

PERQUIRERE

Ciências Humanas, Ciências
Sociais, Letras e Artes

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
vol. 20, n. 3 - set./dez. 2023



Revista Perquirere

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1806-6399

Volume 20, número 3, set./dez. 2023

Patos de Minas: Perquirere, UNIPAM, v. 20, n. 3, set./dez. 2023: 1-149



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

UNIPAM | Centro Universitário de Patos se Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A Revista **Perquirere** é uma publicação do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), de acesso gratuito, destinada, primordialmente, a divulgar a produção oriunda do programa de iniciação científica (PIBIC) mantido pela instituição.

P447 Perquirere [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.
– Dados eletrônicos. – N. 1 (2004)-. – Patos de Minas : UNIPAM,
2004-

Anual: 2004-2009. Semestral: 2010-2016. Trimestral: 2017-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1806-6399

1. Periódicos – interdisciplinar. 2. Ciências biológicas. 3. Saúde.
4. Engenharia. 5. Letras – artes. I. Centro Universitário de Patos Minas.
II. Título.

CDD 056.9

Centro Universitário de Patos de Minas

Rua Major Gote, 808 – Caiçaras
38702-054, Patos de Minas - MG, Brasil

NEP | Núcleo de Editoria e Publicações

Telefone: (34) 3823-0341
<http://nep.unipam.edu.br>

EDITORA

Gisele Carvalho Araújo Caixeta

CONSELHO EDITORIAL

Ciências Biológicas e da Saúde

Adriana Cristina de Santana (UNIPAM)
Bethânia Cristhine de Araújo (UNIPAM)
Célio Marcos dos Reis Ferreira (UFVJM)
Daniela Resende de Moraes Salles (UNIPAC – Araguari)
Franciele Maria Caixeta (UNIPAM)
Gilson Caixeta Borges (UNIPAM)
Isa Ribeiro de Oliveira Dantas (UNIPAM)
José Alfredo Dixini (UNIPAM)
Juliana Ribeiro Gouveia Reis (UNIPAM)
Karyna Maria de Mello Locatelli (UNIPAM)
Luciana de Almeida França (UNIPAM)
Luiz Henrique dos Santos (UNIPAM)
Marilene Rivany Nunes (UNIPAM)
Maura Regina Guimarães Rabelo (UNIPAM)
Milce Burgos Ferreira (UNIPAM)
Nádia Camila Rodrigues Costa Caixeta (UNIPAM)
Natália de Fátima Gonçalves Amâncio (UNIPAM)
Norma Aparecida Borges Bittar (UNIPAM)
Odilene Gonçalves (UNIPAM)
Priscila Capelari Orsolin (UNIPAM)
Roane Caetano de Faria (UNIPAM)
Rosiane Gomes Silva Oliveira (UNIPAM)
Rosiane Soares Saturnino (UNIPAM)
Rossana Pierangeli Godinho Silva (UNIPAM)
Sandra Soares (UNIPAM)
Talita Marques da Silva (UNIPAM)

Engenharias, Ciências Exatas e Ciências da Terra

Alice Pratas Glycério de Freitas (UNIPAM)
Bruno Batista Gonçalves (UNIPAM)
Bruno Sérgio Vieira (UFU)
Carlos Henrique Eiterer de Souza (UNIPAM)
Eduardo Pains de Moraes (UNIPAM)
Everaldo Antonio Lopes (UFV – Campus Rio Paranaíba)
Fábio de Brito Gontijo (UNIPAM)
Fernando Correa de Mello Junior (UNIPAM)
Fernando Dias da Silva (UNIPAM)
Guilherme Nascimento Cunha (UNIPAM)

Janaina Aparecida Pereira (UNIPAM)
Lucas Mendes da Silva (UNIPAM)
Mariana Assunção de Souza (UNIPAM)
Paulo Eduardo Silva Martins (UNIT)
Renata Nepomuceno da Cunha (UNIPAM)
Renato Ianhez (UNIPAM)
Sady Alexis Chavauty Valdes (UNIPAM)
Sandro de Paula Matias (UNIPAM)
Vinicius de Moraes Machado (UNIPAM)
Walter Vieira da Cunha (UNIPAM)

Ciências Humanas, Ciências Sociais, Letras e Artes

Consuelo Nepomuceno (UNIPAM)
Elizete Maria da Silva Moreira (UNIPAM)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Gabriel Gomes Canedo Vieira de Magalhães (UNIPAM)
Guilherme Caixeta Borges (UNIPAM)
Helen Corrêa Solis Neves (UNIPAM)
Jarbas Menezes (UNIPAM)
Joana Darc dos Santos (UNIPAM)
João Paulo Alves de Faria (UNIPAM)
Laércio José Vida (UNIPAM)
Luís André Nepomuceno (UFV)
Marcos Antônio Caixeta Rassi (UNIPAM)
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues (UNIPAM)
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)
Morisa Martins Jajah (UNIPAM)
Pedro Henrique de Sousa Ferreira (UNIPAM)
Sandro Ângelo de Andrade (UNIPAM)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Thiago Henrique Ferreira Vasconcelos (UNIPAM)
Valério Nepomuceno (UNIPAM)
Vidigal Fernandes Martins (UFU)

REVISÃO

Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho Araújo Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

DIAGRAMAÇÃO E FORMATAÇÃO

Lorrany Lima Silva

SUMÁRIO

A magia da literatura infantil na desconstrução do racismo.....	07
Isabel Gomes de Deus Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues Mônica Soares de Araújo Guimarães	
Associações do conceito de solidão na teoria e na clínica psicanalítica.....	22
Laydiane Pereira de Matos Raquel Gonçalves da Fonseca	
Confecção de lâminas microbiológicas como estratégia metodológica no ensino de Educação Básica e Superior.....	37
Lays Gonçalves Faria Rafael Fachim de Araújo Juliana Borges Pereira	
Educação parental positiva: uma proposta de intervenção.....	49
Camila Benício Silva Maria Luíza Corrêa	
Jogos de tabuleiro no aprimoramento das habilidades comunicativas em universitários como proposta de intervenção pedagógica.....	68
Cledilson Carlos dos Santos Araújo Mara Lívia de Araújo	
Negligência no cárcere: ausência de dignidade menstrual nos presídios brasileiros.....	84
Letícia Ferreira Dias Sabrina Nunes Borges	
O uso de metodologias ativas no ensino de História.....	100
Rafael Lucas Barros Botelho Adriene Stéfane Silva	
Quintal urbano como lugar de afetividade: os vazios de interiores de lotes em Patos de Minas.....	118
Jennifer Kirchner da Silva Adriane Silvério Neto	
Ressignificação dos espaços urbanos por meio da arte do grafite.....	136
Karoline Rodrigues de Araujo Raul José da Costa	

A magia da literatura infantil na desconstrução do racismo

The magic of children's literature in the deployment of racism

ISABEL GOMES DE DEUS

Discente do curso de Pedagogia (UNIPAM)

E-mail: isabelgomes@unipam.edu.br

MARIA MARTA DO COUTO PEREIRA RODRIGUES

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: mariamarta@unipam.edu.br

MÔNICA SOARES DE ARAÚJO GUIMARÃES

Professora coorientadora (UNIPAM)

E-mail: monica@unipam.edu.br

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento de livros infantis que apresentam histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural. Foram utilizados, para este trabalho, artigos científicos e livros que tratavam de questões acerca do preconceito racial. Após o levantamento, foi possível obter 20 títulos de literatura infantil que abordam a temática racial e assim foi produzido um catálogo para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com indicações de nomes de livros infantis, com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural. Uma sinopse de cada obra foi apresentada. A partir da elaboração deste catálogo, foi possível ter contato com diferentes obras que ressaltam a beleza negra, além de resgatar questões da ancestralidade. Essas obras podem ser o ponto de partida para a construção de uma educação antirracista, que valorize a história, a cultura e a identidade da população afro-brasileira.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; racismo.

Abstract: This study aimed to survey children's books that present stories focused on valuing ethnic and cultural diversity. Scientific articles and books addressing issues of racial prejudice were used for this study. After the survey, it was possible to obtain 20 titles of children's literature that address the racial theme, and a catalog was produced for early childhood education and elementary school teachers, with recommendations for children's books with stories focused on valuing ethnic and cultural diversity. A synopsis of each work was presented. Through the development of this catalog, it was possible to be exposed to different works that highlight black beauty, as well as reclaiming ancestral issues. These works can be a starting point for the construction of an anti-racist education that values the history, culture, and identity of the Afro-Brazilian population.

Keywords: early childhood education; children's literature; racism.

1 INTRODUÇÃO

Graças a um histórico escravista da sociedade brasileira, os rastros atemporais desse período assombram o cotidiano de milhares de brasileiros. Por consequência, o racismo estrutural permeia todas as esferas da vida social, da cultura, das instituições, da política, do trabalho e da formação educacional. Geralmente, essas manifestações de racismo acontecem de maneira implícita e indireta, apresentando-se de forma diferente, sutil, porém não menos avassaladora para suas vítimas, comprometendo as oportunidades de uma vida digna.

Nesse cenário, a educação e a escola surgem como aliadas para combater essa doença causada pela ignorância da população, visto que a educação e a escola funcionam como dispositivos de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, na qual as diferenças devem ser respeitadas. Nesse sentido, a literatura pode ser um ótimo método para tratar essa problemática com os alunos, pois os livros infantis, utilizados de maneira lúdica, auxiliam na formação de crianças críticas e comprometidas com as questões da sociedade em que vivem.

A literatura infantil brasileira é rica e apresenta várias obras que valorizam a identidade, a diversidade cultural e, de forma especial, a tradição africana. Tais obras podem contribuir para a ruptura de modelos de representação que inferiorizam a população negra. Normalmente, nesses livros, os personagens negros ocupam um papel de protagonista, vivenciando situações cotidianas, enfrentando diversas formas de preconceito, resgatando sua identidade racial e representando funções sociais diferentes.

Vale ressaltar que é no espaço escolar que as crianças começam a descobrir a si mesmas e ao outro e, portanto, esse é um espaço fértil para trabalhar essa temática, possibilitando a construção de um conhecimento que represente e valorize a diversidade. Além do mais, também é na escola que muitas crianças têm seu primeiro contato com a literatura infantil e, infelizmente, também a sua primeira experiência de racismo. Portanto, a atuação do professor e a adoção de todos os recursos necessários para a construção de educação antirracista são imprescindíveis. Faz-se necessário, desde cedo, promover uma política de valorização das diferenças no ambiente escolar que se expanda para a vida.

Nessa perspectiva, a escolha do tema deste trabalho deu-se ao notar a importância de se discutir as relações étnico-raciais nas escolas e a necessidade de se desenvolver uma educação antirracista com os pequenos. Este estudo propõe demonstrar que, por meio dos livros infantis, com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial, é possível trabalhar tais temas. Sendo assim, foi produzido um material para professores da Educação Básica, de forma especial da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é constituído por um catálogo, com indicações de nomes de livros infantis, com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural, bem como as suas respectivas sinopses.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dicionários de língua portuguesa, a infância é considerada como o tempo de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, define a criança como pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

O autor Moysés Kuhlmann Jr. (1998) considera que o conceito de infância não é um fenômeno imóvel e global, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida, com necessidades e características próprias. Segundo o autor,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JR., 1998, p. 30).

A educação e o cuidado da primeira infância, no século XXI, vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governos, nos mais diferentes países. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade principal o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No Brasil, a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, e está assegurada pela Constituição Federal de 1988. Além da Constituição, o direito à Educação Infantil está garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2003), a Educação Infantil pode ser identificada num sentido abrangente, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura na qual reside e vive. Portanto, ao se pensar em Educação Infantil, a associação entre o cuidar e o educar é essencial, ambos considerados eixos centrais que se integram para melhor atender ao desenvolvimento integral da criança.

A partir dos marcos legais abordados anteriormente, a educação infantil passa a ser considerada essencial para a construção da aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos.

Durante a infância, ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em particular do sistema nervoso e do cérebro. Nos sete primeiros anos, a massa encefálica fica três vezes e meia maior, se transforma e aperfeiçoa suas funções. A maturação do cérebro [...] faz a criança

assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta. Por isso, o ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta (MUKHINA, 1996, p. 42-43).

Sendo assim, pode-se afirmar que todo conceito, cultural ou social, inserido na infância, tem uma eminente relevância, de onde se obtêm resultados significativos.

2.2 LITERATURA INFANTIL

Tendo em vista as potencialidades e a plasticidade do sistema nervoso e cerebral da criança pequena, cabe à escola e ao professor proporcionar situações, ambientes, atividades e recursos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Entre as diversas possibilidades, destaca-se a literatura infantil que pode contribuir para desenvolver a linguagem oral; despertar o gosto pela leitura; trabalhar valores necessários no convívio social; interagir com o mundo de forma lúdica; despertar a curiosidade e as emoções.

Segundo a autora Fanny Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. Ainda segundo a autora,

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A literatura é de grande importância para a construção do imaginário infantil, pois é através dela que se desenvolve uma visão estética, lúdica e crítica da realidade, contribuindo para a ampliação das referências estéticas e culturais dos leitores. Zilberman (2003) explicita as contribuições da literatura ao destacar, de forma especial, as conexões com o cotidiano viabilizadas pela ficção literária.

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo,

com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

O contato da criança com o livro tem se apresentado como uma necessidade fundamental numa sociedade letrada, cabendo também às instituições educativas a responsabilidade de garantir o acesso das crianças à literatura. As histórias contadas em sala de aula necessitam despertar o interesse da criança para as temáticas tratadas, cabendo aos professores utilizar as mais diferentes metodologias para alcançar tal finalidade.

No que tange à utilização da literatura infantil para a desconstrução do racismo, quando utilizada de forma adequada, ela pode ajudar na luta por uma boa educação das relações étnico- raciais, assunto que atualmente precisa ser abordado com frequência com as crianças. Isso requer a escolha criteriosa de livros que demonstram a representatividade negra, promovendo, assim, uma cultura de inclusão no ambiente escolar.

2.3 CONCEITO DE RACISMO

Para Almeida (2018), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Sabe-se que a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em 1888, garantiu a abolição da escravidão dos negros no Brasil. Entretanto, desde a validação dessa lei até o contexto atual, observa-se uma expressiva desigualdade e discriminação às quais os negros estão submetidos no Brasil — e em outros países. Em virtude de um legado histórico, a população negra sempre esteve exposta a condições socioeconômicas secundárias, que a têm levado à marginalização social. Dessa forma, torna-se evidente que a questão do racismo ainda está presente em pleno século XXI.

Arnoldi (2020) faz referência a uma campanha produzida pela *Naked Heart Foundation*, uma instituição social russa que visa dar suporte às famílias do país, que fez um experimento social com crianças de faixas etárias diferentes, que podiam escolher entre duas salas de jogos. Os espaços eram idênticos, mas em um deles estava uma criança com Síndrome de Down. As crianças com menos de 5 anos de idade não hesitaram em correr para brincar com o colega, não se importando com as diferenças entre eles. No entanto, as crianças mais velhas foram para a sala vazia, na qual brincaram sem a presença da criança deficiente.

Esse experimento mostra que as crianças não nascem enxergando diferenças entre seus pares, mas, com o convívio, acabam repetindo o comportamento preconceituoso dos adultos que estão ao seu redor. Isto também pode se encaixar na questão do preconceito racial, uma vez que nenhum ser humano nasce racista, ele se torna racista. Esse problema é fruto das disposições sociais, e a aprendizagem pode acontecer muito rapidamente, logo na infância. Segundo Nelson Mandela (1995), líder do movimento contra o Apartheid na África do Sul, nenhuma pessoa nasce odiando

outra por causa da cor da pele, da origem ou ainda da religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Para Fazzi (2006), a aquisição de atitudes raciais preconceituosas pode acontecer, também, por meio de alguns mecanismos, como associações culturais e simbólicas das cores, sendo o branco comparado positivamente e o preto negativamente; comparação de características físicas positivas ou negativas como inerentes à determinada etnia; observação da própria criança sobre a ocupação racial de cada pessoa na sociedade.

Na literatura infantil, durante muito tempo, o negro não teve um papel de destaque, pelo contrário, muitos livros infantis, conforme destaca Abramovich (1997), retratam o negro de forma inadequada e discriminatória.

É incrível como se confundem e até se reforçam, nos livros infantis, o ético e o estético. [...] O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário). Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida. Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda. Seu ótimo coração e seu colo amigo são expressos no texto ou talvez nas entrelinhas. Importa que sua apresentação física não seja das mais agradáveis, das mais audaciosas ou belas... Altivos e elegantes?? Nunquinha... (ABRAMOVICH, 1997, p. 36-37).

Apesar de existirem diversos livros infantis que reforçam, de certa forma, a discriminação com o negro, por outro lado encontramos na literatura infantil brasileira várias obras que valorizam a identidade, a cultura e os contos de tradição africana. Tais obras mostram uma ruptura com os modelos de representação que inferiorizam a população negra.

Inundar uma criança com referências positivas sobre o seu lugar no mundo é o primeiro passo para aumentar sua autoestima. Sempre que uma criança admira as características físicas e a personalidade de um personagem, se identificando com ele, ela aprende a gostar um pouco mais de si mesma (RAMOS, 2017, p. 75).

Com o intuito de ilustrar a existência, no mercado editorial, de obras da literatura infantil que podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista, são descritas, na seção 4.2, a sinopse de alguns livros.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais e bibliotecas eletrônicas. Os livros e artigos foram selecionados pelo título e resumo; aqueles relacionados à temática deste estudo foram lidos para compilação dos dados encontrados.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico, em livros e artigos, com o intuito de compreender o papel da literatura na educação infantil e como ela pode contribuir na desconstrução de visões racistas e discriminatórias.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A opção por trabalhar com a pesquisa documental está relacionada diretamente com sua característica, visto que os documentos são fontes poderosas de evidências que podem fundamentar achados no decorrer da pesquisa, são fontes naturais de informações, possuem custo baixo, exigindo apenas o investimento de tempo e atenção do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa documental foi adotada neste estudo, objetivando, num primeiro momento, a análise de obras da literatura infantil de uma forma geral. Em seguida, houve uma análise mais pormenorizada de obras com títulos voltados para a diversidade étnico-racial e para a valorização da identidade negra.

Com base na análise, foi possível elaborar um catálogo com indicações de vinte obras, com suas respectivas sinopses, de histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial e para a representatividade negra. Esse material será compartilhado com o Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, para ser utilizado nas instituições escolares do município. Exemplares desse catálogo serão disponibilizados também no Laboratório de Pedagogia e na Biblioteca Central do UNIPAM.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE DEMONSTRAM A REPRESENTATIVIDADE NEGRA

A análise de obras da literatura infantil resultou na seleção de vinte (20) livros infantis com histórias voltadas para a valorização da diversidade étnico-cultural e para a representatividade negra.

Tabela 1: Livros da literatura infantil voltados para a diversidade étnico-cultural e para a representatividade negra

Nome da obra	Autor
<i>A cor de Coraline</i>	Alexandre Rampazo
<i>A descoberta do Adriel</i>	Mel Duarte
<i>Amor de cabelo</i>	Matthew A. Cherry
<i>Amoras</i>	Emicida
<i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i>	Lucimar Rosa Dias
<i>Chapeuzinho e leão faminto</i>	Alex T. Smith
<i>Dandara e a princesa perdida</i>	Maíra Suertegaray
<i>Flávia e o bolo de chocolate</i>	Míriam Leitão
<i>Meninas negras</i>	Madu Costa
<i>O amigo do rei</i>	Ruth Rocha
<i>O cabelo de Lelé</i>	Valéria Belém
<i>O menino Nito</i>	Sonia Rosa
<i>O pequeno príncipe preto</i>	Rodrigo França
<i>Os cabelos de Sara</i>	Gisele Gama Andrade
<i>Por que somos de cores diferentes?</i>	Carmen Gil
<i>Pretinha de neve e os sete gigantes</i>	Rubem Filho
<i>Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser</i>	Lázaro Ramos
<i>Sulwe</i>	Lupita Nyong'o
<i>Ubuntu</i>	Sílvia Moral
<i>Zumbi: o pequeno guerreiro</i>	Kayodê

Essas obras abordam questões relacionadas à ancestralidade cultural, à estética, às relações interpessoais, aos sentimentos, aos valores, entre outros temas que contribuem para fortalecer a representatividade negra e, conseqüentemente, a desconstrução do racismo.

As obras estão organizadas em um catálogo que objetiva servir de subsídio para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no sentido de utilizarem histórias da literatura infantil para a abordagem da diversidade étnico-racial e da valorização da identidade, da cultura e dos contos de tradição africana, com vistas a desconstrução do racismo.

4.2 SINOPSE DOS LIVROS INFANTIS VOLTADOS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Tendo em vista que a criança vê nos livros infantis a representação de uma realidade e que ela usa da ficção ali exposta para dar significado ao seu contexto, é de suma importância que os livros infantis sejam escolhidos com um olhar crítico para incorporar no ensino um conjunto de valores, de atitudes, de respeito à igualdade, que somos diferentes, porém, com mesmos direitos, independentemente do gênero, da raça, da idade, da cor, entre outros. Portanto, nessa seção foi feito um breve resumo sobre cada livro escolhido, organizados em ordem alfabética a partir dos títulos. Tais livros podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista, além dos livros apresentarem uma qualidade estética, imagética e narrativa.

No livro “A cor de Coraline”, do autor Alexandre Rampazo, dois amigos, Coraline e Pedrinho, estão na escola, e o menino pede emprestado o lápis cor de pele para a amiga. A menina fica confusa com aquele pedido, analisa sua caixa de lápis de doze cores, mas a cor de pele ela não consegue identificar. Então começou a buscar respostas para essa pergunta, pensou no lápis verde, amarelo, vermelho, lilás e azul. No entanto, Coraline pensou se estaria certo apenas uma cor de pele, pois o mundo é diferente, por um instante ela iria emprestar o lápis rosa para o amigo, porque aquela é a cor que ele usava para pintar seus desenhos e também era uma cor parecida com a dele. No entanto, olhou para sua pele e então pegou o lápis marrom e entregou para Pedrinho. Ele, por um instante, ficou sem entender, mas depois deu um sorriso e começou a pintar seu desenho com o lápis cor de pele, a cor de pele de Coraline.

A obra “A descoberta de Adriel”, escrita por Mel Duarte, conta a história de Adriel, um menino que, desde pequeno, ama ler e considera que os livros representam superpoderes e ele está tentando descobrir qual é o seu. Por estar adquirindo muitos conhecimentos com os livros, ele resolveu criar um espaço na internet para compartilhar seus aprendizados e incentivar outras crianças a gostarem da leitura. No entanto, pessoas malvadas ficaram irritadas com Adriel devido à cor de sua pele e foi nesse momento que o menino entendeu o que era racismo. Nesse dia, o menino foi dormir triste, mas durante a noite sonhou com um senhor que tinha a pele mais negra que a dele. No sonho, esse homem disse para o garoto que a cor de pele é ancestralidade e que são suas atitudes que o definem e não sua cor de pele, por fim falou que o menino deveria seguir seu caminho e lembrar do que aprende nos livros. Assim que acordou, Adriel respondeu aos ataques recebidos na internet com educação e descobriu que seu superpoder é o conhecimento, e os livros ajudavam a curar qualquer preconceito.

Escrito por Matthew A. Cherry o livro “Amor de cabelo” fala sobre Zuri, uma garotinha que ama seus cabelos e que precisa fazer um penteado para um dia especial, pois sua mãe está voltando para casa depois de um tratamento médico. O pai da menina, vendo a dificuldade da filha em lidar com o cabelo, resolve ajudá-la. Ele tenta de todas as formas e lhe oferece até uma saída mais simples, mas isso deixa a menina triste por não conseguir o resultado esperado. Entendendo os sentimentos da filha, o pai usa todas as ferramentas necessárias para mais uma tentativa e, assim, juntos conseguem o penteado perfeito para esperar a mãe.

Em “Amoras”, Emicida conta a história de uma menina que está passeando com o pai em um pomar. Durante o passeio, eles conversam e, por meio dessa conversa, a garota reconhece sua identidade e percebe que ela é tão linda quanto as doces amoras do pomar. No decorrer do livro, o autor consegue trazer questões complexas sobre a representatividade no que diz respeito à cultura e à identidade negra, além de dar destaque a figuras históricas da cultura africana, como Orixá, Marthin Luther King e Zumbi dos Palmares.

A narrativa “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, da autora Lucimar Rosa Dias, fala sobre uma menina muito especial que gosta de muitas coisas diferentes. A garotinha mora com sua família, cujos membros têm gostos diferentes entre si, mas que se completam, cada um com seu jeito e cada jeito sendo referência para cada um. Nesse contexto, a menina cresceu amando suas características físicas, a sua cor da pele, seu sorriso e seu cabelo crespo. Essa menina tão especial chama-se Luanda. O nome foi

escolhido pelo pai e refere-se à capital de um país africano; foi escolhido pelo pai por acreditar que a filha seria tão linda tal qual cidade. A menina Luanda gosta tanto do seu nome e vive dizendo que, quando for adulta, vai visitar a cidade.

O livro intitulado de “Chapeuzinho e o leão faminto”, de Alex T. Smith, é um reconto da tradicional literatura infantil “Chapeuzinho Vermelho”. No reconto, Chapeuzinho é uma linda menina negra de cabelos crespos que passa por uma aventura nas savanas do continente africano. A menina precisa levar uma cesta de coisas para sua tia Rosa, que acordou doente. Sendo assim, ela começa a viagem pela savana. No caminho, encontra-se com girafas, crocodilos, macacos, gazelas, elefantes, hipopótamos, além de um leão faminto que tem o plano de devorá-la. O leão entrou na casa antes da menina, prendeu a tia no armário e vestiu as roupas dela. Entretanto, quando Chapeuzinho chegou, percebeu que não era sua tia e resolveu dar uma lição no leão. Por fim, o leão aprende a lição e promete não fazer aquilo novamente.

O livro “Dandara e a princesa perdida”, de autoria de Maíra Suertegaray, conta a história de Dandara, uma menina que gostava muito de histórias de princesas, mas não entendia o motivo de não existirem princesas negras nessas histórias. Em meio a tantas dúvidas, a menina foi para o seu quarto para brincar com seu dragão de pelúcia. Nesse momento, apareceu em seu quarto uma princesa de um reino da África chamada Makena. Ela contou que na África existem muitas histórias de princesas negras e que estava à procura da princesa perdida. Enquanto conversavam, Makena contou que a princesa perdida foi capturada por caçadores e vendida como escrava, deixando o reino em profunda tristeza. O rei pediu para que o sol levasse as lágrimas e a tristeza do reino, além disso a princesa perdida pediu para que o sol a libertasse, então o sol a transformou em um lindo dragão, assim como a pelúcia de Dandara. Sendo assim, Dandara percebeu que o dragão era o seu segredo e pensou que podia ser ela a princesa perdida. Ao procurar, Makena não a encontrou. Sonho ou não, Dandara agora sabia da existência de princesas negras.

No livro “Flávia e o bolo de chocolate”, escrito por Míriam Leitão, Rita não conseguia ter filhos e então resolve adotar uma criança e encontra a pequena Flávia. A menina cresce feliz ao lado de sua mãe, até que um dia começa a questionar a diferença entre a sua cor de pele e cor da pele de sua mãe e fala que não quer mais ser da cor marrom. Rita teve uma ideia e tirou tudo o que era marrom da vida da filha, como o bolo de chocolate, sorvete de chocolate e até os passeios à praia. A garotinha ficou irritada com aquilo, então a mãe explicou que as pessoas são todas iguais, mas com algumas diferenças. A partir daquele momento, Flávia entendeu que não havia problema em ser diferente e pediu à mãe para fazer um delicioso bolo de chocolate.

A obra de Madu Costa nomeada de “Meninas negras” fala da vida e dos sonhos de três meninas negras. Mariana, Dandara e Luanda, que gostam de ouvir histórias, aprender a ler e a contar. Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da Mãe – África e juntam os conhecimentos com a imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz. O livro evidencia a beleza e as características das meninas negras, além de valorizar a cultura e a ancestralidade africana.

Em o’ “O amigo do rei”, Ruth Rocha conta a história de dois meninos, Matias e Ioiô, que moravam em uma fazenda, no período da escravidão. Ioiô era filho do dono da fazenda e Matias, filho de uma escrava, por esse motivo Matias era escravo de Ioiô.

Os dois nasceram no mesmo dia e eram muito amigos, no entanto, por ser o patrão, Ioiô sempre tinha razão. Matias sempre falava que iria ser rei, pois em sua terra seu pai era um grande rei. Em um dia, os dois meninos levaram uma surra do pai de Ioiô e então resolveram ir embora, viajaram por vários dias pela mata, até que encontraram uma mata enfeitada com guerreiros pintados e armados. Esses guerreiros se curvaram e saldaram Matias: “Salve o nosso rei!”. Eles descobriram que Matias era o rei daquele lugar, e Ioiô era o amigo do rei.

O livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, retrata a menina Lelê, uma criança que se sente incomodada com o que vê no espelho, pois não gosta de seus cabelos. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos tentando entender de onde vêm tantos cachinhos. Para responder a suas perguntas, ela recorre a um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano. Ela descobre a beleza de ser como é e que ama o seu cabelo, pois é a sua marca e é o seu cabelo que conta suas histórias.

Escrito por Sonia Rosa, o livro “O menino Nito” conta a história de um menino negro que, ao nascer, encanta todos com a sua beleza. Por esse motivo, deram o nome a ele de Bonito e o apelido de Nito. Mesmo ele sendo muito bonito, tinha um defeito que era chorar por tudo, então seu pai conversou com o garoto e lhe disse que homem não chora e por conta disso o garoto deveria segurar o choro. Sendo assim, Nito resolveu segurar o choro e diante de tudo o que acontecia, o menino não chorava. De tanto engolir o choro, ele acabou ficando doente, e o único jeito de melhorar era “desachorar”, como aconselhou o médico. Com isso, o pai de Nito percebeu que o que ele havia dito foi um grande erro e que todos podem chorar, inclusive os homens.

No livro “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França, um príncipe que vive em um planeta muito pequeno tem como única companhia uma árvore Baobá. O menino tem o sonho de conhecer outros planetas e espalhar a semente de Baobá por eles, pois, de acordo com ele, essa semente é o UBUNTU. Sendo assim, o príncipe viaja por diferentes planetas espalhando lições de amor, de empatia e da importância de as pessoas valorizarem quem são e de onde vieram. Terminado o percurso, o menino volta para seu planeta. No entanto, quando foi encontrar-se com sua árvore Baobá, ele percebeu que ela estava morrendo. Baobá se despediu e disse que partiria, mas outra árvore viria. Quando sua companheira se foi, ele viu uma muda no solo, outra Baobá, que ele cuidaria para que gerasse muitas sementes.

Na narrativa “Os cabelos de Sara”, de autoria de Gisele Gama Andrade, a menina Sara briga na escola, e sua mãe é chamada lá. Questionando o motivo da briga, a mãe e a diretora descobrem que a menina estava sofrendo comentários e brincadeiras a respeito de seus cachos. No dia seguinte, a diretora chamou todos os alunos no auditório e, ao lado de Sara, conversou com todos sobre as diferenças e que elas deveriam ser respeitadas. As crianças aprenderam a lição e passaram a respeitar os colegas.

Na história “Por que somos de cores diferentes?”, da autora Carmen Gil, Marta e seus colegas de acampamento são convidados a responder ao motivo de serem de cores diferentes, e a melhor resposta receberia um prêmio. As respostas foram muito originais — alguns achavam que as cores dos homens imitavam as cores do arco-íris, outros acreditavam que o clima em que vivem é o que determina a cor de suas peles, entre outras respostas. Depois de todas as respostas, o monitor deu uma resposta mais factual.

