vida cotidiana e as da vida espiritual, representa das pelas gravuras e pinturas rupestres, os indivíduos habitaram áreas escolhidas por longos períodos, vieram de outro lugar, muitos morreram e outros abandonaram a região, obrigados por outros grupos ou impelidos na procura de melhores formas de sobrevivência.

---

<sup>7</sup> Os signos segundo sua própria natureza são classificados como: quali-signo (remetem à qualidades sensoriais ou abstratas); sin-signo (têm uma existência singular e única ligada à experiência direta); legi-signo (atualizam leis, regularidades, convenções, costumes). Para os estudiosos da Semiótica, Umwelt é um termo dado para nomear o espaço subjetivo de um ser, seres, ou coisa. Teoria desenvolvida pelos cientistas Jakob Von Uexküll e Thomas A. Sebeok. No plural: umwelten. O Umwelt é um termo alemão que significa “ambiente” ou “mundo circundante”. São as bases biológicas que estão no epicentro do estudo de ambos estudiosos. Estuda a Comunicação e significação no ser humano, não-humanos e animais. O termo é geralmente traduzido como mundo egocêntrico. Para Uexküll é a teoria de que os organismos podem ter umwelten diferentes, apesar de compartilharem o mesmo ambiente. Cada componente funcional de um umwelt tem um significado e assim representa o organismo modelo do mundo. É também, na semiótica, o mundo do organismo, incluindo todos os aspectos significativos do mundo para qualquer organismo em particular, isto é, pode ser água, comida, abrigo, as ameaças potenciais, ou pontos de referência para a navegação.

Difícilmente, em áreas arqueológicas onde se concentra uma quantidade significativa de sítios rupestres, deixará de existir abundantes indícios da cultura material dos grupos étnicos responsáveis pela execução de tais registros e somente a identificação e a escavação arqueológica poderão fornecer as informações culturais necessárias para se completar o quadro de ocupação pré-histórica do enclave arqueológico escolhido para a pesquisa.(ABAR, 2009)

Essa conjuntura permeia o mundo simbólico circundante, o *Umwelt* dos povos pré-históricos. Os artistas rupestres desenvolveram a habilidade de saber reconhecer padrões simbólicos retirados deste mundo circundante, toda a natureza que os cerca serviu de fonte para que estes signos viessem a tona e se tornassem seu sistema de comunicação, sua arte e sua interpretação estética de mundo. Estes padrões claramente se mostram em formas gerais, as mais simples possíveis de ser interpretadas, formas como pontos isolados ou em conjunto, linhas retas, linhas curvas, linhas paralelas, linhas cruzadas, linhas radiais, linhas ligadas dando contorno a formas tipo círculos de várias formas, quadrados, retângulos, triângulos, grades e imagens mórficas: antropomorfo, lagartiforme e aviforme. Um bom exemplo destes padrões retirados das linhas e formas gerais das imagens retiradas da natureza é: Uma Linha horizontal com traços paralelos em diagonal pode facilmente ser reconhecida como uma árvore. (Figura 01).



Outros exemplos podem ser o ponto retirado das estrelas, pequenas pedras ou sementes, o círculo retirado das formas também sementes, frutos ou da Lua, linhas onduladas das águas ou ventos. E ainda temos as imagens geradas pela junção dos próprios seres humanos com os animais, que dão origem às imagens antropomórficas. Todas estas imagens são símbolos que representam o mundo visual que envolve os artistas pré-históricos e compõem sua linguagem, rústica e rudimentar, e para tanto admite um tipo de análise sintática visual.

## **SINTAXE VISUAL: ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL NOS SIGNOS RUPESTRES DO CAPO**

Tudo o que nos cerca visivelmente é suscetível de ser transformado em linhas, pontos ou formas gerais. Podemos transmitir mensagens, sensações e até sentimentos através de traços simples e/ou formas simples. De acordo com a teórica da linguagem visual (DONDIS, 1997), a sintaxe da linguagem visual existe quando,

Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para

a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais.

Todas as composições visuais, por mais simples ou complexas que sejam, são formadas de formas gerais, elementos básicos da percepção visual que podem ser apreendidas interpretadas e reproduzidas, formam padrões e são utilizados para representar mensagens. Dondis (1997) chama atenção para o fato de que esta percepção visual independe de uma aptidão artística. Isto nos dá uma prévia para que possamos sustentar que os artistas rupestres do Poço da Onça tiveram esta habilidade, esta percepção visual, de reconhecer os elementos básicos da composição visual e ainda mais adiante, de desenvolver a cognição primitiva de transformar estes elementos básicos visuais em padrões e reproduzi-los nas pinturas rupestres. É que acontece com as pinturas rupestres da Tradição Geométrica encontrados no CAPO. Podemos afirmar que estes artistas rupestres descobriram como unir esta percepção visual a uma utilidade, eles aprenderam a manipular estas imagens e transformá-las em uma comunicação visual. Esta linguagem primitiva foi interpretada por outros semelhantes e contemplada por muitos povos que se sucederam.

É fato que estas pinturas rupestres não foram feitas para uma contemporaneidade tão distante e, sim, para os povos também primitivos, numa dimensão de marcação territorial e possível comunicabilidade entre grupos. Ainda, pelo caráter cuidadoso de sua execução, aponta-se para um caminho de intenção de sua preservação futura. Cada interpretação passou pelos temperes peculiares de cada cultura, de cada grupo que por ali passou. Uma interpretação atual sempre será uma especulação baseada nos elementos fornecidos pelas próprias pinturas.

O que se pretende fazer aplicando os elementos da linguagem visual, bem como sua sintaxe visual na análise

estrutural dos signos rupestres do CAPO, é fornecer uma ferramenta de análise para o reconhecimento destes signos, e tentar à luz da sintaxe visual apontar uma possível interpretação contemporânea destes signos, de modo que esta ferramenta seja também um outro elemento de suporte para a compreensão destas pinturas. Serão utilizadas aqui somente algumas imagens, as que mais claramente representam os elementos da linguagem visual e, também, a interpretação de sua sintaxe visual.

Nossa análise é voltada somente para os meios visuais e todas as afirmações aqui apresentadas serão voltadas para uma interpretação contemporânea e não há nenhum indício de comprovação que as pinturas rupestres foram desenvolvidas para este propósito. As pinturas rupestres aqui demonstradas ainda não foram catalogadas pelo órgão competente, IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), portanto, ainda não foram determinadas as posições exatas dos suportes rochosos, datadas oficialmente e/ou nomeados todos os suportes rochosos e as pinturas rupestres, exceto alguns suportes e pinturas estudados e nomeados pelos habitantes das comunidades rurais próximas e pelos pesquisadores dos sítios arqueológicos, e, também, pelos professores Mauro Junior Rodrigues de Sousa e Erasmo Márcio Falcão.

## **SENSAÇÃO DE ESTABILIDADE**

O contexto onde os artistas rupestres estavam inseridos demandava uma grande instabilidade, vivendo na maioria das vezes em ambientes de hostilidade e sempre em constantes mudanças, viajando grandes extensões de terras, buscando orientações e referências. As imagens produzidas deveriam ser facilmente interpretadas e compreendidas, deveriam representar um tipo de estabilidade visual que permitisse o habitante

pré-histórico assimilar a informação prestada de forma fácil, rápida e clara, para tanto, uma referência básica que estes artistas desenvolveram instintivamente em suas pinturas foi justamente esta estabilidade visual, de modo que o habitante pré-histórico no ato de ver a imagem lhe conferisse estabilidade de interpretação. Tal preocupação está apresentada desde a escolha do suporte rupestre até o registro da imagem. (Figuras 02 e 03).



Uma forma circular simples (Figura 04 – primeiro círculo), representa instabilidade visual por falta de uma referência, no ato de ver, conferimos instintivamente uma necessidade de estabilidade, se inserimos uma linha formado um eixo vertical determinamos seu equilíbrio enquanto forma (Figura 04 – segundo círculo). Para determinarmos a referência completa de estabilidade, acrescentamos outra linha formando uma base horizontal (Figura 04 – terceiro círculo).



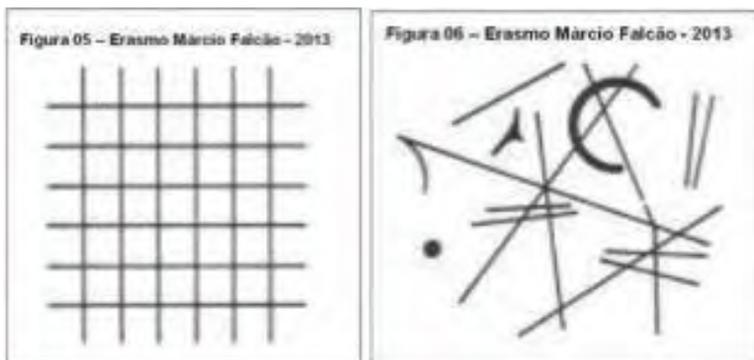
Nas pinturas rupestres esse processo de estabilização é encontrado através de ligeiras modificações em sequência ou em conjunto com outros elementos visuais como podemos observar nas figuras 02 e 03, onde podemos encontrar pontilhismos e círculos circuncêntricos. Para Dondis (1997):

Esse processo de ordenação, de reconhecimento intuitivo da regularidade ou de sua ausência, é inconsciente e não requer explicação ou verbalização. Tanto para o emissor quanto para o receptor da informação visual, a falta de equilíbrio e regularidade é um fator de desorientação. Em outras palavras, é o meio visual mais eficaz para criar um efeito em resposta ao objetivo da mensagem, efeito que tem um potencial direto e econômico de transmitir a informação visual.

Os artistas rupestres fizeram suas composições visuais orientados instintivamente pelas suas próprias necessidades, souberam reconhecer os padrões visuais na natureza e transformá-los em mensagens econômicas para outros habitantes pré-históricos. Eles conseguiram encontrar no meio visual a forma mais eficaz para transmitir suas mensagens, ensinamentos, orientações e costumes.

## REPOUSO E TENSÃO

As formas encontradas nos padrões visuais extraídos das imagens circundantes da natureza estão relacionadas com as escolhas das imagens a serem representadas, estas escolhas determinam as respostas relativas dos espectadores tanto em termos de repouso e relaxamento (Figura 05) como de tensão (Figura 06).



Na Figura 05 vemos um repouso visual por conta da uniformidade das linhas e das formas, fazendo com que nenhum ponto específico da imagem nos chame a atenção, por outro lado, na Figura 06 temos pontos de tensão visual, determinados conjuntos de linhas e pontos chamam a atenção para si e o olhar se divide e percorre a imagem para poder compreendê-la como um todo.

Nas imagens abaixo encontramos na Figura 07 uma escala de composição visual mostrando a evolução da composição desde pequenos pontos, linhas verticais, linhas horizontais e a junção destas linhas formando uma grade, como o exemplo, da Figura 05 e, logo após, acima, uma junção de linhas verticais com linhas espirais, perfazendo uma espécie de texto visual partido da instabilidade para a estabilidade e repouso

e, sucessivamente para a instabilidade para então terminar numa espécie de estabilidade da espiral com referência nas linhas verticais, até se conseguir a representação relativa de relaxamento e repouso representados por formas regulares. Já na Figura 08, encontramos representação de tensão visual porque não podemos encontrar um eixo visual nem tampouco uma base estabilizadora, os elementos visíveis são modificados pelos elementos não visíveis, uma espécie de eixo sentido, perturbando, portanto, o equilíbrio da imagem, onde vários pontos específicos gritam por atenção.



## A PREDOMINÂNCIA DA FORMA

Há uma relação imediata entre o equilíbrio, a sensação de estabilidade, o repouso, a tensão, o peso e o predomínio visual das formas simples bem como sua regularidade relativa com a intenção das produções rupestres da Tradição Geométrica. Esta intenção desenvolveu-se instintivamente no artista rupestre de modo que podemos notar uma influência da forma sobre o conteúdo, para logo depois vir o objetivo, o motivo pelo qual estas pinturas foram feitas podendo-se destacar três, sobrevivência, comunicação e expressão pessoal. A produção

visual rupestre apresenta uma série de seleções, como afirma Dondis (1997), quando diz que o ato de fazer apresenta uma série de opções:

[...] a busca de decisões compositivas através da escolha de elementos e do reconhecimento do caráter elementar; a manipulação dos elementos através da escolha das técnicas apropriadas. Estas são condições puramente psicológicas, mas os padrões sociais e o comportamento dos grupos entre si e com relação entre os outros bem como todas as influências externas do contexto dos ambientes onde estão inseridos exercem enorme influência na percepção e na expressão. É extraordinário encontrar tanto na natureza quanto em obras criadas pelo próprio homem um grande número de exemplos capazes de atingir o estado de equilíbrio ideal das formas.

É mais dinâmico chegar a um equilíbrio dos elementos de uma obra visual através da técnica da assimetria, ao se deparar com o equilíbrio das formas contidas na natureza, os artistas rupestres souberam reproduzir buscando uma simetria destas formas, de forma bastante rudimentar, os elementos necessários para compor suas representações visuais. Nas imagens abaixo listamos alguns exemplos de círculos, quadrados, retângulos, linhas, retas, paralelas (Figura 09 e 10). Círculos com linhas radiais (Figura 11), pontilhismos e linhas retas, curvas, quebradas e mistas (Figura 12), cruces e linhas cruzadas concêntricas (Figura 13), espirais e mãos impressas em negativo (Figura 14), imagens figurativas que nos remetem a interpretação de figura e fundo (Figura 15) e texturas visuais (Figura 16).



Figura 09 – Erasmão Márcio Falcao - 2013



Figura 10 – Erasmão Márcio Falcao - 2013

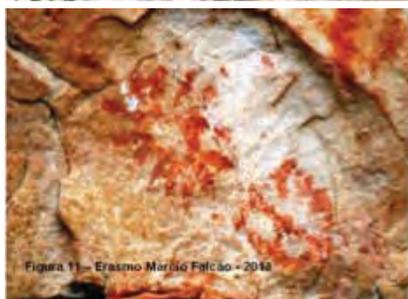


Figura 11 – Erasmão Márcio Falcao - 2013



Figura 12 – Erasmão Márcio Falcao - 2013



Figura 12 – Erasmão Márcio Falcao - 2013



Figura 13 – Erasmão Márcio Falcao - 2013



Figura 14 – Erasmão Márcio Falcao - 2013



Figura 14 – Erasmão Márcio Falcao - 2013

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção da arte atual, a interpretação sobre Arte Rupestre torna-se um tanto variável, tanto no espaço quanto no tempo em relação à produção e ao próprio objeto. A noção de Arte Rupestre em determina do contexto cultural é relevante à própria existência do ser humano e do conjunto de condições que precede a criação da arte e a contemplação do belo, universalmente compreensível e historicamente imutável, submetido sempre ao resultado, a obra, que é passível classificar como arte independente do objeto ou processo criativo de qualquer época ou civilização, representação do natural ou transcendência, estilo ou intuição.

Rudolf Arnheim aponta que temos negado a habilidade de compreender as coisas pela ótica dos nossos sentidos, visto que se podemos expressar nossos pensamentos através da arte, eles se movimentam por abstrações. Fomos treinados a identificar e medir tudo, portanto somos afligidos por uma carência de ideias exprimidas por imagens e de descobrir significados no que vemos. Um exercício que os paleoíndios executavam com perícia: compreender significados subjetivos nas imagens, eles viam e sentiam certas qualidades nas imagens rupestres e as categorizavam de modo adequado adentrando em uma interpretação visual beirando limites impenetráveis e incompreensíveis aos olhos modernos: não precisavam de palavras, denominações, eles se comunicavam através de decodificações perceptivas sutis e que vão além de uma simples utilidade naturalista dado seu caráter subjetivo e visual. Ainda por Arnheim, nossa visão tende a procurar um refúgio integrado num meio mais familiar: a palavra. Os artistas rupestres não se expressavam por palavras, mas, sim por balbucios, gestos e principalmente por imagens. Imagens possivelmente retiradas de padrões geométricos e/ou figurativos reconhecidos e

transcritos do seu cotidiano e da natureza em suportes disponíveis, as pedras e paredões ou segundo, Lewis Willians, imagens abstratas produzidas sob os estados alterados da consciência. Valendo-se de técnicas de produção artística simples e intuitiva, contudo, intuitivamente desenvolvendo uma determinada composição visual composta naturalmente por pontos, linhas e formas gerais.