Ele explicou que a cor da pele depende da melanina e que a melanina é uma espécie de “guarda-chuva” que protege a pele dos raios de sol. Por fim, o monitor disse que todos mereciam o prêmio e que esse prêmio seria um livro que eles deveriam escrever e ilustrar com as histórias daquela noite.

Em “Pretinha de Neve e os sete gigantes”, o autor Rubem Filho narra a trajetória de Pretinha de Neve, uma princesa que morava em um castelo no monte gelado de Kilimanjaro, no continente africano, com sua mãe e seu padrasto, um rei muito autoritário. A menina se sentia solitária e triste no palácio em permanente inverno. Um dia decide descer o monte para procurar amigos. Após longa jornada, se depara com uma casa enorme. Morrendo de fome, ela entra na casa e se serve de um prato que mais parecia uma bacia, adormecendo em seguida. Os donos da casa ao chegarem ficaram surpresos com aquela criatura minúscula, afinal eram sete gigantes. Ao descobrir o sumiço de pretinha, o rei fica furioso, mas, ao encontrá-la, descobre o motivo da fuga e demonstra toda a ternura escondida por sua enteada. Com uma solução criativa, os gigantes resolvem o problema do frio do castelo e conseguem ainda uma maneira de ficar perto de Pretinha.

A obra “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser”, de Lázaro Ramos, inicia-se contando sobre Dan, um menino que teve um dia repleto de sentimentos desafiadores. Quando chega em casa, seu avô lhe conta uma história sobre Asta e Jaser. Essa história se passa nas margens do rio Omo, na Etiópia. Nessa comunidade vivia um homem muito inteligente; todos queriam que liderasse o lugar. Em uma de suas caminhadas, o homem conheceu uma mulher chamada Asta e logo se apaixonaram. A mulher dizia para seu namorado que queria ir embora daquele lugar, pois o mundo era mais que as margens daquele rio. Jaser não podia deixar a comunidade, então encontrou uma solução. Todos construíram um grande barco e começaram a navegar e a explorar diferentes lugares. Terminando a história, o avô revelou para o neto que essa é uma história de seus antepassados africanos, mostrou a foto do povo que vivia no rio, e os dois ficaram orgulhosos e felizes. Dan descobriu que os seus sentimentos são importantes para sua vida e que pode sentir esses sentimentos todos de uma vez.

O livro “Sulwe”, de Lupita Nyong’o, conta a história de Sulwe, uma garotinha que nasceu da cor da meia noite, mas se sente diferente por isso. Toda a sua família é de pele negra, mas a pele de Sulwe é mais escura, e ela não se acha bonita como a irmã que tem uma pele mais clara. A garotinha faz de tudo para que sua pele seja mais clara, até o dia em que ela faz um pedido para que Deus mude a cor da sua pele. Sendo assim, em uma madrugada mágica uma estrela cadente aparece e a leva para conhecer a história das irmãs Noite e Dia, duas irmãs que se amavam muito, mas que as pessoas não tratavam de forma igual. As pessoas gostavam mais da irmã Dia, então Noite se irritou com aquilo e abandonou a face da Terra. Todos começaram a sentir sua falta; portanto, a irmã Dia foi atrás de sua irmã e falou que todos precisavam de seus tons mais escuros para descansar, crescer e sonhar. No outro dia, Sulwe acordou e entendeu que sua beleza é única; sentiu-se radiante para enfrentar o que quer que fosse, pois sabia que seu brilho era capaz de levá-la a qualquer lugar.

A obra de Sílvia Moraes, denominada de “Ubuntu”, é uma adaptação de um conto africano. Nessa história, fala-se sobre um viajante que decide estudar os costumes de uma aldeia africana. Durante a sua viagem, propôs fazer uma brincadeira com as

crianças. Ele então colocou uma cesta cheia de doces embaixo de uma árvore e disse para as crianças que a primeira que chegasse até a árvore poderia ficar com a cesta. Quando o sinal foi dado, algo inusitado ocorreu: as crianças correram, todas de mãos dadas, em direção à árvore. Assim, todas chegaram juntas ao prêmio e repartiram os doces entre si. O viajante ficou intrigado e perguntou o motivo de eles correrem todos juntos, sendo que um poderia ganhar os doces sozinho. As crianças então responderam “Ubuntu! Como um de nós poderia ficar feliz enquanto os outros estivessem tristes”.

Em “Zumbi: o pequeno guerreiro”, o escritor Kayodê conta sobre a infância de Zumbi, um menino que adorava brincar e que morava no quilombo Palmares, local onde todos tinham liberdade. No entanto, alguns homens ruins da cidade queriam destruir o quilombo e escravizar as pessoas que ali moravam. Em uma manhã, Zumbi e sua amiga Dandara vão brincar, mas logo escutam barulhos de luta. O menino pega a sua lança e começa a lutar, lutar pela liberdade e para salvar seu quilombo. O inimigo fica com medo e foge para a cidade e todos que moram no quilombo podem ficar em paz.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou uma investigação acerca das relações étnico-raciais na Literatura Infantil. Ficou claro o quanto a Literatura Infantil pode servir de subsídio para romper com modelos de representação que inferiorizam a população negra.

Vinte obras literárias foram escolhidas e analisadas, considerando-se temáticas que abordavam questões étnico-culturais e que eram destinadas a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais. No processo de escolha dos livros, constatou-se que a literatura infantil brasileira apresenta um grande acervo, com diversas obras que valorizam a identidade e a diversidade cultural da tradição africana. Sendo assim, todas as histórias escolhidas discutem questões de diversidade e podem mediar concepções sociais diferenciadas, permitindo a quebra de estereótipos de beleza e preconceitos. Além disso, a preferência foi escolher enredos que buscavam a valorização da identidade negra por meio da apresentação da imagem do negro com status similar ao de qualquer outro cidadão, sendo apresentados personagens que vivenciam situações cotidianas e colocando o negro como protagonista da narrativa.

Sabemos que muito ainda precisa ser feito no que tange à quebra de preconceitos e paradigmas, mas trabalhos como este que foi feito aqui oportunizou uma reflexão e a criação de um catálogo com a sugestão de 20 livros infantis voltados para a representatividade negra e para a desconstrução do racismo. Tal catálogo será disponibilizado para o Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, para ser utilizado nas instituições escolares do município. Exemplares desse catálogo serão disponibilizados também no Laboratório de Pedagogia e na Biblioteca Central do UNIPAM.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione Ltda., 1997.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, G. G. **Os cabelos de Sara**. Rio de Janeiro: Abaquar, 2012.

ARNOLDI, A. **Experimento social**: preconceitos vêm do adulto e não da criança. 2020. Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/desenvolvimento-infantil/este-experimento-mostra-como-preconceitos-vem-do-adulto-e-nao-da-crianca/>.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

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

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

CHERRY, M. **Amor de cabelo**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020.

COSTA, M. **Meninas negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

DIAS, L. R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!**. Campo Grande: Editora Alvorada, 2012.

DUARTE, M. **A descoberta do Adriel**. [S. l.]: Kidsbook Itaú, [2021].

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FILHO, R. **Pretinha de neve e os sete gigantes**. São Paulo: Paulinas, 2013.

FRANÇA, R. **O pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, C. **Por que somos de cores diferentes?**. São Paulo: Girafinhas, 2006.

- KAYODÊ. **Zumbi**: o pequeno guerreiro. São Paulo: Coletivo Quilombhoje, 2009.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEITAO, M. **Flávia e o bolo de chocolate**. São Paulo: Rocco. 3. ed. 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANDELA, N. **Long walk to freedom**. África do Sul: Little, Brown Book Group. 1995.
- MORAL, S. **Ubuntu**. [S. l.]: Santillana, 2020.
- MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes: 1995.
- NYONG'O, L. **Sulwe**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2019.
- RAMOS, L. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- RAMOS, L. **Sinto o que sinto**: e a incrível história de Asta e Jaser. São Paulo: Carochinha, 2019.
- RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. São Paulo: Rocco, 2017.
- ROCHA, R. **O amigo do Rei**. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROSA, S. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- SMITH, A. T. **Chapeuzinho e o leão faminto**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SUERTEGARAY, M. **Dandara e a princesa perdida**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura e Imprensa Livre, 2012.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Associações do conceito de solidão na teoria e na clínica psicanalítica

Associations of the concept of loneliness in psychoanalytic theory and clinical practice

LAYDIANE PEREIRA DE MATOS

Pós-graduanda em Psicanálise Teoria e Clínica (UNIPAM)

E-mail: laydianep.matos@gmail.com

RAQUEL GONÇALVES DA FONSECA

Especialista em Psicanálise e Saúde Mental (IPSM - MG)

E-mail: raquelfonseca@unipam.edu.br

Resumo: Traçando um percurso que vai de Freud à Lacan, o presente artigo propõe pensar a solidão na teoria psicanalítica e seu possível manejo na clínica. Para isso, foram consultados artigos científicos em base de dados como Pepsic e Scielo, teses de doutorado, boletins nacionais e internacionais divulgados em jornadas de Escolas de Psicanálise, bem como blogs, entrevistas e livros de teóricos expoentes da área. Concluiu-se que, embora a solidão não tenha sido um tema propriamente formulado por Freud e Lacan, há indícios dela perpassando suas obras, permitindo-nos associá-la à constituição subjetiva e à formação dos laços sociais. Diferentemente de outras abordagens, a psicanálise não considera a solidão um sintoma e sim uma condição estrutural da existência do ser falante, apontando-a como posição ética a ser sustentada. Do analista espera-se que sua prática esteja orientada para o real, o que implica a aproximação e a análise da maneira como a solidão aparece escrita e como é vivenciada por cada um, podendo propiciar ao analisando a construção de uma forma mais singular e autêntica de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: psicanálise; solidão; Outro; Um; contemporaneidade.

Abstract: Tracing a path from Freud to Lacan, the present article proposes to explore loneliness in psychoanalytic theory and its potential management in clinical practice. To do so, scientific articles were consulted from databases such as Pepsic and Scielo, doctoral theses, national and international bulletins disseminated in Psychoanalytic School conferences, as well as blogs, interviews, and books from renowned theorists in the field. It was concluded that although loneliness was not a theme explicitly formulated by Freud and Lacan, there are indications of its presence throughout their works, allowing us to associate it with subjective constitution and the formation of social bonds. Unlike other approaches, psychoanalysis does not consider loneliness as a symptom, but rather as a structural condition of the existence of the speaking being, pointing to it as an ethical position to be sustained. From the analyst, it is expected that their practice is oriented towards the real, which implies approaching and analyzing how loneliness is written and experienced by each individual, potentially enabling the analysand to construct a more unique and authentic way of being and existing in the world.

Keywords: psychoanalysis, loneliness; Other; One; contemporaneity.

1 INTRODUÇÃO

“Não sinto mais vontade de sair de casa, pois, ao sair, me arrumo, me perfumeio, me maquio, mas, chegando lá (na festa), os homens nem olham para nós, mulheres! Só querem usar droga, beber, ou ficar ao celular!”. Essa frase, transcrita da fala de um paciente em atendimento clínico, sinaliza uma das muitas formas como a solidão e a tendência ao isolamento podem se apresentar no consultório psicanalítico. Frente a isso, o presente artigo objetiva pensar como a solidão pode ser lida mediante a psicanálise, traçando um percurso que vai de Freud à Lacan. Apesar de não ter sido por eles um conceito formalmente estruturado, podemos pensá-la trespassando todas as suas obras, no que tange à constituição subjetiva e à formação dos laços sociais, bem como sendo índice da angústia nos sujeitos (TATIT; ROSA, 2013). O artigo objetiva ainda pensar como a solidão pode ser manejada na clínica contemporânea frente ao discurso capitalista, que tende a negá-la ou tomá-la como ideal, em que significantes como liberdade, autonomia, autossuficiência e bem-estar soam como norma (FERRARI, 2008).

Ao mesmo tempo em que a solidão pode associar-se a diversos conceitos, sendo objeto de estudo e expressão em diferentes áreas, pensá-la na psicanálise implica levar em conta a ética psicanalítica de não nos remetermos a concepções universalizantes. O conceito de solidão comporta sempre algo do vazio, deixando abertura para que algo mais possa ser escrito (TATIT; ROSA, 2013). Assim, este artigo não pretende precisar de forma conclusiva como esse conceito discorre na teoria psicanalítica, nem delimitar com exatidão (como uma espécie de manual da clínica) como o analista deve manejá-lo em sua prática. Trata-se, antes, de um transitar pela teoria, buscando estabelecer conexões ou alguma substância teórica a esse vasto afeto, que, ao mesmo tempo em que é vasto por estar sempre presente, é também fugidio em sua definição.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo o dicionário, a palavra “solidão” significa “estado ou condição de pessoa que se sente ou está só; isolamento”, bem como “sensação ou condição de pessoa que vive isolada do seu grupo” (SOLIDÃO, 2023). Em linhas gerais, pode-se dizer que a solidão é uma experiência de difícil definição que abre margem para que autores, pesquisadores e poetas se debruçam sob o tema nas mais diversas áreas, como na literatura, filosofia e sociologia. Nessas áreas, ora ela é referida ao sentimento de isolamento, ora é referida a uma condição existencial (HANSKY, 2020).

Na psicanálise, o conceito de solidão não teve uma formulação própria, mas pode-se dizer que, de Freud a Lacan, diversos outros conceitos por eles desenvolvidos nos permitem associá-lo à constituição do sujeito e a seus modos de gozo (CAMARGO, 2019; HANSKY, 2020). A psicanálise trabalha com o ser falante e sua diversidade de afeto, portanto, não se debruça na análise da solidão como um fenômeno isolado, mas, sim, toma-a como parte dessa miríade que o compõe. (TATIT; ROSA, 2013).

2.1 ASSOCIAÇÕES DO CONCEITO DE SOLIDÃO NA TEORIA FREUDIANA

Em Freud, podemos associar a solidão com o conceito de desamparo – condição trágica e incurável da experiência humana que, ao mesmo tempo em que isola o homem, marca seu destino de ligar-se ao outro (HANSKY, 2020). Diferentemente de outras espécies, o bebê humano, quando vem ao mundo, não é capaz de satisfazer suas próprias necessidades e depende inteiramente do cuidado de um outro para ter sua sobrevivência garantida. Porém, esse outro que garante os cuidados básicos ainda se mostra insuficiente em garantir respostas absolutas para as questões e os sofrimentos inerentes à existência, como a ambiguidade das exigências culturais, o saber sobre o terrível e o irrepresentável da morte etc. (MOGRABI; HERZOG, 2006; HANSKY, 2020). Freud¹ (1927/1996), citado por Herzog e Mograbi (2006), assinala ainda que, como condição inexorável de desamparo, o homem sofrerá com a decadência e os desprazeres que advêm do próprio corpo, das forças incontroláveis da natureza e do relacionamento com os outros homens.

Assim, posto que há algo que não é possível de compartilhar com o outro, de forma solitária o homem experimentará os sabores e os dissabores de seu nascimento, das nuances de seus sentimentos e emoções, dores, lutos, velhice etc. E é por meio do laço social, de suas tessituras e articulações, que ele buscará companhia, respostas e garantias (HANSKY, 2020).

2.2 ASSOCIAÇÕES DO CONCEITO DE SOLIDÃO NA PRIMEIRA CLÍNICA LACANIANA

Lacan, na releitura da obra de Freud, desenvolve uma série de conceitos e paradigmas que contribuem para o desenvolvimento da teoria e prática psicanalítica. Assim, podemos dividir sua obra em dois momentos, que são caracterizados pela ênfase em um ou outro paradigma, não excludentes, mas complementares (MILLER, 2008; LEITE, 2020).

Segundo Miller² (2005 *apud* FERRARI, 2008), Lacan parte do social e da sociologia para se referir à constituição subjetiva, na qual o social é a realidade por onde se inscreve a relação do sujeito com o Outro, e a linguagem é condição primeira para que haja inconsciente — diferentemente de Freud, cujo ponto de partida para o entendimento psíquico foi a biologia, partindo da libido para teorizar o grupo e a civilização.

A primeira parte do ensino lacaniano é marcada pelas modalidades do Outro. Distinguimos o outro (com 'o' minúsculo) do Outro (com 'O' maiúsculo): o outro seria aquele que é, ao mesmo tempo, semelhante e adversário do sujeito, e que lhe devolve sua imagem corporal organizada, alienando-se nessa imagem sob uma vertente imaginária. Quando uma criança vem ao mundo, seu corpo não é por ela visto como coeso ou diferenciado do outro, e com esse outro semelhante (a mãe, o pai, a outra

¹ FREUD, S. O futuro de uma ilusão. In: *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (Vol. XXI)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto original publicado em 1927).

² MILLER, J. A. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

criança...) ela passará a reconhecer os contornos de seu corpo, alienando-se e diferenciando-se do restante do contexto. Nesse momento, a criança crê-se amada por completo e por ser simplesmente quem é. Já o conceito de Outro marca uma ruptura nessa ilusão, ligando-se à vertente simbólica referida à passagem pelo Complexo de Édipo. No Édipo, com a constatação da diferença sexual entre os sexos e a experiência de diversas perdas e frustrações, o sujeito vai aos poucos percebendo que seu corpo não é tão completo e amado quanto imaginava; percebe que o outro ou tem algo que ele não tem, ou perdeu algo que ele ainda tem, mas está ameaçado de perder. Sob essa ameaça de perder uma parte de si, junto à descoberta de que o amor do outro por ela mesma não está garantido, a criança se vê impelida a fazer renúncias. Isso configura uma passagem de um querer selvagem de fusão sem lei com o outro para um desejo parcial mediado pela lei, socialmente aceito e calcado no enigma do desejo do Outro, que lhe parece onipotente. Se antes o momento era de fusão e harmonia com o outro semelhante, com a entrada no Édipo é preciso fazer uma separação e abdicar de parte dessa vontade voraz de fusão (ALBRECHT; SOUZA, 2021). No Outro, portanto, situamos a palavra, a linguagem, a lei, a cultura etc. e podemos defini-lo no registro simbólico como marca no sujeito efeito do discurso (FERRARI, 2008).

Ao avançar no conceito de Outro simbólico em contrapartida com o outro imaginário, no que se refere à constituição psíquica, Lacan traz uma de suas máximas, apontando o inconsciente estruturado como uma linguagem. Isso implica pensar que só há inconsciente a partir do contato com o Outro da linguagem e do simbólico. A partir de então, diversos termos freudianos são postos em causa pela vertente simbólica e tomados como presença ou ausência do significante (DIAS, 2006). A libido freudiana se apresenta como metonímia do desejo, que desliza entre significantes articulando-se ao enigma do desejo do Outro, e situa o sujeito no intervalo entre esses significantes (FERRARI, 2008). Ao se perguntar via significante “o que o Outro quer de mim?”, buscando nessa possível resposta obturar a falta estrutural à que está submetido (pois ao entrar na linguagem ele abdicou de uma parte de si), o sujeito se colocará a construir uma fantasia ou um mito individual que tentará responder a esse enigma segundo as regras da linguagem de metáfora e metonímia. Essa primeira clínica é uma clínica estruturalista que parte do mito do Édipo e do pai como ordenadores da subjetividade e que classifica neurose, psicose e perversão a partir da posição do sujeito no discurso (FERRARI, 2008; MILLER, 2008; SATO, 2019), em meio a esse deslizar metonímico de significantes em relação ao Outro (DO VALLE, 2020).

O manejo clínico, então, se dá a partir da relação transferencial do analisando com o analista, colocado como Outro para o analisando. Lacan³ (1953/1998 *apud* DIAS, 2006, p. 282) indica que o sintoma, que comumente traz os sujeitos ao tratamento, é “o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito”, opaco no discurso, e representa uma verdade que foi recalcada, sendo, portanto, passível de decifração. Ele é o resultado do modo como a rede de significantes foi transmitida ao sujeito através das vivências infantis, das formas de cuidado entre genitores e cuidadores nos primeiros anos de vida, e das formas de identificação para com essas figuras, com quem

³ LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *Em Escrito*. p. 238-324. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Original publicado em 1953).

posteriormente compartilhará ideais (NOVAIS, 2022). Sendo assim, nesse momento, acreditava-se que numa análise era possível, via associação livre centrada no significante, chegar ao significado oculto e não expresso na linguagem dos sintomas (DIAS, 2006), implicando no apaziguamento do sofrimento e da angústia.

Mas se mediante esse raciocínio retomamos Freud, por exemplo, que indicava a condição de desamparo como inexorável e o outro como desprovido de garantias para aplacar tal condição, ainda assim o sujeito se vê só, mesmo frente à tentativa de suturação via significante. No campo do inconsciente estruturado como uma linguagem, o Outro não detém o significante que responderia à verdade das questões da vida e, a depender da forma como os significantes foram dispostos ao sujeito e da forma como deles ele faz uso, o sujeito se verá singularmente às voltas com seus devaneios e enredos arranjados, buscando estruturar a ficção que dê conta desse desamparo (HERZOG; MOGRABI, 2006; FERRARI, 2008; NOVAIS, 2022). Há então a solidão do sujeito na sua posição frente à linguagem e ao Outro, na construção da e posição na fantasia ordenadora do mundo e na originalidade do seu uso e captura dos significantes (FERRARI, 2008; MILLER, 2008; SATO, 2019).

Podemos pensar ainda na solidão como aquela que aparece quando esse arranjo de saber frente ao mundo se rompe ou encontra falhas, fazendo tocar naquilo que de mais íntimo o sujeito tem, exigindo dele um novo arranjo (MILLER, 2008; SATO, 2019). Essa solidão é aquela do que não pode se escrever na relação do sujeito com o significante, que é não recoberto de todo pelo simbólico. Entre o sujeito e o Outro da linguagem, haverá sempre um resto extraviado, representante da solidão (DO VALLE, 2020).

2.3 ASSOCIAÇÕES DO CONCEITO DE SOLIDÃO NA SEGUNDA CLÍNICA LACANIANA

Se ao final do século XIX Freud entra na psicanálise através das histéricas e sua devoção ao Outro, Lacan, a partir de 1950, aos poucos avança na teoria ao se esbarrar com o real presente nos casos clínicos (BELINTANI, 2003; SADALA; MARTINHO, 2011). Miller⁴ (2005 *apud* FERRARI, 2008) aponta que algo da libido freudiana que vinha sendo relida por Lacan como o desejo articulado ao Outro fazia objeção à teoria do discurso e suas regras, pois, mesmo com as decifrações e sentidos encontrados num tratamento analítico, algo da libido ainda não se movia. Podemos citar como exemplo dessa fixidez e resistência à simbolização o real das psicoses e das parcerias amorosas, que, muitas vezes, dizem respeito a um gozo não regido pela égide edípica fálica.

A partir do *Seminário, livro 20 - mais, ainda* temos a virada da primeira para a segunda clínica lacaniana, com a ênfase nos conceitos de real e de gozo como forma de dar conta daquilo que resiste à decifração ou à estruturação simbólica (SATO, 2019). Lacan indica nesse seminário que a linguagem não é índice da verdade do sujeito, que ela é também gozo, podendo ser puro engano e não nos dizendo nada, por mais que o sujeito fale. Apesar de ser também aparato de gozo, o simbólico é a via pela qual temos acesso a algo do real, mas esse pedaço de acesso não é o real em si. A linguagem é, então,

⁴ MILLER, J. A. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

uma elucubração de saber sobre o real, que nos faz chegar à dimensão do inconsciente, objeto de trabalho do analista, mas que não localiza o sujeito por completo. O sujeito da segunda clínica não está mais no entredito da cadeia significante, pois “o significante é besta”, e sim, está no além do dito, tocando certa parte do real onde a linguagem não alcança (LACAN, 1972-1973/2008).

[...] a linguagem, de começo, ela não existe. A linguagem é o que se tenta saber concernente à função de alíngua. [...] O inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua. E o que se sabe fazer com alíngua ultrapassa muito o de que podemos dar conta a título de linguagem (LACAN, 1972-1973/2008, p. 149).

O que se produz com essa virada no ensino é que, se antes prevalecia a linguagem com seu sentido gozado (já que a linguagem e a busca por sentido são meios de gozo), agora existe lalíngua, que vêm antes da linguagem, incide no gozo e inaugura o trauma e o corpo do ser falante, deixando um furo impossível de significação a posteriori (PIMENTA, 2021; NOVAIS, 2022). Conforme ressalta Pimenta (2021, p. 1), lalíngua é anterior à linguagem e ao Outro e pode ser definida como “os estilhaços do choque da linguagem com o corpo, que comporta gozo”. É o enxame de significantes sozinhos – e não de palavras, mas, de significantes sozinhos – que institui o Um do gozo e sua impossibilidade de comunicação. Desse enxame de significantes sozinhos (S1’s), chamado lalíngua, recorta-se um significante (S1), que se articulará a outro (S2), fazendo efeito de significação e entrando no campo da linguagem. A linguagem a partir daí (S1-S2) será uma elucubração de saber sobre lalíngua, da qual dela restarão apenas seus ressoares, expressos inclusive no sintoma (PIMENTA, 2021; NOVAIS, 2022).

A ênfase dada ao conceito de Outro e à busca de sentido pela via da linguagem na primeira clínica, volta-se agora para o conceito de gozo do Um, rastro de lalíngua e seus efeitos no corpo (SATO, 2019). Se antes havia uma falta localizada no Outro, agora o que há é um furo no lugar de lalíngua, vazio de representação. O termo sujeito contrasta e se distingue do termo falasser, que designa esse Um sozinho, o Um do gozo que vem antes da linguagem no tempo constitutivo de lalíngua (PIMENTA, 2021; NOVAIS, 2022). Esse Um não se amarra ao Outro, é anterior a ele e dele se diferencia (LACAN, 1972-1973/2008), bem como não se pode alcançar o Um a partir do Outro, mas sim seu contrário: parte-se do Um e de seus ressoares para chegar ao Outro (DARRIGO, 2019).

Como direção clínica, se no primeiro ensino tínhamos o interesse voltado para a decifração do sintoma, temos nesse momento a direção da redução do sintoma (condicionado pela linguagem) ao sinthoma (condicionado por lalíngua) (MILLER, 2008; NOVAIS, 2022). Sinthoma é um conceito criado por Lacan ao analisar a obra do escritor irlandês James Joyce, que evidenciava a forma como um sujeito não inserido totalmente nas normas da linguagem pôde construir suplência a essa carência através da escrita. Lacan identifica que Joyce e seu sinthoma se tratavam de algo separado, exilado, totalmente singular, que serviam de recurso à carência simbólica e à defesa da intrusão do gozo desordenado (MILLER, 2008; LIMA; OLIVEIRA, 2021). O sinthoma é uma forma

particular de enlaçar real, simbólico e imaginário, e trata o sintoma como algo que vem do real, e, não mais prevalentemente do simbólico (FERRARI, 2008). Ele é o que há de comum entre o sintoma (que faz o sujeito sofrer) e a fantasia (enredo de sentido, meio de gozo), apreendendo a forma singular pela qual o sujeito goza, mas em seu funcionamento positivo (MILLER, 2008). Com seu advento, Lacan radicaliza a clínica e coloca em segundo plano as classificações diagnósticas. O Nome-do-Pai, significante organizador da cadeia significante alicerçada no Outro mediante regras da linguagem, nesse segundo momento é mais um nome dentre os diversos modos possíveis de gozar. Com isso, podemos dizer que todos os seres falantes deliram, pois cada um arranja à sua maneira a forma de contornar o traumático de la língua, com ou sem Nome-do-Pai (MILLER, 2008).

Sobre a solidão e suas associações possíveis nesse momento, podemos pensá-la a partir de quando a trama de saber tecida em torno do Outro se rompe, deixando o Outro e suas garantias de existir. O que se acessa aí é a solidão verdadeira, efeito de uma ausência, à que o sujeito comumente responde fazendo sintoma, tentando escrever o que está ausente. O sintoma é o retorno, via substituição significante, do gozo não simbolizado (DIAS, 2006; DARRIGO, 2019). Porém, por mais que o faça e repita (sabemos como a repetição do sintoma é presente na clínica), tal repetição não é capaz de apaziguar essa ausência de representação, que ainda insiste e persiste. A isso que persiste e que não é possível de mediação, Lacan⁵ (1954-1955/1992 *apud* DIAS, 2006, p. 209) define como real: “o real sem nenhuma mediação possível, do real derradeiro, do objeto essencial que não é mais um objeto, porém este algo diante do que todas as palavras estacam e todas as categorias fracassam”. Se o sintoma é uma solução de compromisso frente ao impossível de nomear que permite fazer laço, por outro lado, ele deixa esse resto não assimilável, não tratado. Orientado para a face de real que há no sintoma, o *sinthoma* é o nome desse incurável, designando esse elemento que não desaparece, que é constante, e que é o que há de mais singular no falasser (MILLER, 2008). Poderíamos então pensar na solidão associada ao gozo do Um e seu *sinthoma*? Darrigo (2019) e Sato (2019) nos indicam que sim. A solidão referida ao gozo do Um e seu *sinthoma* é aquilo que, no ser falante, não faz par com o Outro, em que – por mais que ele tente falar, dar sentido, se defender ou direcionar – é impossível de apagar, partilhar e significantizar. Se a relação sexual não existe, se o Outro deixa de existir, há em contrapartida, o real, o gozo, o *sinthoma* e o Um. Há a solidão.

2.4 SOLIDÃO ESTRUTURAL

Se de certa maneira nunca estamos sós, em função da incidência do Outro da linguagem, no nível do gozo, estamos condenados à solidão, ao gozo do Um, considerando que a relação sexual não se escreve. Quanto à solidão, sim, ela se escreve (NUNES, 2019, *online*).

⁵ LACAN, J. *O seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Original publicado em 1954-1955).

Marie Helene Brousse⁶ (2019 *apud* DARRIGO, 2019) indica que a solidão é uma ilusão, posto que, por estarmos submetidos à linguagem, é impossível nos desvencilharmos das marcas do Outro. Se falamos, estamos inseridos na linguagem, e, mesmo estando sós, ainda falamos, pensamos, endereçamos para o Outro, com o Outro, a partir do Outro. Daí, a máxima de que é possível estar sozinho, mas não sem o Outro, nunca sozinho por demais. Quando a trama de saber em torno desse Outro se suspende, o que acessamos são os efeitos de sua ausência, efeitos de linguagem e de inconsciente. Deparamos então com a verdadeira solidão (DARRIGO, 2019).

Bassols também corrobora o conceito de solidão verdadeira. Ele indica que, em virtude da pluralidade dos objetos e das diferentes possibilidades de relação com o mesmo, as solidões podem ser distintas. Há então a solidão com e a solidão sem o Outro (2015, tradução nossa). A solidão verdadeira, mais radical, seria aquela onde não é possível fazer par com o objeto, configurando-se numa solidão sem representação possível no lugar do Outro (BASSOLS, 2009, tradução nossa).

Como síntese desse conceito a partir de Freud e Lacan, Alvarenga⁷ (1997 *apud* HANSKY, 2020) propõe que a solidão em psicanálise é uma forma de desencontro estrutural inerente ao falasser. Não é necessariamente considerada um sintoma, mas sim uma resposta à constatação da falta do Outro, que, ao contrário de isolar, possibilita a criação de laços. Enquanto de ordem transestrutural (que atravessa as diferentes estruturas clínicas), ela pode ser tomada como ponto de ancoragem de onde será possível que o ser falante entre em contato com o que tem de mais íntimo, bem como pode ser índice de um desencadeamento, de um desarranjo naquilo que fazia estrutura (DO VALLE, 2020).

Sobre as diferentes estruturas, podemos pensar como a solidão atravessa cada uma delas. Na neurose, caracterizada pela pergunta acerca do desejo do Outro, temos hoje sujeitos em sua solidão que reclamam da falta de gozar, pois o gozo ofertado pelo capitalismo nunca é suficiente. O obsessivo reivindica a solidão como modo de ignorar ou evitar o desejo do Outro, buscando manter sua unidade imaginária fálica. A histérica mantém suas parcerias fálicas se fazendo objeto de desejo do Outro, mas numa solidão em que ela seja palco, onde seja o que falta ao Outro. Nesse mundo contemporâneo que tende a apagar o desejo em nome do gozo, em que o desejo não passa pelo outro, mas sim pelos objetos do capitalismo, a histérica sofre em sua deslocalização. Já a perversão, quando presente na clínica, traz o perverso como portador de um discurso sobre ter direito ao gozo, esperando que o analista sancione seu modo solitário de gozar. Na psicose, a solidão se evidencia na forma como o sujeito é ou não acolhido no discurso de cada época. O psicótico, muitas vezes, responde a esse discurso com delírios e predominância de fenômenos elementares, ou ainda – como ensinam muitas psicoses ordinárias – com a conformidade, com a vida vazia e ritualizada. Mesmo que ele não relate a solidão como sentimento, vivencia-a mediante a dificuldade de fazer laço na falta

⁶ Entrevista de Marie-Hélène Brousse a respeito do tema das IX Jornadas da EBP-SP. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WFjnP6nSk9o&ab_channel=EBPSP. Acesso em: 23 jan. 2023.

⁷ ALVARENGA, E. A solidão. *Curinga*, Belo Horizonte, n. 10, p. 10-14. nov. 1997.

do significante Nome-do-Pai, que é o ordenador da cadeia simbólica comumente compartilhado no discurso (FERRARI, 2008; DO VALLE, 2020).

2.5 O ISOLAMENTO COMO FALSA SOLUÇÃO FRENTE À SOLIDÃO

Em seu último ensino, Lacan, além de identificar que existem laços sociais que se dão fora da cadeia significante articulada pelo Nome-do-Pai, identifica que existe discurso que não estabelece laço social (FERRARI, 2008). Para título de reflexão sobre uma das formas de expressão da solidão nos sujeitos, vamos citar o discurso capitalista – contemporâneo à subjetividade de nossa época – como aquele que dificulta o estabelecimento dos laços, pensando junto os desafios e manejos implícitos à prática psicanalítica.

Com o advento da ciência e da tecnologia, a crença nos mitos, no Outro e em suas garantias declinaram. Não há enigma nem o Outro, pois o saber científico é uma certeza e o capital é o que ocupa lugar de mestria. Se antes tínhamos os objetos da pulsão de Freud e o objeto a de Lacan (para sempre perdido e causa de desejo em suas diferentes formas), com o discurso capitalista temos os objetos de consumo com a diferença de que prometem a completude, num discurso aliado aos ideais de liberdade e autonomia. Não há endereçamento a um Outro, pois, com tamanha autonomia e acessibilidade, é o sujeito quem comanda, bem como pode ser comandado pelo objeto que lhe garantiria a liberdade (TATIT; ROSA, 2013; BADYN; MARTINHO, 2018; CAMARGO, 2019).

O sujeito, na ilusão de existir a possibilidade de completude, vê-se seduzido. Mas, apesar de atraente, a promessa não logra êxito em aplacar o mal-estar constitutivo. O que ocorre é que esse discurso acentua o individualismo e dificulta o estabelecimento dos laços sociais, pois coletiviza a sociedade através de uma norma puramente mercantil, destituindo o sujeito ao estatuto de escravo-consumidor do objeto, dispensando o outro. Como consequência, vemos sintomas que já não se caracterizam pela busca ou falta de sentido, mas sim pelo excesso de gozo, já que se prega a felicidade plena como algo possível, e que a obtenção de mais e mais objetos é saída frente à ineficácia do objeto anterior. São necessários sempre novos e atualizados objetos, mais e mais esforço, já que na realidade nenhum objeto é capaz de acabar por completo com o mal-estar. Ao se depararem com o vazio, esses sujeitos transformados em escravos-consumidores vivenciam afetos como impotência, culpa, desânimo, desesperança e solidão. Nessa dinâmica, produz-se ao invés de uma solidão verdadeira – que remeteria ao contato com o mais íntimo de si – o isolamento de cada um com os objetos de gozo do capitalismo (FERRARI, 2008; TATIT; ROSA, 2013; BADYN; MARTINHO, 2018).

Na clínica, temos os significantes solidão e isolamento comumente recolhidos (DO VALLE, 2020). Cabe aqui fazer uma importante distinção entre eles. Sobre o isolamento, Bassols⁸ (1994 *apud* GINDRO, 2019) indica que se trata de uma falsa solução neurótica que visa evitar o contato com a solidão estrutural, em que o sujeito se isola recorrendo a um objeto que o estimule sem se deparar com a verdadeira solidão. Para La Sagna (2007), o isolamento é correlato ao mais-de-gozar contemporâneo, pois é uma forma individualista e consentida de evitar a solidão à que o contato com o outro pode

⁸ BASSOLS, M. *Revista Freudiana* n^o 12. Barcelona: Paidós, 1994.

remeter. Se quando entramos em contato com o outro, podemos nos deparar com os desafios que esse relacionamento implica, constatando a ausência de completude da relação sexual, evitar esse contato com o outro se isolando é hoje uma defesa cada vez mais socialmente aceita. Como diferença primordial entre esses dois termos, temos que na solidão há uma separação do Outro sem excluí-lo, permanecendo uma fronteira. Já no isolamento há a recusa dessa fronteira, acentuando a unidade imaginária de ser único em sua completude – ideal próprio do discurso capitalista que aspira liberdade e individualidade (FERRARI, 2008; LA SAGNA, 2017).

2.6 SOLIDÃO HOJE: MANEJO CLÍNICO

[...] esse saber impossível é censurado, proibido, mas não o é se vocês escreverem convenientemente o interdito, ele é dito entre palavras, entre linhas. Trata-se de denunciar a que sorte de real ele nos permite acesso (LACAN, 1972-1973/2008, p. 128).

Até aqui pudemos traçar um percurso psicanalítico que vai de Freud à Lacan, associando alguns de seus conceitos com a temática da solidão. Vimos que solidão essa é um ponto estrutural e inalienável na constituição subjetiva, mas que, muitas vezes, aparece na clínica associada à queixa. Qual seria então a direção do tratamento?

Com Freud e Lacan, podemos apreender que, se há essa solidão estrutural como verdade que caracteriza os sujeitos e os faz funcionar de modo singular em busca de respostas, essa mesma condição lhes possibilita a construção do laço social (HANSKY, 2020). Portanto, antes de visar expurgá-la da rede de afetos daqueles que nos procuram na clínica, há que ter cautela, posto que ela também é ordenadora desses laços que garantiram a existência do sujeito (TATIT; ROSA, 2013).

Na primeira clínica lacaniana, o sujeito está no intervalo entre significantes e sofre porque se sacrifica em nome dos ideais sociais, dos significantes que o aprisionam. Assim, ele se isola ou se autoanula como forma de defesa para não se deparar com a verdadeira solidão (TATIT; ROSA, 2013). Bassols indica que o analista deve, num primeiro momento do tratamento, alojar-se no lugar do Outro através do amor de transferência (2015, tradução nossa), pois, dada a sociedade individualista em que vivemos (FERRARI, 2008), é preciso permitir que o sujeito saia do estado autoerótico da pulsão e entre no estado heteroerótico da transferência. Isso permitirá que ele enderece ao Outro, na função do analista, o questionamento de seu desejo, propiciando a partir daí o acesso à solidão do Um (BASSOLS, 2015, tradução nossa). Nessa contemporaneidade marcada pelo capitalismo e pelo individualismo, é importante que os sujeitos se identifiquem com o social, mas que não tomem por completo a figura do capital como mestre, e sim, que reste no horizonte o objeto a como vazio de representação, possibilitando margem para consentimento com a falta e com o real em jogo (FERRARI, 2008).

Não de forma síncrona, mas sempre no tempo singular de cada caso, após instalada a transferência, é esperado que, ao longo do tratamento, o analista não se mantenha nessa posição de Outro, pois estruturalmente essa posição desemboca em

respostas sacrificiais por parte do analisando – dinâmica que supostamente havia desencadeado o adoecimento inicial (TATIT; ROSA, 2013). Se a primeira clínica lacaniana é uma clínica da decifração via interpretação e nela o analista ocupa o lugar de Outro, a segunda clínica é uma clínica da cifração do gozo, com o analista em ato, em lugar de objeto a (LEITE, 2020), dando ares de acontecimento de corpo, semblante e traumatismo. É preciso então que ele esteja numa posição em que seja considerado um pedaço do real, suportando a estranheza e o sem sentido. Muitas vezes, essa posição será cara ao analista, pois lhe exigirá a reinvenção, o risco e certo exílio, com a qual o real está implicado, colocando seu próprio desejo de analista à prova (MILLER, 2008).

Segundo Alvarenga (2019), ao descobrir que o Outro não existe ou que ele não é portador do sentido das questões da vida, o analisando não se deixa desinteressar pelo Outro, mas, ao contrário, ele passa a vivenciar e a acessar os efeitos do inconsciente como furo. Dentre esses efeitos está a possibilidade da construção de um jeito próprio, singular, facilitando a assunção de uma solidão que não é mais de vertente queixosa, e sim, satisfatória, permitindo sair do isolamento enquanto defesa e da completa alienação ao Outro.

Portanto, na clínica contemporânea, o que o analista visa não é a decifração infinita do sintoma pautada numa crença no Outro, mas, sim, a cifração do gozo até chegar ao *sinthoma*. Miller indica que o analista orientado em relação ao *sinthoma* implica acreditar que ele (o *sinthoma*) já está lá no analisando, e que é preciso visá-lo através da manipulação dos nós, em ato. Há a singularidade do *sinthoma* em cada um, mas ela está recoberta pelo próprio sintoma, pelas repetições, pelos objetos e diversos modos de gozo. A posição do analista é a de aceder a esse osso, ao *sinthoma*, fazer vibrar o gozo, de forma a permitir a construção de novas formas de lidar com o real (2008), ou, com essa solidão, que é um dos nomes do real. A aposta de Lacan é no Um, e não no Outro, e o que se visa é essa redução de camadas até se chegar ao mais singular do sujeito. Para isso, é preciso dar a devida atenção aos momentos em que a presença de uma ausência inquietante se faz presente, em que momentos o sentido vacila, supondo que pode haver algo mais onde lá está a ausência de sentido (MILLER, 2008; TATIT; ROSA, 2013). Por isso, o relato da presença da solidão pode ser ponto guia do trabalho do analista num tratamento psicanalítico.

3 CONCLUSÃO

Eu, não é um ser, é um suposto a quem fala. Quem fala só tem a ver com a solidão, no que diz respeito à relação que só posso definir dizendo [...] que ela não se pode escrever. Essa solidão, ela, de ruptura do saber, não somente ela se pode escrever, mas ela é mesmo o que se escreve por excelência, pois ela é o que, de uma ruptura do ser, deixa traço” (LACAN, 1972-1973/2008, p. 128).

Ao longo deste artigo, discorreremos sobre as possibilidades de associação do conceito de solidão com conceitos presentes na obra de Freud e Lacan, posto que ela não foi por eles algo consistentemente formalizado. Em Freud, correlacionamos o conceito

de desamparo; em Lacan, conceitos relacionados à singularidade dos arranjos significantes pelo sujeito e a ausência de representação e de sentido na primeira clínica estruturalista, bem como os conceitos de real, gozo, Um e sinthoma da segunda clínica. Diferenciamos a solidão estrutural, solidão verdadeira, do conceito de isolamento, que é uma defesa frente à solidão. Por último, discorreremos sobre qual seria a direção clínica hoje no manejo com sujeitos atravessados por esse afeto em suas narrativas.

Como síntese, a solidão na psicanálise pode ser lida como uma versão da castração freudiana e da ausência de representação e de sentido em Lacan. Ao mesmo tempo em que fundam o inconsciente, a castração e a ausência da relação sexual impossibilitam o estado de harmonia plena, e é o sujeito – e apenas ele naquilo que ele tem de mais íntimo – que terá de passar por todas as experiências relativas ao viver e ao morrer, com suas perdas e impossibilidades implicadas lá onde nem mesmo o aporte significativo aplacará por completo. Mesmo estando acompanhado do Outro e do outro, dos objetos, da linguagem, das artes, da literatura, da ciência etc., o sujeito ainda estará só, pois algo não será de todo recoberto por todo e qualquer um desses artifícios (MILLER, 2008).

Num processo de análise, é preciso esvaziar essa crença no Outro ou na totalidade dos objetos, para que o sujeito apareça e se reconheça em seu desejo. O analista não deve ser mais um a ofertar objetos ou sentido, a fim de obturar a falta, pois o Outro verdadeiro é aquele que deixa margem para a mesma, e que permite que o sujeito transite da completa alienação ao discurso para uma posição singular e autêntica perante à existência (TATIT; ROSA, 2013). Bassols comenta que a posição do analista se assemelha a uma folha em branco que permite que aquilo que não cessa de não se escrever apareça: uma folha em branco voltada para o inconsciente enquanto real. A solidão, como índice do real, denota a presença de uma ausência, que, ao ser escutada, poderá permitir ao sujeito a invenção de uma língua própria, possibilitando que o desejo transite entre linhas tortas escritas nessa folha em branco (TATIT; ROSA, 2013; CERA, 2019). Para tanto, é importante que o analista consinta junto do analisando com essa forma de tratamento que inclui estar a sós com esse furo de representação, para que dele se possa bordejar o que for possível (DO VALLE, 2020). Isso poderá permitir que uma nova forma de laço social se estabeleça, na qual se sabe da natureza dos objetos enquanto semblantes, e se está advertido de que o ideal compartilhado com os outros não é mais que uma escolha forçada, implicando numa perda a ser experimentada na solidão de cada um (MILLER, 2016).

À guisa de conclusão, não poderíamos deixar de colocar algo pessoal na escrita de um trabalho que versa sobre a singularidade e os efeitos que a aproximação com a solidão pode propiciar. A construção deste artigo especificamente com o tema escolhido levou alguns anos para ser concluída. Não por que não houvesse suporte material o suficiente (ao contrário, a solidão é um tema muito abrangente), mas sim porque talvez a própria temática fosse cara a quem a escreve. Numa defesa contra o saber mais a respeito da solidão, no medo de se deparar com o quê de seu poderia encontrar (ou não encontrar) nos textos e livros a serem lidos e pesquisados, na resistência à escrita e suas perdas (pois quando se escreve, algo se crava e algo se perde), o trabalho foi sendo adiado. Porém, como a solidão não nos abandona, mesmo evitando o confronto com a construção deste artigo, a solidão ainda aparecia aqui e ali, em um ou outro texto de

temática diferente, em um ou outro momento na relação com os outros, no desenrolar da vida cotidiana e da formação. E assim, fugindo da temática mas com ela sempre se deparando, chegou o momento em que foi necessário consentir: é preciso encarar a solidão e o trabalho que ela exige! É preciso encarar a impossibilidade de dela fazer o contorno perfeito, o medo de não dar conta, a perda que a escrita e a conclusão de uma etapa implicam. É preciso, entre outras coisas, para que seja possível avançar, sabe-se lá para onde, e reescrever um novo caminho calcado em “linhas tortas tecidas em torno do real que permitem o desejo passar”. É assim que se trabalha com a solidão, não buscando esgotá-la, mas, encarando-a, percorrendo-a, construindo algo a partir dela, cientes de que, apesar da tessitura construída, no fim sempre restarão pontas em aberto.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E. Homens sem mulheres. *In: Boletim Traços*. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/homens-sem-mulheres/>.
- ALBRECHT, F; SOUZA, M. Alteridades, modalidades do outro e práticas clínicas: algumas leituras em Lacan. *SIG Revista de Psicanálise*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 49-64, jan./jun. 2021. Disponível em: https://www.sig.org.br/revista_sig/revista-18/.
- BADYN, R.; MARTINHO, M. H. O discurso capitalista e seus gadgets. *Trivium: Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 140-154, ago. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912018000200003.
- BASSOLS, M. 24ª Jornadas Anuales de La EOL. *Boletín 8*. Entrevista concedida a Gabriela Grinbaum, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://jornadas2015.eol.org.ar/Ediciones/024/default.asp?Boletines/008.html>.
- BASSOLS, M. Soledades II. *Desescrits de psicoanàlisi lacaniana*. 16 nov. 2009. Disponível em: <https://miquelbassols.blogspot.com/search?q=soledades+II>.
- BELINTANI, G. Histeria. *Psic: Revista da Vetor Editora*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 56-59, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142003000200008#:~:text=Foi%20por%20meio%20dos%20atendimentos,pacientes%20com%20o%20referido%20diagn%C3%B3stico.
- CAMARGO, M. B. Construir a solidão?. *In: Boletim Traços*. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/uns-tracos-construir-a-solidao/>.
- CERA, F. A solidão e a adolescência. *In: Boletim Traços*. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/a-solidao-e-a-adolescencia/>.

DARRIGO, L. Solidão: a impossibilidade de fazer dois. *In: Boletim Traços*. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/uns-tracos-solidao-a-impossibilidade-de-fazer-dois/>.

DIAS, M. G. L. V. O sintoma: de Freud à Lacan. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 399-405, ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200019>.

DO VALLE, F. A solidão e o isolamento nas psicoses. *Almanaque Online*, Belo Horizonte, v. 24, mar. 2020. Disponível em: <https://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/almanaque24/67-solidao-psicoses>.

FERRARI, I. F. A realidade social e os sujeitos solitários. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 17-30, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982008000100002>.

GINDRO, C. G. Uma falsa solidão. *In: Boletim Traços*. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/uma-falsa-solidao/>.

HANSKY, F. **A solidão e o laço com o outro em tempos de conectividade**: um estudo psicanalítico. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LA SAGNA, P. Do isolamento à solidão, pela via da ironia. *Curinga*, Belo Horizonte, n. 44, p. 73-78, jul./dez. 2017.

LACAN, J. **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (Campo Freudiano no Brasil).

LEITE, M. P. S. Na segunda clínica de Lacan a palavra não se dirige ao outro. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 169-181, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200013&lng=pt&nrm=iso.

LIMA, C. H.; OLIVEIRA, C. F. O conceito de inconsciente à luz do recurso a Joyce: o último ensino de Lacan. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 32, p. 1-11, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e180187>.

MILLER, J. A. Coisas de fineza em psicanálise. Orientação Lacaniana III. **Escola Brasileira de Psicanálise**, 2008. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/jacques-alain-miller-coisas-de-fineza-em-psicanc3a1lise.pdf>.

MILLER, J. A. Teoria de Turim: sobre o sujeito da Escola. **Opção lacaniana online nova série**. ano 7, n. 21, p. 01-16, 2016. Disponível em: http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_21/teoria_de_turim.pdf.

MOGRABI, D; HERZOG, R. Sob o signo da incerteza: autoridade simbólica e desamparo. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 11, n. 2, p. 127-133, ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200001>.

NOVAIS, P. S. Momentos de virada no ensino de Jacques Lacan: do inconsciente transferencial ao inconsciente real. **Almanaque Online**, Belo Horizonte, v. 16, n. 29, ago. 2022. Disponível em: <https://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/49-almanaque17/470-virada-no-ensino-jacques-lacan>.

NUNES, L. Histeria e solidão. *In*: **Boletim Traços**. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/histeria-e-solidao/>.

PIMENTA, P. Lalingua, letra e acontecimento de corpo. *In*: **Boletim Ecos**. Boletim da XXV Jornada Da Escola Brasileira De Psicanálise Seção Minas Gerais. 2021. Disponível em: <https://www.jornadaebpmg.com.br/2021/lalingua-letra-e-acontecimento-de-corpo/>.

SADALA, G; MARTINHO, M. H. A estrutura em psicanálise: uma enunciação desde Freud. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 243-258, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982011000200006>.

SATO, S. Do ser à solidão da existência. *In*: **Boletim Traços**. Boletim da IX Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise Seção São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ebp.org.br/sp/do-ser-a-solidao-da-existencia/>.

SOLIDÃO. *In*: **Michaelis dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solid%C3%A3o/>.

TATIT, I; ROSA, M. D. Pra não dizer que Freud e Lacan não falaram da solidão. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 5, n. 2, p. 136-143, out. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2013000200009.

Confecção de lâminas microbiológicas como estratégia metodológica no ensino de Educação Básica e Superior

*Preparation of microbiological slides as a methodological
strategy in Basic and Higher Education teaching*

LAYS GONÇALVES FARIA

Discente do curso de Medicina Veterinária (UNIPAM)
E-mail: laysgf@unipam.edu.br

RAFAEL FACHIM DE ARAÚJO

Discente do curso de Medicina Veterinária (UNIPAM)
E-mail: rafaelfachim@unipam.edu.br

JULIANA BORGES PEREIRA

Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: julianabp@unipam.edu.br

Resumo: A Microbiologia é uma das áreas da Biologia que estuda os seres microscópicos, como as bactérias, fungos, vírus e protozoários. A fim de construir e proporcionar ao aluno uma compreensão ativa sobre os conteúdos relacionados à Microbiologia, este estudo teve como objetivo confeccionar lâminas microbiológicas para serem utilizadas em aulas práticas e contribuir para o enriquecimento do acervo do laboratório de Microscopia do UNIPAM. Nesse sentido, foram confeccionadas 30 lâminas com diferentes microrganismos: *Eschechiria coli*, *Salmonella sp*, *Staphylococcus aureus*, *Streptococcus sp*, *Streptobacillus sp*, fungos filamentosos e leveduras. Esses microrganismos podem causar diferentes doenças que podem acometer a saúde humana e animal, podendo, ainda, gerar prejuízos econômicos. Concluiu-se com este estudo que as lâminas confeccionadas serão de grande importância no processo ensino aprendizagem, auxiliando os docentes na realização das aulas práticas e agregando o conhecimento aos discentes da Educação Básica e Educação Superior de diversos cursos.

Palavras-chave: bactérias; leveduras; microcultivo; gram.

Abstract: Microbiology is a field of biology that studies microscopic organisms such as bacteria, fungi, viruses, and protozoa. In order to build and provide students with an active understanding of microbiology-related content, this study aimed to create microbiological slides to be used in practical classes and contribute to the enrichment of the Microscopy laboratory collection at UNIPAM. Thirty slides were created with different microorganisms, including *Eschechiria coli*, *Salmonella sp*, *Staphylococcus aureus*, *Streptococcus sp*, *Streptobacillus sp*, filamentous fungi, and yeasts. These microorganisms can cause various diseases that can affect human and animal health and generate economic losses. It was concluded that the slides created will be of great importance in the teaching-learning process, assisting teachers in practical classes and adding knowledge to students in Basic Education and Higher Education in various courses.

Keywords: bacteria; yeast; microculture; gram.

1 INTRODUÇÃO

A Microbiologia é uma das áreas da Biologia que estuda os seres microscópicos, abordando os diferentes tipos de organismos, como bactérias, fungos, vírus e protozoários. A palavra microbiologia vem do grego mikrós-, que significa pequeno, e -biologia, do grego bíos = vida + logos = estudo.

Acredita-se que os microrganismos foram as primeiras formas de vida a surgirem no planeta há bilhões de anos, antes mesmo das plantas e animais. Não é possível sua visualização a olho nu de microrganismos, necessitando-se de um microscópio para visualizá-los. Eles podem ser encontrados em praticamente todos os lugares do ambiente sem serem notados pelos seres humanos (MADIGAN *et al.*, 2010).

Para Kimura *et al.* (2013), a Microbiologia estuda o papel dos microrganismos no mundo, em objetos, no meio ambiente, nos alimentos e no corpo humano. É possível perceber que as pessoas têm percepções equivocadas a respeito dos microrganismos de forma geral. Abordar essa disciplina tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, nas áreas da saúde na forma teórica e prática, possibilita que as dúvidas sejam esclarecidas principalmente em relação à ideia que os micróbios só trazem malefícios.

Para que os alunos possam ter motivação nas aulas de Biologia, no Ensino Médio, e Microbiologia, no Ensino Superior, as aulas práticas se tornam fortes aliadas na fixação de um conteúdo, a fim de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, numa proposta de inovação nos currículos escolares (BORGES, 2007).

Assim, as escolas e as universidades procuram cada vez mais relacionar a Microbiologia com o dia a dia, para que a metodologia de ensino se torne cada vez mais compreensível, a fim de estimular e instigar os alunos na busca do conhecimento. O aluno que consegue fazer a transposição do saber cotidiano para o saber científico proposto em sala de aula consegue perceber por qual razão está aprendendo aquele assunto, que torna o aprendizado e a compreensão mais significativos (KIMURA *et al.*, 2013).

O processo ensino-aprendizagem de alunos da Educação Básica e Educação Superior por meio de aulas práticas com a utilização de lâminas preparadas para estudar os microrganismos, por exemplo, é uma estratégia motivadora e inovadora para a aquisição de conhecimentos científicos.

Esse estudo teve como objetivo confeccionar lâminas microbiológicas para serem utilizadas em aulas práticas e, ainda, contribuir para o enriquecimento do acervo do laboratório de Microscopia do Centro Universidade de Patos de Minas. A fim de proporcionar ao aluno a compreensão ativa sobre os conteúdos relacionados à Microbiologia e a verificação deles no cotidiano, este estudo se justifica pela necessidade de promover ações que possibilitem aos alunos ter uma motivação para alcançarem o aprendizado significativo nas salas de aulas e, ainda, propiciar a eles o interesse pelo posicionamento crítico-reflexivo.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 LOCAL E COLETA DAS AMOSTRAS

Para a realização deste trabalho, foram reutilizados materiais confeccionados pelos alunos e professores nas aulas práticas dos diversos cursos que frequentam o Laboratório de Microbiologia do Centro Universitário de Patos de Minas (MG). Foi fornecido todo o material para utilizar as placas que seriam descartadas para a coleta de bactérias e fungos para a produção das lâminas do acervo.

2.2 CONFECÇÕES DE LÂMINAS DE BACTÉRIAS E LEVEDURAS

A produção das lâminas de bactérias em aulas práticas foi realizada por meio de cultura, expostas ao ambiente e colocadas nas estufas e aguardando um período de 24 a 48 horas para o crescimento das bactérias e, em seguida, foi realizada a preparação da lâmina e sua coloração.

Os microrganismos Gram positivos e Gram negativos foram cultivados em placas com meio de cultura preparado pelo Laboratório de Microbiologia e foram incubados em posição invertida, numa temperatura de 35 a 37°C, por 24 horas.

Após as aulas práticas dos alunos, em que as placas já estavam prontas e os microrganismos identificados, foi feita a técnica de esfregaço, que consistia em colocar uma gota de solução salina na lâmina e passava-se cuidadosamente a alça de platina na superfície da placa que continha o crescimento do microrganismo e, em seguida, passava levemente sobre a gota na lâmina em “zigue e zague”; após esse processo, deixou-se a lâmina secar e, após estar completamente seca, foi realizada a coloração de Gram. Após o processo de coloração, com a lâmina seca, ela deve ser observada no microscópio para confirmação da técnica e definir a morfologia e os arranjos bacterianos (BRASIL, 2001).

A técnica de coloração de Gram ficou mundialmente conhecida por ser um método de coloração de bactérias desenvolvido que permite diferenciar as bactérias com seus diferentes tipos de estruturas de parede celular a partir das colorações. É possível verificar dois grupos de microrganismos após o tratamento com agentes químicos específicos. O método de coloração consiste em realizar um esfregaço bacteriano, fixando através do calor e com os reagentes de violeta de genciana, lugol, etanol-acetona fucsina (BRASIL, 2001).

Para a realização da coloração de Gram, é preciso compreender que, na microbiologia, existem dois diferentes grupos de bactérias que são: bactérias Gram positivas, que apresentam altos teores de ácido teicoico (peptideoglicano) em sua parede celular e, com isso, se coram em roxo-azulado; bactérias Gram negativas, que possuem lipopolissacarídeos na membrana externa e somente se coram com o contracorante, apresentando a cor rosa/avermelhada (BRASIL, 2001).

Para fungos leveduriformes, foi utilizada a placa com meio de ágar batata e, após o crescimento, foi realizada a técnica de “zigue e zague” na lâmina e utilizada a coloração de Gram; após esse procedimento, todas as lâminas foram analisadas no microscópio óptico modelo Nikon ECLISE E 200.

2.3 CONFEÇÕES DE LÂMINAS DE FUNGOS

Para a confecção de lâminas de fungos, foi utilizado o método de microcultivo, utilizando placas com meio de cultura ágar batata que foram disponibilizadas pelo Laboratório de Microbiologia. Essas placas ficavam abertas durante um período de 3 horas e, posteriormente, eram incubadas em estufa a 25°C por 7 dias.

Para Lacaz (2002), o microcultivo ou técnica de Riddel tem como objetivo visualizar estruturas morfológicas de cada espécie de fungos. Nessa técnica, foi utilizado o meio de cultura ASD ou ágar batata para crescimento fúngico adequado. Primeiramente, foi colocado um cubo de ágar sangue (ASD) ou ágar batata sobre uma lâmina estéril e dentro de uma placa de Petri grande também estéril. A lâmina não pode entrar em contato com a placa e, por isso, foram utilizados os palitos de fósforo para servir como um suporte para a lâmina.

Após esse processo, com o fungo novo e fresco depois de ter ficado na estufa por 7 dias, ele foi semeado nos quatro cantos do quadradinho de cubo de ágar. Em seguida, foi coberto esse cubo de ágar com uma lamínula estéril; para evitar o ressecamento do meio, foram colocados 2 mL de água destilada esterilizada no fundo da placa. Por fim, essa placa foi tampada e deixada à temperatura ambiente durante 7 dias até o crescimento das hifas; cada uma possuía diferentes colorações e formatos.

A fim de inativar o crescimento dos fungos, foi embebido um chumaço de algodão em 1 mL de formol e vedada a placa por 24 horas. Esse processo consistiu em inativar o fungo, e o formol auxilia na fixação das estruturas a lamínula. Após o período de 7 dias, a lamínula foi retirada com um auxílio de uma pinça anatômica com bastante cautela, pois as hifas e os esporos do fungo estavam aderidos, e foi colocada sobre uma lâmina.

Para a técnica de coloração, usou-se uma gota de corante azul de lactofenol- algodão sobre a lamínula e, sem seguida, colocada sobre uma lâmina. A lâmina que estava embaixo do cubo de ágar batata também possuía hifas e esporos e, com isso, foi retirado o cubo de ágar batata e adicionado outra gota de corante lactofenol-azul algodão e coberta com uma lamínula.

Por fim, para visualizar o resultado foi utilizado o microscópio óptico na objetiva de 40x e feita a classificação como, por exemplo, a forma, o tipo, a disposição e a formação dos esporos.

Após realizar o processo de coloração das lâminas contendo as bactérias e os fungos as lamínulas, foram vedadas com cuidado, utilizando esmalte incolor em toda a borda da lamínula para sua preservação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Microbiologia é uma disciplina básica dos cursos da área de ciências da saúde e ciências agrárias, e alguns conteúdos são desenvolvidos na Educação Básica com a disciplina de Biologia, na qual os alunos aprendem sobre as diferenças entre fungos filamentosos e leveduriformes. Outros microrganismos, como as bactérias Gram-positivas e Gram-negativas, seus diferentes arranjos e morfologias e, principalmente,

onde podem ser encontradas e quais os malefícios podem causar nos seres humanos e nos animais, são abordados tanto Biologia quanto na Microbiologia.