Seria a pintura dos artistas rupestres arte no conceito estético, numa abordagem estética? Poderíamos apreciar a pintura rupestre como a um Van Gogh? A experiência das peculiaridades despertadas por uma obra de Van Gogh ou uma pintura rupestre podem ser apenas reduzidas a denominações descritivas e explicações. De fato, dado a uma função meramente naturalista e utilitária, podemos dizer que uma pintura rupestre não foi feita para ser contemplada como a uma obra de arte moderna. No entanto, quando os seres humanos rupestres estavam em suas grutas, cavernas ou nos locais habitados, ao olharem para os paredões ou para o teto de uma caverna com aquelas imagens pintadas, algumas bastante simples outras com certa perícia e mesmo outras apenas com grafismos geométricos, ao adormecerem olhando para aquelas pinturas, não estariam apreciando aquelas imagens, contemplando? Não estariam desenvolvendo uma espécie primitiva de juízo de gosto? Ou mesmo até, tirando conclusões através de uma “racionalização estética”?

No ato de criação da Arte rupestre não havia, como sugere Proust, uma intenção estética, porém, o simples fazer rupestre está ligado a um fazer-estético e gera um “estilo” que exige classificação artística, uma arte a gerar contemplação, e isto é subjetividade, a mesma subjetividade de Kant. Estaria se justificando aí uma apreciação estética, a mesma atividade estética que existe desde os primórdios da humanidade, levando em conta que o discernimento do seres rupestres era

diferente do nosso discernimento, dentro do seu próprio mundo circundante? Contudo, desde o surgimento do Homo Sapiens Sapiens, onde o tamanho dos crânios dos primeiros já eram do mesmo tamanho ao do homem moderno e seus cérebros propriamente iguais, conferindo uma similaridade na formação córtex cerebral, essa contemplação estética é povoada pelos elementos daquele contexto, assumindo inicialmente uma função naturalista e funcional, cada imagem tinha a função que deveria ter.

Uma utilidade própria, a utilidade própria da Arte Rupestre, seja qual fosse, representar o cotidiano, rituais mágicos ou suas necessidades. Estas pinturas eram feitas com algum tipo de composição visual, sugerindo o que os paleohabitantes possivelmente poderiam fazer. Por exemplo, prestar orientações aos povos nômades que passavam pelos hoje chamados de sítios arqueológicos como espécies de placas de trânsito, vejam bem, até a placa de trânsito exige na sua função utilitária uma composição visual, uma arte específica para esta funcionalidade.

As pinturas Rupestres são para destinatários rupestres, suas mensagens pretendem impor seus valores, a conscientização do que são, suas ideias e comportamentos que eram conhecidos de todos de seu próprio período. São imagens deles, para eles, e, é assim que devemos ver. Era arte, as pessoas que pintaram aquelas paredes eram os artistas remotos do período deles, eram diferenciados por isso, por sua habilidade e percepção; possuíam técnica e perícia e para tanto deveriam treinar essa técnica, essa técnica tinha um “como fazer”, quiçá uma primitiva e muito remota orientação, chamaria de teoria do fazer rupestre. Quando o paleoíndio via uma imagem na parede de uma rocha, ele não via somente uma simples imagem, ele não recebia somente uma mensagem de orientação como uma placa de trânsito, não era tão somente também a

representação de uma imagem produzido sob efeito alterado da consciência normal; havia ali também uma intuição, um objetivo, uma mensagem intencional, um tipo de arte, havia uma interpretação subjetiva, eles notavam nas imagens as diferenças de cores, pontos, linhas, de formas, de relevo e de textura, eles escolhiam os suportes para as imagens. Faziam também uma longínqua apreciação estética, admiravam e repassavam para os outros interpretar e reproduzirem.

A Arte Rupestre pode ser considerada uma das primeiras formulações de uma linguagem humana representada por imagens e formas gerais. Acredita-se que sua compreensão seja a fundação de todos os sistemas gráfico-simbólicos e construções intelectuais da humanidade.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

ARNHEIM, Rudolf, 1904-1997. **Arte e Percepção Visual : uma psicologia da visão criadora**: nova versão / Rudolf Arnheim: tradução de Ivone Teresinha de Faria. São Paulo : Pioneira Thompson Learning, 2005.

BASTOS, F. **Panorama das ideias estéticas no ocidente**. De Platão a Kant. Brasília: UnB, 1987.

BAUMGARTEN, Alexander. Estética: **A Lógica da Arte e do Poema**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

COLLINGWOOD, R. G., **The Principles of Art** (Oxford University Press: Oxford, 1958).

DEWEY, John, **Art as Experience** (Paragon Books: New York, 1959).

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual** / Donis A. Dondis: Tradução Jefferson Luiz Camargo. – 2ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1997.

FEITOSA, Charles, **Explicando a filosofia com arte** / Charles Feitosa. – Rio de Janeiro : Ediouro Multimídia, 2009. 2 ed. il.

FORTES, Fernando Parentes, **Geologia de Sete Cidades**. Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

GUIDON, Niède. **Arte pré-histórica da área arqueológica de São Raimundo Nonato: síntese de dez anos de pesquisa**. Revista CLIO UFPE, Recife, n. 7, 1985, p. 3-80.

\_\_\_\_\_. **Tradições Rupestres da Área Arqueológica de São Raimundo Nonato, Piauí, Brasil**. CLIO Arqueológica, Recife, n. 5, p. 5-10, 1989.

HEGEL, G. W. F., **Aesthetics: Lectures on Fine Art**, trad. T. M. Knox (The Clarendon Press: Oxford, 1975).

HEIDEGGER, Martin. **Da Experiência do Pensar** (1947). Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

HERWITZ, Daniel. **Estética : conceitos chaves em filosofia** / Daniel Herwitz ; tradução Felipe Rangel Elizalde ; revisão técnica: Delamar José Volpato Dutra. Porto Alegre : Artmed, 2010. 200p. ; 23 cm.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papyrus, 2000.

LACOSTE, J. **A filosofia da arte.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MARTIN, Gabriela, **Arte Rupestre e Registro Arqueológico no Nordeste do Brasil.** CLIO Série Arqueológica Nº 09 1993.

PESSIS, Anne-Marie. **Apresentação Gráfica e Social na Tradição Nordeste de Pinturas Rupestre do Brasil.** CLIO Série Arqueológica, Universidade Federal de Pernambuco UFPE, Recife, n.5, 1989, p. 11-18.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Classificação dos Registros Gráficos Pré históricos do Nordeste do Brasil.** CLIO Arqueológica, Recife, n. 8, p. 35-68. 1992.

\_\_\_\_\_. **Imagens da Pré-História. Parque Nacional Serra da Capivara.** I ed., FUMDHAM/PETROBRÁS; São Paulo, SP: A&A Comunicação, 2003.

PLATÃO. **A República. Lisboa:** Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. PROUS, André, Arte rupestre brasileira: uma tentativa de classificação. Revista Pré-História da Universidade de São Paulo, Edição Anual, 7:9-33. São Paulo, 1998.

SORRENTINO, José Odair da Silva, **A Pré-História no Brasil.** Revista Conhecimento Prático Geografia. Edição 33, 9-13. Editora Escala Educacional. OUTUBRO/2010.

SOUSA, Mauro Júnior Rodrigues, **Aspectos Etno-Históricos, Geográficos e Arqueológicos do Poço da Onça PI.** – Universidade Estadual do Piauí UESPI, Campus Alexandre Alves de Oliveira. Parnaíba-PI, 2011.

WOLLHEIN, Richard, **Painting as an Art** (Bollingen Series, Princeton University Press: Princeton, 1987).

# QUESTÕES DE COMPREENSÃO: UMA ANÁLISE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

*Maria de Lourdes Avelino Araújo Santos<sup>1</sup>  
Darkyana Francisca Ibiapina<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Considerando a complexidade de trabalhar com questões de compreensão, o objetivo da pesquisa não é analisar as mais variadas formas que um

---

<sup>1</sup> Professora da educação básica, graduada do curso Letras Português/2<sup>a</sup> Licenciatura do PARFOR/UFPI. Endereço eletrônico: lurdesavelino@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Formadora do PARFOR/UFPI, professora de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria Estadual de Educação do Piauí e técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí e Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, com atuação em variação linguística, oralidade e pesquisa etnográfica. Endereço eletrônico: kybiapina@hotmail.com

texto pode ser compreendido, mas verificar se os exercícios propostos no Livro Didático de Português oportunizam uma variedade de entendimento, diante dos avanços tecnológicos e implicações no campo do ensino. Isso é fato, porém para muitos educadores essa ainda é uma realidade distante, por não terem acesso às novas tecnologias que têm revolucionado a maneira do ser humano se comunicar.

Nesses casos podemos dizer que na educação brasileira o livro didático continua sendo o recurso mais acessível e conseqüentemente o mais utilizado na sala de aula. Daí a necessidade continuada de análise da qualidade desse recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, mesmo com o avanço tecnológico no campo da comunicação, o livro didático é inestimável para professores e alunos, o que deve ser questionado é o conteúdo desse recurso.

Por esse motivo, o foco desse artigo são os exercícios de compreensão sugeridos pelo livro “Projeto Prosa” do 5º ano, adotado pela rede municipal de educação de Teresina, no estado do Piauí cujas autoras são Prado e Huller (2008). Para análise dessa material nos apoiamos nos estudos de Marcuchi (2002), especificamente nas tipologias de questões de compreensão apresentadas por ele em pesquisa realizada nos livros didáticos de língua portuguesa.

O livro didático “Projeto Prosa”, organizado em 08 unidades, está voltado para alunos do 5º ano do ensino fundamental. De acordo com as autoras, a abertura de cada unidade traz imagens que introduzem o estudo de língua portuguesa levando o aluno a observar os elementos das imagens e relacionando-as com seus conhecimentos. Esse tipo de atividade é intitulada “imagem e contexto”.

Após essa seção aparecem os textos que exploram os conteúdos e os conceitos a serem estudados na unidade. As questões de compreensão aparecem logo após o texto e não tem

um nome específico para essa seção, sendo a titulação sempre relacionada ao tema trabalhado no texto. Essas questões são especificamente o objeto de nossa análise.

Em seguida temos as seções “Palavra puxa palavra” que garante trazer conhecimento do uso da língua e reflexões sobre a gramática, usando também frases ou trechos do texto para esse estudo. A seção “Sopa de letrinhas” é voltada para atividade de ortografia e desenvolvidas por meio da observação das palavras e do modo como são escritas.

A seção “Raio X da escrita” trabalha a estrutura dos textos e a “Gente que faz” propõe a produção de textos, jogos e desafios que desenvolvem a criatividade e habilidade do aluno no uso da linguagem escrita.

Os dados a serem analisados e expostos neste artigo seguem o referencial teórico-metodológico elaborado Marchushi (2001), denominado “tipologia das perguntas de compreensão em LDP”<sup>3</sup>. Para tanto, coloca-se como guisa desta pesquisa a seguinte questão: O livro didático trabalha o desenvolvimento de habilidades e competências de compreensão, a capacidade reflexiva do aluno valorizando seus conhecimentos prévios, leituras de mundo, valores, ideias que formam o seu contexto sociocognitivo, pressupõe o processo de inferência? Sendo a leitura de mundo aqui entendida como aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Paulo Freire (1982).

Para responder esses questionamentos buscamos analisar dentre as oito unidades do LDP o primeiro capítulo de cada uma delas. Para isso, as análises estão fundamentadas nos estudos realizados por Koch (2009) e Marcuschi (2001). No caso da primeira autora utilizaremos as categorias de texto e

---

<sup>3</sup> LPD é sigla cujo significado é “Livro didático de português”.

contexto, já em relação ao segundo autor é de fundamental importância às ideias de inferência e as tipologias das perguntas de compreensão em Livro Didático de Português.

Para melhor compreensão das discussões propostas nesse trabalho o texto está organizado em três partes. Na primeira parte serão apresentados os principais conceitos que fundamentam o referencial teórico metodológico desta pesquisa. Na segunda, parte consta as análises do livro didático com base nas tipologias das perguntas de compreensão elaboradas por Marcushi (2001). Na última parte, serão discutidos os resultados alcançados na pesquisa.

## **APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO TEXTUAL**

Para melhor compreensão das questões postas nessa pesquisa buscaremos apresentar nas próximas linhas alguns conceitos básicos que contribuirão para tornar inteligível a análise do Livro Didático de Português em foco, dentre os quais: texto, contexto e tipologia das perguntas de compreensão. Nesse sentido, o primeiro a ser analisado é o conceito de texto, na perspectiva de Koch (2009) que adverte que o mesmo pode ser entendido como algo estático ou interacional.

Autora adverte que o entendimento do conceito de texto está intrinsecamente relacionado às concepções de língua e de sujeito, para o qual reserva uma breve discussão. De acordo com essa lógica de organização de pensamento, percebe-se que a autora aborda uma primeira concepção de língua como representação do pensamento produzido pelo sujeito tido como absoluto, enquanto o texto é um produto que cabe ao leitor uma ação passiva na interpretação das representações mentais implícitas, conforme pode ser depreendido da análise do texto a seguir:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação\mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2009, p. 16).

Essa concepção de língua carrega em seu bojo a ideia de código cabendo ao leitor o papel de decodificador. Nesse sentido, bastaria apenas ao leitor conhecer os códigos organizados pelo sujeito para que o processo de comunicação se complete, o que tornaria o texto algo totalmente explícito, ou seja, decodificado, portanto passivo.

Uma segunda concepção de língua e de sujeito trabalhada por Koch (2009), diz respeito à perspectiva interacional. Essa perspectiva considera a língua enquanto texto é vista como o lugar da interação e produção em que o sujeito e o leitor interatuam não apenas com os códigos implícitos, mas também com o contexto que fornece os elementos sociocognitivos para interpretação dos explícitos e implícitos, conforme nos apresenta a própria autora:

Já na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos atores construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes a interação (KOCH, 2009, p.17).

Nessa última concepção, a ideia de língua não é entendida apenas como simples representações mentais a serem

decodificadas pelo leitor que desempenha o papel passivo, e o próprio texto concebido como estático. Assim, a relação entre língua, sujeito e texto é concebida como uma atividade interativa que envolve um processo complexo de produção de sentidos, aqui entendido como uma construção resultante dessa interação (texto-sujeitos).

Esse processo movimenta, para além dos conhecimentos acerca dos códigos, um conjunto de saberes que exige do leitor a operacionalização de processos intrapsicológicos que resultam na reconstrução das representações mentais que agrega elementos do seu contexto sociocognitivo ao texto.

Diante do exposto considera-se nesse trabalho que texto é o lugar de interação e construção de sentidos entre os sujeitos (emissor e leitor) envolvidos no processo de comunicação. Portanto, não é algo estático, mas dinâmico que possibilita a construção das representações simbólicas ou mentais externalizadas que possibilita ao leitor realizar inferências e, portanto, de desenvolver suas competências sócio-comunicativas e de diferenciação de gêneros textuais. Considerando inferência no conceito de Goodman (1985, p. 833) que diz: “Inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido.”

A ideia de contexto é o segundo conceito básico a ser trabalhado neste estudo. O entendimento dessa categoria de análise pressupõe a existência de “[...] um evento focal e um campo de ação dentro do qual o evento se encontra inserido (KOCH, 2009, p. 22)”, visto que as palavras de um texto só tem sentido dentro do seu contexto de uso. A autora em comento, com a intenção de organizar um modelo de análise, demonstra que para a análise do contexto deve-se levar em consideração:

1. a perspectiva do(s) participante(s) cuja ação está sendo analisada, cabendo ao analista descrever como o sujeito assimila e organiza a percepção dos eventos e situações pelas quais está navegando;

2. como aquilo que um participante trata como contexto relevante é determinado pelas atividades específicas que estão sendo realizadas naquele momento (KOCH, 2009, p. 22).

Ainda com base no pensamento da autora pode-se depreender que para a análise de um texto escrito o analista dever perceber se as questões propostas para a compreensão levam em consideração o cenário, o entorno cultural, a própria linguagem, os conhecimentos prévios do leitor etc. Tudo isso, nos possibilita entender que para a construção de sentidos de um texto que possibilite o processo de comunicação é imprescindível o contexto sociocognitivo para a compreensão mútua entre emissor e leitor. Assim, autora define a existência de contexto de produção e o contexto de uso para se referir ao texto. Ao primeiro tipo de contexto pode entender que essa produção pode ocorrer no nível da oralidade ou da escrita, por exemplo. No caso do nosso objeto de estudo o contexto de produção refere-se à escrita, enquanto que contexto de uso é o Livro Didático de Português adotado pela rede municipal de ensino de Teresina.