Durante as aulas práticas da disciplina de Microbiologia, faz-se necessário um laminário com diversidade de microrganismos, contribuindo, assim, para o estudo da morfofisiologia de diferentes bactérias e fungos.

Neste estudo, foram confeccionadas 30 lâminas contendo os seguintes microrganismos: *Escherichia coli* (*E. coli*), *Salmonella* sp, *Staphylococcus aureus*, *Streptococcus* sp, *Streptobacillus* sp, quatro tipos diferentes de fungos filamentosos e duas leveduras, como demonstrado na Tabela 1.

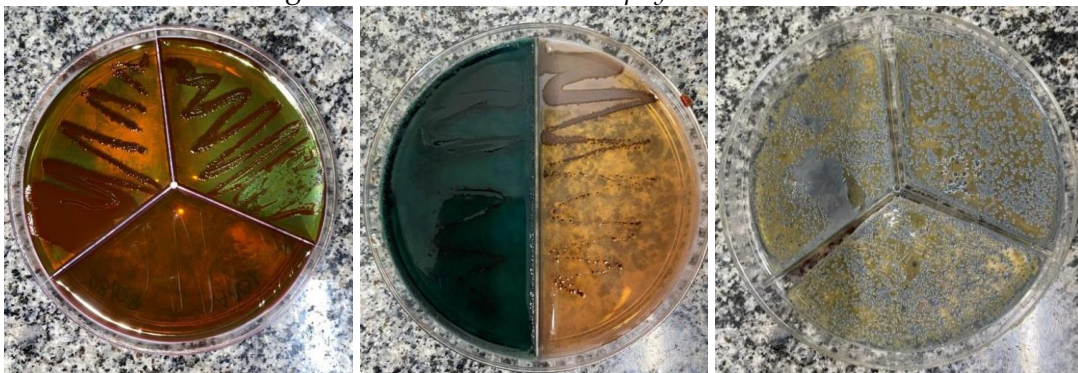
Tabela 1: Quantidades de lâminas confeccionadas de diferentes microrganismos destacando a morfologia

Microrganismo	Nº de lâminas produzidas	Gram	Morfologia
<i>Escherichia coli</i>	30	Negativa	Bacilos
<i>Salmonella</i> sp	30	Negativa	Bacilos
<i>Staphylococcus aureus</i>	30	Positiva	Cocos
<i>Streptococcus</i> sp	30	Positiva	Cocos
<i>Streptobacillus</i> sp	30	Negativa	Bacilos
Fungos filamentosos	120	-	Hifas
Leveduras	60	-	-

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

As placas de Petri apresentadas na Figura 1 mostram o crescimento macroscópico dos microrganismos em seus respectivos meios de cultura.

Figura 1: Imagem A: crescimento de *E.coli*; Imagem B: crescimento de *Salmonella* sp; Imagem C: crescimento de *Staphylococcus aureus*



Fonte: arquivo dos autores, 2022.

Para Nataro e Kaper (1998), a *E. coli* é uma bactéria anaeróbica facultativa, Gram-negativa, possui formato de bacilo, sendo encontrada naturalmente no trato gastrointestinal dos homens e dos animais homeotérmicos. Esse microrganismo pode contaminar os alimentos e a água e causar doenças no homem e nos animais. A contaminação por esse microrganismo pode causar sintomas como diarreias e febre, levando a quadros de infecções urinárias e mastites, tornando-se uma bactéria patogênica à saúde humana e animal, podendo, ainda, gerar prejuízos econômicos.

Beutin (1999) isolou as cepas da *E. coli* tanto do trato gastrointestinal e no trato urogenital de cães. Ele verificou que as cepas apresentavam similaridade. De acordo com o autor, os cães são animais reservatórios desse patógeno, podendo ser facilmente disseminado para os seres humanos. A *E. coli* também pode ser encontrada acometendo suínos, que se dissemina facilmente por meio da falta de biossegurança correta, como higienização do local, não realização do vazão sanitário, mistura de leitões nos ambientes que podem acarretar prejuízos econômicos para o homem (MORÉS; MORÉS, 2012). A *E. coli* pode ser encontrada também em bovinos causando um quadro frequente de diarreia em bezerros com menos de 30 dias. Salvadori *et al.* (2003) detectaram tais microrganismos em sua pesquisa ao realizar o isolamento de *E. coli* em bezerros com o sintoma clínico de diarreia. Ele observou que os fatores de virulência estavam associados à Colibacilose bovina.

A *Salmonella* é conhecida por ser uma bactéria intracelular facultativa, Gram-negativa, aeróbica e anaeróbica facultativa e móvel. Esse patógeno causa diversas perdas econômicas na produção e, ainda, afeta a saúde pública, uma vez que pode estar presente nos alimentos de origem animal. Esse microrganismo pode causar sinais clínicos, como diarreia, anorexia, queda de produção, febre, entre muitos outros sinais inespecíficos. Desse modo, torna-se importante realizar um correto diagnóstico para tais sinais, pois o uso demasiado de antibióticos favorece a resistência das bactérias.

De acordo com Penha Filho *et al.* (2016), em estudo sobre a resistência dos antibióticos em aves, foi possível perceber que aumentaram os surtos relacionados a *Salmonella* ao longo dos anos e que eles quase sempre estão ligados à falta das medidas de biossegurança. Outros animais como cães, bovinos, caprinos e suínos também podem ser acometidos por esse microrganismo. É considerada uma zoonose de saúde pública, pois o homem pode ser contaminado. Além disso, pode interferir na economia.

A bactéria *Staphylococcus aureus* é um microrganismo Gram-positivo que possui morfologia de cocos que lembram o formato de cachos de uva, sendo comumente encontrada na pele dos animais e em aves. Essa bactéria pode ser transmitida aos homens e aos animais por meio de alimentos contaminados e vem apresentando certa resistência aos antibióticos.

Em um estudo realizado, Santos *et al.* (2007) identificaram a resistência de bovinos e humanos aos antibióticos penicilina e ampicilina; sendo assim, torna-se preocupante esse fato, uma vez que o uso excessivo de antibióticos para o tratamento de diversas doenças pode resultar em uma resistência aos antimicrobianos.

Nesse mesmo estudo, os autores abordam a bactéria *Staphylococcus aureus* como o agente causador da mastite em vacas leiteiras e, conseqüentemente, gerador de prejuízos econômicos aos produtores. Ademais, como o leite fica contaminado, caso não ocorra os métodos de sanidade básica na fazenda, esse leite pode ser consumido pelos seres humanos. Tal fato ocorre quando a higienização das mãos dos operadores de ordenhas não é realizada da forma correta, já que a bactéria está presente na superfície da pele humana. Estudos realizados por Bresolin *et al.* (2005) apontaram que a bactéria está presente nas mãos de 31% dos operadores que foram avaliados.

Para Ruoff (2003), bactérias *Streptococcus* sp estão presentes na pele e fazem parte da microbiota natural das mucosas, podendo ser encontradas no trato genital e gastrointestinal, entre outros, tanto de seres humanos quanto de animais. Esse

microrganismo é um dos causadores da mastite bovina, além de elevar o número de bactérias do leite nos rebanhos das fazendas. Apresentam-se de duas formas e podem ser classificados como o contagioso, como *S. agalactiae*, e ambientais, os outros agentes (ZADOKS *et al.*, 2004).

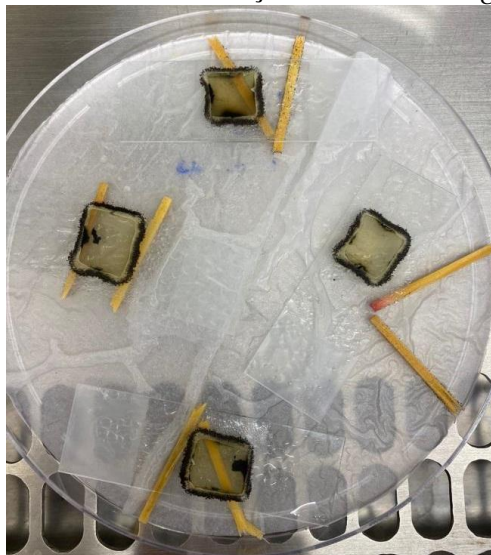
Os *Streptococcus* sp podem ser encontrados no trato respiratório dos animais como dos equinos, causando o garrotilho, doença que possui alta taxa de morbidade e baixa mortalidade, além de gerar prejuízos econômicos aos produtores (MOLONEY *et al.*, 2013).

Bactérias do gênero *Streptobacillus* sp foram relatadas acometendo seres humanos após mordedura de ratos de estimação adquiridos em pet shop, resultando em alterações clínicas como febre, rigidez dos membros e poliartralgias como descrito no relato de caso de Abboud *et al.* (2018).

Nesse estudo, foram confeccionadas algumas lâminas de fungos filamentosos utilizando a técnica de microcultivo em lâmina que permite a observação das estruturas como os esporos micélios e hifas. É possível observar o crescimento dos fungos pela técnica de microcultivo, Figura 2.

A técnica de microcultivo proporciona um melhor crescimento e com isso uma melhor visualização das estruturas (ALMEIDA, 2019). Ademais, os fungos são uma das principais causas de dermatofitoses em animais domésticos sendo de grande importância a sua identificação para a Dermatologia Veterinária e para os seres humanos, uma vez que alguns fungos podem acometer os animais e o homem.

Figura 2: Crescimento de fungo filamentoso em microcultivo após 7 dias de incubação em estufa fúngica



Fonte: arquivo dos autores, 2022.

Entre as dermatofitoses que podem acometer tanto os animais quanto o homem, temos o *Microsporum canis*, sendo o gato o principal disseminador da doença. É de suma importância as orientações higiênicas e sanitárias aos tutores (NOBRE, 2001).

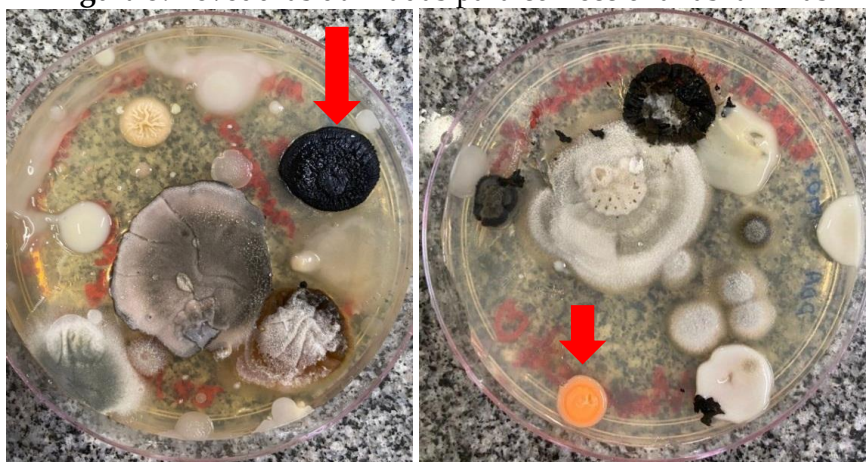
O agente *Sporothrix schenckii* é um fungo causador de micoses tanto nos seres humanos quanto nos animais, especialmente no felino. É conhecido por ser o causador

da esporotricose, que pode se apresentar de forma cutânea, linfática e disseminada. Como uma zoonose, a esporotricose é uma doença considerada problema de saúde pública. No estado do Rio de Janeiro, a doença possui notificação obrigatória (PIRES, 2017).

Outro agente micótico considerado uma zoonose e causador de infecção por meio de inalação dos esporos é *Cryptococcus neoformans*. A criptococose, desencadeada por esse microrganismo, tem como transmissor o pombo encontrado nas áreas urbanas. Essa infecção causa sinais clínicos respiratórios como corrimento nasal com muco, seroso ou com sangue, dispnéia e espirros (QUEIROZ *et al.*, 2008).

Por fim, foram feitas lâminas de leveduras utilizando dois tipos de leveduras diferentes. Na Figura 3, é possível observar o aspecto macroscópico das colônias de leveduras utilizadas. Foi realizado o método de coloração de Gram, o qual é eficiente para observação das leveduras no microscópio.

Figura 3: Leveduras utilizadas para confeccionar as lâminas



Fonte: arquivo dos autores, 2022.

As leveduras também podem acometer os animais de produção, causando quadros de mastite, uma vez que o leite apresenta muitos nutrientes que são excelentes substratos para crescimento dos microrganismos, por falta de higiene e de limpeza na ordenha, má esterilização dos equipamentos, pré e pós dipping não realizados de forma correta, entre outros fatores (SPANAMBERG *et al.*, 2009).

Nos pequenos animais, temos as leveduras do gênero *Malassezia*, que causam doenças de pele e otites no meato acústico externo de cães e gatos. As otites são bastante recorrentes na clínica veterinária; o animal chega com sintomas de ouvido eritematoso, apresentando cerúmen, coceira e dor (MACHADO, 2010).

Outro exemplo de levedura que contamina os animais domésticos é o gênero *Candida*, que acomete a pele. É encontrado no trato gastrointestinal, urinário e no sistema reprodutor, por isso é importante que os tutores se atentem aos seus animais doentes, pois as leveduras são oportunistas, consequentemente indivíduos que estejam imunossuprimidos estão susceptíveis às infecções (BENTUBO *et al.*, 2010).

4 CONCLUSÃO

Conclui-se com este estudo que as lâminas confeccionadas serão de grande importância no processo ensino-aprendizagem, auxiliando os docentes na realização das aulas práticas e agregando o conhecimento aos discentes da Educação Básica e Educação Superior de diversos cursos do Centro Universitário de Patos de Minas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. de. **Bioprospecção de fungos amilolíticos e caracterização bioquímica da amilase de *Mucor* sp. AD742 visando aplicação na hidrólise do amido**. 2019. 92 p. Dissertação (Mestrado em Biocombustíveis), Programa de Pós-graduação em Biocombustíveis, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.
- ABBOUD, L. C. de S. *et al.* Doença da mordedura do rato: relato de caso. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, 54., 2018, Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: MEDTROP, 2018. Disponível em: <http://www.adaltech.com.br/anais/medtrop2018/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-2289-1.pdf>.
- AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**. São Paulo: Moderna, 2004. v. 2.
- BENTUBO, H. D. L.; GAMBALE, W.; FISCHMAN, O. Leveduras isoladas do pelame de cães saudáveis que vivem em regime domiciliar. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**, Belo Horizonte, v. 62, n. 4, p. 1018-1021, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-09352010000400039>.
- BEUTIN, L. *Escherichia coli* as a pathogen in dogs and cats. **Veterinary Research**, [S. l.], v. 30, n. 2-3, p. 285-298, 1999. Disponível em: <https://hal.science/hal-00902570>.
- BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2007.
- BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Microbiologia clínica para o controle de infecção relacionada à assistência à saúde**. Módulo 4: Procedimentos Laboratoriais: da requisição do exame à análise microbiológica e laudo final. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília: Anvisa, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Técnica de coloração de Gram**. Brasília: Ministério da Saúde, Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS, 2001. 63 p.

BRESOLIN, B. M. Z. *et al.* da. Pesquisa sobre a bactéria *Staphylococcus aureus* na mucosa nasal e mãos de manipuladores de alimentos em Curitiba/Paraná/Brasil. **Estudos de Biologia**, Curitiba, v. 27, n. 59, p. 27-32, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rev.v27i59.22709>.

CARVALHO, H. K. de; MARTINS, D. L.; LEITE JUNIOR, D. P. **Isolamento e identificação de microrganismos fúngicos em alimentos em grãos conservados e expostos em feiras livres e supermercados das cidades de Cuiabá e Várzea Grande/MT**. 2016. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biomedicina), Centro Universitário de Várzea Grande, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/biomedicina/article/view/65>.

COELHO, A. *et al.* Coloração de Ziehl-Neelsen como método rápido de diagnóstico de paratuberculose ovina. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**, Portugal, v. 60, n. 5, p. 1097-1102, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-09352008000500009>

COLLINS, C. H.; GRANGE, J. M.; YATES, M. D. **Tuberculosis bacteriology: organization and practice**. Reino Unido: Butterworth-Heinemann, 1997. 139 p.

COSTA, E. O. *et al.* Surtos interespecíficos de dermatomicoses por *Microsporum canis* e *Microsporum gypseum*. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 28, n. 5, p. 337-340, out. 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101994000500005>.

FERREIRA, A. F. **A importância da microbiologia na escola: uma abordagem no ensino médio**. 2010. 69 p. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas). Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Departamento de Ensino de Ciências e Biologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.decb.uerj.br/arquivos/monografias/Andr%C3%A9%20Fonseca%20Ferreira%20-%20PPII%20-%20A%20import%C3%A2ncia%20da%20microbiolo.pdf>.

KIMURA, A. H. *et al.* Microbiologia para o Ensino Médio e Técnico: contribuição da extensão ao ensino e aplicação da ciência. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 254-267, 2013.

LACAZ, C. S.; PORTO, E.; MARTINS, J. E. C.; HEINS-VACCARI, E. M.; MELO, N. T. **Tratado de micologia médica**. 9. ed. São Paulo: Sarvier, 2002.

MACHADO, M. L. S. **Malassezia spp. na pele de cães: frequência, densidade populacional, sinais clínicos, identificação molecular e atividade fosfolipásica**. 2010. 87 p. Tese (Doutorado em Ciências Veterinárias), Faculdade de Veterinária, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21095>.

MADIGAN, M. T.; MARTINKO, J. M.; BENDER, K. S.; BUCKLEY, D. H.; STAHL, D. A. **Microbiologia de Brock**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLONEY, E. *et al.* Lineages of *Streptococcus equi* ssp. *equi* in the Irish equine industry. **Irish Veterinary Journal**, [S. l.], v. 66, n. 10, p. 1-8, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/2046-0481-66-10>.

MOREIRA, J. L. B.; CARVALHO, C. B. M.; FROTA, C. C. **Visualização bacteriana e colorações**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 68 p. [E-book]. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16672>.

MORÉS, N.; MORÉS, M. A. Z. Doença do edema. *In*: SOBESTIANSKY, J.; BARCELLOS, D. E. N. (Eds). **Doenças dos suínos**. Goiânia: Cãnone, 2012. p. 141-146.

NATARO, J. P.; KAPER, J. B. Diarrheagenic *Escherichia coli*. **Clinical Microbiology Reviews**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 142-201, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1128/CMR.11.1.142>.

NOBRE, M. D. O. *et al.* Importância do felino doméstico na epidemiologia da dermatofitose por *Microsporium canis*. **Revista da Faculdade de Zootecnia, Veterinária e Agronomia**, Porto Alegre, v. 7-8, n. 1, p. 84-91, 2000/2001.

PENHA FILHO, R. A. C. *et al.* Antimicrobial susceptibility of *Salmonella gallinarum* and *Salmonella pullorum* isolated from ill poultry in Brazil. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 46, n. 3, p. 513-518, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-8478cr20150398>.

PROGRAMA NACIONAL DE CONTROLE E QUALIDADE. **Pesquisa de bacilo álcool-ácido resistente - BAAR**. Tijuca - RJ: PNCQ, 2008.

PIRES, C. Revisão de literatura: esporotricose felina. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 16-23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36440/recmvz.v15i1.36758>.

QUEIROZ, J. P. A. F. Criptococose: uma revisão bibliográfica. **Acta Veterinaria Brasilica**, Mossoró, v. 2, n. 2, p. 32-38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/acta/article/view/699>.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia vegetal**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

RUOFF, K. L. Aerococcus, Abiotrophia and other infrequently isolated aerobic catalase-negative, Gram-positive cocci. *In*: MURRAY, P. R.; BARON, E. J.; JORGENSEN, J. H.; PFALLER, M. A.; YOLKEN, R. H. (Eds). **Manual of clinical microbiology**. 8. ed. Washington: American Society for Microbiology, 2003, p. 434-444.

SALVADORI, M. R.; VALADARES, G. F.; LEITE, D. da S.; BLANCO, J.; YANO, T. Virulence factors of *Escherichia coli* isolated from calves with diarrhea in Brazil. **Brazilian Journal of Microbiology**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 230-235, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-83822003000300009>.

SANTOS, R. A. *et al.* Aspectos clínicos e características do leite em ovelhas com mastite induzida experimentalmente com *Staphylococcus aureus*. **Pesquisa Veterinária Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 06-12, jan. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-736X2007000100002>.

SIDRIM, J. J. C.; ROCHA, M. F. G. **Micologia médica à luz de autores contemporâneos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

SPANAMBERG, A. *et al.* Mastite micótica em ruminantes causada por leveduras. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 282-290, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-84782008005000045>.

TORTORA, G. J.; FUNKE, B. R.; CASE, C. L. **Microbiologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRABULSI, L. R.; ALTERTHUM, F. **Microbiologia**. 4. ed. São Paulo: Atheneu, 2005.

TRENTO, A. **Colorações usadas em microbiologia**. 2018. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Microbiologia Clínica), Academia de Ciência e Tecnologia, São José do Rio Preto, 2018.

ZADOKS, R. N. *et al.* Mastitis-causing streptococci are important contributors to bacterial counts in raw bulk tank milk. **Journal of Food Protection**, [S. l.], v. 67, n. 12, p. 2644-2650, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.4315/0362-028X-67.12.2644>.

Educação parental positiva: uma proposta de intervenção

Positive parenting education: an intervention proposal

CAMILA BENÍCIO SILVA

Discente do curso de Psicologia (UNIPAM)

E-mail: camilabsilva@unipam.edu.br

MARIA LUÍZA CORRÊA

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: marialuizac@unipam.edu.br

Resumo: Diante da relevância do aperfeiçoamento da educação parental e da interação familiar, a Disciplina Positiva (DP) aparece como um método inovador nesse âmbito. Para investigar se a orientação a pais pelo método da Disciplina Positiva contribui para a melhoria da interação familiar, a presente pesquisa ofereceu a duas mães orientação parental sob o enfoque da Disciplina Positiva. Essas mães foram convidadas a responder a um questionário antes do início e depois da finalização das orientações; seus filhos foram convidados a desenharem suas famílias antes do início e depois da finalização das orientações. Percebeu-se, por meio da análise de conteúdo dos questionários e dos desenhos, que o Grupo de Orientação possibilitou às mães tanto uma maior conexão com seus filhos, quanto uma maior capacidade de fazer um planejamento diante das atitudes indesejáveis de seus filhos, o que sugere uma melhoria na interação familiar depois das intervenções grupais. Percebeu-se também que houve uma mudança na visão das crianças sobre suas mães na configuração familiar. Sugere-se que mais pessoas se dediquem a pesquisar, sob o enfoque da Disciplina Positiva, o fenômeno da interação familiar, para que seja possível avaliar o quanto essa teoria pode contribuir para a melhoria da relação entre pais e filhos. **Palavras chave:** educação parental; Disciplina Positiva; interação familiar.

Abstract: Given the relevance of improving parenting education and family interaction, Positive Discipline (PD) emerges as an innovative method in this field. To investigate guidance to parents through the Positive Discipline method contributes to family improvement interaction, this study provided parenting guidance from the Positive Discipline approach for two mothers. These mothers answered a questionnaire before and after the orientation; their children were asked to draw their families before and after the guidance. It was noticed, through the content analysis of the questionnaires and the drawings, that the Orientation Group allowed the mothers to have a greater connection with their children, as well as a greater capacity to do planning when facing the undesirable attitudes of their children, which suggests an improvement in the family interaction after the group interventions. It is suggested that more people dedicate themselves to researching, under the Positive Discipline approach, the phenomenon of family interactivity so that it is possible to evaluate how much this theory can contribute to the relationship between parents and children.

Keywords: parental education; Positive Discipline; family interaction.

1 INTRODUÇÃO

A educação dos filhos tem sido tema de frequentes discussões encabeçadas por pais, professores e educadores em geral. A recorrência do tema pode ser explicada tanto pelo fato de pais e educadores se depararem com obstáculos no exercício de transmitir às crianças valores, padrões e normas de conduta – que garantam a essas crianças inserção social e desenvolvimento pleno de suas potencialidades – quanto pela responsabilização da família e da escola na ocorrência de desvios que podem se desenvolver nos indivíduos em fases posteriores à infância (BIASOLI-ALVES, 2005).

Muitos pais, possuindo reais preocupações com seus filhos e querendo se tornar pais melhores, têm recorrido à ajuda profissional, como aquela proporcionada pela orientação a pais, para auxiliá-los a responder a questões relacionadas à melhor forma de educar os filhos; à eficácia dessa educação para os desafios futuros; e às consequências dos seus comportamentos na vida futura de seus filhos (PARDO; CARVALHO, 2012; BIASOLI-ALVES, 2005).

De fato, a história e a hereditariedade, tem mostrado que a infância tem papel preponderante na vida dos indivíduos e, por isso, deve ser vivida da melhor maneira possível. Para que a infância ocorra de maneira saudável, os filhos precisam contar com os adultos para guiarem seus passos por um tempo razoável, visto que o ser humano possui a infância mais longa entre todas as espécies e sua maturação cerebral se finda por volta dos 30 anos. Dessa forma, as práticas parentais e a interação familiar são profundamente importantes (WEBER, 2012).

Diante da relevância do aperfeiçoamento da educação parental e da interação familiar, a Disciplina Positiva aparece como um método inovador nesse âmbito. De acordo com Santos (2018), a Disciplina Positiva é um conceito advindo do trabalho da educadora Jane Nelsen, embasado nos trabalhos de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Essa ferramenta de educação parental se orienta pelo respeito, pelo encorajamento, pela educação firmada na gentileza e na firmeza, de forma concomitante. Além disso, o trabalho de Jane Nelsen, de forma geral, objetiva favorecer o desenvolvimento de futuros adultos saudáveis e autônomos (SANTOS, 2018; NELSEN, 2016).

As investigações científicas sobre o exercício parental têm enfatizado a sua grande relevância no auxílio da criança em seu árduo percurso em direção à maturidade, visto que as práticas educativas influenciam no repertório comportamental dessas crianças. Diante disso, a orientação a pais se apresenta como uma tática muito utilizada nos contextos familiares, porque possibilita a reflexão a respeito de princípios e de questões relacionais, além de auxiliar os pais no desenvolvimento de práticas que aumentam seu desempenho em relação à educação parental (PARDO; CARVALHO, 2012; SCHAVAREM; TONI, 2019).

Dessa forma, auxiliar os pais na construção de uma educação parental de qualidade é investir no desenvolvimento de indivíduos mais saudáveis, tendo em conta que o exercício equivocado da parentalidade, como aquele típico do estilo parental negligente, pode contribuir para o desenvolvimento de baixa autoestima, de baixa autoeficácia, de problemas escolares e demais problemas de comportamento nas crianças e adolescentes (PARDO; CARVALHO, 2012; SCHAVAREM; TONI, 2019).

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se a orientação a pais pelo método da Disciplina Positiva contribui para a melhoria da interação familiar. Os objetivos específicos foram examinar se houve maior influência de uma das ferramentas da Disciplina Positiva na qualidade da interação familiar, em relação às outras ferramentas; pesquisar quais aspectos contribuíram para uma interação familiar de qualidade; averiguar se a oficina de Disciplina Positiva influenciou no modo como a criança percebe a si mesma no contexto familiar.

Por fim, este estudo se faz relevante considerando a fala de 40% das educadoras formadas em Disciplina Positiva em Nível-Educador – ou seja, aquelas que se dedicam ao ensinamento de pais – entrevistadas por Baluta (2019), que enfatiza a pouca divulgação e a carência de dados científicos acerca da prática da Disciplina Positiva (BALUTA, 2019).

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS ESTILOS PARENTAIS

Apesar de a infância se caracterizar como uma fase curta do desenvolvimento humano, as experiências vividas pelo sujeito nesse recorte de tempo podem trazer desdobramentos importantes para toda a trajetória de vida. Os anos iniciais de vida da criança apresentam grandes oportunidades para a promoção da saúde, pois investir no cuidado e no bem-estar dessas crianças se liga, em longo prazo, ao desenvolvimento de benefícios.

Por outro lado, pela importância da família nessa fase da vida, o estabelecimento de interações disfuncionais entre cuidadores e filhos e a baixa estimulação infantil, por exemplo, são fatores de risco ao desenvolvimento, chegando a reverberar em manifestações comportamentais na infância e a influenciar na qualidade da saúde infantil (SCHMIDT; STAUDT; WAGNER, 2016; CID; MATSUKURA; CIA, 2015).

Partindo-se dessa realidade, é possível questionar o quanto a educação existente, especialmente aquela que parte do ambiente doméstico, possui um papel essencial na formação e no desenvolvimento dos indivíduos (BOECKEL; SARRIERA, 2006). Nessa perspectiva, de acordo com Boeckel e Sarriera (2006, p. 53),

[...] as relações que se estabelecem na família original com os cuidadores - sejam estes consanguíneos ou não -, assim como as relações que se formam com outros sistemas mais próximos (escola, parentes, amigos), são componentes fundamentais no modo como o indivíduo graduará a lente com que vislumbra o seu mundo. A família, sob esse aspecto, é um laboratório de vivências relacionais e de aprendizagens.

Em conformidade com Weber *et al.* (2004), desde a década de 1930, pesquisadores têm se preocupado em responder a questões relacionadas ao melhor

método de educação dos filhos e às consequências decorrentes desses diferentes métodos, especialmente no desenvolvimento das crianças. Na década de 1960, Baumrind (1966) enfatizou que há uma normalidade na autoridade dos pais exercida sobre os filhos. Para Baluta (2019, p. 82), há três tipos de modelo de estilos parentais, o autoritativo, o autoritário e o permissivo.

Essa divisão, posteriormente, na década de 80, segundo Baluta (2019, p. 82), foi complementada por “Maccoby e Martin (1983) pela abrangência de mais duas dimensões – exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*) – subdividindo o estilo permissivo em indulgente e negligente”. Dessa forma, os estilos parentais se dividem em quatro: autoritário, indulgente, negligente e autoritativo (BALUTA, 2019). Cada um desses estilos irá designar um tipo de relação entre pais e filhos e, em decorrência disso, influenciar tanto no desenvolvimento da criança, quanto nas suas relações com os genitores e com outras pessoas com quem se vincularem ao longo da vida (SANTOS, 2018).

Conforme Santos (2018), o estilo parental autoritário é caracterizado pela ação do cuidador que age de maneira muito firme e pouco gentil. O comportamento do cuidador é marcado pelo controle em relação às crianças, pela avaliação do comportamento filial de acordo com normas absolutas e preestabelecidas, pela valorização da obediência e pela concordância com medidas punitivas. De forma geral, a exigência é alta e a responsividade, ou seja, a demonstração de afeto, pouco visível, haja vista que a interação pais-filhos não é democrática (WEBER *et al.*, 2004; BALUTA, 2019).

Por sua vez, de forma objetiva, pais indulgentes são responsivos e não exigentes (WEBER *et al.*, 2004). Sendo assim, no comportamento desses pais, quase não há controle sobre a prole e as regras são abertas, o que é prejudicial ao desenvolvimento de responsabilidade e de maturidade das crianças. Como as cobranças e a imposição de limites são inexistentes, e a satisfação dos desejos dos filhos sempre presente, cabe à própria criança o seu autocontrole (BALUTA, 2019).

Em concordância com Santos (2018), o modelo de criação negligente é aquele utilizado por pais que são pouco gentis e pouco firmes. Em outras palavras, cuidadores negligentes “estão mais preocupados com suas próprias vidas, não se interessando pelas necessidades dos filhos” (BALUTA, 2019, p. 82). Contudo, convém diferenciar a negligência abusiva do estilo parental negligente. Enquanto o primeiro é aquele que ocorre quando os pais não suprem as necessidades básicas (físicas, sociais, psicológicas e intelectuais) dos filhos, o segundo se refere àqueles que não se envolvem com seus papéis de pais, de forma que os componentes da parentalidade vão diminuindo, chegando, às vezes, a desaparecer, restando uma relação funcional mínima entre pais e filhos (WEBER *et al.*, 2004). Ainda assim, o estilo parental de pais negligentes é muito nocivo, visto que os filhos desses pais apresentam “baixo rendimento escolar, sintomas depressivos e baixa autoestima” (WEBER *et al.*, 2004, p. 325).

Por fim, a parentalidade autoritativa é considerada a mais adequada dos estilos parentais, visto que há harmonia entre a exigência e a responsividade (BALUTA, 2019). Em outras palavras, de acordo com Weber *et al.* (2004, p. 324), neste estilo parental, “os filhos devem responder às exigências dos pais, mas estes também aceitam a responsabilidade de responderem, o quanto possível, aos pontos de vista e às razoáveis

exigências dos filhos”. Além disso, há estabelecimento de regras de maneira justa, há valorização do diálogo, há respeito e afeto pela criança. Enfim, os filhos que recebem esse tipo de parentalidade apresentam maiores níveis de assertividade, maturidade, conduta independente e empreendedora e responsabilidade social (WEBER *et al.*, 2004; BALUTA, 2019).

2.2 A DISCIPLINA POSITIVA

A Disciplina Positiva é um conceito formulado a partir do trabalho da terapeuta, educadora e mãe de sete filhos, Jane Nelsen. A estudiosa, embasada nos ensinamentos e na filosofia de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs, formulou esse método educacional, que é orientado pelo respeito e pelo encorajamento. Adler foi um médico e psicólogo austríaco, que se destacou nas áreas psicoterápicas e pedagógicas, e “defendia igualdade para todas as pessoas, todas as raças, mulheres e crianças muito antes de isso se tornar popular” (NELSEN, 2016, p. 21). Dreikurs, por sua vez, depois da morte de Adler, continuou a desenvolver a psicologia adleriana, com o foco em ajudar pais e professores a compreenderem a prática dessa teoria para que, assim, as relações com as crianças em casa e na escola pudessem ser melhoradas (SANTOS, 2018; SOUZA; ALMEIDA, 2016; NELSEN, 2016).

Nessa perspectiva, pode-se inserir a Disciplina Positiva como ferramenta que possibilita o exercício da paternidade autoritativa, visto que, de acordo com Baluta (2019, p. 159),

[...] a Disciplina Positiva continua a se estruturar nas crenças e valores dos pais, porém empregadas de uma forma reflexiva e com a participação dos filhos, oportunizando a troca de experiências geracionais (o processo de inculcação passa a ocorrer em uma relação horizontal: adultos/crianças). A compreensão de que a parentalidade é um trabalho conjunto e cooperativo representa o primeiro estímulo a uma mudança comportamental e relacional, e se identifica com um estilo parental democrático (p. 159).

O postulado de Jane Nelsen, a Disciplina Positiva, busca auxiliar os pais e educadores a encontrarem harmonia no trato com as crianças, de forma que se encontre um equilíbrio entre a punição e a permissividade (BALUTA, 2019), visto que, “muita gentileza sem firmeza pode se tornar permissividade, e muita firmeza sem gentileza pode se tornar rigidez excessiva” (NELSEN, 2016, p. 26). Nesse sentido, a Disciplina Positiva afirma que há uma razão específica que motiva o comportamento infantil e que comportamentos considerados como “inadequados”, na maioria das vezes, partem da falta de encorajamento para com as crianças (REIS, 2012; NELSEN, 2016). Por isso, a Disciplina Positiva objetiva fornecer ferramentas práticas que contribuam para o estabelecimento de interações familiares e escolares respeitadas e saudáveis e para o desenvolvimento de crianças interessadas e autônomas. As principais ferramentas da Disciplina Positiva são: respeito mútuo, identificação do objetivo por trás da indisciplina,

boa comunicação e resolução de problemas, foco em soluções e não em punições, disciplina que educa e estímulo ou encorajamento (REIS, 2012).

Consoante Reis (2012), a qualidade dessas interações entre o cuidador e a criança pode influenciar em diferentes questões do desenvolvimento da criança ao longo da vida, como a autonomia, a independência financeira, a competência profissional e a realização pessoal. Além disso, para a autora, o investimento afetivo nessas relações é de suma importância, visto que esse investimento forjará o indivíduo a descobrir, criar, renovar e inventar.

As autoras bolivianas Santa Cruz e D'Angelo (2020) estudaram a Disciplina Positiva e o modo como as habilidades que são impulsionadas por essa teoria impactaram a inteligência emocional de adolescentes de um Centro Educacional feminino, localizado no distrito de Trujillo, no Peru. As estudosas trabalharam com um número de 51 alunos, aos quais foi aplicado o Inventário de Inteligência Emocional Bar-On. Como resultado, as autoras afirmaram que houve fortalecimento moderado e estatisticamente significativo da inteligência emocional do grupo, bem como aumento relevante de cada dimensão da inteligência emocional, exceto da dimensão gerenciamento de estresse (SANTA CRUZ; D'ANGELO, 2020).

3 METODOLOGIA

3.1 DESENHO DA PESQUISA

Foi feita uma pesquisa qualitativa, buscando extrair desse método a possibilidade de examinar os conteúdos de forma profunda. As informações obtidas nos formulários e nas frases feitas pelas crianças foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os desenhos, por sua vez, foram submetidos a uma análise na perspectiva histórico-cultural (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008) e às ideias de Cunha *et al.* (2007).

3.2 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Inicialmente, realizou-se uma reunião com a Direção de uma instituição de ensino de Patos de Minas (MG), que atende ao público infantil, com o objetivo de apresentar à direção a proposta do Grupo de Orientação a Pais, verificando, assim, o interesse dessa instituição em divulgar o projeto para os pais dos alunos. A comissão organizadora apresentou à direção do colégio uma programação de 4 encontros, de 2h de duração – em que o primeiro consistiria em uma palestra explicativa sobre a importância da educação parental e em uma oportunidade para convidar os pais para participar do Grupo de Orientação a Pais, que ocorreria nas segundas-feiras às 17h30. Depois das devidas autorizações da instituição de ensino, iniciou-se a divulgação do Grupo aos pais de alunos matriculados naquele colégio, ou seja, com filhos de três a sete anos.

3.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

O primeiro passo ocorreu na própria instituição de ensino, na cidade de Patos de Minas (MG) e contou com a participação de cinco genitores, sendo dois casados. Ao final do encontro, os pais receberam uma folha para que respondessem às seguintes perguntas: “Como você vê sua família?” e “Quais são as suas expectativas para esse Grupo de Orientação a Pais?”. A partir do segundo encontro, o número de participantes diminuiu para dois, sendo que estas duas pessoas foram as únicas participantes nos demais encontros. Tais participantes foram identificadas como Alice e Malu — Alice é mãe de Maria Clara, que possuía, no desenrolar do estudo, três anos; Malu é mãe de João Miguel, que, no momento do estudo, também possuía três anos.

Os encontros realizados foram baseados nas Oficinas de Disciplina Positiva e dispostos da seguinte forma:

Tabela 2: Descrição dos encontros realizados no Grupo de Orientação a pais

Encontro	Tema	Objetivos
1º	Apresentação (Conceitos iniciais e estilos parentais)	- Conhecer os participantes; - Apresentar os princípios da Disciplina Positiva; - Refletir sobre os estilos parentais;
2º	Objetivos equivocados	- Compreender como a criança se comporta e o que está além dos “maus” comportamentos; - Pensar em alternativas para lidar com os comportamentos desafiadores das crianças;
3º	Estabelecendo limites com as crianças	- Refletir sobre estratégias para lidar com a insistência diante de algo; - Compreender e experienciar ferramentas para estabelecer limites com gentileza e firmeza ao mesmo tempo;
4º	Encorajamento e feedback	- Promover um momento de acolhimento e feedback dos aprendizados obtidos ao longo dos encontros;

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

No dia seguinte ao primeiro encontro, em um encontro à parte, em horário escolar cedido pela escola, uma das pesquisadoras se reuniu com os alunos cujos pais participaram do primeiro encontro do Grupo de Orientação a Pais e também assinaram o TCLE e o TALE. A pesquisadora pediu que os alunos fizessem um desenho de sua família e respondessem, ao lado do desenho, à seguinte pergunta: “Como vejo minha família?”. Entretanto, devido à pouca idade dos participantes que atenderam aos critérios de inclusão na pesquisa, três e quatro anos, ao serem questionados, não responderam à questão proposta, fazendo, assim, somente o desenho. Ao final, os desenhos foram recolhidos pelas organizadoras para futuras análises.

Por fim, depois do encerramento do Grupo de Orientação a Pais, os pais responderam a um novo formulário que continha as seguintes perguntas: “Quais foram os impactos causados pelo Grupo de Orientação a pais na interação da sua família?” e “Qual ferramenta da Disciplina Positiva teve maior contribuição para esse impacto?”. Da mesma forma, pediu-se também que as crianças, ao final do projeto, fizessem um

novo desenho de sua família, que foram recolhidos novamente pelas pesquisadoras para que pudessem ser analisados.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

Ao final do primeiro encontro, foi pedido que os pais formalizassem a sua participação e a participação de seus filhos na pesquisa por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis, sendo este último referente à participação de seus filhos.

Com o intuito de preservar a integridade das crianças e de seus pais, mas também objetivando afirmar que essas pessoas são – tanto pais quanto crianças – sujeitos da história, da cultura, do conhecimento e da pesquisa, optou-se por suprimir seus nomes verdadeiros e substituí-los por nomes fictícios escolhidos por cada participante. Também foi evidenciado, no momento da escolha dos nomes, o critério de não escolher nomes de figuras artísticas ou personagens famosos (KRAMER, 2002).

3.5 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

Quanto aos critérios de inclusão na análise deste trabalho, optou-se pelos seguintes: pais que tivessem seus filhos (de 3 a 7 anos) matriculados na instituição coparticipantes e que aceitassem os termos da pesquisa e tivessem disponibilidade para participar da oficina de Disciplina Positiva; e crianças de 3 a 7 anos, cujos pais tivessem participado da oficina de Disciplina Positiva.

Quanto aos critérios de exclusão, optou-se pelos seguintes: pais que não tivessem disponibilidade para participar da oficina de Disciplina Positiva e que tivessem filhos em faixa etária diferente de 3 a 7 anos; e crianças que tivessem faixa etária diferente de 3 a 7 anos.

3.6 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Entre os benefícios proporcionados aos participantes deste estudo, incluiu-se os seguintes: os pais puderam se beneficiar do aprendizado e da experimentação de práticas relacionadas ao exercício parental saudável como contribuintes positivos para a melhoria das relações familiares e entre pais e filhos; as crianças puderam se beneficiar de uma melhor interação familiar e de uma possibilidade de refletir sobre a família em dois momentos diferentes.

Entre os riscos e os desconfortos possíveis de serem gerados pela pesquisa, pode ser salientada a necessidade de despendimento de tempo para a presença nos encontros na oficina de Disciplina Positiva e o desconforto em responder aos instrumentos de avaliação.

Para minimizar os riscos e desconfortos que, eventualmente, fizeram-se presentes durante o projeto, foi oferecido ambiente adequado e suporte e atenção qualificada aos participantes. Essas providências foram tomadas em todos os momentos da pesquisa, incluindo o antes e o depois.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS ANTERIORES À REALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM PAIS

Como dito anteriormente, no primeiro encontro os participantes receberam um formulário que continha estas perguntas: “Como você vê sua família?” e “Quais são as suas expectativas para esse Grupo de Orientação a pais?”. Em resposta ao primeiro questionamento, obtiveram-se as seguintes respostas:

Vejo minha família passando pelo melhor momento de nossas vidas, com dois filhos lindos e saudáveis, apesar de todo cansaço que estamos, acredito que estamos na melhor fase com eles, mas com muitos desafios que a educação tem nos trazido (Malu, mãe de João Miguel).

Já a outra participante, respondeu de tal forma:

Me perdi nessa pergunta. O que seria família? Pensei que talvez poderia ir além do conceito tradicional de conjunto de parentes de uma pessoa ou grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto. Pra mim, a minha família pode ser lugar, pessoas, sentimentos e sensações. É LUGAR de abraço apertado, abrigo de emoções, refúgio, escola, amparo e acolhimento. São as minhas PESSOAS preferidas no mundo. É um misto de SENSACIONES E SENTIMENTOS. A minha família tem gosto de ceia de Natal e de almoço do dia-a-dia igualmente. Pode ter cara de sábado badalado e de tédio de domingo... é amor, cumplicidade, lealdade, resiliência, respeito. Enfim...eu vejo a minha família como um lugar comum de gente diferente, junta e misturada.... E o mais importante: a minha família cabe a gente... do nosso tamanho (Alice, mãe de Maria Clara).

Em resposta à segunda questão, Malu e Alice, afirmaram, respectivamente:

O grupo veio em excelente hora, para nos ajudar a lidar com situações que ainda não tínhamos vivenciado, pois a impressão que eu tinha é que meus filhos só me escutavam quando eu gritava ou ameaçava bater, e perdia a paciência. A minha expectativa é ser uma mãe melhor para os meus filhos (Malu, mãe de João Miguel).

A minha expectativa em relação ao grupo é de compartilhar experiências e ensinamentos com os outros

pais e profissionais. Acredito que essas vivências e partilhas me ajudarão a educar de forma a equilibrar gentileza, firmeza e respeito (Alice, mãe de Maria Clara).

Diante do que foi respondido em relação à família, percebe-se que, mesmo não havendo modelos únicos de configuração familiar na contemporaneidade, a família, no geral, continua a funcionar como um “útero social”, ou seja, um espaço privilegiado de convívio, afeição e acolhimento, espaço este que também é cenário de situações conflituosas e desentendimentos entre os seus membros. Dessa forma, conclui-se que na vida familiar pode haver emoções tanto positivas quanto negativas, que, por vezes, ocorrem de forma simultânea (LINS *et al.*, 2015).

Por outro lado, um aspecto observável na família contemporânea é a procura por soluções para situações familiares conflituosas, principalmente daquelas que se relacionam com a educação parental, tendo em vista que os genitores não somente se preocupam profundamente com suas crianças, mas também anseiam por desempenhar com excelência seus papéis de educadores (LINS *et al.*, 2015; PARDO; CARVALHO, 2012). Tal realidade pode ser apreendida da fala de Malu, que exprime seu desejo de encontrar no Grupo de Orientação soluções para os desafios da educação de seus filhos.

A partir da fala de Alice, nota-se uma outra característica importante dos grupos terapêuticos, que é o caráter colaborativo, em que as informações partilhadas não são trazidas somente pelo terapeuta, mas também há uma troca de experiências entre os próprios cuidadores e entre cuidadores e terapeutas. Diferentemente da abordagem individual, a abordagem grupal propicia uma experiência entre os participantes de conexão, de acolhimento e de compreensão, bem como a identificação de problemas comuns, a ajuda mútua e o sentimento de autoeficácia. Tal realidade contribui para a eficiência dos trabalhos desenvolvidos no grupo (NEUFELD *et al.*, 2018).

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS POSTERIORES À REALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM PAIS

Ao final do Grupo de Orientação a pais, os participantes receberam um novo formulário que continha as seguintes perguntas: “Quais foram os impactos causados pelo Grupo de Orientação a Pais?” e “Qual ferramenta da Disciplina Positiva teve maior contribuição para esse impacto?”. A esses questionamentos, Malu respondeu desta forma:

Nos dias que tínhamos a reunião na escola, eu sentia uma paz interior e chegava em casa com o sentimento que eu vou conseguir agir diferente com os meus filhos, com muito mais amor e paciência com eles. Sou muito grata a todas que me apresentaram a Disciplina Positiva e a paciência e carinho que sempre tiveram em ouvir os meus desabafos. Havia dias que eu sentia que os meus filhos me escutavam e eram mais carinhosos.

Não saberia citar uma ferramenta específica da Disciplina Positiva, mas sou muito grata às mediadoras por terem me apresentado a ela, que mudou a minha forma de pensar e agir com os meus filhos. Em um dos encontros que tivemos, encenamos e depois lemos e meditamos sobre a “Carta de uma criança”, e sempre que estou ficando nervosa, brava ou perdendo a paciência com os meus filhos, me lembro dessa carta e tento agir diferente.

Alice, por sua vez, respondeu às questões da seguinte maneira:

O grupo me ajudou a criar recursos de conexão com a minha filha e a reconhecer momentos em que eu também preciso de um “respiro”. Sair de cena para me acalmar e explicar para ela que eu também preciso desse instante tem sido muito importante para ela ver que todos nós passamos por situações emocionais que precisamos validar, digerir e só depois seguir em frente. Mostrar pra ela que eu reconheço as minhas emoções e as acolho tem sido um grande exemplo. Hoje ela já consegue reconhecer e distinguir alguns sentimentos e isso tem feito ela criar recursos para lidar com eles.

Acredito que seja um conjunto de ferramentas que contribuiu para esse impacto. Como já descrito, aplicar o tempo fora tem nos ajudado bastante. A mudança de foco, combinar o que fazer (exemplo: esse será o último desenho, depois vamos desligar, combinado?), buscar solução pra resolver o conflito juntos são só alguns exemplos.

Ao ler o relato de Malu, de modo geral, percebe-se que, por meio da participação dessas mães no Grupo de Orientação a pais, elas experimentaram uma sensação de bem-estar, que é expressa por B como uma “paz interior”. Schwingel (2021), ao abordar um estudo com pais participantes de um programa de educação parental, afirma que, depois da participação no programa, os pais adquiriram não só ferramentas mais assertivas para educar seus filhos, mas também uma perspectiva mais positiva sobre a própria vida. Tal realidade corrobora a fala de B, tendo em vista que, nos dias em que havia o Grupo de Orientação, ela afirmava vivenciar uma sensação de paz, e após o grupo enxergava que seu agir diante dos filhos era mais amoroso e paciente e que seus filhos eram mais carinhosos e dispostos a escutar.

No relato de Alice, percebe-se um conceito importante no trabalho de Jane Nelsen, a conexão. Nelsen (2016) assevera que perceber-se conectado é um dos principais fatores que modulam a qualidade da vida escolar das crianças, tanto no aspecto acadêmico quanto no aspecto relacional. Além disso, considera-se no arcabouço teórico da Disciplina Positiva que a conexão vem antes da correção, visto que a conexão dos pais

com os filhos é a ferramenta educacional mais poderosa, da qual dependem todas as outras possíveis intervenções (NELSEN; ERWIN; DUFFY, 2018).

Ademais, da fala de Alice, apreende-se a ferramenta da Disciplina Positiva chamada de “pausa positiva”, que consiste em, diante de uma situação que suscita emoções efusivas, retirar-se para um local apropriado para acalmar-se antes de agir. Segundo os autores, quando os pais se sentirem impelidos a punir fisicamente seus filhos, eles devem interpretar esse ímpeto como sinal de que eles devem cuidar de si mesmos, por meio de uma pausa positiva, haja vista que a exaustão e o estresse podem influenciar bons pais a agirem de formas não desejadas, que suscitarão depois arrependimento (NELSEN; ERWIN; DUFFY, 2018).

Por fim, outro ponto importante encontrado na fala de Alice são as ideias de “respeito mútuo” e de “combinados”, presentes na Disciplina Positiva. O respeito mútuo pode ser expresso na atitude de avisar a criança sobre o que é necessário que ela faça naquele momento, e não simplesmente interrompê-la bruscamente de uma atividade em que ela está totalmente absorta. Os “combinados”, por seu turno, consistem em acordar com a criança uma determinada ação, como ler uma história, e ser fiel, com gentileza e firmeza, a esse acordo (NELSEN; ERWIN; DUFFY, 2018).

4.3 ANÁLISE DOS DESENHOS ANTERIORES À REALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM PAIS

A respeito do desenho infantil, para a perspectiva histórico-cultural em Psicologia, é de igual importância tanto o processo de se tecer o desenho, quanto o produto final obtido ao final desse processo. Em concordância com Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 10), “[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra”. Partindo-se desse pressuposto, percebe-se que a significação que o desenhista atribui à sua obra é de elevada importância para a compreensão do produto final.

Por outro lado, o desenho por si só é uma forma de expressão da imaginação e da criatividade do indivíduo. Na criança, a arte constitui a principal ferramenta de expressão, visto que é possível perceber, por meio da observação da criança em suas atividades artísticas, o que e como ela se sente, o que e como ela pensa, e o que e como ela percebe o mundo à sua volta (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

Inicialmente, nesta pesquisa, buscou-se pedir que a criança não só confeccionasse o desenho, mas também verbalizasse como ela via sua família, objeto de sua produção gráfica, objetivando, desse modo, que a análise contemplasse tanto o produto final, quanto a significação dada pelo autor à representação (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008). Contudo, a captação de tal significação não foi possível de ser realizada de maneira completa, visto que as crianças não quiseram responder à questão e limitaram-se somente a verbalizar quem elas estavam desenhando e algumas questões referentes à intencionalidade do desenho.

Os primeiros desenhos, confeccionados logo após o primeiro encontro e antes das intervenções começarem, foram feitos em uma sala somente com a criança e com uma das pesquisadoras. A criança poderia escolher utilizar qualquer material dentre os

que foi colocado à sua disposição — canetinhas, giz de cera, lápis de colorir etc. Depois da finalização do trabalho, a pesquisadora perguntava à criança como ela via sua família e pedia que esta indicasse quem ela havia representado no desenho. Nesse caso, a primeira pergunta não foi respondida por nenhuma das crianças.

Figura 1: Desenho de João Miguel confeccionado antes do Grupo de Orientação a Pais



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Cunha *et al.* (2007), ao falarem sobre o desenho da família, afirmam que os estudos costumam direcionar mais seus esforços de pesquisa para os sentimentos do desenhista a respeito daqueles que desenharam do que para as características individuais das pessoas desenhadas. Partindo-se dos desenhos que ilustram a família, é possível formular hipóteses sobre como o indivíduo vê a família e como ele vê a si mesmo nesta família (CUNHA *et al.*, 2007).

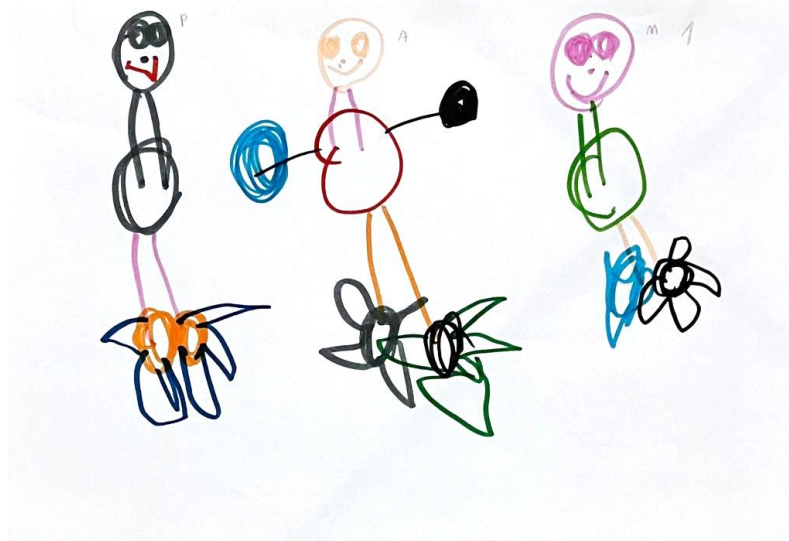
No desenho acima, percebe-se que o tamanho das figuras é uma das características mais expressivas, o que corrobora a ideia de Cunha *et al.* (2007) de que o tamanho é uma das características mais importantes. Nota-se que a figura central, apontada pela criança como o pai, apresenta maior extensão em relação aos demais, enquanto a figura materna, que está na lateral direita, apresenta um tamanho muito semelhante ao do autor, representado pela figura na lateral esquerda. Nota-se também a pequena figura da irmã mais nova, situada entre os genitores.

Conforme Cunha *et al.* (2007), o tamanho dos indivíduos desenhados pode significar tanto uma relação de tamanho e idade, quanto uma referência ao poder. A partir do desenho acima, supõe-se que há um misto das duas hipóteses, visto que a irmã mais nova foi desenhada muito menor – o que pode indicar relação com a idade – e que a mãe foi desenhada quase do mesmo tamanho do autor, o que pode indicar algum déficit de dominância. Sendo assim, o desenho é sugestivo de que, na visão da criança, o pai assumia um papel de maior dominância no contexto familiar e a mãe divide com o autor um papel de poder secundário.

Outro aspecto observável na produção e abordado no estudo de Cunha *et al.* (2007) é a proximidade ou o afastamento das figuras. É visível que o autor se colocou ao

lado do pai, enquanto colocou a irmã entre os pais, sendo que esta está um pouco mais próxima da mãe. Tal disposição pode apontar para diferentes preferências relacionais segundo a percepção de João Miguel. Sendo assim, partindo-se da perspectiva do desenhista, a irmã mais nova se relacionaria de maneira mais próxima em relação aos dois genitores, sendo que essa proximidade seria mais notória com a mãe, enquanto João Miguel se relacionaria de maneira mais próxima do pai (CUNHA *et al.*, 2007).

Figura 2: Desenho de Maria Clara confeccionado antes do Grupo de Orientação a Pais



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ao analisar o desenho acima, percebe-se que, apesar da diferente idade dos indivíduos representados, todos apresentam a mesma estatura, corroborando a ideia de que essa obra não mantém ligação com a idade. Como citado anteriormente, Cunha *et al.* (2007) afirmam que isso pode indicar uma visão de igual importância entre os membros da família na perspectiva da criança. Contudo, é notório que Maria Clara representou a si mesma com os braços estendidos, ao passo que não desenhou esses membros nos genitores. Segundo Cunha *et al.* (2007), tal representação pode sugerir uma tentativa de controle do ambiente.

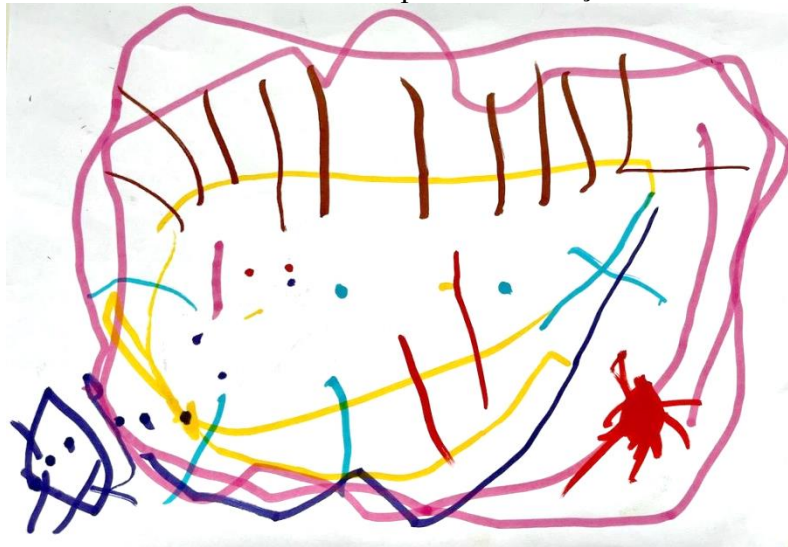
Quanto à distribuição dos indivíduos no desenho e o distanciamento entre essas figuras, não é possível perceber relevante aproximação ou afastamento que justifique um olhar analítico. O que é passível de análise é o fato de a criança ter representado a si mesma no centro da produção. Tal realidade pode apontar para o fato de Maria Clara ser a personagem principal no contexto familiar, com a qual os membros, de forma semelhante, estabelecem relações significativas (CUNHA *et al.*, 2007).

4.4 ANÁLISE DOS DESENHOS POSTERIORES À REALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM PAIS

Depois do encerramento dos encontros, repetiu-se o exercício inicial com as crianças. Novamente, foi pedido que elas desenhassem suas famílias e que respondessem ao questionamento de como elas viam essa família. Como aconteceu na

primeira tentativa, as crianças limitaram-se a indicar quem elas estavam representando, e, no caso de Maria Clara, a verbalizar sua intenção de desenho antes de iniciar a produção em si. Este aspecto é importante haja vista que o desenho também é produto de uma ação intencional, que abrange aspectos cognitivos e emotivos (RODRIGUES, 2010).

Figura 3: Desenho de João Miguel confeccionado após o encerramento do Grupo de Orientação a Pais



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Nesse desenho, ao contrário do primeiro, as figuras representadas ficaram mais indistintas, contudo, por meio da verbalização do desenhista, foi possível distinguir essas figuras, o que é semelhante ao trabalho de Natividade, Coutinho e Zanella (2008), que recorreram às verbalizações para poder compreender, de fato, o que foi desenhado pela criança.

Um dos aspectos mais chamativos do desenho é a diferenciação do tamanho entre os desenhos. Ao contrário da primeira produção de João Miguel, esta produção traz os cuidadores representados em tamanhos muito diferentes do dos filhos, sendo que, dessa vez, a mãe – a figura colorida de rosa – é a maior figura da obra. Como citado anteriormente, tal tamanho pode indicar que a mãe passou a ser uma figura mais protagonista no contexto familiar (CUNHA *et al.*, 2007).

Diferentemente do primeiro desenho de João Miguel, neste não é possível perceber na disposição dos indivíduos indícios de como está, na perspectiva da criança, as relações preferenciais entre cuidadores e filhos. Dessa vez, os filhos ocuparam os lugares laterais, enquanto os pais estão no centro, o que pode ser indicativo de uma importância maior dos pais no ambiente familiar, partindo da visão de João Miguel. (CUNHA *et al.*, 2007).

Figura 4: Desenho de Maria Clara confeccionado após o encerramento do Grupo de Orientação a Pais



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Antes de começar a desenhar, Maria Clara afirmou que só queria desenhar a mãe. Tal intenção, ainda que a pesquisadora tenha pedido que ela desenhasse toda a família, foi executada no desenho e mantida até o final. De forma distinta à primeira produção, dessa vez Maria Clara não só optou por desenhar somente a mãe, como também quis desenhar a sua casa, como foi indicado pela criança ao final da atividade.

De acordo com Cunha *et al.* (2007), quando há uma ênfase de uma figura por parte do autor do desenho, há identificação de uma característica marcante daquela pessoa ou um envolvimento específico entre o desenhista e a pessoa retratada, enquanto braços estendidos – como apresentado na figura – podem denotar uma tentativa de domínio do ambiente. Ademais, o personagem que é representado de forma principal é aquele que troca relações especialmente significativas com o emissor do desenho, relações estas que podem ser de admiração, identificação, medo etc. (CUNHA *et al.*, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao objetivo geral e aos objetivos específicos, é perceptível que alguns deles foram alcançados, mesmo que de forma limitada. Percebeu-se, principalmente pelas falas das mães, que o Grupo de Orientação possibilitou a elas tanto uma maior conexão com seus filhos, quanto uma maior capacidade de fazer um planejamento, de ter paciência e agir com amor perante as atitudes indesejáveis de seus filhos, o que sugere uma melhora na interação familiar após as intervenções grupais.