Uma vez definido os sentidos atribuídos às categorias texto e contexto a ser operacionalizado neste estudo o nosso próximo passo é entender as tipologias das questões de compreensão com base em Marcuschi (2001). Este na mesma perspectiva que Koch (2009) está situado num contexto paradigmático do pensamento sociointeracionista que concebem o texto como um instrumento dinâmico de interação entre sujeitos. Mas seu diferencial complementar à primeira autora é o fato de que procura perceber que habilidades são desenvolvidas por meio do LDP.

O autor corroborando com o pensamento de Koch (2009) levanta a necessidade de se pensar qual a concepção de língua que está subjacente ao LDP, ou seja, se a concepção

presente nesse material didático traz em seu bojo as intenções de desenvolver as habilidades do leitor em ver e representar, de inferir algo entre a fala e a escrita. Para Marcushi (2001), uma atividade importante no LDP para o desenvolvimento das habilidades e competências do leitor são os exercícios/questões de compreensão textual.

Após muitos estudos e análises empreendidos pelo autor em comento, muitos LDP incidem em diversos equívocos que podem não contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para compreensão textual. Dentre as mais comuns o autor assinala a concepção de compreensão textual como mera atividade de decodificação, quando não vem misturada com assuntos alienígenas ao texto ou genéricas demais ao ponto de se tornarem desprovidas de reflexões e críticas.

Quadro 01 Tipologia das perguntas de compreensão em LDPP

Tipos de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autor respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão”.
2. Cópias	São as P que surgem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem quanto, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.

4. Inferências	Esta P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Essas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade.
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora Bezerra. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 52

Propomo-nos nesse trabalho analisar as questões de compreensão presentes em pelo menos um capítulo de cada unidade do LDP, buscamos ancoragem nas tipologias elaboradas por Marcushi (2001), que se baseia numa tipologia de nove perguntas, conforme transcritas no Quadro 01. É importante ainda destacar que estas perguntas podem aparecer de forma híbrida, ou seja, uma mesma pergunta pode apresentar características de um ou mais tipo de perguntas.

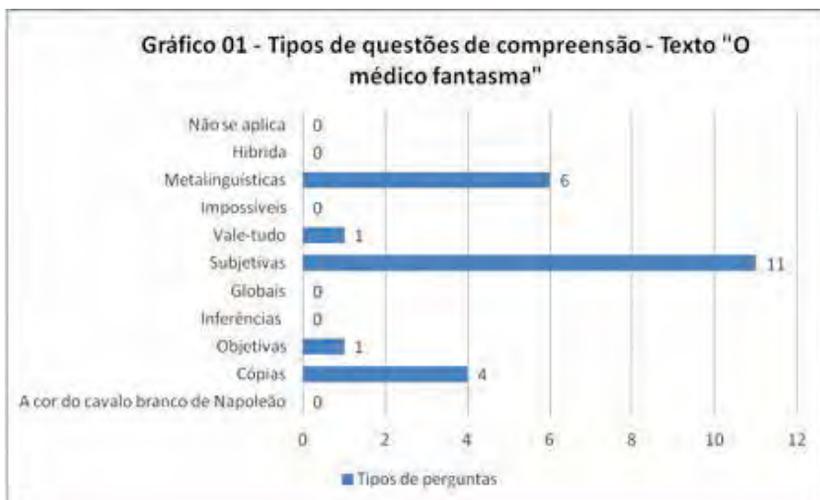
Nessa classificação o autor ressalta que as questões do tipo inferenciais e globais são as que de fato exigem reflexões e conhecimentos outros para buscar as respostas.

A partir dessa classificação tipológica foi possível realizar um tratamento estatístico que possibilitou analisar-se os tipos de questões propostas no livro didático desenvolviam habilidades e competências de compreensão, ou seja, a capacidade reflexiva do aluno, a valorização dos seus conhecimentos prévios e as leituras de mundo que formam o seu contexto sociocognitivo. Nesse sentido, busca-se na próxima sessão empreender uma análise das questões de compreensão do LDP alvo deste estudo.

## **ANÁLISE DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS/ PROJETO PROSA**

Aqui procuramos analisar as questões de compreensão de texto do primeiro capítulo de cada unidade. Para tanto, buscou-se sistematizar os dados numa única tabela (Vide apêndice) que possibilitou gerar um conjunto de gráficos visando verificar se as questões de compreensão posta no LDP em estudo possibilitam ao leitor uma variedade de entendimento que valoriza os seus conhecimentos, ideias e valores que dão substância ao contexto sociocognitivo como parte dos processos de inferência.

Na primeira unidade analisou-se 23 questões de compreensão relativas ao texto “O médico fantasma”. Desse universo observa-se que essas questões apresentaram uma tipologia bastante variada se analisadas na perspectiva de Marcuschi (2001) com incidência particularmente nas do tipo subjetiva (11), metalinguísticas (06), cópias (04), vale-tudo (01) e objetivas (01), conforme Gráfico 01.



Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 - INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS - 5º ANO

Dessa forma, podemos perceber que as questões analisadas no capítulo em comento 47,8% não visam desenvolver as capacidades e habilidades do leitor em fazer inferências, a exemplo das questões do tipo subjetivas. Mas, ao contrário, centra-se nos aspectos formais do texto, fato observado particularmente por meio da existência de questões do tipo metalinguística e cópias que juntas alcançam 43,5% do total de questões. Para melhor compreensão das tipologias encontradas na unidade, segue um exemplo do tipo subjetivo que predomina, praticamente, em todos os textos analisados. Veja: “na sua opinião, qual é o momento do texto que dá mais medo, aquele “friozinho” na barriga?” Percebe-se que para esse tipo de pergunta a resposta fica por conta do aluno, sendo aceita qualquer uma dada e não há como testar sua validade.

Em relação à segunda unidade, observa-se que as questões subjetivas também apresentam maior incidência num

total de 07, ou seja, 46,7% cujo valor é bastante aproximado ao encontrado na análise concernente à primeira unidade. Já em menor quantidade aparecem as questões de cópias (03), objetivas (02), metalinguística (01), vale-tudo (01) e não se aplica (01). No geral foram identificadas 15 questões de compreensão em relação ao texto “O almoço do rei”.



Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 – INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – 5º ANO

Na segunda unidade percebemos que da mesma forma que na unidade anterior as questões de compreensão têm seu foco voltado mais para estrutura formal do texto e análises superficiais, que torna difícil a verificação de sua validade, como assevera Marcuschi (2001). Cabe ressaltar, que dentre as questões analisadas, na unidade em comento, foi identificada uma, cuja tipologia não se aplica<sup>4</sup>, conforme gráfico 02.

<sup>4</sup> Em relação à categoria “não se aplica” refere-se a um novo tipo de questão de compreensão que não pode ser classificada de acordo com a tipologia de Marcuschi (2001). Nesse sentido, a fundamentação de

Como questão para exemplificar essa unidade citaremos a do tipo vale tudo. Observe: “desenhe a mulher e o menino do modo como você os caracterizou?” Nesse tipo de questão admite qualquer resposta, pois o texto não apresenta nenhuma característica física das personagens, sendo assim, qualquer desenho deve ser aceito, independente da habilidade do educando.



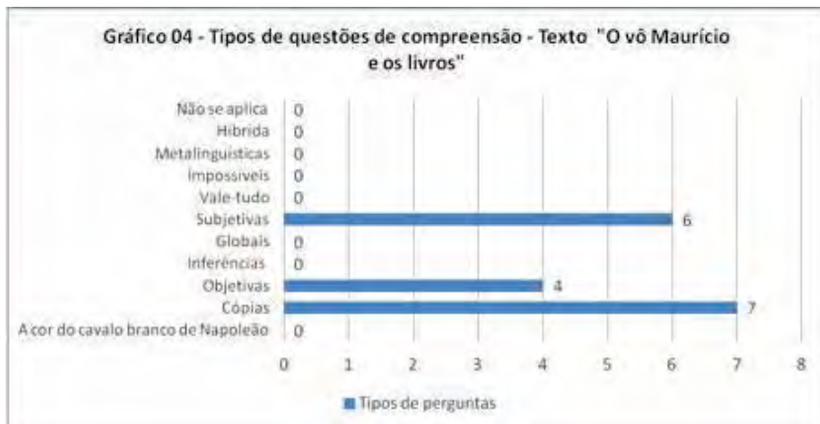
Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 - INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS - 5º ANO

Na terceira unidade foram analisadas 07 questões referentes a uma lenda indígena denominada “Kuat e Iaê”. Apesar de ser um texto extremamente rico de conteúdo e significados, verificou-se que das questões analisadas há a incidência de questões do tipo objetivas (03), cópias (02) e a cor do cavalo branco de Napoleão (02), vide gráfico 03. Observa-

---

uma nova tipologia carece de mais estudos a ser desenvolvidos em pesquisas posteriores.

se que as questões identificadas pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do leitor, visto que se centram apenas nos conteúdos inscritos no texto. Esses tipos de questões tornam o exercício de compreensão uma mera atividade mecânica de decodificação.



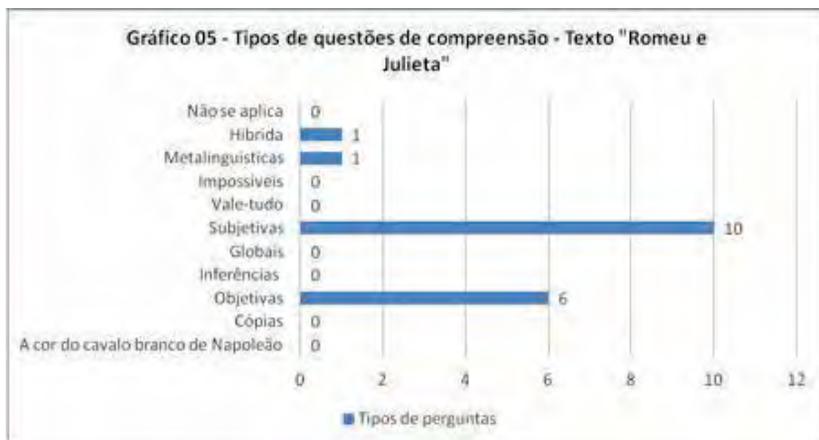
Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 – INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – 5º ANO

Nesse exercício aparece uma pergunta que foi classificada no quadro das tipologias como do tipo, a cor do cavalo branco de Napoleão, esse tipo ocorreu apenas nesse capítulo, veja o exemplo: “porque os indígenas criaram mitos para explicar os fenômenos da natureza?”. Essa pergunta traz em sua própria formulação a resposta, e a sugerida pelo livro é: “os indígenas criaram mitos para explicar os fenômenos da natureza que eles observavam”. A pergunta e a resposta são formuladas praticamente pelo mesmo texto.

No texto da quarta unidade, denominado “O vô Maurício e os Livros”, do gênero memória, as autoras utilizaram um conjunto de 17 questões de compreensão, sendo 07 do tipo cópias, 06 subjetivas e 04 objetivas. Diante dos dados verifica-

se que nesta unidade as questões de compreensão apresentam a mesma tendência, ou seja, privilegiam apenas a estrutura formal do texto, bem como a decodificação textual. Para melhor inteligibilidade desses dados vide o gráfico 04.

As questões do tipo cópia predominam na atividade de compreensão dessa unidade, por isso, exemplificaremos com esse tipo: “no primeiro e segundo parágrafo o narrador informa ao leitor o tempo e o espaço do acontecimento. Copie as expressões que mostram quando e onde aconteceu o fato”. Fica claro que essa questão requer apenas uma transcrição de frases ou palavras de texto, não havendo nenhuma necessidade de fazer inferências.



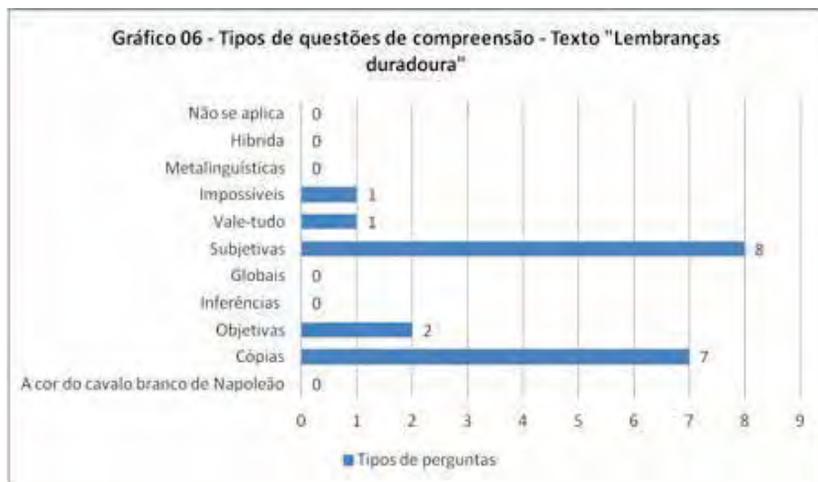
Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 - INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS - 5º ANO

Diferentemente das unidades anteriores, na quinta unidade as questões de compreensão apresentaram uma maior variação nas tipologias quando aplicadas ao texto “Romeu e Julieta”. Dessa maneira, observou-se a incidência de questões subjetivas (10), objetivas (06), híbrida (01) e metalinguística (01), totalizando

18 questões, conforme gráfico 05. As questões metalinguísticas, classificadas como aquelas que indagam sobre Aspectos formais do texto, geralmente da estrutura ou do léxico, aparece nessa unidade, observe o exemplo: “a linguagem utilizada no texto é formal ou informal?” para responder a esta questão não há também nenhuma necessidade de fazer inferênciação.

Com base no gráfico em comento observamos a questão do tipo híbrida como um elemento novo, entendida aqui como aquelas que se encaixam em duas ou mais tipologia de Marcuschi (2001) ao mesmo tempo. As demais questões identificadas apresentam a mesma tendência das unidades anteriores, ou seja, prevalecendo as do tipo subjetivas e objetivas.

Na sexta unidade, as autoras privilegiaram a compreensão de um artigo científico denominado “Lembranças duradouras”. Para tanto, foram elaboradas 19 questões das quais 08 subjetivas, 07 cópias, 02 objetivas, 01 impossível e 01 vale-tudo (Vide gráfico 06).



Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 – INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – 5º ANO

São vistas como impossíveis àquelas questões que exigem conhecimentos externo ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. Esse tipo aparece nessa unidade. Segue o exemplo: “o que é um neurocientista? E se você fosse um neurocientista, o que gostaria de pesquisar?”. Essa questão foi classificada como impossível porque o texto não traz esse conceito, cita apenas nomes de dois neurocientistas que pesquisaram sobre a capacidade do cérebro de guardar informações, trata-se de um texto complexo e com uma linguagem bastante científica.

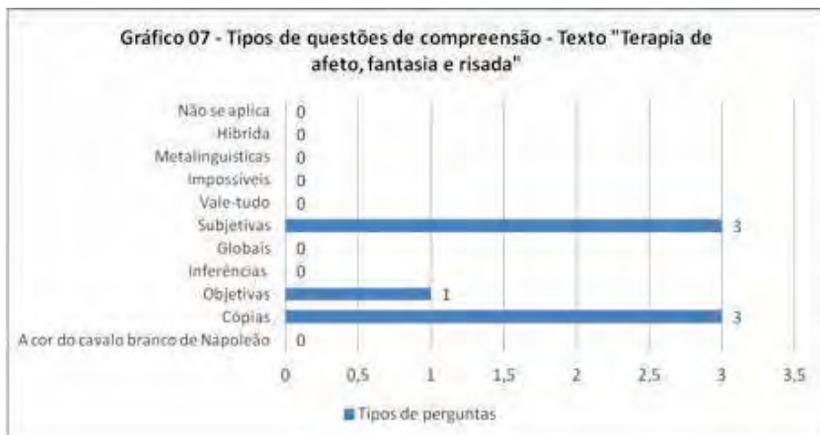
Nota-se que a maioria das questões (10), levando-se em consideração aquelas do tipo subjetiva, impossível e vale-tudo, não exigem do leitor o uso do seu contexto sócio-cognitivo. Tal fato corrobora para o centralismo do processo de análise e compreensão textual apenas em seus aspectos formais, conforme já assinalado.