No que se refere às ferramentas da Disciplina Positiva que contribuíram para essa melhoria, não foi possível apontar uma especificamente, haja vista que as mães atribuíram as melhorias ao todo, ou seja, ao conjunto de técnicas e experiências vividas no grupo. Quanto aos contribuintes para uma boa interação familiar, por meio dessa pesquisa foi notório que, na Disciplina Positiva, o fator mais preponderante é a conexão

entre pais e filhos, que deve preceder a correção propriamente dita. Quanto à mudança da visão da criança sobre a própria família, pôde-se perceber uma alteração na configuração da mãe, demonstrando para ambas as crianças maior presença materna na configuração familiar. Isto pode demonstrar que, após a realização dos encontros, as crianças perceberam maior conexão com a mãe.

Por fim, devido à baixa adesão dos pais e mães ao Grupo de Orientação a Pais, de forma principal, notou-se que a amostra ficou muito limitada para que fosse possível fazer uma relevante análise quantitativa. Diante disso, sugere-se que mais pessoas se dediquem a pesquisar, sob o enfoque da Disciplina Positiva, o fenômeno da interação familiar, com um maior número de famílias, de diferentes contextos e culturas, para que seja possível avaliar o quanto essa teoria pode, de fato, contribuir para a melhoria da relação entre pais e filhos.

REFERÊNCIAS

BALUTA, M. C. **O *habitus* dos castigos físicos e a Disciplina Positiva na perspectiva de capacitadores nível educador**: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva período de 2003-2018. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 887-907. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1126611>.

BOECKEL, M. G.; SARRIERA, J. C. Estilos parentais, estilos atribucionais e bem-estar psicológico em jovens universitários. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 53-65, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300007&lng=pt&nrm=iso.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Orientação de pais: partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. (Esp.), p. 64-70, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000500008>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S.; CIA, F. Relações entre a saúde mental de estudantes do Ensino Fundamental e as práticas e estilos parentais. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 504-513, 2015. Disponível em: <https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/view/306>.

CUNHA, J. A. *et al.* **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artmed, 2007. v. 5.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

LINS, Z. M. B. *et al.* O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos.

Revista da SPAGESP, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 43-59, 2015. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100005&lng=pt&nrm=iso)

[29702015000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100005&lng=pt&nrm=iso).

NATIVIDADE, M. R. da; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa

com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, São

Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100002)

[script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100002).

NELSEN, J. **Disciplina Positiva**. 3. ed. Barueri: Manoele, 2016.

NELSEN, J.; ERWIN, C.; DUFFY, R. A. **Disciplina Positiva para crianças de 0 a 3 anos:**

como criar filhos confiantes e capazes. Barueri: Manoele, 2018.

NEUFELD, C. B. *et al.* Programa de orientação de pais em grupo: um estudo

exploratório na abordagem Cognitivo-Comportamental. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz

de Fora, v. 12, n. 3, p. 33-43, dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472018000300004&lng=pt&nrm=iso)

[php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472018000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472018000300004&lng=pt&nrm=iso).

PARDO, M. B. L.; CARVALHO, M. M. S. B. de. Grupos de orientação de pais:

estratégias para intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 80-87, dez.

2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2012.52.02>.

REIS, A. M. **O papel da Disciplina Positiva em casa e na escola:** suas implicações

sobre o desenvolvimento infantil. 2012. 71 f. Monografia (Especialização em Educação

e Desenvolvimento Infantil), AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, M. H. Análise do desenho infantil segundo as ideias de Luquet. **Revista**

da UNIFEBE, Brusque, v. 1, n. 8, jan./jul. 2010. Disponível em: [https://periodicos.](https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/542)

[unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/542](https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/542).

SANTA CRUZ, F. F.; D'ANGELO, G. Disciplina Positiva para el desarrollo de las

habilidades emocionales. **Revista de Psicología**, La Paz, n. 24, p. 53-74, dez. 2020.

Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200005&lng=es&nrm=iso)

[30322020000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200005&lng=es&nrm=iso).

SANTOS, M. C. da S. **A Disciplina Positiva como alternativa aos outros modelos de**

educação. 2018. 39 f. Monografia (Graduação em Psicologia), Universidade Federal

Fluminense, Volta Redonda, 2018.

SCHAVAREM, L. do N.; TONI, C. G. de S. A relação entre as práticas educativas parentais e a autoestima da criança. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 147-161, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000200012&lng=pt&nrm=iso.

SCHMIDT, B.; STAUDT, A. C. P.; WAGNER, A. Intervenções para promoção de práticas parentais positivas: uma revisão integrativa. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 01-18, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v9n1/v9n1a02.pdf>.

SCHWINGEL, C. P. T. **As contribuições da Disciplina Positiva no relacionamento entre pais e filhos**: estudo de revisão integrativa da literatura. 2021. Artigo (Graduação em Psicologia), Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

SOUZA, M. C. A. R.; ALMEIDA, E. O. Castigos e Disciplina Positiva: um diálogo necessário. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 10., 2016, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Educonse, 2016. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/castigos_e_disciplina_positiva_um_dialogo_necessario.pdf.

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>.

WEBER, L. N. D. **Eduque com carinho**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

Jogos de tabuleiro no aprimoramento das habilidades comunicativas em universitários como proposta de intervenção pedagógica

Board games in improving communication skills in university students as a proposal for pedagogical intervention

CLEDILSON CARLOS DOS SANTOS ARAÚJO

Pós-graduando em Docência na Educação Superior (UNIPAM)

E-mail: cledilsoncarlos@unipam.edu.br

MARA LÍVIA DE ARAÚJO

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: marala@unipam.edu.br

Resumo: Diante das dificuldades, ou mesmo de medo e ansiedade nas situações que exigem interação e comunicação, muitos alunos se sentem pressionados pela dinâmica universitária. Por saberem que qualquer ramo de atuação futura exige um nível mínimo de comunicação ou por terem vivido, anteriormente, situações traumáticas, o fato é que nem todas as pessoas conseguem desenvolver espontaneamente estratégias que as ajudem a superar questões desse tipo. O objetivo deste artigo foi apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica viável e potencialmente efetiva no treinamento das habilidades comunicativas de alunos em nível universitário. Por meio da combinação de técnicas de dessensibilização progressiva com aplicação de jogos de tabuleiro, somados à aplicação do ciclo de aprendizagem vivencial e de técnicas de relaxamento, foi possível oferecer um programa de treinamento das habilidades comunicativas para alunos com medo de falar em público e com outras dificuldades de comunicação/interação. Esse programa pode contribuir para melhorar a qualidade de vida e a aprendizagem desses alunos e simultaneamente auxiliar as instituições de ensino na identificação, na orientação e no encaminhamento dos alunos que apresentem transtornos fóbicos mais graves.

Palavras-chave: habilidades comunicativas; jogos de tabuleiro; ensino universitário; inteligências múltiplas.

Resumo: Faced with difficulties, fear, and anxiety in situations that require interaction and communication, many students feel pressured by the university dynamic. Knowing that any future career field requires a minimum level of communication or having experienced traumatic situations previously, the fact is that not everyone can spontaneously develop strategies to overcome such issues. The aim of this article was to present a viable and potentially effective pedagogical intervention proposal in training communication skills of university-level students. By combining progressive desensitization techniques with board game application, along with the application of the experiential learning cycle and relaxation techniques, it was possible to offer a communication skills training program for students who fear public speaking and have other communication/interaction difficulties. This program can contribute to improving the quality of

life and learning of these students while simultaneously assisting educational institutions in identifying, guiding, and referring students with more severe phobic disorders.

Keywords: communication skills; board games; university education; multiple intelligences.

1 INTRODUÇÃO

A percepção de que as habilidades de comunicação são essenciais em quase todas as áreas de atuação é praticamente um mantra que acompanha qualquer universitário em seus anos de formação. Tal como a oratória é importante para os estudantes de direito, a capacidade de se expressar em uma equipe é essencial para os que estão se formando nas áreas de gestão e administração. Para os futuros professores, a necessidade de se comunicar é ainda mais evidente. O processo ensino-aprendizagem depende disso, tanto que o Ministério da Educação dedicou o quarto item da lista de dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exclusivamente para discorrer sobre a relevância das habilidades comunicativas mais necessárias¹.

No entanto, a necessidade de boas habilidades comunicativas não está direcionada exclusivamente para a atuação profissional. Mesmo durante o período de formação, essas habilidades se mostram imprescindíveis, seja para a interação informal com os colegas e professores, seja para as apresentações formais de trabalhos acadêmicos, que, mesmo em modalidade EaD, exigem uma habilidade comunicativa em algum nível para seu cumprimento.

Ademais, é notório que o aprimoramento da capacidade de comunicação pode melhorar consideravelmente a qualidade de vida de uma pessoa, enquanto os entraves sociais e os transtornos gerados pela dificuldade de comunicação podem impactar negativamente, gerando traumas ou, no mínimo, situações de desconforto.

Em um estudo com 452 pessoas da cidade de São Paulo, D’el Rey e Pacini (2005) confirmaram os achados prévios que indicavam a existência de uma taxa elevada de pessoas que sofrem com medo grave de falar em público. Diante dessa constatação, a universidade parece ser uma instituição pertinente para oferecer a oportunidade de aprimoramento das habilidades comunicativas, contribuindo para a superação do medo de falar em público nos casos mais usuais, ou mesmo orientando devidamente os estudantes que apresentarem casos mais graves de fobia social para o tratamento mais indicado.

Por mais que, em um ambiente ideal, as habilidades comunicativas possam ser estimuladas ao longo do desenvolvimento e amadurecimento natural de uma pessoa, não existe empecilho contundente para que não se desenvolvam trabalhos específicos para o aprimoramento dessas habilidades em pessoas adultas. Para Sá (2018), nada justifica a tendência de considerar que a comunicação oral não pode ser um objeto de ensino e aprendizagem.

E uma vez caracterizado desta forma, é coerente que estratégias pedagógicas específicas para pessoas adultas sejam elaboradas para indivíduos em idade

¹ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf.

universitária. “Comunicar com proficiência – oralmente e por escrito – é fundamental para o sucesso acadêmico e, acima de tudo, para o exercício de uma cidadania ativa e crítica” (SÁ, 2018, p. 5).

Portanto, o que o presente trabalho apresenta é uma proposta de intervenção pedagógica que utilize a aplicação de jogos de tabuleiro como estratégia de dessensibilização sistemática para as pessoas com medo de falar em público simultaneamente como treinamento das habilidades comunicativas dos estudantes universitários que apresentem dificuldades de comunicação, oratória, ou mesmo de comunicação interpessoal.

2 DESSENSIBILIZAÇÃO SISTEMÁTICA

A dessensibilização sistemática é um recurso terapêutico utilizado para diminuir ou até mesmo eliminar comportamentos de evitação a estímulos fóbicos por meio de respostas assertivas (TURNER, 2002). Pode ser utilizada através de ferramentas que ensinam os pacientes uma resposta contrária à ansiedade (técnicas de relaxamento, por exemplo) e, posteriormente, exponham o paciente de maneira gradual (imaginária ou ao vivo) ao que lhe desencadeia a ansiedade (TURNER, 2016).

É uma proposta mais recorrente em estudos sobre psicologia do que de comunicação e educação, mas tendo em vista os efeitos de superação pessoal almejados com a realização dessa intervenção, é pertinente que ela seja desenvolvida e aplicada de maneira interdisciplinar. Contudo, evidencia-se a importância do acompanhamento psicológico diante da identificação de níveis elevados de ansiedade e medo.

Segundo D’el Rey (2002), o que mais difere a dessensibilização sistemática da exposição *in vivo* é a associação das exposições graduais com técnicas de relaxamento. Para Brochado (2002), a aplicação da dessensibilização sistemática pressupõe três pontos constituintes e fundamentais:

- *Estabelecer a hierarquia do medo*: o paciente, amparado pelo terapeuta, lista os estímulos que lhe ocasionam o medo, e depois os classifica de maneira hierárquica.
- *Aprender técnicas de relaxamento*: o paciente aprende formas de relaxar que podem ser utilizadas antes de situações de medo e ansiedade.
- *Exposição gradual*: respeitando a hierarquia do medo, o paciente é exposto de maneira gradual ao que lhe ocasiona medo ou ansiedade, começando pelas situações mais leves e aumentando gradualmente, até que o paciente supere o quadro de fobia ou ansiedade.

Nessa intervenção, a intenção é que os jogos disponíveis no programa possam ser elencados por níveis de exposição às necessidades de comunicação e posteriormente sejam utilizados como forma de exposição atenuada dos alunos às situações de comunicação interpessoal, de trabalhos em equipe e mesmo de fala pública.

3 JOGOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Do ponto de vista exclusivamente pedagógico, é sabido que a utilização de jogos facilita o processo de construção do conhecimento. Freire (1996) defende que, enquanto brinca, o aluno aprende incessantemente e reforça que jogos em situação de ensino não podem ser compreendidos como algo descomprometido. Como um instrumento pedagógico eficaz, promovem a mediação e a assimilação entre o simbólico e o vivenciado em situações reais (VYGOTSKY, 1999).

Segundo Kishimoto (2003), Platão percebia nas “brincadeiras” uma via educativa mais eficiente que a utilização de violência e opressão. Ainda, segundo a autora, Aristóteles também defendia o uso de jogos que simulavam atividades sérias como forma de preparação para situações futuras. Esse ponto em especial corrobora a proposta de utilização dos jogos para promover situações onde as habilidades de comunicação são necessárias.

Para Marinho (2007), por se tratar de uma forma lúdica, prazerosa e concreta de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, os jogos podem ser utilizados como recurso didático em quase todas as áreas de conhecimento.

Nesse ponto se faz pertinente ainda a observação de que, mesmo quando não é totalmente prazeroso, o jogo possui características que motivam e aumentam o interesse sobre determinado assunto simplesmente como resultado da dinâmica utilizada para vencer os desafios. Nesse sentido Kishimoto (2003), discorre que “nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira” (KISHIMOTO, 2003, p. 23).

Portanto, seja para evitar a frustração da derrota, seja para desfrutar da sensação de vitória e/ou do clima de confraternização que alguns jogos podem proporcionar, o aluno, ao se sujeitar às regras de um jogo, participa de situações virtuais e controladas, com considerável potencial para conduzi-lo por experiências que futuramente podem lhe ser úteis em uma situação real.

Existem projetos recentes em que a utilização de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica de ensino já se consolidaram como ferramenta pedagógica eficaz ao que se propõe. É possível citar o “Alfabetizar” (TORRES; FAGUNDES, 2018), que é voltado para a alfabetização; o “Ordena” (FRITSCH; SILVA; SOUZA, 2015), que é aplicado em cursos superiores como ferramenta de ensino de métodos de ordenação; e o “Altvra” (SANTOS *et al.*, 2019), que é utilizado como ferramenta na dessensibilização sistemática de pessoas com acrofobia.

A utilização de jogos educativos pelos analistas do comportamento é, ainda, pouco explorada, apesar de seus “procedimentos similares àquelas adotadas pela programação de ensino e da grande possibilidade de aplicação dos princípios da Análise do Comportamento” (PERKOSKI, SOUSA, 2015, p. 86).

Todos esses jogos são um forte indicativo de que estratégias semelhantes possam ser desenvolvidas para outras finalidades pedagógicas, contudo ainda existe uma carência de projetos sobre a utilização de jogos para o treinamento das habilidades comunicativas — carência que é ainda mais latente da perspectiva de amparar alunos com dificuldades comunicativas em período universitário.

3.1 JOGOS DE TABULEIRO PARA O APRIMORAMENTO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

Quanto aos jogos de tabuleiro especificamente, é possível afirmar que eles parecem ser mais indicados para a finalidade dessa intervenção do que os jogos eletrônicos. Isto porque a comunicação interpessoal já se faz necessária para a aplicação deles, o que não acontece necessariamente nos jogos digitais, ainda que possibilitem vários jogadores simultaneamente.

Os jogos de tabuleiro já são utilizados com finalidades pedagógicas há muitos anos, e sua popularização baseada num apelo pedagógico se deu ainda na era da prensa, quando esta indústria, juntamente com cartógrafos, criava jogos com temas de geografia e com dinâmica de corrida. Para Goodfellow (1998), quando a alfabetização se tornou uma pauta prioritária, surgiu a necessidade de tornar mais atrativo o ensino de habilidades de leitura e escrita e de conhecimentos aritméticos. Foram justamente os jogos de tabuleiro que foram utilizados como veículos de informação e conhecimento; o que originou, conseqüentemente, os jogos que hoje conhecemos como jogos educacionais.

Posteriormente, a discussão sobre a pertinência dos jogos educacionais tornou-se objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento.

Jimenez-Silva, White-Taylor e Gomez (2007), por exemplo, delineiam um projeto que utiliza jogos de tabuleiro para o ensino de Matemática no ensino fundamental; Figueres (2016), em sua dissertação de mestrado, estuda os games que podem ser utilizados para o ensino de tecnologia no ensino médio; Dahlin, Larsson e Erlich (2013), por sua vez, apresentam o uso de jogos de tabuleiro para o ensino de Engenharia; e Bochennek (2007) realizam uma revisão de jogos de tabuleiro para o ensino de Medicina (ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 148).

Jogos de tabuleiro vêm sendo continuamente utilizados das mais diversas formas na educação. Já existem inclusive plataformas digitais que disponibilizam jogos de tabuleiro clássicos para serem jogados de maneira on-line. Portanto, a hipótese da utilização de jogos de tabuleiro para o treinamento de habilidades comunicativas parece promissora.

Considerando ainda o impacto comportamental dessa experiência, temos os benefícios gerados pela interação entre pessoas que buscam o mesmo objetivo. Por conta da contínua interação entre os jogadores, evidenciada nos jogos de tabuleiro modernos, as possibilidades de jogo também são abertas a partir da análise dos erros, que são evidenciados e constatados pelo próprio jogador, levando-o a perceber o motivo de uma jogada malsucedida e a posterior mudança de estratégia (PRADO, 2018, p. 31).

Treinamentos para falar em público, cursos de oratória acadêmica e demais propostas do tipo possuem bons resultados eventualmente. Mas é inegável que as próprias dinâmicas e tentativas de falar em público durante esses treinamentos podem também se tornar momentos de exposição pública de pessoas com dificuldades de

comunicação, agravando inclusive o nível de trauma e nervosismo frente ao público. O jogo de tabuleiro seria, então, uma oportunidade virtual e controlada de treinar estratégias que podem ser reproduzidas em situações reais e oferecer um repertório de comportamentos que funcionem melhor que os utilizados anteriormente pela pessoa em situação de exposição.

Perkoski e Sousa (2015), analisando o impacto comportamental e o desenvolvimento de jogos educativos de tabuleiro, concluíram que importantes habilidades sociais como empatia, capacidade de resolução de problemas interpessoais e assertividade, podem ser aprimoradas por meio de jogos de tabuleiro. Sugerem ainda que o desenvolvimento de habilidades sociais pode ser usado como estratégia de prevenção ao *bullying*.

É notório também que nem todos os jogos modernos de tabuleiro com propostas educativas sejam pertinentes para essa intervenção e, por isso, é interessante que a possibilidade de inserção de novos jogos no programa seja avaliada pelos profissionais de comunicação, educação e psicologia, designados para acompanhar o programa.

4 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS SOB O PRISMA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Entre os conceitos essenciais para a realização dessa intervenção, há ainda um lugar de destaque para o conhecimento das “habilidades comunicativas” sob o enfoque da teoria das inteligências múltiplas, desenvolvido por Gardner (1994). Deve-se, portanto, compreender que o denominado aqui como “habilidades comunicativas” é a área de convergência das inteligências “interpessoal”, “intrapessoal” e “linguística”, teorizadas por Gardner (1995).

Isso porque Gardner (1995) constatou em seus estudos que as pessoas aprendem de maneira diferente e possuem aptidões, portanto inteligências diferentes se desenvolvem em proporções distintas e particulares em cada pessoa. Seguindo esse entendimento, Gardner (1995) teoriza que existem 7 inteligências identificáveis, que podem auxiliar o processo escolar no sentido de desenvolver e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência.

As sete inteligências são: inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. É possível perceber que três delas estão diretamente relacionadas à capacidade de comunicação usual:

- *Inteligência linguística*: refere-se ao fato de a formulação das sentenças preceder a capacidade de expressão oral e de o domínio da língua e de suas possíveis variações e aplicações serem elementos que impactam diretamente na compreensão do que é comunicado.
- *Inteligência interpessoal*: refere-se exatamente à capacidade de entender e interagir com outras pessoas.

- *Inteligência intrapessoal*: refere-se à capacidade de se autoconhecer e entender as próprias aptidões como importante fator para controlar o medo de expressar publicamente.

Obviamente, como Gardner (1995) mesmo defende, as inteligências não estão distribuídas nem atuam de maneira independente umas das outras. É fato que inteligências como a corporal-cinestésica e a musical também são caracterizadas como aptidões comunicacionais. No entanto, essa intervenção deve levar em consideração a capacidade de comunicação de mensagens completas e menos subjetivas, principalmente por se tratar de um estudo no âmbito universitário. Ou seja, ainda que a inteligência corporal-cinestésica favoreça uma expressão corporal condizente com o que é comunicado, a possibilidade da transmissão de uma mensagem completa somente pela aptidão cenestésica seria uma exceção quase utópica, e não uma possibilidade recorrente ou ideal. Da mesma maneira, a inteligência musical é uma aptidão comunicativa expressiva; mas, tendo em vista a pertinência da sua utilização, não pode ser tomada como objetivo da intervenção a ser aplicada.

Toma-se então que o termo “habilidades comunicativas”, doravante, diz respeito a todo o espectro de habilidades próprias referentes às inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal. Mas reitera-se que tais delimitações são uma limitação necessária, tendo em vista a aplicabilidade dessa intervenção no ambiente universitário e, portanto, não significa em nenhuma instância a sobreposição ou supervalorização de alguma inteligência em detrimento das demais.

A teoria desenvolvida por Gardner (1995) é essencial para que possamos valorizar as habilidades claramente mais apuradas numa pessoa, no sentido de que ela compreenda que qualquer atuação neste sentido tende a deixá-la mais realizada e, simultaneamente, para treinar e desenvolver as habilidades que não são proeminentes até o ponto onde elas não sejam mais motivo de sofrimento e privações no âmbito profissional ou social.

Portanto, é importante que os profissionais designados para acompanhar o programa tenham plena consciência a respeito da abordagem pedagógica amparada no conhecimento das “habilidades múltiplas”, para que a real intenção dessa intervenção não sofra nenhuma distorção prévia e/ou durante sua aplicação. Ou seja, a intenção é treinar pessoas com dificuldades de comunicação (ou que queiram se aprimorar) para situações de interação, trabalhos em grupo e situações em que precisem falar em público. Sempre na intenção de prepará-los para situações seguintes, sejam elas na instituição de ensino ou na vida profissional que a sucede.

Ainda que alguém em tratamento psicológico possa recorrer à intervenção de maneira complementar, ela não pode ser tomada como solução para fobias mais graves nem mesmo como promessa de transformar pessoas tímidas em comunicadores exímios. Esta é uma iniciativa pensada para auxiliar no processo ensino-aprendizagem no contexto universitário e conseqüentemente na qualidade de vida dos estudantes de cursos superiores.

Mesmo não excluindo a possibilidade de que alguns alunos participem do programa visando aperfeiçoar sua aptidão prévia quanto às “habilidades comunicativas”, é pertinente lembrar que a necessidade da sua realização não emerge somente de uma

percepção lógica e empírica; existem evidências científicas de como problemas de comunicação podem afetar a qualidade de vida das pessoas adultas. De maneira mais específica para este estudo, temos a pesquisa já citada anteriormente de D'el Rey e Pacini (2005), denominada “Medo de falar em público em uma amostra da população: prevalência, impacto no funcionamento pessoal e tratamento”; foram entrevistadas 452 pessoas adultas e, delas, 143 pessoas alegaram medo substancial de falar em público (MSFP).

Por fim, o ideal é que os responsáveis pela aplicação do programa de intervenção tenham sido apresentados à teoria das “habilidades múltiplas” de Gardner (1995), que aprendam sobre as técnicas de relaxamento pertinentes ao programa e conheçam o arcabouço teórico que sustenta a dessensibilização sistemática como método de intervenção. Ademais, que previamente tenham treinado a execução dos jogos propostos, a fim de que os esforços de comunicação ocorridos durante os jogos estejam dentro do previsto, ou seja, de maneira controlada e induzida gradualmente.

5 METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PROPOSTA

5.1 ESTRUTURA DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A proposta é que turmas de interessados sejam formadas, respeitando o limite de 12 alunos participantes por turma. Cada turma participou de 6 encontros com 2 horas de duração cada um, e realizados com pelo menos 15 dias de intervalo. A estrutura básica dos encontros é a seguinte:

Sessão de relaxamento > Aplicação dos Jogos > Realização do Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)

Cada uma das reuniões deve ser iniciada com uma sessão de relaxamento, que visa a combater, pelos participantes, qualquer tensão natural despertada pela expectativa com o treinamento e, simultaneamente, corroborar as partes fundamentais da estratégia de dessensibilização sistemática defendida por Brochado (2002). A técnica de relaxamento progressivo de Jacobson (1987) pode ser utilizada como base para essa primeira etapa dos encontros, por se tratar de uma técnica simples e efetiva que pode ensinar os participantes a autoindução do estado relaxamento. Essa sessão deve durar em torno de vinte minutos apenas.

Somente o primeiro encontro pode se alongar por no máximo 10 minutos, devido à necessidade de apresentação dos membros e da hierarquização dos seus medos, que pode ser feita por meio de questionário simples e impresso, em que os alunos vão enumerar de 1 a 3, por ordem de situação mais assustadora, uma lista com as seguintes situações: “Falar diante da turma em uma apresentação de seminário ou trabalho”, “Ter que explicar para sua equipe porque você não concorda com o decidido pela maioria”, e “Ter que negociar um preço possivelmente exagerado com um vendedor”.

Depois da sessão de relaxamento, os tutores da turma realizam a explicação e a aplicação do jogo que foi designado para aquele dia. Sempre deixam explícito que as

situações proporcionadas pelo jogo estimulam os participantes a interagir espontaneamente. Para a realização dessa etapa, o período de cem minutos deve ser suficiente.

Por fim, nos trinta minutos restantes os tutores devem realizar o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) com a turma — refletindo sobre o que sentiram nas situações propostas pelo jogo; sobre as partes que acharam mais desafiadoras e como se saíram sobre elas; sobre a possibilidade de generalização e replicação dos comportamentos que funcionaram no jogo para as situações cotidianas; e principalmente sobre uma proposição prática (a partir das conclusões da turma) para exercitar até o próximo encontro.

O acesso ao programa de intervenção sempre estará sujeito à decisão da instituição onde será implantado, mas o ideal é que seja amplamente divulgado entre os professores, para que eles possam encaminhar qualquer aluno que apresente a necessidade do treinamento das habilidades comunicacionais. Depois de um período de divulgação e inscrição, caso haja vagas sobrando, elas podem ser preenchidas por outros alunos que manifestem interesse de participação, ainda que não tenham apresentado problemas decorrentes da pouca aptidão comunicacional.

5.2 SESSÃO DE RELAXAMENTO

Se houver tempo disponível, nada impede que outras técnicas de relaxamento sejam aplicadas, mas, para o proposto nessa intervenção, a técnica de relaxamento progressivo de Jacobson (1987) parece ser a mais pertinente — também pelos poucos requisitos necessários para sua aplicação, mas principalmente pela capacidade de autonomia que gera nos participantes.

O relaxamento progressivo é uma técnica desenvolvida em 1983 que objetiva conduzir a pessoa para um estado de relaxamento consciente e profundo, fazendo com que ela reconheça os próprios pontos de tensão e possa relaxar (NOVAES; SANTOS, [s. d.]).

Tófolio Neto (2021) justifica sua preferência pela técnica de relaxamento progressivo, afirmando que existem outras técnicas de relaxamento muito eficazes, mas exigem atenção plena e geralmente exigem um alto nível de controle do processo, exigências que acabam gerando dificuldades, pouco engajamento e desistência dos iniciantes.

A técnica consiste em associar a respiração com a contração e o relaxamento cadenciado e consciente de 16 grupos musculares específicos, um de cada vez como o proposto por Jacobson: mãos; antebraços; bíceps; ombros; testa; olhos; mandíbula; garganta; lábios; pescoço; nuca; costas; peitoral; abdômen; coxas e panturrilhas.

Seguindo as orientações do intermediador, cada participante vai contraindo, mantendo e descontraindo um grupo muscular por vez. Com prática, posteriormente o paciente consegue identificar seus pontos de tensão e induzir a descontração daquele grupo muscular em específico.

Segundo Tófolio Neto (2021), a técnica de relaxamento progressivo promove autoconfiança na medida em que sua utilização independente é incentivada, ou seja, quanto mais o paciente aprende sobre a técnica e se vê capaz de aplicá-la sem a

necessidade da intermediação de um profissional, mais resultados positivos podem ser percebidos.

É justamente essa potencial independência gerada pelo aprendizado da técnica de relaxamento progressivo que faz dela a mais pertinente para o programa de intervenção proposto nesta pesquisa. Segundo Brochado (2002), a sessão de relaxamento inerente ao processo de dessensibilização sistemática visa ensinar o paciente técnicas capazes de gerar relaxamento diante de situações potencialmente tensas, mesmo fora das sessões terapêuticas.

5.3 OS JOGOS E OS NÍVEIS DE INTENSIDADE DE EXPOSIÇÃO

Inicialmente, o programa de intervenção utiliza três jogos modernos: Ilha Proibida, Pandemic e Bonanza. Dois deles têm dinâmica colaborativa, em que todos os jogadores são desafiados pelo jogo e trabalham em equipe; e um deles (Bonanza) tem dinâmica competitiva, em que só um participante é considerado vencedor.

Para alcançar os objetivos aqui já expostos, este programa invariavelmente precisa ser realizado por meio da aplicação de jogos classificados como modernos. Para Prado (2018,) a diferença entre os jogos modernos e os clássicos está principalmente na jogabilidade rápida e imersiva.

Os Jogos de Tabuleiro Modernos apresentam grandes variações em suas características, porém costumam ter a tendência em torno de um eixo comum: tempo curto de jogo (normalmente duram de 30 minutos a duas horas); grande interação entre os jogadores; conflito indireto entre os jogadores (competição por recursos e/ou pontos); ausência de eliminação de jogadores ou quando acontece, é feita de forma que este nunca tenha que esperar muito tempo para uma próxima partida; pouca influência da sorte; elementos que equilibram o jogo, como desvantagens para aqueles que lideram e/ou vantagens para aqueles que estão perdendo; dilemas que levam o jogador a pesar prós e contras de sua escolha e tomar uma decisão (PRADO, 2018, p. 31).

Tais características fazem com que os jogos modernos possuam mais elementos capazes de facilitar o processo de aprimoramento das habilidades comunicativas. Como essa intervenção espera como efeito o desenvolvimento e treinamento de uma habilidade social, é imprescindível que o fator “sorte” não seja o elemento de maior peso em nenhum dos jogos abordados.

Antes da descrição dos jogos que serão utilizados, é pertinente justificar que foram escolhidos por serem jogos de fácil acesso no mercado e por se encaixarem perfeitamente nas seis características descritas como essenciais por Huizinga (1971) para que um jogo seja considerado uma atividade proveitosa.

1	Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total, realizando em um clima de embasamento e entusiasmo, sendo uma atividade agradável que envolve inteiramente o jogador.
2	Esfera de espontaneidade, pois, mesmo existindo regras a serem seguidas, o participante, poderá contar com uma gama ampla de alternativas que dependerá de sua disposição e criatividade.
3	Limitação de tempo, em que o jogo se inicia num determinado momento e continua até que se chegue a certo fim.
4	Possibilidade de repetição, pois os jogos podem ser executados novamente a qualquer momento ou em períodos determinados.
5	Limitação de espaço, em que todo jogo se realiza dentro de uma área previamente delimitada, sendo que este espaço é reservado como se fosse um mundo temporário e fantástico dedicado à prática de uma atividade especial.
6	Existência de regras para que cada jogo se processe de acordo com regras determinadas conforme aquilo que “vale” num mundo temporário por ele circunscrito.