Como o gênero textual abordado no capítulo é um artigo científico as autoras poderiam ter elaborado questões de inferências voltadas para o leitor operacionalizar seus conhecimentos prévios, valores e outras leituras em relação ao tema trabalhado no texto.

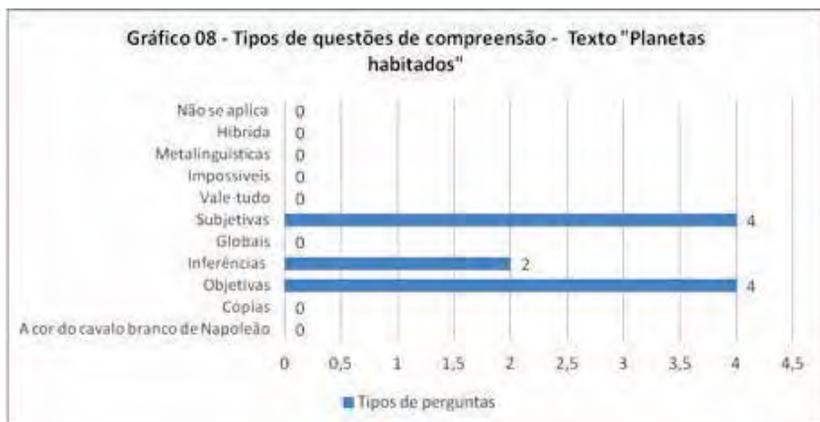
No gráfico 07, foi possível verificar um total de 07 questões de compreensão trabalhadas no livro didático de português, no texto “Terapia de afeto, fantasia e risada”, do gênero notícia. Assim, observou-se 03 questões subjetivas, 03 cópias e 01 objetiva fato que demonstra também uma lógica nos tipos de pergunta predominantes em praticamente todas as unidades analisadas.

As questões do tipo objetivas estão presentes em todas as atividades analisadas, portanto, é importante exemplificar, veja: “o que, segundo o texto, os estudos comprovam sobre a terapia de risadas?”. A resposta para essa pergunta está centrada exclusivamente no texto, portanto é uma atividade de pura decodificação.

Por fim, na oitava unidade, foram identificadas e analisadas 10 questões de compreensão relativas ao texto de ficção científica intitulada “Planetas habitados”. Desse universo 04 são do tipo subjetiva, 04 objetivas e 02 inferenciais (Vide gráfico 08).



Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 – INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – 5º ANO



Fonte: Elaborado pela autora com base na Tabela 01 – INCIDÊNCIA DAS TIPOLOGIAS DAS PERGUNTAS POR UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – 5º ANO

Apenas nessa unidade encontramos questões do tipo inferenciais, ou seja, aquelas que exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para buscar a resposta. Por isso, são questões mais complexas. Exemplo: “converse com seus colegas sobre a ideia de que ser “diferente” depende do ponto de vista de cada um”. Vale ressaltar que essa questão também trabalha a oralidade do aluno e a capacidade de discutir em grupo.

Assim apesar, de LDP apresentar uma variedade de gêneros as questões de inferências são minimamente exploradas particularmente, num momento do desenvolvimento escolar em que o educando deve já ter desenvolvido suas competências e habilidades de leitura e escrita.

Um fato novo em relação às questões analisadas até o momento é o aparecimento de questões do tipo de inferência que nesse universo representa apenas 20% do total, na unidade em comento, em relação às demais que se centram em aspectos formais dos textos e compreensão subjetiva do leitor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, podemos inferir que diante das questões analisadas no contexto da diversidade de gêneros textuais apresentados no livro didático de português, verificou-se uma variação de tipos de questões de compreensão. Do total de 116 questões analisadas 42,3% são do tipo subjetivas, 23,4% cópias, 18,9% objetivas, 7,2% metalinguística, 2,7% vale-tudo, 1,8% a cor de cavalo branco de Napoleão e 0,9% para os tipos inferenciais, impossível, híbrida e não se aplica.

Diante dos dados, ratificam-se os resultados apresentados por Marcuschi (2001), na medida em que se verificou a predominância de questões do tipo subjetivas e cópias que

reduzem a concepção de compreensão textual enquanto mera atividade de decodificação, geralmente relacionadas aos assuntos exteriores ao texto ou genéricas. Tal fato certamente leva os leitores a tornarem-se desprovidos de reflexões e críticas, conseqüentemente não desenvolvendo competências e habilidades para realizar inferências.

Pois, para Marcuschi (2001), as questões de inferência são mais complexas exigindo do leitor conhecimentos textuais, bem como enciclopédicos, regras inferenciais e análises críticas na elaboração das respostas. Nesse sentido, observou-se que as análises das questões de compreensão ao levar o leitor a uma atividade de mera decodificação Koch (2009) torna o texto algo estático e não interacional.

Em suma, pode-se inferir que o livro didático não trabalha plenamente o desenvolvimento de habilidades e competências de compreensão, nem tão pouco a capacidade reflexiva do aluno. Ademais, observa-se que a perspectiva apresentada pelas autoras, por meio das questões de compreensão trabalhadas nos textos, não leva à valorização dos conhecimentos prévios, leituras de mundo, valores, ideias dos leitores fato que possibilitaria uma maior possibilidade do uso do contexto sociocognitivo e o desenvolvimento do senso crítico.

Dessa maneira, a análise das questões de compreensão sugeridas pelo livro em estudo apresenta resultados que estão em harmonia com os encontrados por Marchushi (2001), em pesquisa realizada em livros didáticos de português. Todavia, a tipologia do referido autor não dar conta de explicar todos os tipos de questões de compreensão visto que identificamos em nosso estudo uma nova variante que ainda carece de estudo mais aprofundado para uma melhor caracterização científica.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. (1982) **A Importância do Ato de Ler**. 33, ed. São Paulo: Cortez.

GOODMAN, Kenneth S. (1967), **Reading: a Psycholinguist Guessing Game**. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (2009) **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, L.A. (1985). **Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural Cognitivo**. *Leitura, Teoria e Prática*, 4, 1-14.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de Texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora Bezerra. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 52



# CATARSE E TRAGÉDIA TELEVISIVA: O ESPETÁCULO DA VIDA REAL

*Wilma Rejane Neri de Sousa Moura<sup>1</sup>  
Edinalva Melo Fontenele<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O termo catarse na Poética de Aristóteles descreve o estado último do espectador ao assistir uma tragédia. Mas qual seria o significado de catarse? Algo comum a todos os espectadores em qualquer dimensão em que se exhibe uma tragédia? Para se compreender melhor a essência do discurso aristotélico, faz-se necessário mergulhar no significado de tragédia e catarse; explorando o universo do trágico, pela ótica de outros pensadores que viram a tragédia como experiência humana dotada de vários simbolismos. Seria

---

<sup>1</sup> Professora da educação básica, graduada no curso de Filosofia/2ª Licenciatura do PARFOR/UFPI. Endereço eletrônico: wilmarejane@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal do Piauí e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Endereço eletrônico: edinalva\_melo@hotmail.com

o trágico uma imitação da arte ou nele a arte imita a vida? Toda tragédia tem capacidade de gerar catarse? Qual a relação entre catártico na arte e na vida real?

A palavra catarse tem origem no idioma grego: *Katharsis*, “purificação, limpeza”, de *Kathairein*, “purificar, purgar”, de *Katharos*, “puro, limpo, sem mácula”. Foi um termo muito usado na antiguidade, sobretudo pela medicina. Mais recentemente, na psicologia, Josef Breuer adotou esse termo, por sugestão de Sigmund Freud, para nomear um método que consistia na hipnose como forma de driblar traumas adquiridos pela censura, localizados na mente das pessoas. A palavra catarse também é utilizada pela medicina contemporânea para descrever o processo proveniente de substâncias laxantes que aceleram o processo de evacuação do intestino, proporcionando alívio.

A origem da palavra tragédia vem da junção de dois termos gregos: *tragos* e *oíde* resultando em *tragodia*, respectivamente “bode e canto”. Esse conceito era aplicado a festas em que o canto era a principal atração. No apogeu da festa, surgia entre os cantores o bode que era perseguido e sacrificado como forma de punição por devastar as videiras dos deuses festivos. Assim, a tragédia grega, se caracterizou por uma festa alegre de final triste. O bode, devastador das videiras, era também devastador da alegria. Tragédia seria tudo que se opõe gradativamente à alegria gerando dor e sacrifício para a alma humana.

Para Platão, o trágico como arte está relacionado com a parte menos nobre do homem, com a paixão: “Por isso, a tragédia não poderia ser admitida em seu estado ideal, isso implicaria no afastamento das leis da razão pelos obscuros impulsos da razão” (VAZQUEZ, 1965, p. 132).

Hegel diz que a natureza do trágico reside no fato de que o herói só pode afirmar sua condição humana, lutando pela consecução de um fim tão vital que exige sua própria morte. Mas o sacrifício; do herói trágico, não é em última instância,

auto-sacrifício; é uma vitória, uma afirmação de si mesmo. A morte do herói trágico afirma a universalidade de seus fins e se afirma em sua verdadeira humanidade. A tragédia nos dá a lição de que é necessário lutar, pois renunciar a luta seria renunciar a si mesmo. A substância do trágico é a substância humana.

Jean-Pierre Vernant diz que a tragédia inventa não apenas uma encenação artística, mas um homem trágico, angustiado, que questiona seus atos e, mais tarde, faz coisas totalmente diferentes do que acreditava fazer. A tragédia torna o homem mais forte (VERNANT, 2001, p. 32).

Schopenhauer discorre sobre a natureza do trágico fazendo referência a Aristóteles:

A tragédia caracteriza o homem e não uma tragédia espetáculo, poética, mas real e constante que nasce de uma carência íntima, de eterna limitação e incapacidade de conseguir satisfazer desejos e inclinações sensíveis motivados pelo querer. Nesse contexto e circunstância, o homem é angustia, dotado de caráter desiderativo, esquivo, a todo custo, por querer afirmar sua vontade, a vida, e pois, um combate perpétuo pela conservação da própria existência, eterna tragédia. (SCHOPENHAUER apud VAZQUEZ, 1965, p. 135)

Para Adolfo Sánchez Vazquez, o que Aristóteles faz ao descrever a tragédia como catártica é tentar resgatar o trágico do nível bastante baixo em que deixara seu mestre Platão:

A tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; deve ser composta num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas; na tragédia, a ação é apresentada, não com ajuda de uma narrativa, mas por atores, suscitando a compaixão e o terror, a tragédia tem por efeito, obter a catarse dessas emoções. (ARISTÓTELES apud VAZQUEZ, 1965, p.132)

A tragédia é, portanto, objeto de divergentes interpretações e lições sobre o humano, este que é permeado por dramas desde a concepção. O choro e o grito fazem parte da cena da parturiente como a validar o impacto que é a passagem de um estado de conforto e aconchego para algo desconhecido e cruel. A separação do feto, o corte do cordão umbilical, são elementos que podem perfeitamente ter identificação com o universo da tragédia. Mas, poderia se dizer que onde tem tragédia também teria catarse? De modo geral, de forma popular e rotineira, a tragédia é considerada como sendo uma sequência de acontecimentos ruins culminando em um desfecho aterrorizante, desprovido de alegria. A tragédia é sempre aquela que se encerra no pior dos remates. É o que vemos diariamente nos noticiários televisivos envolvendo quase sempre: roubos, mortes, mentiras, corrupção, vícios e toda sorte de males. Teria essa tragédia também o efeito catártico descrito por Aristóteles?

Em *Convite à Estética*, Vazquez afirma que episódios trágicos na vida real não podem provocar prazer estético, exceto quando somos perversos ou desprovidos de moralidade, uma vez, que as reações provocadas variam entre compaixão, ira, horror e indignação, não permanecemos frios diante de uma tragédia, nem podemos observá-la como espetáculo: “É uma dimensão estética que recusamos ver na vida trágica real que a literatura e a arte resgatam imaginativa e criativamente” (VAZQUEZ, 1999, p. 248).

Enfim, há uma irmanação conceitual entre catarse e tragédia. É nesse sentido que Goethe rebusca a interpretação de catarse em Aristóteles, destacando o equilíbrio das emoções que a arte trágica traz ao espectador, depois de ter suscitado nele a purificação das emoções. O fenômeno teria função médica, sanando o espírito de modo que a razão possa administrá-las: “A semelhança da tragédia grega, as obras de

arte, particularmente a música e a literatura, podem desenvolver nos leitores e nos ouvintes funções catárticas“ (ABBAGNANO, 1970, p. 113).

Por esse mesmo viés, Paul Ricoer comenta a dialética hegeliana como a coincidência entre o trágico e o catártico.

É necessário que alguma coisa morra, para que alguma coisa nasça. Nesse sentido, a infelicidade está em todos os lugares, mas em todo lugar, ultra passada, na medida em que a reconciliação a conduz sempre a uma dilaceração. A catarse consiste, pois, justamente no estágio dessa dilaceração da infelicidade realizada em relacionamento com o mal, enquanto alívio em relação a um profundo desprazer. A purificação mostra que é possível experimentar um amadurecimento partindo do trágico. (RICOUER, 1988, p. 39)

## ESPETÁCULO DA VIDA REAL

No ano de 2007, as bilheterias dos cinemas de todo o Brasil bateram recordes de vendas em ingressos para produção nacional intitulada “Tropa de Elite”. Qual seria o motivo da fixação dos brasileiros pelo tema? Tropa de Elite revelava um lado podre e caótico da sociedade, especialmente fluminense. O diretor José Padilha, de forma trágica, relata o dia a dia de policiais do BOPE (Batalhão de Operações Policiais Especiais) que se deparam com os seguintes dilemas: “Se corromper, se omitir ou ir para guerra”.

O tráfico nas favelas do Rio de Janeiro com todas as mazelas, que jogam a vida humana na sarjeta e misturam os papéis entre criminosos e mocinhos, é uma tragédia da vida real, uma tragédia que levou 10 milhões de telespectadores ao cinema. Qual seria o atrativo desse filme, considerando que filmes trágicos são produzidos aos montes pela indústria cinematográfica? Não seria a proximidade com a realidade,

a crítica social, a familiarização com os ambientes do filme e a urgente necessidade de justiça que desde sempre urge no cotidiano do brasileiro? Não seria a tragédia do filme a tragédia diária, injustiça, desigualdade social, morros, favelas, policiais corruptos, roubos e mortes? Não seria o capitão Nascimento, o herói nacional representante de todos nós? Ao que parece, é pura catarse emanando da tragédia. No telespectador a purgação é de ordem emocional, racional e ética. E conforme o caráter e vida de cada espectador, os efeitos catárticos da arte, imitação da vida, podem fluir de diversas formas tanto equilibradas, quanto desequilibradas, felizes ou infelizes.

Tragédias, especialmente policiais, são responsáveis pela guerra de audiência nos noticiários televisivos e também por comoções nacionais. O País para diante da TV, e o assunto perdura por dias nas manchetes.

No que se refere aos comportamentos violentos e agressivos que cotidiana mente são veiculados pela mídia televisiva, a teoria da catarse na área de comunicação argumenta que a violência na mídia cumpre, por assim dizer, uma função social: satisfazer e canalizar instintos violentos e catastróficos reprimidos do ser humano, de forma que não transcendam de cada indivíduo e não alterem bruscamente a ordem social vigente. Sendo assim, o efeito te rapêutico da catarse consiste em que com a contemplação de cenas violentas na mídia o indivíduo possa desenvolver suas fantasias pessoais direcionando a carga de instintos agressivos e impulsos catastróficos, minimizando expressões de violência na vida real. (SÍLBERMAN; LIRA, 2000, p. 52)

Um caso típico de contemplação de cenas violentas na mídia, ocorreu em Outubro de 2008, quando os canais de TV no Brasil, transmitiram ao vivo, pela primeira vez na história, o cárcere privado das jovens Eloá Cristina Pimentel e Nayara

Rodrigues da Silva, na cidade de Santo André, em São Paulo. Foram 100 horas de suspense que resultaram na morte de Eloá e na prisão do assassino Lindemberg Fernando Alves (ex-namorado da vítima). O caso repercutiu no exterior, jornais como o espanhol El País destacaram a comoção dos brasileiros. Porém, paralelo à comoção, podemos dizer que havia um frenesi entre mórbido e inassumido:

É necessário repensar-se o modo como lidamos com nossa busca ávida por escândalos e notícias indecorosas que parecem alimentar um lado negro da força que está dentro de nós [...] Quiçá possamos crer que a experiência no caso Eloá traga para a mídia uma necessidade imperiosa de revisão de sua própria política de arregimentação de notícias, evitando excessos ou abusos que certamente irão desaguar em outro vale de lágrimas, risos frenéticos e dores que jamais serão totalmente curadas. (FERNANDES, 2012, p. 47)

Mais recentemente, no dia 27 de Fevereiro de 2013, o telespectador evidenciou o prazer pela tragédia quando ocorreu um incêndio de grande proporção na Boate Kiss, cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Segundo o site Wikipédia, a programação televisiva, aumentou sua audiência em até quinze por cento só na grande São Paulo. Poderíamos dizer que a atração pelo caso era de ordem catártica? Régis de Moraes, em *A Ética da Compaixão*, assim pondera:

Que o princípio da compaixão, não seja pintado com tonalidades trágicas, como se tivéssemos o dever de vivermos despedaçados pelos sofrimentos e angústia alheios. O que há de grandioso na identificação é que ela estimula e motiva ações nossas que, ou serão auxílios que, objetivamente, possamos prestar aos semelhantes, ou – o que em muitas situações não é pouco – companhia solidária e, até mesmo, silenciosa que sinceramente

façamos àqueles aos quais não tenhamos como auxiliar de modo objetivo. (MORAIS, 2012, p. 36)

## EMOÇÃO E ÉTICA NA CATARSE TELEVISIVA

Em *Televisão Subliminar*, Joan Ferrés expõe a questão dos dramas retratados na televisão como informação sedutora em que o espectador acompanha os detalhes como se fosse uma novela. Chegamos então ao ponto em que se justifica esta necessidade do público em buscar notícias trágicas. Logicamente, atendendo a um anseio do público, o telejornalismo explora ao máximo episódios trágicos como assassinatos e acidentes.

As desgraças, as catástrofes, os acidentes, os atentados, as mortes, as lutas, as ameaças, ativam justamente a dimensão interna mais reprimida, a mais negada social e pessoalmente, a do mal que existe no interior de cada pessoa, sempre em conflito com o bem. (FERRÉS, 1996, p. 171)

A catarse acontece com a leitura completa da ação dramática pelo espectador que vibra com o desfecho fazendo suas considerações sobre a vida a partir da arte. Nesse sentido, vale destacar que a tragédia aristotélica tem sequência de começo, meio e fim e os sentimentos suscitados dessas ações, estão intimamente ligados ao âmago da alma de quem assiste. A tragédia televisiva, por sua vez, é rica na busca de novidades, de fatos que surgem com a investigação policial e isso denota certa instabilidade quanto ao tempo e a ordem dos episódios apresentados, o que gera suspense e expectativa. A sedução, em parte, pela tragédia televisiva denotaria da sensação de se fazer justiça, de que a tragédia, de certa forma, possa ser convertida em algo valoroso para a sociedade que traumáticamente

sofre junto com os personagens da vida real. Essa tese, não é unanimidade nos que evocam a catarse como purgação de sentimentos e emoções, como um espetáculo que alivia tensões e medos. Da mesma forma, há os que interpretam a grande audiência das tragédias policiais televisivas como catalizadoras de instintos violentos e catastróficos, estes que se deleitam em assistir a tragédia porque a medida que o fazem, um efeito catártico, medicinal, os torna mais leves e ironicamente, menos trágicos: “A sedução exercida para atender os desejos trágicos do público escamoteia dimensões essenciais da realidade sobre a qual aparente mente dá informações” (FERRÉS, 1996, p. 177).

A dimensão catártica na tragédia televisiva pode ser muito bem ilustrada pelo filme dirigido por Costa-Gravas intitulado “O Quarto Poder”. Nele, um jornalista desprestigiado em sua carreira, ganha fama e notoriedade ao realizar cobertura sensacionalista de um caso em que várias crianças são feitas reféns de um bandido armado. Em pouco tempo de transmissão ao vivo, os jornais conseguem elevar os índices de audiência e gerar comoção nacional. Além das questões éticas e profissionais, podemos analisar aqui o efeito sedutor da tragédia no público que passa a acompanhar de forma fascinada o desenrolar dos fatos. O abalo instantâneo pode apontar para um efeito catártico em que foram suscitados o terror e a compaixão. As imagens trágicas, o choro das crianças, a situação “oprimidos, opressor”, toda ação foi formando no âmago dos telespectadores, efeitos diversos e que provavelmente desembocaram em familiarização com acontecimentos semelhantes do passado, presente e com lições para o futuro. O público reage de modo muito similar quando o assunto é tragédia, seja nos limites do teatro ou na televisão. Em ambos os casos, existe a identificação com o que se apresenta e a catarse, seja na purgação de emoções ou na

racionalização ética, sempre acontece. Afinal, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14).

## OS ANIMADORES EFEITOS DA CATARSE

Schopenhauer discorre sobre o efeito do trágico no espectador dizendo que a catarse surge da empatia pelo sofrimento da humanidade, pelas mazelas do indivíduo, marcado por infortúnios. Para ele, a tragédia aparece como a modalidade artística que expressa mais adequadamente as idéias, pois busca solucionar uma carência humana, o próprio estado de sofrimento que assola grande parte da humanidade.

Se para Schopenhauer a tragédia espetáculo é o patamar mais elevado das modalidades artísticas, por expressar a ideia mais perfeita de homem, o que dizer da tragédia policial exibida pela mídia televisiva? Seria esta a forma mais elevada de apresentação do trágico? Que sedução é essa existente nas tragédias televisivas que desperta a atenção de um público tão grandioso? Segundo Deleuze, em Nietzsche e a filosofia, “o efeito catarse da tragédia inclui esperança, a de que a vida possa ser reconfigurada em novos modos e não no aniquilamento do indivíduo” (DE LEUZE, 2007, p. 22).

A interpretação nietzschiana de tragédia grega e catarse acaba por ter um aspecto construtivo, uma vez que desperta o ser para a realidade fugaz do devir reconfigurando a existência com alegria e ânimo dionisíacos. Nietzsche baseia seu argumento sobre a tragédia, no teatro grego, no coro ditirâmico, o qual considera como a imagem refletida do homem dionisíaco. Para ele, a tragédia grega é a manifestação do dionisismo, ou seja, da aceitação plena e entusiasta da vida tal qual ela se apresenta; da quebra de todas as barreiras que envolvem os homens; de sua reintegração com a natureza

e seu retorno a uma espécie de Idade de Ouro. Ele chega a afirmar: “Estraguei completamente o problema grego, concebi esperanças onde nada havia de se esperar, onde tudo indicava um fim próximo”. Embora concebendo destaque especial para a música, Nietzsche injeta um diferencial no quesito catarse e tragédia, ao contestar Platão e Aristóteles e aproximar seu olhar para o plano religioso.

Essa concepção caberia na tragédia noticiada nos telejornais? É possível extrair riso de lágrimas? Coragem em meio ao medo? Vida, em meio à morte? Tomemos como exemplo o já citado caso de incêndio na boate Kiss, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, em Fevereiro de 2013, onde morreram 241 pessoas. A transmissão midiática desta catástrofe provocou comoção nacional e até internacional: depoimentos de sobreviventes, familiares e todo o contexto da tragédia surgia como a nos lembrar da fugacidade da vida, da fragilidade humana, da corrupção, injustiça e tantos outros sentimentos indizíveis no misterioso universo da morte e da tragédia. O tônico, evocado por Nietzsche na tragédia grega, estaria presente também nessa tragédia de grandes proporções ocorrida no Rio Grande do Sul? O tônico não seria um amargo veneno que mata instantaneamente quem sabe aos poucos a esperança de que a tragédia é arte que se encerra em cortinas para estrear novamente com os mesmos atores?

Porém, mesmo em meio a uma terrível realidade exibida na televisão, de um incêndio criminoso ceifando a vida de centenas de jovens, surge a mobilização para que as prefeituras dos estados brasileiros estabeleçam normas rígidas de controle e prevenção de incêndios em casas de shows. Rápido, as autoridades e a população se mobilizam em prol dessa causa que, devido uma série de providências, pode ter ajudado na preservação de muitas outras vidas. Tudo isso parece validar a tese nietzschiana sobre os efeitos construtivos da tragédia no

público. O trágico, em relação à infelicidade do passado ou do presente, pode construir um novo e diferente futuro: “Cada instante devora o precedente, cada nascimento é a morte de incontáveis seres, gerar, viver e morrer são uma unidade” (NIETZSCHE, 2006, p. 44).

A tragédia está presente a todo instante na humanidade, fazendo parte do ciclo da vida, este que segue o curso da natureza onde árvores secas e, aparentemente sem vida, dão lugar a novos brotos e frutos, até que chegue novamente o tempo da sequeidão. Esta comparação tem sintonia com o discurso de um Nietzsche poético e otimista, diante da tragédia. Interessante é perceber que a ideia clássica do trágico e do catártico revela muito mais de cada um de nós do que do próprio espetáculo, é o que nos revela um dos trechos mais famosos de Poética: “a tragédia não é imitação dos seres humanos, mas da ação e da vida, da felicidade e da infelicidade (Aristóteles, 2011, p. 50). É o espectador quem dá sentido a trama, ao enredo, ao desfecho e a própria vida a partir da arte poética da tragédia. Seria assim também com as tragédias da vida real? Elas dizem quem somos e por isso mesmo geram poder fascinante em quem as contempla? É curioso esse deleite humano pelas tragédias porque de certa forma, elas mostram que o devir surpreende a qualquer um. E esse aspecto, deveria gerar a compaixão no telespectador por temer está no lugar do outro.

Na tragédia grega, os horrores da existência eram atingidos em profundidade e abrangência pela arte, e propiciavam um conhecimento mais próxima dos fatos. O indivíduo que participava do sofrimento era, ao mesmo tempo, aquele que participava da sabedoria da vida. A arte surgia, então, como um deus salvador, que trazia consigo o unguento apazível para suavizar as feridas. (NIETZSCHE, 2006, p. 77).

O sofrimento representado pelos artistas gregos era escola para se alcançar a sabedoria. Para Nietzsche, ninguém se torna sábio sem a compreensão e a transformação provocadas pelo devir, sendo que os sofrimentos da existência se tornam menos dolorosos quando contemplados como arte. Esse tipo de contemplação ocorreria também na tragédia da vida real noticiada? Seria a contemplação do sofrimento alheio uma forma de minimizar o próprio sofrimento? Seria a tragédia do outro um catalisador para a própria existência?

Vale observar que as tragédias reais, noticiadas diariamente pela TV, apesar de se diferenciarem das tragédias gregas, quanto à forma, são douradas por uma dose de contribuição do artístico. Enquanto o público se comove com a transmissão da notícia da morte de 241 jovens, em incêndio numa casa noturna, existe todo um aparato midiático em jogo por guerra de audiência e venda de produtos, tudo feito com arte, para favorecer o capital no momento de sensibilização do espectador.

A arte fornece a substância trágica que os mais diversos entretenimentos não podem por si só desenvolverem, e, ao mesmo tempo, precisam reproduzir para se aproximarem mais da triste realidade estabelecida. Esta, quanto mais impregnada for pelo sofrimento necessário tanto mais gerará a impressão de ser grandiosa, poderosa. (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p. 142)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O efeito catarse na tragédia televisiva é uma realidade, justificada pelos altos índices de audiência, na exibição das tragédias noticiadas. O telespectador purga suas emoções, à medida que olha o sofrimento do outro como se estivesse distante e livre daquela realidade. Contudo, não desprezando

a relação ética entre catarse e vida real, é possível ainda que a sedução gerada pela tragédia televisiva venha do fato de que o telespectador, ao identificar os personagens mocinho e bandido, crie uma expectativa de que a justiça seja cumprida e a felicidade no fim prevaleça. Em ambos os casos, a catarse funciona como uma espécie de purgação para os conflitos cotidianos. E se a humanidade padece de conflitos semelhantes no âmbito social e cultural, poderia se afirmar que o efeito catarse ocorrido ao se assistir uma tragédia grega é semelhante ao efeito catarse acontecido em uma tragédia da vida real, noticiada.

Se a tragédia conceituada por Aristóteles envolve devastação do riso, à medida que ela causa estado de reflexão à alma, poderá devolver esse riso em forma de modificação e construção de uma melhor realidade. É o que afirma Nietzsche, em sua visão dionisíaca da tragédia.

Fato é que vida e tragédia estão intimamente ligadas e quem sabe, por isso mesmo, a tragédia grega funcione como catarse. Porque se vê o sofrimento de uma forma também distante, mas nem por isso menos real. A tragédia grega, em seus atos, com canto e dramaticidade, também funciona como tônico, por proporcionar enlevo e certa liberdade de imaginação nos desfechos e desenrolar dos fatos.

No entanto, a realidade sempre depende do ângulo em que é filmada e, nos noticiários policiais diários, a tragédia está no pior ângulo possível para que possa gerar uma audiência que vença a concorrência dos outros canais. Nessas condições, o efeito catarse da tragédia, pode ser estendido além da fronteira do espectador, aos bastidores de uma notícia, a toda uma estrutura midiática que lucra com o terror e o drama dos personagens da tragédia da vida real.

A purgação de sentimentos, emoções e ações que demandam das tragédias da vida real, podem acontecer de

modo similar à tragédia grega, porém não se permite criar roteiros ou limitar plateias. A tragédia da vida real se encerra no palco da vida com as surpresas quase sempre desagradáveis do devir. Enfim, o efeito catarse, descrito por Aristóteles, também pode ser descrito como esperança, de um futuro reconstruído, por lições aprendidas no passado. Ou a de que a vida surpreende em cada esquina, mas não se encerra com o fechar das cortinas.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou. 1970.

ADORNO, T. **A arte é alegre?** Campinas: Autores Associados/ Editora da UNIMEP/FAPESP. 2001.

ADORNO, T. **A Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Lisboa: Edições Antipáticas. 2005.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. de António M. Magalhães. Porto: Rés-Editora. 2007.

FERNANDES, J. **O Caso Eloá Pimentel e Lindember Fernandes Alves**. Disponível em: < <http://www.portalesperafeliz.com.br> >. Acesso em: 10 mar. 2013.

FERRÉS, J. **Televisão Subliminar: socialização mediante comunicações inadvertidas**. Porto Alegre: Edições Médicas Sul Ltda. 1996.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1986.  
MORAIS, R. **Ética da compaixão**. Campinas: Editora Alínea. 2012.

NIETZSCHE, F. **Cinco prefácios para cinco livros não escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2007.

NIETZSCHE, F. **Origem da Tragédia**. 7. ed. Lisboa: Guimarães Editores. 2006.

RICOEUR, P. **O Mal – Um desafio à Filosofia e à Teologia**. Trad. Maria da Piedade Eça de Almeida. Campinas: Papirus, 1988.

**O Quarto Poder**. Direção de Constantin Costa-Gravas. Produção de Anne Kopelson e Arnold Kopelson. Roteiro de Tom Matthews e Eric Williams. Elenco: Dustin Hoffman, Ted Levine, John Travolta, Alan Alda, Mia Kirshner. Estados Unidos: produtora, 1997, DVD, 115 min.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica do Amor/ Metafísica da Morte**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica do Belo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Edusp. 2005.

SÍLBERMAN, S.; LIRA, L. **Médios de comunicación y violencia**. México: Instituto Mexicano de Psiquiatria – Fundo de Cultura Econômica. 2000.

**Tropa de Elite.** Direção: José Padilha. Roteiro: Rodrigo Pimentel, Bráulio Montovani e José Padilha. Produção: José Padilha e Marcos Prado. Distribuidora: Universal Pictures do Brasil, 2007, DVD, 113 min.

VÁSQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

VERNANT, J. **Mito e tragédia na Grécia Antiga.** São Paulo: Perspectiva. 2001.