Fonte: elaboração dos autores com base em Huizinga, 1971.

Uma vez apresentados os critérios que fazem de um jogo uma atividade proveitosa, é necessário salientar que outros jogos podem ser adicionados ao programa se enquadrar na categoria de jogos modernos; atender aos critérios de atividade proveitosa de Huizinga; se, nitidamente, proporcionar situações de interação e comunicação num contexto lúdico e controlado.

5.3.1 Bohnanza²

Bohnanza é um jogo de cartas, cujo objetivo é cultivar e vender feijões. Sua dinâmica é competitiva, com tempo estimado para sua realização entre 30 e 45 minutos. O vencedor é o jogador que conseguiu acumular mais moedas vendendo feijões.

É um jogo de cartas para ser realizado em grupos de 3 a 5 pessoas. Sua dinâmica fundamental é que as cartas na mão de cada jogador devem ser “descidas” para a plantação (mesa) na mesma ordem em que estão. Como a lucratividade aumenta com mais feijões do mesmo tipo vendidos, isso exige um pensamento estratégico quanto aos tipos de feijões que serão necessários para desenvolver uma estratégia vencedora.

A cada rodada, mais duas cartas são colocadas sobre a mesa, e de lá só podem sair indo para alguma plantação de qualquer jogador. Como o espaço para cultivo é limitado a duas ou três plantações, e sementes novas não param de chegar, em poucos turnos o jogador começa a negociar as sementes que precisa e a fazer ofertas das que não precisa para que elas não o forcem a sacrificar as plantações mais lucrativas.

Do ponto de vista do treino em habilidades comunicativas, o ambiente criado pelo jogo e a motivação de fazer mais moedas que os demais jogadores criam uma atmosfera em que interagir ouvindo e falando é essencial. Ademais, no Bohnanza existe a necessidade de fazer e ouvir ofertas a cada turno, e uma melhora nos argumentos usados em cada uma dessas negociações é facilmente percebida já no final da primeira partida.

² Disponível em: <https://papergames.com.br/bohnanza/>.

O jogo recebeu várias premiações desde o seu lançamento em 1997. Entre as mais importantes, têm-se os prêmios do “Meeples’ Choice Award” (Jogo do Ano) nos Estados Unidos e “A la carte” – Melhor Jogo – Fairplay Magazine na Alemanha, ambos em 1997. Em 1999 também recebeu o Prêmio “Best Family Card Game” (Melhor Jogo de Cartas Familiar) – Games Magazine – EUA.

5.3.2 Ilha Proibida³

Ilha Proibida é um jogo cooperativo para ser jogado com até 4 pessoas. Os participantes precisam encontrar os tesouros de uma ilha misteriosa, antes que ela afunde completamente.

Cada participante possui uma habilidade exclusiva. Os participantes se revezam movendo seus peões pela ilha formada com cartões de terreno dispostos de maneira aleatória. No decorrer de cada partida, os cartões de terrenos vão “afundando” e se tornando inutilizáveis, o que aumenta o ritmo e a intensidade do jogo. Os jogadores precisam atuar em conjunto numa estratégia que os mantenha na ilha, evite a inundação e, ao mesmo tempo, permita recolher todos os tesouros.

Com variações e níveis de dificuldade que podem ser definidos antes de cada partida, é certo que a dinâmica do jogo vai deixá-lo mais emocionante e difícil à medida que a água sobe e obriga os participantes a fazerem sacrifícios. O jogo Ilha Proibida recebeu dezenas de premiações desde o seu lançamento. Os principais foram o “Mensa Select” e o “MTV Geek Top Board Game” de 2010.

Quanto à perspectiva do aprimoramento de habilidades comunicativas, o jogo apresenta uma dinâmica que exige planejamento em grupo e um senso imersivo de urgência que rapidamente induz os jogadores a interagir e a escolher uma entre as muitas estratégias possíveis para cumprir os objetivos dos jogos.

5.3.3 Pandemic⁴

No jogo Pandemic, quatro doenças virulentas eclodiram simultaneamente em todo o mundo, e o objetivo dos jogadores é combater e erradicar as doenças pesquisando a cura para cada uma das quatro pragas.

O jogo é colaborativo e pode ser jogado entre 2 a 4 pessoas; cada um deles será um profissional com habilidade exclusiva e crucial para cumprir os objetivos do jogo. O tabuleiro do jogo traz muitos centros populacionais do planeta. Em cada turno, os jogadores podem realizar até quatro ações, viajar entre cidades, tratar populações, descobrir uma cura e construir um centro de pesquisa.

Os eventos do jogo são cadenciados pelas cartas de um baralho; ele fornece habilidades aos jogadores, assim como esconde as cartas de “epidemia” que aceleram e exacerbam a atividade das doenças.

Para vencer, os participantes precisam decidir uma estratégia em conjunto e ainda decidir quem cuidará dos eventos adversos que podem acontecer no meio de cada

³ Disponível em: <https://devir.com.br/ilha-proibida/>.

⁴ Disponível em: <https://www.mundogalapagos.com.br/jogo-de-tabuleiro-pandemic/produto/PAN001>.

partida. O ambiente do jogo proporciona muitas situações inesperadas e, por vezes, é necessário abrir mão de uma estratégia, tomar um novo caminho, dividir a equipe em atuações distintas e etc.

É um dos jogos de tabuleiro mais famosos do mundo. A dinâmica colaborativa faz com que todos os participantes tenham que interagir e decidir qual seria o próximo movimento, bem como quais as consequências que cada movimento terá na estratégia principal traçada pelo grupo.

5.4 APLICAÇÃO DO CAV

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial se justifica no programa pela necessidade de que os participantes possam entender como a experiência oferecida tem potencial para ensinar e contribuir para o desenvolvimento das suas habilidades comunicativas. Segundo Vila e Falcão (2002), os jogos com o objetivo de treinar pessoas só têm sentido se, ao final da sua realização, os participantes adquirem conhecimento suficiente para uma mudança de comportamento.

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) se apresenta como um processo de ensino-aprendizagem no qual o saber é construído a partir das vivências dos participantes da atividade. Realizando o CAV, os participantes reconhecem os pontos fortes e fracos das suas atuações na situação vivenciada (RIZZO *et al.*, 2015).

Segundo Alves W. M. *et al.* (2016), para aplicar o CAV, é necessário que os participantes se envolvam em todas as suas fases. O CAV é constituído por 5 fases: Vivência, Relato, Processamento, Generalização e Aplicação. “Vivência” é a aplicação do jogo; “Relato” é a etapa em que todos compartilham o que perceberam e sentiram durante o jogo; “Processamento” é o momento em que todos vão associar a experiência aos padrões de comportamento que perceberam durante a experiência; a “Generalização” é a etapa em que o tutor do grupo incentiva assimilações entre as situações do jogo e as vividas cotidianamente; por fim, a “Aplicação” é o momento em que o grupo decide uma forma de se comprometer com a mudança, planejando algo de concreto que possam exercitar no dia a dia.

Para Lisboa (2004), o CAV é um método que objetiva sistematizar o raciocínio de determinada experiência de maneira que o aprendizado seja efetivo e que, conseqüentemente, provoque mudanças de comportamento. Ademais, a própria realização desse ciclo pode ser documentada e utilizada para posterior publicação que valide ou não a eficiência do programa de intervenção.

6 CONCLUSÕES

Após o levantamento bibliográfico e a reflexão sobre os temas relacionados à utilização de jogos como ferramenta pedagógica, da aplicabilidade da dessensibilização sistemática para redução de ansiedade de estímulos fóbicos, bem como a análise de jogos de tabuleiro que têm as habilidades comunicativas como cerne para a superação dos seus desafios, é possível inferir que o ambiente proporcionado pelos jogos de tabuleiros seja favorável para treinar habilidades comunicativas e simultaneamente expor, de maneira gradual, um grupo de pessoas com tais dificuldades a situações em que seu esforço

pessoal de comunicação seja necessário, justificável e perceptivelmente menos atemorizantes que as vivenciadas na rotina universitária. Portanto, também é possível pressupor que a frequência do aluno em todas as etapas do projeto, respeitando os níveis de intensidade oferecidos e as reflexões proporcionadas via CAV, contribuam para o desenvolvimento pessoal dos alunos, aprimorando suas habilidades comunicativas e/ou atenuando a percepção negativa e inibitória que situações públicas provocavam.

Ainda que exista a necessidade evidente de estudos posteriores que validem ou aprimorem a intervenção proposta por este trabalho, há a expectativa de que a aplicação do programa facilite a identificação de alunos com suspeita de transtornos e/ou fobias mais sérias. Considerando-se a reação dos alunos no ambiente lúdico imersivo (cooperativo ou competitivo) proporcionado pelos jogos de tabuleiro, o profissional de psicologia designado para acompanhar o programa poderia orientar o aluno sobre como proceder após a conclusão do programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. D. *et al.* O jogo do método: jogos de tabuleiro como suporte ao ensino da disciplina Metodologia Científica. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 6, n. 2, p. 148-70, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659005004>.

ALVES, W. M. *et al.* Avaliação do Ciclo de Aprendizagem Vivencial em uma Cooperativa Agropecuária. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21284/elo.v5i1.150>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BROCHADO, M. M. V. O medo no esporte. **Motriz**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 69-77, 2002.

D'EL REY, G. J. F.; PACINI, C. A. Medo de falar em público em uma amostra da população: prevalência, impacto no funcionamento pessoal e tratamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 237-242, maio 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200014>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRITSCH, H. F.; SILVA, E. M.; SOUZA, J. G. Ordena: um jogo educacional para auxílio ao ensino de métodos de ordenação. In: ENCOINFO - CONGRESSO DE COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 17., 2015, Palmas - TO. **Anais [...]**. Palmas - TO: CEULP/ULBRA, 2015. p. 123-131. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encoinfo/wp-content/uploads/2020/03/123-131.pdf>.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 1, 1994. 339 p.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODFELLOW, C. The development of the English board game, 1770-1850. In: RESEARCH SCHOOL CNWS. **Board games studies**: international journal for the study of board games. Leiden - Países Baixos: CNWS Publications, 1998. v. 1.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JACOBSON, E. Progressive relaxation. **The American Journal of Psychology**, [S. l.], v. 100, n. 3/4, p. 522-537, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1422693>.

KISHIMOTO, T. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, D. G. **Jogos de tabuleiro**: estudo dos sistemas visuais. Portugal: ESAD Matosinhos, 2003.

LISBOA, R. **Jogos empresariais**. Belo Horizonte: Mettudo, 2004.

MARINHO, H. R. B. *et al.* **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

TÓFOLIO NETO, F. T. **Relaxamento muscular progressivo de Jacobson**: fundamentação teórica, aplicação e questões atuais de pesquisa. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14458>.

NOVAES, L. C.; SANTOS, M. F. **Técnicas de relaxamento**. Curso online. USP, [s. d.]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5415862/mod_resource/content/1/T%C3%A9nicas%20de%20Relaxamento.pdf.

PERKOSKI, I. R., SOUZA, S. R. "O espião": uma perspectiva analítico comportamental do desenvolvimento de jogos educativos de tabuleiro. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 74-88, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18761/pac.2015.020>.

PRADO, L. L. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o ensino de Ciências. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 26-38, 2018.

D'EL REY, G. J. F. Exposição ao vivo no tratamento de agorafobia: relato de caso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 4, p. 80-85, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400010>.

RIZZO, S. *et al.* Flipped classroom, LCA y materiales de construcción: una experiencia didáctica para una actividad de aprendizaje cooperativa y activa. *In: WORKSHOP ON EDUCATIONAL INNOVATION IN ARCHITECTURE*, 3., 2015, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: GILDA, 2015. p. 234-241. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/81700>.

SÁ, C. M. **Técnicas de comunicação oral e escrita**. Portugal: UA Editora, 2018.

SANTOS, I. M. M.; FAGUNDES, F.; TEIXEIRA, I.; SOUZA, J. G. Altvra: um jogo sério de realidade virtual para o auxílio no tratamento de acrofobia. *In: ENCOINFO - CONGRESSO DE COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO*, 21., 2019, Palmas - TO. **Anais [...]**. Palmas - TO: CEULP, 2019. p. 17-26. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encoinfo/wp-content/uploads/2019/05/ALTVRA-um-jogo-s%C3%A9rio-de-realidade-virtual-para-o-aux%C3%ADlio-no-tratamento-de-acrofobia1.pdf>.

TORRES, K. S.; FAGUNDES, F. Alfabetizar: proposta de um *serious game* com realidade aumentada para apoio na alfabetização de crianças. *In: ENCOINFO - CONGRESSO DE COMPUTAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO*, 20., 2018, Palmas - TO. **Anais [...]**. Palmas - TO: CEULP, 2018. p. 23-32. Disponível em: <http://ulbra-to.br/encoinfo/wp-content/uploads/2020/03/AlfabetizAR-Proposta-de-um-serious-game-com-realidade-aumentada-para-apoio-na-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as.pdf>.

TURNER, R. M. A dessensibilização sistemática. *In: CABALLO, V. E. Manual de técnicas de terapia de modificação do comportamento*. São Paulo: Santos Editora, 2016. cap. 10, p. 167-195.

TURNER, R. M. A. Dessensibilização sistemática. *In: CABALLO, V. E. Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos, 2002. cap. 10, p. 167-195.

VILA, M.; FALCÃO, P. **Focalização de jogos em T&D**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Negligência no cárcere: ausência de dignidade menstrual nos presídios brasileiros

Neglect in prison: lack of menstrual dignity in Brazilian prisons

LETÍCIA FERREIRA DIAS

Discente do curso de Direito (UNIPAM)

E-mail: leticiadias@unipam.edu.br

SABRINA NUNES BORGES

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: sabrinanb@unipam.edu.br

Resumo: Esta pesquisa analisou as condições mínimas de garantia da dignidade menstrual de mulheres privadas de liberdade e a indiferença em relação às suas necessidades fisiológicas, por meio da análise de regras materiais e de normas principiológicas do ordenamento jurídico brasileiro. Através de pesquisa teórica, utilizando o método dedutivo, verificou-se que a proteção legal não garante efetivamente a dignidade dessas mulheres. Para alcançar esse objetivo, é necessário aumentar a participação das mulheres no poder e considerar as especificidades femininas na criação de políticas públicas. Esse caminho é fundamental para superar um estado marcado pelo controle masculino e punitivista, que frequentemente silencia as necessidades sociais, políticas e fisiológicas das mulheres.

Palavras-chave: pobreza menstrual; direitos fundamentais; dignidade da pessoa humana; morosidade legislativa; políticas públicas.

Abstract: This research analyzed the minimum conditions necessary to guarantee menstrual dignity for incarcerated women and the indifference towards their physiological needs through the analysis of material rules and principled norms of the Brazilian legal system. Through theoretical research using the deductive method, it was verified that legal protection does not effectively guarantee the dignity of these women. To achieve this goal, it is necessary to increase women's participation in power and consider female specificities in creating public policies. This path is crucial to overcome a state marked by male and punitive control, which often silences the social, political, and physiological needs of women.

Keywords: menstrual poverty; fundamental rights; human dignity; legislative slowness; public policies.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com base no notório cenário de pobreza menstrual, que se refere à falta de acesso a produtos menstruais, informações sobre menstruação e infraestrutura adequada para o manejo da higiene menstrual, torna-se essencial propor esta pesquisa.

Seu objetivo primordial é abordar o advento da dignidade menstrual como um direito fundamental inerente a todas as mulheres.

Diante da ampla presença dessa problemática que afeta inúmeras mulheres em diferentes condições socioeconômicas e faixas etárias, tornou-se imperativo delimitar o tema para que o estudo seja claro e objetivo. Portanto, a pesquisa concentra-se em averiguar, no âmbito dos hábitos menstruais, se as mulheres privadas de liberdade se encontram em um cenário de negligência estatal em relação à dignidade menstrual.

É importante ressaltar que essas mulheres encarceradas totalizam 37.828 no Brasil, sendo que 24,9% estão em unidades que não possuem estrutura de saúde básica adequada. No Estado do Paraná, por exemplo, 84,4% da população carcerária feminina não tem acesso à estrutura de saúde mínima para manter sua higiene pessoal (DEPEN, 2017).

Assim, percebe-se a possibilidade de uma afronta ao exposto na ordem jurídica brasileira. Analisando-a por meio de uma interpretação sistemática, tem-se que o cumprimento da pena privativa de liberdade, em tese, não pode infringir a dignidade humana, exposta no Art. 1º, inc. III da Constituição Federal. Em síntese, a referida dignidade da pessoa humana consiste na qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano, que o protege contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, bem como assegura condições materiais mínimas de sobrevivência (RAMOS, 2022).

A legislação infraconstitucional também converge neste sentido, uma vez que o *caput* do art. 3º da Lei 7210/1984, conhecida como Lei de Execução Penal, aponta que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. Logo, a proteção à dignidade humana deve abranger todos aqueles que se encontram privados de liberdade, incluindo pessoas menstruantes.

Diante disso, a análise inicial deste estudo será voltada para averiguar a realidade enfrentada pelas mulheres no sistema penitenciário brasileiro, utilizando os dados teóricos coletados como fonte de comparação da realidade fática com o positivado no ordenamento jurídico brasileiro. Desse modo, por meio de uma refinada análise de normas e regras, com enfoque no princípio da dignidade da pessoa humana, confronta-se a circunstância em que as mulheres privadas de liberdade se encontram com o aspecto formal exposto pela legislação vigente.

Ao lado da perquirição preliminar apresentada, outras questões foram examinadas, pois estão intimamente relacionadas ao tema e, conseqüentemente, fazem parte da busca por possíveis soluções para enfrentar essa problemática. Nesse sentido, questiona-se sobre as causas da morosidade da função legislativa em promover debates sobre a pobreza menstrual, apesar do ciclo menstrual acompanhar as mulheres desde os primórdios da humanidade e, ainda assim, ser subestimado como uma pauta em políticas públicas e ações sociais.

Outrossim, comenta-se acerca da promulgação da Lei 14.214/2021, que foi criada com o objetivo de estabelecer o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, mas que foi além disso, pois serviu como o estopim para o início de discussões sobre a pobreza menstrual, graças à repercussão social gerada pelo veto presidencial desta lei.

Para alcançar as finalidades colimadas na investigação científica proposta, optou-se pela pesquisa teórica, que foi desenvolvida por meio da utilização do método

dedutivo, a partir de materiais já publicados, constituído principalmente de obras de doutrinadores que versam sobre os institutos jurídicos que serão abordados, periódicos, relatórios de instituições engajadas na causa e materiais disponibilizados na internet que versem sobre a temática delineada no presente projeto de pesquisa, com ênfase, sobretudo, nos direitos fundamentais. Nesse sentido, percebe-se que a investigação se desenvolveu em um plano geral e abstrato, almejando-se que os resultados alcançados sejam considerados para encontrar soluções a essa questão alarmante de saúde pública.

Em suma, após o estabelecimento deste caminho a ser percorrido, objetiva-se de modo descritivo e explicativo compreender as premissas básicas apresentadas que são inerentes aos objetivos da pesquisa e de grande relevância para completa análise do tema: negligência à saúde menstrual de mulheres privadas de liberdade. Observa-se que ao determinar esta metodologia, observou-se o propósito de potencializar a viabilidade da execução desta pesquisa que preza por debater o tema de maneira técnica conforme o previsto no ordenamento jurídico e amplamente defendido por especialistas.

2 ATUAL CONFIGURAÇÃO DAS PRISÕES BRASILEIRAS: AMBIENTE PROPÍCIO PARA A MANIFESTAÇÃO DA POBREZA MENSTRUAL

Para que se possa investigar a pobreza menstrual nos presídios brasileiros e compreender em que medida, no âmbito dos hábitos menstruais, as mulheres encarceradas se encontram em um cenário de negligência estatal quanto à dignidade menstrual, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da configuração das unidades prisionais brasileiras.

A princípio, é importante ressaltar que a ausência de estabelecimentos próprios para acolher mulheres condenadas é uma realidade que persiste na história do Brasil desde os tempos coloniais. Nesse sentido, Andrade (2011) afirma que

Desde o período colonial, no Brasil, as mulheres foram encarceradas em estabelecimentos onde prevaleciam prisioneiros do sexo masculino, sendo a elas raramente destinados espaços reservados. Prostitutas e escravas, em sua maioria, as mulheres eram confinadas junto aos homens, frequentemente dividindo a mesma cela.

Nessa perspectiva, é necessário destacar que a primeira unidade prisional feminina do Brasil foi a Penitenciária Madre Pelletier, inaugurada em 1937 em Porto Alegre, quase dois séculos após a criação da primeira prisão do país (DUARTE; SILVA; NISSEN, 2021). Anteriormente, as mulheres condenadas cumpriam suas penas em estabelecimentos mistos, ou seja, em presídios compartilhados com homens. Isso significava que estavam diariamente expostas à violência sexual e à negligência de suas necessidades básicas femininas.

No entanto, mesmo com a criação de unidades prisionais femininas, é alarmante constatar que apenas 7% das prisões do país são exclusivas para mulheres, enquanto 75% são destinadas somente a homens e 17% são mistas, de acordo com dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (DEPEN, 2017). Além disso, é

importante ressaltar que o número de mulheres encarceradas tem aumentado significativamente nas últimas décadas em todo o mundo, exigindo uma análise mais minuciosa das particularidades de gênero dentro do sistema prisional. No ranking de 2022, o Brasil ocupa o terceiro lugar em população carcerária feminina, com um total de 42.694 mulheres presas em regime provisório ou condenadas (CARNEIRO, 2022).

A falta de unidades prisionais femininas, juntamente com o aumento da população carcerária de mulheres, tem levado à superlotação e à transferência de mulheres para presídios masculinos, onde suas necessidades específicas, como as relacionadas à saúde menstrual, são frequentemente negligenciadas e invisibilizadas.

Assim sendo, é possível inferir que os presídios mistos são presídios masculinos misturados, uma vez que sua estrutura e gestão 'neutras' são pensadas e aplicadas sem um planejamento específico para receber mulheres ou realizar uma gestão mista com elas (QUEIROZ, 2020).

Vale ressaltar que a insuficiência de presídios exclusivamente femininos não é a única causa para que o cárcere brasileiro seja um ambiente propício para a proliferação da pobreza menstrual. O assunto trazido neste contexto também diz respeito à precariedade em que se encontra todo o sistema penitenciário brasileiro.

No ano de 2015, foi julgada a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347 ajuizada pelo PSOL – Partido Socialismo e Liberdade, na qual o Supremo Tribunal Federal considerou que as condições degradantes do sistema prisional configuram um cenário incompatível com a Constituição Federal, estando presente a ofensa de diversos preceitos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, a vedação de tortura e tratamento desumano, e direitos sociais à saúde e à segurança dos presos.

Sobre essa questão, discorre Assis (2007):

A superlotação das celas, sua precariedade e sua insalubridade tornam as prisões um ambiente propício à proliferação de epidemias e ao contágio de doenças. Todos esses fatores estruturais aliados ainda à má alimentação dos presos, seu sedentarismo, o uso de drogas, a falta de higiene e toda a lugubridade da prisão, fazem com que um preso que adentrou lá numa condição sadia, de lá não saia sem ser acometido de uma doença ou com sua resistência física e saúde fragilizadas. O que acaba ocorrendo é uma dupla penalização na pessoa do condenado: a pena de prisão propriamente dita e o lamentável estado de saúde que ele adquire durante a sua permanência no cárcere.

Na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (BRASIL, 2015) previamente mencionada, na qual o Ministro Marco Aurélio, relator do caso, expressamente enfatiza o sofrimento enfrentado pelas mulheres encarceradas devido à falta de um estabelecimento apropriado para recebê-las. Observa-se a ausência de espaços adequados para gestantes e parturientes, falta de creches para abrigar crianças, escassez de ginecologistas e suprimentos básicos de higiene, como absorventes íntimos e outros itens essenciais.

Ademais, é necessário trazer à discussão um questionamento realizado no Presídio Nilton Gonçalves/BA, localizado no estado da Bahia, relacionado à falta de cuidados especiais destinados à ala feminina, em razão das condições físicas e ciclos biológicos inerentes ao corpo feminino. De acordo com os relatos das entrevistadas, constatou-se que as condições da unidade prisional são precárias e delicadas:

T. F. S: Não recebemos visitas de médicos. Não há ala médica aqui dentro. Vamos ao posto de saúde do bairro, quando a situação fica muito difícil. C. R. S: No ciclo menstrual, isso aqui fica um horror. As celas são imundas. É um profundo desrespeito com a dignidade da mulher, acima de tudo (TOURINHO; SOTERO; AMORIM, 2017).

Os itens básicos de higiene distribuídos no sistema prisional, quando disponíveis, são fornecidos em quantidade insuficiente para suprir as necessidades das detentas durante o ciclo menstrual. Na Penitenciária Pública de Colíder, localizada em Mato Grosso, por exemplo, apenas 64 absorventes higiênicos são distribuídos mensalmente para um grupo de 57 detentas. Considerando que o período menstrual médio, que varia de 3 a 8 dias, cada mulher presa teria apenas 1,12 absorventes à disposição. De acordo com recomendações médicas, a troca do absorvente deve ocorrer pelo menos três vezes ao dia para evitar infecções, alergias e o choque tóxico, que pode ser fatal (UNFPA; UNICEF, 2021).

Nesse contexto, as mulheres presas enfrentam privações significativas relacionadas ao seu ciclo menstrual, a ponto de recorrerem a soluções extremas, como o uso de jornal velho, pedaços de roupa e até mesmo miolo de pão como alternativa para absorventes, colocando sua saúde em risco a cada dia, mês após mês (GUERRA, 2021). Queiroz (2020), em sua obra salienta que:

Em geral, cada mulher recebe por mês dois papéis higiênicos (o que pode ser suficiente para um homem, mas jamais para uma mulher, que o usa para duas necessidades distintas) e dois pacotes com oito absorventes cada. Ou seja, uma mulher com um período menstrual de quatro dias tem que se virar com dois absorventes ao dia; uma mulher com um período de cinco, com menos que isso. — Todo mês eles dão um kit. No Butantã, dão dois papéis higiênicos, um sabonete, uma pasta de dente da pior qualidade e um (pacote de) absorvente. Falta, né? E ninguém dá nada de graça pra ninguém — conta Gardênia.

A partir desta análise, constata-se que o sistema penitenciário brasileiro apresenta condições precárias e insalubres, tornando-se um ambiente propício para a manifestação da pobreza menstrual entre as detentas. Além disso, a ausência de presídios femininos e a falta de planejamento específico para garantir a higiene

menstrual das mulheres evidenciam a grande invisibilidade a que elas são submetidas dentro do sistema prisional.

3 A COLISÃO ENTRE O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A POBREZA MENSTRUAL NO CÁRCERE

É fato notório que o princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, III da Constituição como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, é o núcleo irradiador de todos os direitos fundamentais, previstos no rol exemplificativo do art. 5º da mesma Carta Magna, e alicerce do ordenamento jurídico que considera cada ser humano igual e possuidor do direito de desenvolver-se física e psiquicamente, com respeito à vida e a à liberdade. Nesse sentido, Ramos (2022) assevera que

A dignidade da pessoa humana consiste na qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o protege contra todo o tratamento degradante e discriminação odiosa, bem como assegurar condições materiais mínimas de sobrevivência. Consiste em um atributo que todo indivíduo possui, inerente à sua condição humana, não importando qualquer outra condição referente à nacionalidade, opção política etc.

Dessa maneira, é possível compreender que cada ser humano é igual e possuidor de direitos, independentemente das circunstâncias em que nasceu, de sua orientação sexual, de sua cultura, religião e governo, já que para usufruir de direitos depende unicamente de sua existência.

Nessa vereda, nas palavras Fermentão (2016),

o princípio da dignidade da pessoa humana atua como fundamento da universalidade dos direitos humanos, sendo um princípio jurídico unificador de todo o sistema normativo, demarcando um campo de padrão mínimo na esfera dos direitos sociais.

No entanto, apesar de ser considerado como base essencial para o Estado Democrático de Direito, o princípio da dignidade da pessoa humana é constantemente violado no sistema prisional brasileiro. A falta de condições mínimas de sobrevivência retira dos apenados seus direitos pessoais garantidos pela Constituição. Esse retrato do cárcere, marcado pela ausência do mínimo existencial, é ainda mais intenso quando se trata de mulheres privadas de liberdade e suas necessidades fisiológicas.

É relevante trazer à tona que as pessoas que menstruam possuem o direito a um outro aspecto da dignidade humana: a dignidade menstrual. Assim, durante a estadia na prisão, deveriam ser seguidos parâmetros mínimos de higiene, previstos internacionalmente, a fim de que as mulheres não sejam submetidas a condições sub-humanas durante o cárcere. É necessário evitar que a “punição jurídica se torne uma punição física direta sobre o corpo da apenada” (GSCHWENDTNER, 2021).

Além disso, é importante ressaltar que o direito de menstruar em condições higiênicas está diretamente relacionado ao elemento positivo da dignidade humana. Portanto, é preciso, ativamente, criar condições mínimas para que esse direito seja efetivado, como a disponibilidade de instalações de banho e produtos de higiene menstrual, que são essenciais para a vida digna de uma mulher.

No entanto, é relevante destacar que dispositivos jurídicos baseados na dignidade da pessoa humana, que versam sobre a defesa daqueles que se encontram privados de liberdade, devem ser analisados sob a ótica, defendida por Beccaria (2010), de infligir o menor grau de sofrimento ao criminoso.

Não é à toa que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu garantias à integridade física e moral do preso, a fim de limitar o exercício do *Ius Puniendi* do Estado. Nos incisos III e XLIX do artigo 5º, a Carta Magna afirma que “ninguém será submetido à tortura ou a tratamento desumano ou degradante” e que “é assegurado ao preso a integridade física e moral”. Essas disposições, juntamente com a sistemática do ordenamento jurídico, visam garantir a dignidade dos apenados dentro do cárcere.

Nesse seguimento, verifica-se que a Constituição Federal de 1988 já determinava um tratamento especial às mulheres detentas, estabelecendo que elas devem ser acomodadas em local próprio e adequado à sua condição, ou seja, as mulheres não podem cumprir pena junto com os presos do sexo masculino. Além disso, devem ser respeitados os direitos e deveres inerentes à condição de mulher, assegurando às presas, por exemplo, o direito de permanecerem com seus filhos durante o período da amamentação, que atualmente é de 120 dias, conforme previsto nos incisos XLVIII e L do artigo 5º da Constituição Federal.

Essa premissa é positivada tanto na Constituição Federal quanto na legislação infraconstitucional. O artigo 41 da Lei de Execução Penal estabelece como direitos e garantias do preso a “alimentação suficiente e vestuário” e “assistências materiais, à saúde, jurídica, educacional, social, psicológica e religiosa”.

Por outro lado, em âmbito internacional, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CORTE IDH, 2016) já decidiu que “todas as pessoas privadas de sua liberdade têm o direito de viver em condições de detenção compatíveis com sua dignidade pessoal, implicando ao Estado o dever de observar a saúde e o bem-estar dela”, o que inclui a proteção do direito à saúde das pessoas privadas de liberdade.