# O CORPO NA CAMA DE PROCUSTO

*Maria Valdeniza Araújo<sup>1</sup>*

*Edinalva Melo Fontenele<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

**H**oje é quase impossível não perceber o quanto uma determinada parcela da sociedade tem manifestado o seu empenho na conquista de um corpo bonito. Empenho este governado por padrões de beleza que se mostram sempre fugazes não nos deixando perceber o que esse corpo procura. São muitas as reflexões existentes a respeito do corpo, no entanto, o que se percebe é que estas reflexões ao final estão todas recheadas de interrogações, seja no âmbito psicológico, fisiológico, filosófico, sociológico ou religioso. O corpo, esse conjunto de órgãos, é em outras

---

<sup>1</sup> Professora da educação básica na Unidade Escolar Padre Rêgo licenciada em Teologia e graduada no curso de Filosofia/2ª Licenciatura do PARFOR/UFPI. Endereço eletrônico: valdenizaaraujo@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal do Piauí e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Endereço eletrônico: edinalva\_melo@hotmail.com

palavras uma misteriosa morada, com ele o homem interage e nele muitas vezes se esconde.

Desse modo, entender o corpo e o ser que nele habita é sem dúvida uma tarefa difícil, entretanto é fácil perceber que o ser humano está sempre em busca de felicidade, mas em que proporção essa felicidade depende do corpo? Melhor dizendo, de um corpo belo, jovem, atraente e irresistível? Este mesmo ser é resultado de sua vivência histórica e cultural, centralizando-o dentro de uma dura realidade que é o fato de estar diante de uma sociedade individualista, guiada por uma “falsa liberdade”, sob o comando do mercado de consumo (que transforma a tudo e a todos em mercadorias) e dos meios de comunicação que ditam padrões de beleza como regra e condição necessária para ser visto, admirado e desejado. Cada vez mais é possível perceber o quanto o ser que habita este corpo pode se deixar manipular, diminuir e aprisionar. Tudo isto nos leva a um questionamento: uma vez que o corpo está no leito de Procusto<sup>3</sup>, como ser feliz num contexto-mundo que o aprisiona obrigando-o a ajustar-se aos padrões de perfeição, onde só o “corpo perfeito” merece ser louvado? Ou seja, nos enredos do culto ao corpo, existe espaço para felicidade?

Procurar refletir sobre esta temática pode ser bastante útil para com pormos uma maior compreensão do homem

---

<sup>3</sup> A palavra Procusto significa “o esticador”. A mitologia grega narra a crueldade de um homem que além de assaltar viajantes os submetia às torturas de sua cama de ferro. De acordo com os caprichos de Procusto, os prisioneiros de grande estatura tinham as partes que “sobravam” dos seus corpos cortadas a machadadas, se fossem de baixa estatura eram submetidos a um processo de estiramento com cordas ligadas a roldanas, tudo isto para que qualquer tipo de pessoa se adaptasse inteiramente ao seu leito. O mito de Procusto representa a intolerância do homem para com o seu semelhante, especialmente no que diz respeito à neura da padronização onde todos devem portar as mesmas medidas, caber dentro de formas já prontas.

no mundo contemporâneo. Contando com essa perspectiva, pretende-se analisar em que medida a felicidade depende do exagerado culto ao corpo. Nessa direção, serão aqui abordadas de forma sucinta algumas concepções sobre o corpo para que possamos compreender a contextura do fenômeno da corpolatria e, com isso, discutir a ideia de felicidade norteadas por aquilo que se pode chamar de padro-sacralização contemporânea do corpo.

## **A OSCILAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO CORPO**

O corpo é motivo de estudo em várias áreas, no entanto, não será exagero apontar a filosofia como aquela que forneceu as mais expressivas reflexões sobre o mesmo. A filosofia surge na Grécia Antiga buscando explicações do mundo natural e compreendendo o ser humano como parte deste mesmo mundo. Dentro da sociedade grega o corpo foi altamente valorizado. Um corpo sadio, cheio de força e agilidade teria as condições necessárias para o sucesso nas competições, na vida política e militar onde a conquista de vitórias garantiria ao vencedor o reconhecimento de sua superioridade diante da sociedade. A importância do corpo na sociedade grega ia muito além de uma beleza física. Um grego verdadeiramente belo também discutia política, tinha interesse pelo conhecimento e pela arte.

No momento em que a filosofia teve como eixo de discussão o Ser, a razão passa a ter lugar de destaque, diminuindo assim a importância do corpo. Tomemos como análise um de seus maiores representantes e fundadores: Platão. Para ele, existe a dicotomia corpo-alma e foi exatamente do mundo das idéias que a alma saiu antes de vir habitar o corpo, ela então passa a ter duas partes, uma superior e outra inferior.

Todo drama humano consiste, para Platão, na tentativa

de domínio da alma superior sobre a inferior. Escravizada pelo sensível, a alma inferior conduz à opinião e, conseqüentemente, ao erro, perturbando o conhecimento verdadeiro. O corpo é também ocasião de corrupção e decadência moral, e se a alma superior não souber controlar as paixões e os desejos, seremos incapazes de comportamento moral adequado. (ARANHA e MARTINS, 1985, p.326).

É evidente que o interesse pelo corpo estava alicerçado numa total dominação e submissão. Todo este processo persiste no período medieval onde agora o eixo de discussão é o Ser identificado com Deus. O corpo é sinal de pecado e degradação. Santo Agostinho um dos maiores representantes deste período ao refletir sobre a relação corpo-alma afirmou que há entre os mesmos uma unidade, ainda que o corpo seja mortal e a alma imortal. Esta alma seria capaz de comandar o corpo, uma vez que fosse auxiliada pela graça divina, por outro lado, por possuir o livre-arbítrio o ser humano poderia optar por praticar o mal, contrariando assim a lei divina, o que lhe colocaria na condição de um pecador. Diante dos fundamentos teológicos não há hegemonia do corpo, cabe ao homem resistir aos apelos da “carne”, negar o seu corpo, mantendo-o inviolável, sacralizado e, portanto, pronto para abrigar algo imortal e precioso para Deus que é a alma.

É no Renascimento que o corpo muda de “roupagem”, as transformações sócio-políticas, a renovação científica, literária e artística são os fundamentos encorajadores dessa nova visão do corpo. O sacrário é aberto, desvinculado de uma espiritualidade dolorosa o homem é visto agora como um indivíduo independente, livre das antigas amarras. O corpo mesmo diante das proibições da Igreja passa a ser objeto de estudo da ciência, principalmente da medicina. De sacrário inviolável o corpo vira pura matéria. A renovação artística

que acontece na Renascença faz um resgate do helenismo, especificamente no que diz respeito à pintura e escultura. O corpo retratado nestas áreas agora volta a ser valorizado com formas harmônicas e beleza, renasce um novo homem, pronto para ser o centro do universo. Ficando assim evidente o declínio de uma possível transcendência humana, uma vez que o homem ao buscar sua autonomia deixa Deus de lado.

A Idade Moderna foi marcada pela busca do conhecimento e os grandes questionamentos no meio filosófico giraram em torno do que era possível conhecer e qual seria a fonte desse conhecer. René Descartes respondeu a estes questionamentos e atribuiu ao corpo um olhar diferente, porém sem brilho. Ao buscar uma verdade que não pudesse ser posta em dúvida Descartes deparou-se com uma realidade que para ele era indubitável, seu próprio ser que duvidava: “Cogito, ergo sum”, “Penso logo existo”. Este ser pensante segundo ele seria formado por duas substâncias distintas: uma substância pensante, de natureza espiritual, que seria o pensamento e outra substância extensa, de natureza material, que seria o corpo. Para Descartes, nosso corpo seria uma máquina, criada por Deus, que deveria funcionar sempre do mesmo modo e segundo suas próprias leis. A razão, portanto é a grande produtora da verdade e esta verdade jamais será alcançada através da união entre corpo e alma: “[...] somente ao espírito, e não ao composto de espírito e corpo, que compete conhecer a verdade dessas coisas” (DESCARTES, 1991, p. 26).

A ciência moderna se confirma cada vez mais como aquela capaz de ordenar racionalmente o mundo. E o homem, aquele que no passado identificava-se como parte da natureza, dominado gradativamente por explicações mitológicas, religiosas e filosóficas agora tem diante de si uma realidade incontestável: esta ciência transforma-se em técnica e tecnologia, é submissa aos interesses do capitalismo

e transforma o seu corpo em máquina, confirmando assim o que disse Descartes. Curioso é constatar que muitas vezes esta máquina está desprovida de valor, embora tenha um preço.

O comportamento humano quanto à sua corporalidade está basicamente condicionado às questões sócio-políticas e culturais. E no que diz respeito à política, as relações de poder sobre o corpo sempre foram uma constante. Passou a se padronizado um corpo disciplinado que pudesse atender aos interesses da sociedade, que o diga o capitalismo moderno que foi o responsável pela transformação do trabalho humano em alienação e da força do corpo humano em mais valia. Outra vez mas de outra forma, é o homem submisso na sua forma de sentir, pensar e agir. Poder estabelecido, corpo controlado, disciplinado.

A questão do poder sobre o corpo foi objeto de análise de Michel Foucault. O poder é visto por ele como uma prática social onde o indivíduo torna-se a produção, o resultado desse poder. Sobre a lucidez por parte deste indivíduo a respeito de seu corpo, Foucault afirma:

“O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso...” (FOUCAULT, 1979, p. 146).

Diante disso, ocorre uma inversão, o corpo que antes era controlado pelo poder agora se rebela, e da forma de controle repressão passa a controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” (FOUCAULT, 1979, p. 147).

Hoje certamente o que prevalece ainda é o capitalismo, agora cada vez mais guiado pela lógica do consumo e onde o avanço tecnológico especialmente através da informática,

permite ao indivíduo atravessar fronteiras num piscar de olhos, mostrar-se se assim o quiser, expor-se aos olhares de todos, submetendo sua imagem a análise e valoração podendo com isto ser aceito ou não, mantendo-se nos mais variados esquemas de controle-estimulação.

## **O FENÔMENO DA CORPOLATRIA**

A palavra transformação é aquela que melhor pode ser aplicada à postura do homem nos dias de hoje, não somente quanto ao seu agir, mas principalmente no que diz respeito a si mesmo. Sob o domínio de uma sociedade consumista são cada vez maiores os malabarismos que este homem tem feito para se tornar presente e evidente, para ganhar a atenção e aprovação dessa sociedade. Sobre este laborioso marketing, Zygmunt Bauman declara: "Numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria de que são feitos os sonhos e os contos de fadas". (BAUMAN, 2008, p.22)

Todas estas transformações são acentuadamente expressas por um exagerado culto ao corpo. Nesse contexto, os padrões de beleza impostos pela sociedade moderna, sob o comando da Indústria da beleza e incentivadas pela mídia, trazem à tona o fenômeno da corpolatria. Corpo atlético, músculos bem definidos, coxas e braços torneados, bumbum e seios fartos, cabelos dos sonhos, pele cada vez mais jovem são, entre outras, as metas a serem alcançadas por um corpólatra. E se a sua genética não lhe é favorável recorre-se então a um variado número de cirurgias plásticas, ao uso de próteses de silicone, lipoaspirações, enfim, transforma-se aquilo que não agrada, cortam-se os excessos, as sobras, estica-se o que enrugou, implanta-se o que lhe falta, corrigem-se narizes, pálpebras, boca e o que mais for necessário, esculpindo o que hoje parece ser o seu maior investimento, o seu bem maior: o corpo.

E para garantir a manutenção do corpo perfeito os lugares adequados são as clínicas de estéticas e academias, os santuários modernos do corpo, as vias de acesso ao rejuvenescimento e beleza. Eis o homem no leito de Procusto! Incapaz de satisfazer-se com o próprio corpo deixa se aprisionar, submete-se à cama do castigo, achando que pode e deve aperfeiçoá-lo, seja cortando ou esticando, o que lhe interessa é eliminar as diferenças, atingindo assim as medidas de beleza tão necessárias para a sua realização pessoal, para a sua felicidade.

Em O que é Corpo(latria), os autores observam que a corpolatria é em tudo semelhante a qualquer religião, contando inclusive com os seus próprios dogmas:

- I. “Amar a si mesmo sobre todas as coisas”
  - II. “Ninguém vai ao Homem senão pelo Corpo”
  - III. “O Prazer é o caminho, a verdade e a (única) vida”
  - IV. “Bem-aventurados os que amam a si próprios, porque deles será o Reino dos Céus”
  - V. “O Corpo é Onipresente e Onisciente”.
- (Codo;Senne,1985,p.13-14).

Em outras palavras, presenciemos a recusa total do que o corpo foi obrigado a viver na Idade Média. Mais ainda, Narcisismo e Individualismo são o que mais caracterizam um adepto do culto ao corpo: “Espelho, espelho meu, haverá alguém mais bonito, mais importante do que eu... aliás, existe mais alguém?” (CODO & SENNE, 1985, p.21).

Cada vez mais longe do “outro”, o homem tem buscado conquistar através do seu corpo uma beleza estabelecida por padrões sociais que explicitamente trazem consigo um prazo de validade. Nestes moldes, o corpo nada mais é do que um objeto pronto para o consumo, a princípio reciclável, mas que certamente em algum momento será descartável. Com

isto, a menos que se saiba por que as pessoas precisam ser vistas, aceitas, reconhecidas, notadas e elogiadas, não se irá compreender os vazios que elas possuem, a alienação corporal, o abandono e a desvalorização do “eu interior” que elas sustentam.

O fenômeno do culto ao corpo pode ser explicado por vários motivos e muito embora para tanto seja necessário um estudo mais extenso nos é possível neste momento afirmar que a influência da mídia, atrelada ao mundo da moda, à indústria da beleza e aos sofisticados recursos tecnológicos usados pelas academias e clínicas de estética formam assim um conjunto desencadeador e alimentador de tal fenômeno. Todo este conjunto facilita cada vez mais a supremacia do corpo perfeito que é revelado e exaltado nas telas de cinema, nas revistas ou em programas de televisão. É preciso que haja um bom gerenciamento do corpo, de sua imagem para que diante do olhar alheio este corpo ganhe status, valor.

Frente a esta realidade, não causa espanto que diante de pessoas bonitas muitos se rendam, portas se abram, oportunidades aconteçam. Alguém que porte uma boa aparência, um corpo malhado e bonito, pele e cabelos perfeitos terá mais chances de sucesso nas suas conquistas sejam profissionais ou afetivas. Essa história de: “Heleninha é feia e desengonçada, mas tem lá os seus mistérios”, já não se ouve tanto. O embate do corpo-a-corpo agora é uma realidade que se manifesta fora dos cenários de lutas, sendo assim, destaca-se, ganha é escolhido quem chamar mais atenção, quem realçar maior beleza, e esta é uma decisão que requer como critério de análise o desnudamento do corpo coisa facilmente resolvida com a diminuição do tamanho das roupas e o que num passado não muito distante parecia indecoroso e escandaloso torna-se natural, tendência de moda, afinal, o que é bonito é para se mostrar. O corpo está em evidência, ele chega primeiro,

é mais que um cartão de visita, é a carta de crédito, é o passe verde, é para muitos a garantia de auto-estima e aceitação. Este perigoso embate, esta competição desenfreada tem como juiz a cobrança social. É a sociedade consumista quem dita às regras, as normas de mercado. Transforme-se numa mercadoria de sucesso e será reconhecido, terá valor, mas se for feio e apagado, fora dos padrões de beleza, serás menosprezado, diminuído, e estará pronto para ser descartado, deletado.

A busca desenfreada pela modificação/reconstrução do corpo tem mostrado os perigos pelos quais o indivíduo tem passado. Não são raros os casos de mutilações sofridas em cirurgias plásticas mal sucedidas, bulimia, anorexia, vigorexia, complicações pelo uso indevido de anabolizantes e em alguns casos extremos até o óbito.

## **A FELICIDADE DIANTE DA ATUAL PADRONIZAÇÃO ESTÉTICA**

O desejo de conquistar a felicidade é o que pode melhor justificar as ações de um indivíduo, é por ela que o homem busca e age, mesmo sendo explícito que nem todos os seus atos tragam felicidade. Mas onde está a felicidade? Como conquistá-la? Para tanto será necessário compreender o que é felicidade.

Segundo o Dicionário de filosofia Abbagnano, a palavra felicidade vem do latim “felicitas”, que deriva do latim “Felix”, e significa fértil, frutuoso, fecundo. Pode-se com isto, deduzir que o ser humano visa alcançar um sentimento, um estado de fecundidade capaz de gerar vida. Certamente, a uma vida útil, plena e sadia, capaz assim de produzir outras vidas em semelhantes condições.

Curioso é perceber que o homem moderno não é feliz, quando muito se apropria de um bem estar e prazer

proporcionados por coisas materiais e por tudo que possa ser comprado. O homem moderno demonstra estar vazio, descontente, insatisfeito. Tem depositado ele grande parte do seu empenho na conquista da realização profissional, de uma ascensão social e econômica, o que por suposição lhe garantiria uma vida feliz. Mas a realidade nos aponta falhas nos projetos cada vez mais individuais que o mesmo tem traçado para sua vida. Enrique Rojas em “O homem moderno” afirma que:

[...] a felicidade é um resultado: a realização mais completa do ser humano. Isso implica duas coisas:

1. que eu me encontrei de fato (tenho uma personalidade adequadamente estruturada, quero dizer, estou bem comigo mesmo);
2. que tenho um projeto de vida coerente (com três ingredientes fundamentais: amor, trabalho e cultura). (ROJAS, 1996, p. 43).

Rojas afirma ainda que, apesar dos problemas e desgostos, a verdadeira felicidade produz sintomas que são: a paz e harmonia interior, o prazer, a serenidade e o equilíbrio. Se estes são os sintomas de uma verdadeira felicidade fica claro então que o homem não tem sabido dosar certas metas em seu projeto de vida.

Nas sociedades ocidentais três elementos estão entrelaçados como condição necessária para que se possa alcançar a felicidade tanto individual como coletiva, são eles: o amor ao próximo, a liberdade e o bem comum. O amor ao próximo seria o primeiro, um amor fundamentado nos preceitos cristãos o que torna o indivíduo menos egoísta permitindo lhe pensar na felicidade do outro. O segundo elemento seria a liberdade, “liberdade para aspirar o melhor, para apontar em direção do bem, para buscar o que há de grande, nobre e belo na vida humana”. (ROJAS, 1996, p. 24). Ou seja, uma

determinação guiada com responsabilidade, de outra forma, o uso inadequado dessa liberdade irá transformar-se numa permissividade desenfreada onde o sujeito tudo pode, tudo é válido, uma vez que esteja de acordo com os seus interesses. Esta evidente indiferença pelo outro e pelo mundo em favor de si mesmo é algo característico de alguém que está fadado a cair no vazio, na descrença completa.

Um homem hedonista, consumista e relativista é um homem sem referências, sem pontos de apoio, aviltado, rebaixado, codificado, convertido num ser livre que se movimenta por todos os lados, mas que não sabe aonde vai; um homem que em vez de ser bússola, é vela. (ROJAS, 1996, p. 39).

O terceiro elemento é o bem comum que formando elo com o amor ao próximo deixa claro que a felicidade não pode ser apenas minha, tem de ser de todos. Sendo assim, é necessário perceber que os três elementos estão interligados, um dependendo do outro para exercerem integralmente o direito a uma vida feliz.

A satisfação pode ser encontrada pelo homem em muitas coisas e momentos, mas a conquista da felicidade exige um profundo aprimoramento desse homem, um aprimoramento que o leve à plenitude. Algo que certamente não é fácil, porém possível. Mas como vislumbrar a felicidade diante da atual padronização do corpo, uma vez que o padrão de beleza considerado ideal pela sociedade é alienante, exclui a maioria, é fugaz e literalmente não engloba todas as dimensões que totalizam o homem? É preciso que se perceba que o fenômeno do culto ao corpo é uma mazela social que necessita de atenção e discussão. Um corpólatra é alguém que acima de tudo pede para ser visto, aceito e amado, esta é a sua meta e se para isto for necessário ao mesmo mudar de cara ou camuflar-se ele

assim o fará, terá condições necessárias para isto ao menos diante da mídia impressa, os recursos da informática com o photoshop farão as correções necessárias à sua imagem. Mas diante de uma imagem falseada é importante perguntar: Quem realmente ela é? A resposta é complexa e pessoal. O exercício da corpolatria é um sinal claro de auto-rejeição, mas isto o corpólatra não percebe. Como alguém que possui baixa auto-estima, não ama a si mesmo pode amar ao próximo? Mais ainda, não dá para pensar no bem comum quando só se enxerga a si próprio. Seguir os padrões ditatoriais da indústria da beleza não combina com a liberdade necessária à conquista da felicidade. Só por este quesito liberdade, já seria o bastante para afirmar que não detém felicidade um corpo atado a padrões perversos, negadores de tudo aquilo que não caiba nas bem montadas camas de ferro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ser humano é complexo, portador de muitos mistérios, multidimensional, uma obra de arte tecida por elos que perpassam por um plano físico, psicológico, social e econômico, um ser que além de razão é também emoção. Todo este emaranhado faz-se vida em um corpo que possui necessidades, requer cuidados, tem sobrevivência limitada, quer ser feliz e, muitas vezes, parece perder-se dentro de sua grandiosidade fazendo com que haja o desequilíbrio.

Não tivemos a pretensão de afirmar como um erro o fato de querer sentir-se bem e bonito. É importante cuidar do corpo, de sua beleza, alimentar a auto-estima, no entanto, é necessário perceber que uma forma padronizada de beleza não traz felicidade e realização ao ser humano. Especialmente no que diz respeito à mulher, a busca pelo corpo perfeito não é só um peso, é certamente um retrocesso em relação às históricas

conquistas femininas. O corpo tem obedecido a uma lógica de consumo onde a mulher é vista como um objeto de desejo. O chamado “sexo frágil” já superou muitos obstáculos na luta por igualdade, pelo fim da submissão e reconhecimento do seu valor, por credibilidade e respeito. Entretanto, não bastasse ter que provar dia após dia que é capaz, ainda corre o risco de ser valorizada mais por sua beleza do que por sua capacidade intelectual. Muitos são os amparos da lei em defesa da mulher, muitas são as conquistas políticas, mas na contrapartida desses avanços há o crescendo de uma explícita futilidade. Mulheres que parecem não saber o que fazer com “essa tal liberdade” submetem-se à posição de simples objeto de desejo como se não merecessem ou pudessem mais.

Tudo isso tem influenciado negativamente muitos jovens que acabam cultuando religiosamente a estética. Vale lembrar que a juventude não é marcada somente pelas modificações físicas, pelo despertar da sexualidade ou pelas mudanças de interesse e comportamento. Ela é principal mente marcada pela descoberta de si mesmo, é um importante momento para a auto-afirmação, por isto mesmo esta é uma fase de muitos conflitos e contradições. Pensar numa juventude cada vez mais envolvida no fenômeno da corpolatria é no mínimo preocupante, tornar-se escravo de padrões opressores no exato momento em que se busca auto-afirmação é como um mergulho na escuridão, um passo certo para o abismo da infelicidade.

É necessário então que se construa na juventude um projeto existencial saudável. Seguir a ordem natural significa chegar à velhice, a uma fase que não há como negar as suas fragilidades e limitações, onde tudo vai depender da forma como se viveu e cuidou de si mesmo. Nesta fase, não há mais tanto tempo para sonhar como na época da juventude, ao contrário, o mundo irá nos mostrar os sonhos não realizados e

os objetivos não alcançados. Se a experiência de vida acumulada não lhe deu a devida sabedoria, o resultado final será o da frustração. Ao que parece cresce consideravelmente o número de pessoas idosas que buscam tratamentos estéticos que levem a um rejuvenescimento. Pessoas que literalmente negam o seu envelhecer como se não percebessem que ao fazerem isto negam a própria vida. O certo é que chega a ser impactante olhar alguns semblantes que após tantos procedimentos cirúrgicos sofridos tornaram-se desumanizados, perdendo sua harmonia facial e sua originalidade.

A vida do ser humano é como um grande cofre, onde o maior tesouro que se pode guardar é “um bem viver” capaz de lhe enriquecer sua existência, de lhe proporcionar uma maturidade feliz. O autoconhecimento talvez seja o que realmente falta a um corpólata. Quem conhece a si mesmo, ou pelo menos luta por isto, consegue identificar as próprias limitações, é capaz de ponderar, buscar respostas e entendimentos tão necessários ao seu equilíbrio. Quem está no seu eixo é capaz de dizer não a padrões opressores, é seguro o bastante para fazer escolhas sábias. E para ser verdadeiramente justo, é preciso reconhecer que a sociedade consumista não obriga nada a ninguém, ela sugere, curva-se a ela, deixa-se aprisionar quem não é forte o bastante.

Enfim, acima de tudo é preciso entender que não há um abismo entre a felicidade e um corpo livre de amarras opressoras. A vida se desenvolve, há um movimento da mesma e vivê-la concretamente perpassa entre tantas coisas por uma ordem natural, tudo se encaixa como uma perfeita engrenagem que para movimentar-se com harmonia necessita de equilíbrio, algo que o corpo recebe da sua porção interior, da sua inteligência, do espírito. Corpo e Alma num só compasso, longe do leito de Procusto, das amarras, cientes de que a felicidade não se compra e nem cabe no reflexo harmonioso do espelho, ela acontece como resultado de uma vida harmoniosa, equilibrada.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTÍNS, Maria Helena Pires. **O corpo**. In: *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003, p.326-333.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. RJ: Zahar, 2008.

CODO, Wanderley; SENNE, A. Wilson. **O que é corpo (latria)**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. In: *Os pensadores*, VII. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

FARIA, Lúcia. **O mito de Procusto – “O leito de Procusto”**. Disponível em: <<http://www.luciajardimdasletras.blogspot.com>> Acesso em: 25 mai.2013.

FOUCAULT, Michel. **Poder-corpo**. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1979, p.145-152.

ROJAS, Enrique. **O homem moderno: a luta contra o vazio**. São Paulo: Mandarim, 1996.

# A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO REGULAR E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO DO PIAUÍ

*Paulo Cesar Silva Rodrigues<sup>1</sup>  
José Natanael Fontenele de Carvalho<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de leituras e análises iniciais sobre o Programa Mais Educação (PME), tendo como objetivo analisar a integração presente na realidade de uma escola regular de Bom Princípio

---

<sup>1</sup> Professor da educação básica, graduado no curso de Ciências Sociais/2ª Licenciatura do PARFOR/UFPI. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Docência em Ensino Fundamental e Médio, com ênfase em Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: pcs.rodrigues@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Ciências Econômicas e Quantitativas, Campus Ministro Reis Velloso, Universidade Federal do Piauí. Mestre e Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente, pela Universidade Federal do Piauí. Endereço eletrônico: natanaelfontenele@yahoo.com.br

do Piauí e Programa Mais Educação diante da metodologia proposta pelo próprio programa. Sendo que o programa está direcionado a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral para escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino do país. Especificamente: investigar como é relação dos professores do ensino regular e os monitores do PME para melhorar o aprendizado dos alunos que participam do programa; identificar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores e monitores para trabalhar em grupo e analisar como os professores e monitores realizam diante das metodologias do próprio programa.

O PME tem como ênfase contribuir para a efetivação da Educação Integral que a cerne o pleno desenvolvimento do programa, e notamos que as escolas se denominam de tempo integral e que não ofertam o que hoje se entende como Educação Integral, pois apenas realizam extensão de atividades esportivas, artísticas e ou culturais sem relação com o currículo escolar.

Deste modo, o interesse pelo tema surgiu a partir do momento em que o ingresso na monitoria do Programa Mais Educação foi implementado no Município de Bom Princípio do Piauí, no ano de 2011 e por estar relacionado diretamente com as Políticas Públicas que são desenvolvidas e compreender assim como se constituíram as políticas que asseguram a educação como uma obrigatoriedade em nosso país e, estudá-las, identificando especialmente, com as políticas de educação integral são essências para a vida escolar.

Assim, o trabalho irá discutir a importância do programa para que de fato as escolas possam ter em seu âmbito uma educação de Tempo Integral, fomentando a aprendizagem e a participação de todos na educação igualitária valorizando principalmente a participação ativa da comunidade local, na realização das atividades propostas pelo PME.

De fato o referido programa é caracterizado por uma política de educação nacional que prevê a oferta de principalmente atividades sócio educativas no contra turno escolar, apresentando-se como estratégia de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural. Assim, partir de discussões e leituras acerca do Mais Educação, foi possível aprofundar algumas análises sobre aspectos centrais desta política pública.

A pesquisa se utilizou de observação não participante com a pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica e documental. Para a pesquisa de campo foi utilizado entrevista estruturada em formulários, com questionários previamente elaborados e que foi entregue a um professor do ensino regular, um monitor do PME e ao coordenador do programa.

Para isto, o artigo está organizado em: Introdução: que foi abordado de forma geral a importância do trabalho; Referencial Teórico: levantamento de dados bibliográficos, leituras de livros, artigos, revistas entre outras fontes, contou ainda com o aporte teórico de GOMES (2008), MOLL (2008); PINHEIRO (2009) entres outros; Metodologia: foi a discussão sobre levantamento dos dados para elaboração do trabalho; Resultados e discussões; foi realizado a análise dos dados levantados e Considerações finais: foi apresentado as principais constatações da pesquisa.

O PME foi implementado no município de Bom Princípio do Piauí, desde 2011, nas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDEB. Atualmente, cerca de 07 escolas já aderiram ao PME. Contudo, o programa é uma tentativa válida, apresentando, porém, algumas lacunas, tanto na elaboração quanto na implantação, que devem ser ao longo do tempo melhoradas e avaliadas, para que se possa obter resultados eficientes e a promoção efetiva da educação de qualidade e integral que já se constituiu como uma realidade

em algumas unidades educacionais públicas brasileiras e caracteriza-se pela ampliação da carga horária dos alunos na escola.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Mais Educação é parte constitutiva do PDE, e foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, consolidada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, tem como principal objetivo a implementação de educação integral nas escolas públicas do país. (BRASIL, 2009).

Segundo Saviani (2009) o PME veio para ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas públicas, o que implicará na ampliação imediata do espaço escolar para a realização de atividades educativas. Sendo que a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental está prevista na LDB/1996 e nas regulamentações subsequentes, e com isso levou a intensificar a importância da educação integral e em tempo integral nas escolas públicas. E para que isso aconteça é necessário que haja um desenvolvimento efetivo das políticas públicas.

Para Gomes (2008, p. 14) esse fato:

[...] tem girado em torno, principalmente, do aumento de permanência do aluno na escola, pela consideração de que o tempo dedicado à educação escolar está abaixo do necessário para que se desenvolva uma educação de qualidade e, na perspectiva da educação integral, que vise o desenvolvimento da formação do homem pleno.

De acordo com autora o aumento da jornada escolar irá melhorar a aprendizagem dos alunos facilitando o

desenvolvimento total da educação no ambiente escolar, e para isso é necessário a organização pedagógica e curricular das escolas que funcionam em tempo integral, acrescentando componentes curriculares ao currículo regular, para que a carga horária seja complementada para a permanência do estudante na escola, com isso é fundamental uma nova demanda para a formação dos professores que irão atuar no ensino fundamental.

Segundo Setúbal (2006, p. 03) a educação integral:

Ressurge como expectativa de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como estratégia de convocação de muitos espaços de aprendizagem, como possibilidade de alargamento da participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada no processo educativo e, também, como alternativa importante para a melhoria dos índices educacionais no país.

E isso aconteceu com a implementação do PME que foi regulamentado pelo Decreto 7.083/10 do Governo Federal, e tem como objetivo promover a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a organização curricular favorecendo a Educação Integral, assim destacar em seu artigo 3º os seguintes objetivos do programa:

I formular política nacional de educação básica em tempo integral; II promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2009).

O que se pretende é implementar de fato a educação integral nas escolas públicas do Brasil, favorecendo uma vivência igualitária, pois a “[...] Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações [...]”. (BRASIL, 2009, p.18).

No entanto, ao se falar em Educação Integral é preciso considerar as variáveis sobre a questão, principalmente relacionado ao tempo, ou seja, à ampliação da jornada escolar, o espaço e identificar os territórios em que a escola está situada, para que desta forma possa estabelecer as estratégias que darão espaço para uma nova aprendizagem, adequação das práticas pedagógicas e ampliando o espaço para a sociabilidade e o diálogo com a comunidade local, para a Lei Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, como está descrito nos artigos 34 e 87:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O que se pretende é valorizar as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade, valorizando o participação da comunidade na escola, deste modo:

A Educação Integral, [...], não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2009, p. 25).

Neste âmbito, podemos afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, que tem como compromisso coletivo a construção permanente de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia, mediante as grandes problemáticas da educação brasileira.