Neste mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) considera desde 2014 o acesso à higiene menstrual como um direito que precisa ser tratado como uma questão de saúde pública e de direitos humanos. Essa proteção conferida pela ONU encontra fundamento nas “Regras mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos”, que asseguram, além do acesso à higiene menstrual, outras garantias como o direito a instalações limpas, adequadas, higiênicas, arejadas, salubres, a uma boa alimentação e à manutenção da higiene pessoal do preso.

Em suma, no ordenamento jurídico brasileiro, há previsão das proteções à pessoa da mulher, principalmente no que se refere à dignidade humana. Todavia, apenas a previsão das devidas proteções não garante, na prática, a dignidade de fato, que é deixada à margem para as mulheres que se encontram no sistema prisional. É importante destacar a situação ocorrida, em que se tem a ideia, mas não a prática para

assegurar os direitos fundamentais das mulheres, em especial no que se refere à menstruação e à garantia de uma vida digna.

4 A MOROSIDADE LEGISLATIVA NA CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À GARANTIA DA DIGNIDADE MENSTRUAL NO CÁRCERE

A abordagem relacionada ao tema pobreza menstrual no cárcere é de extrema relevância para a sociedade e as discussões públicas devem buscar ações concretas para enfrentar este problema que afeta milhares de mulheres privadas de liberdade. Conforme o Relatório “Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e Violações de Direitos” realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, concebe-se que o fenômeno multidimensional e transdisciplinar da pobreza menstrual exige estratégias de enfrentamento igualmente complexas e multissetoriais, que devem compreender ações no âmbito das políticas de educação, saúde e saneamento básico, e se relacionam aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e ao Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento/CIPD (2021).

Uma das justificativas para incluir esta temática em debates públicos é o fato de que o ciclo menstrual acompanha as mulheres desde o surgimento da humanidade até os dias atuais, mas ainda é menosprezado em políticas públicas e ações sociais. É importante ressaltar que mesmo mulheres em extrema necessidade no cárcere recorrem a métodos precários como “amassar miolo de pão velho para que fique no formato de um absorvente interno e introduzi-lo dentro da vagina para absorver o fluxo menstrual” (GUERRA, 2021), e providências concretas para efetivar os direitos positivados desde a promulgação da Constituição de 1988 vêm sendo tomadas lentamente. Portanto, é fundamental que a sociedade e os órgãos governamentais trabalhem juntos para solucionar essa problemática e garantir o direito à saúde, higiene e dignidade para todas as mulheres, incluindo aquelas privadas de liberdade.

Por certo, a menstruação ainda é considerada um assunto envolto por tabus, o que é reforçado pela criação de codinomes para se referir a esse processo biológico, como “estar de chico”, “estar incomodada” ou “naqueles dias”. Esse estigma é prejudicial para as mulheres, já que a menstruação é uma função biológica natural do corpo feminino e não deve ser motivo de vergonha. Além disso, observa-se que ainda há crenças populares acerca do tema, como a proibição de lavar o cabelo, de ingerir determinados tipos de alimentos ou andar descalça durante o período menstrual. Tais crenças são infundadas e podem levar a um tratamento inadequado da menstruação (MUNDIM; SOUZA; GAMA, 2021).

De fato, a pobreza menstrual afeta todas as mulheres em alguma medida, mas é inegável que a situação é mais grave para menstruantes em situação de vulnerabilidade, como as mulheres privadas de liberdade. Essa realidade é consequência do preconceito e das desigualdades de gênero causadas pelos tabus em torno da menstruação. Diante disso, é essencial que a discussão sobre as dificuldades de estabelecer um cenário de dignidade menstrual no cárcere seja incorporada nas pautas de elaboração de políticas públicas.

Mais uma vez, importante reiterar que, a Constituição de 1988, elaborada a partir de um movimento de constitucionalismo social, é a base de um ordenamento

jurídico brasileiro, que sistematicamente prevê inúmeras proteções à pessoa da mulher, principalmente no que tange à sua dignidade humana. Contudo, a simples previsão legal não é suficiente para garantir a efetivação dessas garantias constitucionais, tornando-se necessárias medidas concretas para que sejam efetivadas.

Indubitavelmente, essa efetivação, deve ser realizada através da elaboração de políticas públicas voltadas para a garantia da dignidade menstrual das mulheres encarceradas. Tais políticas públicas devem compreender um conjunto de decisões, metas, planos e ações do governo em todos os âmbitos da federação, com o objetivo de fornecer condições adequadas de higiene para o enfrentamento do período menstrual.

É importante ressaltar que a aprovação de políticas públicas voltadas às mulheres encarceradas enfrenta um dos muitos obstáculos de instituições desenhadas e operadas sob a perspectiva masculina: a função legislativa em nosso país. De fato, apesar de a política ser uma forma de exercer a cidadania, ainda há uma baixa representação das mulheres nesse cenário.

Nessa vereda, Cardoso, Hupsel e Guedes (2021), lecionam que “o Direito, fruto de um processo legislativo dominado pelo gênero masculino, cria consequentemente as noções do patriarcado sob a denominação da objetividade científica”. Em uma sociedade marcada pelo controle masculino das esferas de poder, o conhecimento jurídico que deveria ser neutro e objetivo, passa a ter uma perspectiva exclusivamente masculina, omitindo a visão feminina. Por esse ângulo, Queiroz (2020) disserta em sua obra:

O poder público simplesmente ignora o fato de estar lidando com mulheres e suas necessidades e oferece o mesmo “pacote” do masculino, sem acesso a saúde e nenhum cuidado com higiene. Tem se discutido muito sobre o tipo de vida que essas mulheres estão levando, não há cuidado algum com a menstruação, com a maternidade, entre outras especificidades femininas.

Impende notar que, gradualmente, as mulheres estão conquistando mais espaço nos ambientes políticos e, consequentemente, aumentando sua representatividade. Segundo dados divulgados das eleições de 2022, houve um significativo aumento no número de mulheres eleitas, mas, ainda assim, estão distantes da paridade de gênero. Essa pesquisa informa que na Câmara dos Deputados, 86 das 513 vagas foram ocupadas por mulheres, representando menos de 20% do total. Já no Senado, 4 das 27 cadeiras foram ocupadas por mulheres (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Como já mencionado anteriormente, é importante considerar que a elaboração de políticas públicas voltadas para mulheres sob um olhar majoritariamente masculino, utiliza “padrões masculinos enquanto média” para o desenvolvimento dessas políticas, o que pode resultar na exclusão e desconsideração das necessidades específicas de grupos menos privilegiados (QUEIROZ, 2020).

Desta forma, é possível compreender que se a pluralidade de pessoas de uma sociedade não está representada nos locais em que se propõem e discutem propostas para o bem-estar comum, fica fácil conceber o porquê determinadas demandas demoram tanto a ser consideradas.

Contudo, em outra seara, tem-se observado que o sentimento punitivista está presente no seio da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que faltam políticas públicas efetivas. Esse fato é reflexo do hábito de utilizar o direito penal como instrumento de punição em grande escala e como porta de entrada para um mundo insalubre e indigno, em vez de investir em políticas que possam prevenir a criminalidade e promover a ressocialização dos indivíduos.

Com efeito, essa posição contrapõe-se ao pensamento utilitarista de Beccaria, que defende a punição como um mal imposto a quem viola a lei, visando o bem e a felicidade da maioria da sociedade, mas de forma a causar o menor sofrimento e infelicidade possível ao criminoso (BECCARIA, 2021).

De fato, no Brasil, existe uma cultura punitivista em meio a violações constantes de direitos fundamentais e à falência de políticas públicas. Na visão de Santos (2017), grande parte da população brasileira acredita que “bandido bom é bandido morto”, o que é mais fácil de crer do que reconhecer a parcela de culpa da própria sociedade pela deterioração do tecido social.

É notório que o pensamento de uma sociedade majoritariamente patriarcal e punitivista repercute diretamente no Parlamento, e políticas públicas voltadas à população carcerária feminina são impopulares e raramente encontram respaldo dos congressistas. A falta de interesse político em envolver uma minoria invisível aos olhos dos parlamentares reforça que as Casas Legislativas representam um reflexo das convicções do povo brasileiro.

Dessa forma, pode-se inferir que a inação legislativa em relação às políticas públicas voltadas à pobreza menstrual no cárcere está intimamente relacionada a um Estado ineficiente que representa as convicções populares punitivas e de resistência a melhorias no sistema penitenciário. Além disso, a problemática aqui levantada é resultado da aplicação de padrões uniformes pelo Estado para lidar com a questão da pobreza menstrual no cárcere, quando deveria levar em conta as especificidades femininas e tratar as mulheres privadas de liberdade de acordo com suas desigualdades, para que possam ser colocadas em um plano de equidade.

5 ANÁLISE DA PROMULGAÇÃO DA LEI 14.214/2021 E SUAS REPERCUSSÕES SOCIAIS

No Estado Democrático de Direito, a lei é o principal instrumento para expressar o Direito, pois emana de um processo realizado por um órgão constitucionalmente competente para representar a vontade dos cidadãos. Nesse sentido, a Teoria Tridimensional do Direito, concebida por Reale (1994), afirma que por meio de toda experiência jurídica, haverá um fato como condição da conduta, que conectará sujeitos entre si, haverá um valor como intuição primordial, que avaliará o fato, e haverá a norma, que é a medida de concretização do valioso no plano da conduta social.

Correlacionando com o tema discutido aqui, um fato social é a conjuntura da pobreza menstrual nos presídios brasileiros, que é um fenômeno complexo e multidimensional, pois envolve diferentes aspectos, como falta de acesso a produtos de higiene, questões estruturais, tabus, patriarcado e outros preconceitos sociais. Em

relação a esse fato social, tem-se como valor a busca pela efetivação da dignidade da pessoa humana, que é prevista até mesmo como um dos Fundamentos da República, no art. 1, inciso III da CF. Finalmente, como Reale (1994) destaca, é necessário que existam regras ou normas para concretizar aquilo que é considerado valioso socialmente, a fim de completar a relação com todos os elementos: o fato, o valor e a norma.

Com o objetivo de combater a precariedade menstrual, a Deputada Federal Marília Arraes propôs o Projeto de Lei 4.968/2019 para instituir o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual (BRASIL, 2019). Entre as ações propostas pelo programa, estão a promoção de campanhas informativas sobre a saúde menstrual e a distribuição gratuita de absorventes femininos para estudantes de baixa renda, mulheres privadas de liberdade, menstruantes em situação de rua ou de vulnerabilidade social extrema.

Certamente, uma proposta legislativa deve seguir os trâmites legais para aprovação de lei ordinária e ser analisada pelo Poder Executivo, que tem o poder de sancionar ou vetar o projeto. Após cumprir esses requisitos legais, o Projeto de Lei 4.968/2019 foi submetido à análise do chefe do Executivo Federal. No dia 7 de outubro de 2021, o então presidente Jair Messias Bolsonaro sancionou a criação do Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, porém vetou artigos que continham as medidas concretas para a efetivação do programa.

Foram vetados o artigo primeiro e o terceiro, que previam a distribuição gratuita de absorventes higiênicos e estabeleciam a lista de beneficiárias, incluindo estudantes de baixa renda matriculadas em escola da rede pública, mulheres em situação de rua ou vulnerabilidade extrema, presidiárias e mulheres internadas em unidades para cumprimento de medida socioeducativa. A justificativa para os vetos foi a questão da fonte de custeio para implementação de uma política que exigiria uma despesa obrigatória de caráter continuado.

No entanto, esse argumento foi considerado infundado, já que o texto previa duas fontes de custeio. O artigo 6º da proposta legislativa, também foi vetado, determinava que as despesas com a execução das ações previstas na lei seriam custeadas pelas dotações orçamentárias disponibilizadas pela União ao Sistema Único de Saúde e, no caso das presidiárias, pelos recursos ao Fundo Penitenciário Nacional.

Questionado sobre isso, o presidente alegou que os absorventes não constam na lista de medicamentos essenciais do SUS e não estão presentes na Relação Nacional de Medicamentos Essenciais (RENAME). Além disso, argumentou que “ao estipular as beneficiárias específicas, a medida não se adequaria ao princípio da universalidade, da integralidade e da equidade do Sistema Único de Saúde”. Na justificativa do veto, o ex-presidente afirmou que a proposta criaria uma despesa obrigatória de caráter continuado sem a indicação da área responsável pelo custeio do insumo e sem apontar uma fonte de custeio ou medida compensatória compatível com a autonomia das redes e dos estabelecimentos de ensino.

Indubitavelmente, o veto no Projeto de Lei 4.968/2019 foi um gatilho para que a questão da pobreza menstrual ganhasse destaque e fosse discutida em debates públicos, meios de comunicação e redes sociais. Com a hashtag #LivreParaMenstruar, personalidades políticas e celebridades nacionais se posicionaram nas redes em defesa

dos direitos humanos, defendendo que a dignidade menstrual é uma questão de saúde pública.

A atitude do presidente gerou indignação em todo o país, levando coletivos e movimentos sociais a se manifestarem e a levantarem outras questões sociais que se interconectam com o veto. Vanessa Viana, coordenadora do Coletivo Nacional Feminista Juntas, argumenta que o veto é carregado de misoginia e por isso despertou a fúria das feministas: “A questão de distribuição gratuita de absorventes interfere principalmente na vida de mulheres e pessoas com útero pobres no Brasil. Bolsonaro teria muito o que fazer como presidente, mas não se ocupa com o que deveria” (DARA; RICCI, 2021).

Juntamente à indignação do veto presidencial, caminhava a expectativa de sua derrubada pelo Congresso Nacional. No dia 10 de março de 2022, após meses de mobilização das parlamentares e organizações da sociedade civil, que classificavam o veto como um ato contra as mulheres, este foi derrubado por 64 votos a 1 no Senado e por 425 votos a 25 na Câmara dos Deputados.

Com a decisão do Congresso Nacional, foi restaurado o artigo 1º do projeto, que previa “a oferta gratuita de absorventes higiênicos femininos e outros cuidados básicos de saúde menstrual”. Também foi retomado o artigo 3º, que apresentava a lista de beneficiadas: estudantes de baixa renda matriculadas em escolas da rede pública de ensino, mulheres em situação de rua ou vulnerabilidade social extrema, mulheres apreendidas e presidiárias, recolhidas em unidades do sistema penal e mulheres internadas em unidades para cumprimento de medida socioeducativa. Outro dispositivo recuperado prevê que as despesas com a execução das ações previstas na lei devem ocorrer por conta das dotações orçamentárias oferecidas pela União ao Sistema Único de Saúde (SUS) ou pelo Fundo Penitenciário Nacional.

Com efeito, no dia 17 de março de 2022, foi publicado no Diário Oficial da União a promulgação da Lei 14.214/2021, que constitui um marco importante na luta pela visibilidade e concretização da dignidade menstrual. O artigo 5º desta norma dispõe:

Art. 5º O Poder Público adotará as ações e as medidas necessárias para assegurar a oferta gratuita de absorventes higiênicos femininos às beneficiárias de que trata o art. 3º desta Lei e, no âmbito do Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, os absorventes higiênicos femininos feitos com materiais sustentáveis terão preferência de aquisição, em igualdade de condições, como critério de desempate, pelos órgãos e pelas entidades responsáveis pelo certame licitatório (BRASIL, 2021).

Em vista disso, constata-se que através dessa mudança legislativa, advinda de grande movimentação social, a temática da pobreza menstrual começou a ser pautada nos debates públicos e populares, fazendo com que uma questão que dizia respeito e preocupava somente as menstruantes, agora seja uma problemática a ser pensada coletivamente, em busca de soluções. Ademais, é incontestável que a aprovação da Lei 14.214/2021, primeira lei em âmbito federal que trata sobre a temática, é um importante

avanço em busca de reconhecer a dignidade menstrual como uma questão de saúde pública que deve ser objeto de políticas estatais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs-se a discutir uma temática de profunda importância para a garantia dos direitos humanos das mulheres, especialmente no contexto do sistema penitenciário brasileiro. Por meio de uma pesquisa teórica fundamentada no método dedutivo, o estudo investigou a realidade enfrentada pelas mulheres em relação aos seus hábitos menstruais e confrontou-a com as normas e princípios do ordenamento jurídico brasileiro, especialmente o princípio da dignidade da pessoa humana.

Além disso, um objetivo central foi compreender as causas da morosidade da função legislativa em criar políticas públicas para a garantia da dignidade menstrual no cárcere. Desta forma, constata-se que os objetivos deste trabalho foram plenamente alcançados, pois o estudo demonstrou de forma técnica e rigorosa os pontos referentes a essa temática proposta.

Diante das posições apresentadas e mergulhando na problemática ora posta, verifica-se que o tema de fato é de considerável relevância social, não só por afetar milhares de mulheres e meninas encarceradas, mas também por escancarar estigmas sociais. Conclui-se, portanto, que a prerrogativa de menstruar em condições higiênicas está diretamente relacionada à dignidade humana, que é o núcleo irradiador de toda a ordem jurídica. Entretanto, foi constatado que o sistema prisional brasileiro se encontra em condições degradantes, ao ponto de ser considerado incompatível com a Constituição Federal, já que diversos preceitos fundamentais como a dignidade da pessoa humana, a vedação de tortura e tratamento desumano e os direitos sociais à saúde e à segurança dos presos, são violados diariamente.

Nesse sentido, surge a dúvida de como garantir a dignidade daqueles que se encontram em um ambiente incompatível inconstitucionalmente. Através deste estudo, uma alternativa viável foi apresentada, qual seja, a inclusão da pobreza menstrual no cárcere como tema na elaboração de políticas públicas. Assim sendo, e considerando o elemento positivo da dignidade humana, espera-se que o poder público atue para dar efetividade aos dispositivos jurídicos que tanto são violados.

Entretanto, é importante destacar que a posição do Estado no que se refere à questão da pobreza menstrual é marcada pelo controle masculino e punitivista das esferas de poder, com a sociedade refletindo comportamentos e valores que o próprio Estado legitima. O sistema patriarcal, ainda enraizado em nossa cultura, cria barreiras que dificultam o envolvimento das mulheres na esfera pública, reduzindo assim a possibilidade de participação política com a mesma visibilidade e direito à voz que os homens. Além disso, o processo legislativo, dominado pelo gênero masculino, tende a criar noções patriarcais sob a objetividade científica.

É inegável que a incessante movimentação popular e o trabalho realizado pelo terceiro setor levaram a sociedade e o governo a considerar a pobreza menstrual como uma demanda urgente, resultando na criação de políticas públicas nesse sentido, como a Lei 14.214/2021.

Em suma, constatou-se que a mera previsão de proteções adequadas não garante, na realidade prática, a dignidade efetiva, que é desconsiderada quando se trata de mulheres no sistema prisional. Sendo assim, para que seja estabelecida uma ordem pública pautada no respeito ao princípio irradiador do constitucionalismo contemporâneo, é fundamental ampliar a participação feminina nas esferas de poder, de modo que as especificidades das mulheres sejam consideradas como tema na elaboração de políticas públicas, possibilitando, assim, que as mulheres tenham voz nas questões que afetam suas necessidades sociais, políticas, culturais e até mesmo fisiológicas, que historicamente foram silenciadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Candidaturas femininas crescem, mas representação ainda é baixa. **Senado Notícias**, [S. l.], ago. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/08/26/candidaturas-femininas-crescem-mas-representacao-ainda-e-baixa>.

ANDRADE, B. S. A. B. **Entre as leis da Ciência, do Estado e de Deus: o surgimento dos presídios femininos no Brasil**. 2011. 317 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2011.tde-11062012-145419>.

ASSIS, R. D. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ**, Brasília, v. 11, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/949>.

BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. São Paulo: Edipro, 2010. [Livro eletrônico]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000015.pdf>.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal de Execução Penal. Brasília: Diário Oficial da União, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm.

BRASIL. **Lei 14.214, de 6 de outubro de 2021**. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14214.htm.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4968/2019, de 11 de setembro de 2019**. Institui programa de fornecimento de absorventes higiênicos nas escolas públicas. Brasília: Câmara dos Deputados da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219676>.

BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Messias Bolsonaro). **Razões do Veto Presidencial no Projeto de Lei 14.214**. Brasília, 07 out. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14214-6-outubro-2021-791824-veto-163552-pl.html>.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 347**. Brasília, 27 ago. 2015. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>.

CARDOSO, C. T.; HUPSEL, G. P.; GUEDES, L. R. Direito e neutralidade: pobreza menstrual nas prisões reflete desigualdade de gênero. **Consultor Jurídico: Coluna Opinião**, [S. l.], 24 out. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-out-24/opinioao-direito-neutralidade-pobreza-menstrual-prisoos>.

CARNEIRO, B. Brasil ultrapassa Rússia e se torna país com 3º maior número de mulheres presas. **CNN Brasil**, São Paulo, 25 out. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-ultrapassa-russia-e-se-torna-pais-com-3-maior-numero-de-mulheres-presas/>.

CORTE IDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. Caso nº 12.739. Relator: Juiz Presidente Roberto F. Caldas. **Caso Chinchilla Sandoval Vs. Guatemala**. [S. l.], 29 fev. 2016. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_312_esp.pdf.

DARA, J.; RICCI, L. Absorventes ficam, Bolsonaro sai: movimento faz ato em BH contra veto. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, out. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/10/14/interna_gerais,1313845/absorventes-ficam-bolsonaro-sai-movimento-faz-ato-em-bh-contraveto.shtml.

DUARTE, J. R.; SILVA, M. L. M.; NISSEN, T. **Penitenciária Feminina Madre Pelletier**. Porto Alegre: Laboratório de Políticas Públicas, Ações Coletivas e Saúde da UFRGS (LAPPACS/UFRGS). 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lappacs/penitenciaria-feminina-madre-pelletier/>.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Marcos Vinícius Moura Silva (org.). **Relatório temático sobre mulheres privadas de liberdade**: junho de 2017. Brasília, 2017. 81 p. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios-e-manuais/relatorios/relatorios-sinteticos/infopenmulheres-junho2017.pdf>.

FERMENTÃO, C. A. G. R. Análise filosófica sobre o Princípio da Dignidade Humana como uma nova teoria de justiça. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 877-896, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9184.2016v16n3p877-896>.

GUERRA, A. C. Mulheres privadas de liberdade denunciam pobreza menstrual no cárcere. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 05 jul. 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/saude/2021/07/pobreza-menstrual-tambem-traz-riscos-a-saude.html>.

GSCHWENDTNER, G.; DIAS, L. S. Pobreza menstrual e o cárcere feminino. **Revista Mega Jurídico**, [S. l.], 23 nov. 2021. Disponível em: <https://www.megajuridico.com/pobreza-menstrual-e-o-carcere-feminino/>.

MUNDIM, M. L. E.; SOUZA, M. P. L.; GAMA, V. C. Transformação da percepção da menstruação entre gerações. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 229-247, jan. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v17i33.3435>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **As regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de reclusos**. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf.

QUEIROZ, N. **Presos que menstruam**: a brutal vida das mulheres – tratadas como homens – nas prisões brasileiras. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020, p. 131.

RAMOS, A. de C. **Curso de direitos humanos**. 8 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

REALE, M. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

TOURINHO, L. O. S.; SOTERO, A. P. S.; AMORIM, N. A. Condições precárias de saúde na ala feminina do Presídio Nilton Gonçalves: uma história de abandono e sofrimento. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 5, n. 10, p. 352-376, out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2017.10.352-376>.

UNFPA; UNICEF. Fundo de População das Nações Unidas; Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pobreza menstrual no Brasil**: desigualdade e violações de direitos. 2021. 51 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>.

O uso de metodologias ativas no ensino de História

The use of active methodologies in history teaching

RAFAEL LUCAS BARROS BOTELHO

Discente do curso de História (UNIPAM)

E-mail: rafaelbotelho@unipam.edu.br

ADRIENE STTÉFANE SILVA

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: sttefane@unipam.edu.br

Resumo: A sociedade muda constantemente. Novas tecnologias, novos paradigmas levam a novas necessidades em todos os campos sociais. Muda a cultura e as relações, e não é diferente com a Educação. Por anos, alguns modelos pedagógicos acreditavam que a Educação deveria seguir um modelo bancário, em que os alunos são meros receptáculos de informações passadas por um professor que se encontrava em posição intelectual superior. Esse modelo está fadado ao fracasso. Metodologias ativas são uma possibilidade de transformação da educação para que ela seja capaz de cumprir seus objetivos na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Mas, o que são metodologias ativas? Quais suas possibilidades de uso? Qual é a realidade do município de Patos de Minas (MG) nesse contexto? Esses são alguns dos questionamentos que este estudo utiliza como motor para refletir sobre as necessárias mudanças do processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando nas metodologias ativas um novo caminho.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino; História.

Abstract: Society is constantly changing. New technologies, new paradigms lead to new needs in all social fields. Culture and relationships change, and Education is no different. For years, some pedagogical models believed that Education should follow a banking model, in which students are mere receptacles of information passed on by a teacher who was in a higher intellectual position. This model is doomed to fail. Active methodologies are a possibility for transforming education so that it can fulfill its objectives in the formation of critical and reflective citizens. But what are active methodologies? What are their possibilities of use? What is the reality of the municipality of Patos de Minas (MG) in this context? These are some of the questions that this study uses as a driving force to reflect on the necessary changes in the teaching-learning process, envisioning active methodologies as a new path.

Keywords: active methodologies; teaching; History.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças sociais são constantes. Na sociedade pós-moderna, enfrenta-se o que o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) denominou como modernidade líquida, um mundo globalizado, marcado pela volatilidade, liquidez e fluidez em todos os aspectos da vida social, como a cultura, o amor, o trabalho e, sem

dúvida, a educação. Nesses “tempos líquidos”, a educação, assim como outros aspectos da sociedade, necessita ser repensada para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e cumpra seu objetivo de formação humana.

Nessa conjuntura, é importante destacar que a escrita sobre qualquer reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem produzido a partir do ano de 2020 precisa necessariamente destacar a pandemia que assolou o mundo. O coronavírus, SARS-CoV-2, teve um impacto gigantesco nas relações sociais e na maneira como a educação se realiza. Isolamento social, aulas em ambiente virtual e o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino são apenas alguns exemplos dessa nova realidade.

No contexto apresentado, é necessário apontar a rapidez dos avanços tecnológicos em todos os espaços, causando profundas mudanças nos seres humanos e nas relações sociais.

O ensino de História tem reconhecida sua importância, mas é evidente a necessidade de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, atrativo e interativo entre alunos e professores. Dessa forma, a aplicação de novas tecnologias e metodologias ativas, como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problemas, ensino com pesquisa, mapas conceituais e educomunicação seriam capazes de transformar a realidade de ensino.

Para essa transformação no mundo educacional, que compreende professores, alunos, pais, escola, espaço, currículo escolar, formas de avaliação, planejamento, recursos e materiais didáticos, é necessário investir na formação dos professores, promover cursos, palestras, discussões e acesso às novas tecnologias. Sem uma adequação às novidades educacionais, o ensino está fadado a continuar monótono e sem a formação de cidadãos com personalidade crítica e capazes de refletir a sociedade ou provocar as necessárias mudanças.

Uma educação libertadora, conforme propõe Paulo Freire, depende de uma nova maneira de pensar a educação, saindo dos modelos tradicionais de ensino, pautados na educação depositária e principalmente adaptada ao uso das novas tecnologias e metodologias de ensino. É necessário que o meio acadêmico discuta o atual sistema educacional, para que seja capaz de atingir as finalidades da educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 2º.

Nessa construção surgem importantes questionamentos: “O que são metodologias ativas de ensino?”; “Como elas se aplicam ao ensino de História na Educação Básica?”; “Seriam elas capazes de auxiliar na busca da transformação do monótono processo de ensino-aprendizagem atual?”.

O presente estudo teve por objetivo compreender o que são metodologias ativas e a possibilidade de aplicá-las no ensino de história, traçar discussões sobre educação depositária, sobre caminhos para uma educação libertadora e sobre os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Foi feita uma pesquisa bibliográfica acerca das metodologias ativas, além de uma pesquisa de campo, de abordagem quantiqualitativa, com professores do município

de Patos de Minas (MG) acerca dessas metodologias. Para isso, utilizou-se de um questionário. Os dados foram analisados e discutidos e apresentados em gráficos.

3 INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Precipuamente, para a compreensão de toda a discussão realizada em torno dos processos de ensino aprendizagem, faz-se necessário compreender “educação”, quais são suas funções, em qual sistema se enquadra e quais são as principais críticas a ele, para que, posteriormente possa se apresentar a proposta das metodologias ativas como caminho para a construção de um novo processo de ensino-aprendizagem.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz, em seu artigo 1º, esta concepção de educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Outra importante definição encontra-se na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Muito além dos documentos normativos nacionais, teóricos da educação discutem suas concepções e finalidade, como é o caso de Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget e Lev Vigotski.

Ainda no contexto normativo, pode-se perceber que a Constituição Federal de 1988 elenca a educação como direito social e ferramenta de formação do indivíduo como ser social, crítico e transformador da sociedade em que vive. Em continuidade, a supracitada Lei nº 9.394/96 corrobora esse entendimento definindo que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho dos educandos.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O sistema tradicional de ensino, marcado pelos métodos de ensino tradicionais, constituídos da transmissão de informação pelos professores, que ensina e avalia a todos

da mesma maneira, é objeto de críticas e reflexões, no que se refere à formação de sujeitos, cidadãos reflexivos.

O grande desafio deste início de século é a crescente busca por metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado (GEMIGNANI, 2012, p. 1).

Cabe destacar que um dos principais críticos desse sistema de ensino é Paulo Freire, que o denominou como educação bancária ou educação depositária, em que o aluno é visto como mero receptáculo de informações por parte dos professores que se encontram num alto patamar de conhecimento. Em contraposição a esse sistema, Freire propõe uma educação libertadora, que considera o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, participando ativamente dela, ademais, traz consigo conhecimento que pode ser partilhado e ressignificado.

Para a construção de uma educação libertadora, proposta por Paulo Freire, em detrimento de uma educação depositária, em que o aluno é mero receptáculo de informações repassadas pelo mestre, faz-se necessária a transformação do próprio processo de conhecimento, visto que “[...] a ideia de uma educação problematizadora ou libertadora sugere a transformação do próprio processo de conhecer, nesse momento, insere-se a proposta de resolução de problemas como caminho para a construção do saber significativo (PAIVA *et al.*, 2016, p. 147).

É importante entender, nesse processo de desconstrução do atual sistema de educação, que as metodologias de ensino são tão importantes quanto os conteúdos positivados nos livros. Assim, a academia tem se dedicado a analisar as técnicas de ensino tradicional, criticando-as, na busca do desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Atualmente, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. Portanto, as técnicas de ensino tradicional passam a fazer parte do escopo de teóricos não só da área da Educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e buscam propor novas metodologias de ensino-aprendizagem (PAIVA *et al.*, 2016, p. 146).

Nesse contexto de busca por uma transformação nos métodos de ensino-aprendizagem, encontra-se a possibilidade do uso de metodologias ativas, processo que estimula a aprendizagem em situações que o aluno deixa de ser receptáculo de informações e passa a atuar como centro da aprendizagem.

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade (GEMIGNANI, 2012, p. 6).

A necessidade de inovar na educação é latente. Nesse sentido, surgem importantes questionamentos: “O que são as ditas metodologias ativas?”; “De que forma elas colaboram com essa desconstrução?”. É o que se pretende responder adiante.

4 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Na obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora: um abordagem teórico-prática*, organizada por Lilian Bacich e José Moran, encontra-se a seguinte definição de metodologia:

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Percebe-se que a metodologia utilizada no ensino tem relação direta com a aprendizagem e com os reflexos no desenvolvimento de características dos educandos