Segundo Pinheiro (2009) a educação integral deve ser:

[...] compreendida pela dimensão relacional, prevê a articulação entre as políticas públicas, na perspectiva da intersectorialidade, e as ações integradas da comunidade escolar com as famílias, a sociedade civil e organizações não-governamentais. O estabelecimento de parcerias é tido como elemento fundamental à oferta de novas oportunidades educacionais nas quais os educandos vivenciam diversas experiências educativas, sociais, culturais, entre outras. (p. 56-57).

Para que isso aconteça é necessário uma educação interligada em todas as dimensões quantitativa e qualitativa, mais a responsabilidade da escola, como espaço escolar formador de cidadãos atuantes e críticos na formação da sociedade envolvendo o conceito de redes de aprendizagem e de reconhecimento da própria comunidade onde a escola está inserida, passando a ser concebida como um ambiente social com potencial para auxiliar na melhoria da qualidade da educação, sendo assim o Programa Mais Educação é:

[...] é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os

direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009, p. 07).

O PME veio como auxílio a implementação da educação integral objetivado principalmente pelas política pública nacional de educação e com isso intensifica cada vez mais o debate sobre o tema surgindo “questões de cunho filosófico, [...] reflexões sociológicas, político-pedagógicas e administrativas.” (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 07).

Para Moll (2008) a compreensão relacionada ao programa só poderá acontecer partir dos processos educativos que estão inseridos no ambiente escolar, ampliando sua jornada e articulando a participação dos professores da escola e dos monitores do programa, favorecendo as políticas sociais e culturais da sociedade diminuindo índice de violência no país. Vale destacar ainda o que o afirma Saviani (1995), sobre a marginalidade vivida pelas as chamadas “crianças carentes”:

A educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continuada sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. (SAVIANI, 1995. p.42).

O que podemos destacar que é imprescindível a pertinência das experiências educativas e principalmente o ajustamento às condições particulares das pessoas, valorizando a diversidade e suscitando os espaços de participação direta de todo a sociedade, no pleno desenvolvimento da educação global.

O PME, desde 2008 adentrou às escolas públicas brasileiras trazendo na sua essência a educação integral que permite o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens atendidas na intuição de ensino. Ampliando a aprendizagem oportunizando ainda a capacidade para conviver e participar da sociedade. No entanto, seu desafio é a escolha de um modo de gestão para promover o desenvolvimento integral dos educandos.

## **METODOLOGIA**

Para elaboração do trabalho foi necessário um levantamento bibliográfico de documentos, artigos, leis. Segundo Gil (2002) para que a pesquisa possa ser realizada, análise de documentos, filmagem e fotografias, pois irá direcionar toda a execução na construção do trabalho. Sendo que, e de grande importância e a necessidade que o pesquisador utilize diversos instrumentos durante todo o estudo, a escolha certa é essencial para que o trabalho seja desenvolvido e assim chegue a uma conclusão final.

Para tanto, é imprescindível fazer primeiro o levantamento bibliográfico sobre o tema a ser estudado, pois é a base inicial para determinação dos participantes e elaboração geral da pesquisa, coleta dos dados e principalmente para que a pesquisa possa ter um embasamento teórico e verídico.

Neste âmbito, a pesquisa foi realizada na cidade de Bom Princípio do Piauí, especificamente do GTJMR, localizado no centro da cidade, escola está direcionado ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, nos turnos manhã, tarde e noite. Sendo que, para a coleta de dados foram utilizados formulários em entrevistas semiestruturadas, e os resultados foram agrupados na qual se procedeu à uma análise qualitativa. O método utilizado foi uma entrevista semiestruturada que

consiste na formulação de perguntas abertas feitas oralmente em ordem prévia (Silva e Silveira, 2007). Segundo as autoras Marconi e Lakatos (2007) a pesquisa é um procedimento formal, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica focando as leis que norteiam o programa e pesquisa de campo para compreender o relacionamento escolar entre professores e monitores estimulando os entrevistados a pensarem sobre tema em questão, elucidando os objetivo e os conceitos concebidos a partir da própria formação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, apresenta-se os resultados obtidos na pesquisa de campo, através de entrevista com os monitores e o coordenador do PME e professores do GTJMR para que fosse possível detectar quais as principais dificuldades encontrados pelos mesmos na implementação do PME na escola, e assim foi questionado se: **Implantação do programa mais educação no município de Bom Princípio do Piauí foi feita de forma participativa?** Neste sentido, foi obtida as seguintes respostas:

Sim, fazendo a interação da comunidade com a escola e tendo a participação ativa dos educandos nas atividades. (Coordenador do PME).

Não vejo que tenha acontecido da melhor forma, pois alguns pais reclamaram que depois do programa na escola seus filhos passaram a ter um rendimento abaixo do esperado no ensino regular. (Professor do ensino regular).

No primeiro momento foi difícil, mas ao longo do tempo foi possível identificar a importância do programa para beneficiar o processo educativo do município. (Monitor do PME).

Nas falas dos entrevistados foi possível destacar que os mesmo divergem em suas respostas, para que de fato o programa possa realmente ser efetivado é necessário um entrosamento mais amplo entre todos os envolvidos no programa, uma vez que o monitor exerce apenas a função de voluntário e que na maioria da vezes não está preparado para atender a demanda de atividades do próprio programa, denominadas pelos macrocampos.

Os referidos macrocampos foram publicados no “Texto Referência para debate nacional da Série Mais Educação” lançados pelo MEC em 2008, são eles: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e o uso das mídias; educação científica e educação econômica e cidadania.

Sendo que cada macrocampo é subdividido em atividades e isso é que torna a sua execução um tanto difícil, pois é necessário uma relação direta entre os mesmos, facilitando todo o processo de aprendizagem diante da implementação do PME, tendo plena consciência que programa só irá beneficiar a todos.

Diante disso, foi indagado: **Por que os professores do ensino regular e monitores do programa mais educação não trabalham em grupo para a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos que participam deste programa?** Assim, os mesmo responderam:

Porque os professores do ensino regular, veem o Programa Mais educação como um programa a parte da escola, ou seja, não fazendo parte do currículo da escola. (Coordenador do PME).

A maioria dos professores acreditam que o programa não faz parte da matriz curricular da escola e que por isso

deve ser trabalhado a parte sem envolver suas atividades. (Monitor do PME).

Bem, o programa quando iniciou não estabeleceu regras ou até mesmo a participação dos professores para articular as atividades que seriam desenvolvidas na mesma, sendo assim não vejo necessidade da participação dos docentes para desenvolver as atividades do programa. (Professor do ensino regular).

Mediante as respostas, de fato o PME teve seu início bastante conturbado no entanto os profissionais da educação precisam acreditar que o mesmo veio para ampliar a jornada e escola e assim o processo de aprendizagem dos educandos. E para que isso aconteça é necessário a capacitação dos profissionais que irão atuar no programa, de acordo com Marcelino (2007, p. 29), é essencial:

A capacitação adequada do profissional possibilita que sua atuação seja ativa na elaboração das programações, tornando-o um componente fundamental para a equipe de planejamento participativo. Dependendo do nível da sua capacitação e de seu conhecimento profissional, suas ações acabam extrapolando sua área de intervenção.

São muitas as dificuldades encontradas para a implementação eficaz da educação integral, inicia desde a formação do educador a quebra de estigmas sobre a educação, será necessário percorrer muitos caminhos, e um deles a inclusão da Educação Integral, dando fim a dicotomia entre educação regular/parcial e especial, mas que está aberta a todos, proporcionado a participação e principalmente o envolvendo toda a equipe docente na realização das atividades propostas pelo PME, criando oportunidades para crescer lado a lado.

Entretanto, foi questionado aos entrevistados: **Quais as dificuldades enfrentadas por esses profissionais para trabalhar em grupo?** Como despertar os professores e monitores o gosto pelo trabalho em equipe para melhoria da qualidade da educação no município de Bom Princípio do Piauí?

A falta de comunicação e desconhecimento do plano de ação do programa, os profissionais não buscam suporte para ampliar o conhecimento relacionado ao programa. E para estimular procuro planejar um trabalho em conjunto, fazendo levantamento das atividades com intuito na melhoria e qualidade do aprendizado dos alunos. (Coordenador do PME).

É necessário planejar melhor, identificar qual o objetivo do programa e assim traçar metas para desenvolver um bom trabalho. Com articulações e principalmente tem como foco a educação e participação do alunada no ambiente escolar. O despertar só irá acontecer se todos se envolver em um único objetivo: A educação, o promover encontros entre escola e família para que mesma possa estar engajada no desenvolvimento das atividades da instituição de ensino e não apenas como uma necessidade mas como um campo de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. (Professor do ensino regular).

A maior dificuldade é o trabalho em grupo, principalmente conta com a participação dos docentes na realização das atividades promovidas pelo programa, fica muito difícil ter o apoio dos mesmos. Mesmo assim tento fazer minha parte, mesmo porque o coordenador promove encontros com todos os monitores, para que as atividades sejam planejadas em conjunto de acordo com os objetivos do programa. (Monitor do PME).

Desse modo, ressaltamos que é necessário uma formação profissional de competência para todos os profissionais

da instituição para que exerçam sua autonomia para o planejamento das atividades desenvolvendo uma política capaz de retratar os princípios políticos, pedagógicos e democráticos da sociedade. (MARCELLINO, 2007).

É necessário promover diálogo e uma formação de qualidade para os profissionais da educação, aumentando o sucesso no processo ensino-aprendizagem desenvolvendo novas estratégias de ensino resultando no aprimoramento da educação de qualidade tendo como “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2004, p. 01).

Diante de algumas prerrogativas, foi indagado de **“A comunidade escolar e comunidade local participam do PME? De que maneira?”**

Sim, a participação da comunidade é parcial, tendo uma pequena parcela de envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo programa. (Coordenador do PME).

A participação da comunidade ainda é pequena, no entanto, estamos caminhando a passos lentos mas tendo certeza que a família também que o melhor para seu filho, o que falta ainda é o interesse da família dentro da escola, contudo é necessário conquista-los. (Professor do ensino regular).

Vejo que alguns pais desconhecem a importância da educação para seu filho consegui desenvolver o seu papel na sociedade, mas procuro sempre evidenciar que o principal papel da família não é apenas ir deixar o filho na escola e sim participar todos os dias do desenvolvimento do mesmo. (Monitor do PME).

O que falta ainda para o programa ter total êxito é a participação da comunidade no ambiente escolar, há ainda um desinteresse muito grande dos pais sobre a importância

da educação para vida de seus filho. A falta de informação sobre o PME promover o medo, em deixa o filho o dia todo na escola, é algo novo e desconhecido e por isso é preciso manter a comunidade informada de cada procedimento promovido pelo programa e sua real contribuição para a formação cidadã do educando.

Na “Série Mais Educação” (BRASIL, 2009, p. 32 33), está descrito:

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral. Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas.

Creemos que educação, em sentido amplo, se caracteriza, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos argumentos apresentados, fica evidente que as experiências vivenciadas e socializadas nessa pesquisa apontam para uma falta de entendimento por parte dos professores do ensino regular e dos monitores do Programa

Mais Educação (PME) na execução de suas atividades nas escolas do município de Bom Princípio do Piauí. Esse empasse, por sua vez, estagna o andamento das atividades gerando consigo diversos outros problemas de ordem relacional e de comunicação comprometendo o funcionamento do programa.

Dessa forma, é preciso que haja uma melhor articulação, um permanente trabalho coletivo, uma divisão exata das obrigações que cabem aos professores da escola, assim como aos monitores do Programa Mais Educação, uma efetiva parceria de comunicação, diálogo e comprometimento de toda a escola para que os objetivos traçados e desejados possam efetivamente acontecer. A consciência de que ensinar não é apenas um emprego é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado, pois creio que, a profissão do docente vai muito além das limitações das salas de aulas.

Educar é algo social, no qual necessitamos ver transformações no que fazemos e para quem fazemos. Isso deixa implícito que nosso trabalho como educador, assim como o PME e a educação de tempo integral é superar as dificuldades existentes no ensino brasileiro mesmo nas situações mais adversas que possa se encontrar a escola. Acredita-se que um trabalho coordenado e interligado com empenho e dedicação seja capaz de alcançar as metas e os anseios almejados.

Finalmente, fica claro, que o desafio do educador hoje não é simplesmente ensinar, mas sim produzir condições favoráveis de aprendizagem aos alunos, isto é, o professor deve propor novas estratégias de ensino, inovar sua ação pedagógica, ou seja, o docente deve ensinar invertendo os papéis, colocando os alunos como centro do processo e estabelecendo com os mesmos, laços afetivos de convivência, incentivando-os, elogiando e conduzindo-os no seu processo de aprendizagem, buscando estimular sua confiança, desenvolver sua autoestima,

levando os alunos a adquirirem autonomia no que fazem o que é essencial para aprender.

Assim, é necessário uma aproximação entre a escola e a vida cotidiana de cada um, dando total importância com os desafios enfrentados por muitos educadores em diferentes tempos e também aos educandos. A escola precisa desempenhar um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento tramitando as experiências comunitárias e os saberes sistematizados pela sociedade em campos de conhecimento constituindo uma comunidade de aprendizagem, atuando diretamente na escola.

O professor é um criador de opiniões, um formador de cidadãos e cidadãs, um ser social, um educador. Portanto, deve ser exemplo, para que juntos formamos uma sociedade melhor e mais solidária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 100 Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 20 maio 2014.

BRASIL. **Texto Referência para o debate nacional.** Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília-DF, MEC, 2008.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Série Mais Educação. Educação Integral Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Programa Mais Educação, Educação Integral: Texto referencial para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 22 jun 2014.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs). **Educação Brasileira e (m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental.** In: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? Caxambu: 2004, p. 1-19.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Aurélia Lopes. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada.** (Dissertação de Mestrado). Criciúma. 2008.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (et. al). **Políticas Públicas de Lazer: formação e desenvolvimento de pessoal.** UNIMEP/ REDE CEDES, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** 134 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **PDEPlano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SETUBAL, Maria Alice. **O Ressurgimento da educação integral.** Caderno CENPEC, n° 2, 2006.



## NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORGANIZADORES

### **MARIA DA GLÓRIA DUARTE FERRO SILVA**

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (1990), Especialização em Pedagogia Escolar (1998) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2001). É professora do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Ciências da Educação da UFPI, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação (NEPPED) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI) do Programa de Pós-Graduação em Educação. É Coordenadora Geral do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPI e Vice-Presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (ForPARFOR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem / Fracasso Escolar; Psicolinguística, Alfabetização; Linguagem; Leitura e Escrita, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Formação de Professores, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supervisão Escolar.

### **JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (1973) e mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978). Atualmente é professor Assistente da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina - Pi com lotação no Centro de Educação à Distância - CEAD. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Cálculo e Matemática Financeira.

### **PAULA MOLINARI**

Cantora, pesquisadora da voz e de seus cruzamentos interdisciplinares, docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI/BR), líder do Grupo de Pesquisa Performance e Pedagogia Wolfsohn-Molinari (CNPq). Roy Hart Voice Teacher, pelo Centre Artistique International Roy Hart (França), fundadora do Latin Theatre Internacional Wolfsohn and Hart Voice Work (América Latina) e do Abraxas Voice Institute (EUA).



**Ebook disponível em:**  
<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/8517>

Trata-se de uma obra feita carinhosamente por várias mãos e mentes, com o objetivo de compartilhar experiências acerca da implantação e operacionalização dos cursos ofertados no PARFOR/UFPI, a partir de olhares de coordenadores, professores formadores e professores estudantes vinculados ao Programa. Nesse sentido, a publicação contempla o perfil e o processo de implantação e operacionalização dos cursos ofertados na UFPI, as estratégias metodológicas adotadas e os projetos decorrentes das reflexões elaboradas ao longo do processo de formação dos professores da educação básica.

Os textos aqui apresentados são recortes de ações exitosas foram realizadas nos cursos do PARFOR/UFPI e poderão ser contempladas nesta e outras publicações futuras da coletânea.

É com esse espírito de reflexão sobre nossas práticas que colocamos esse livro à disposição do leitor, esperando que estas páginas possam conduzi-lo pelo universo da formação de professores aproximando-o, de forma muito particular, dos nossos esforços pela melhoria da educação no Piauí e no Brasil.

ISBN 978-85-5512-374-0



Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica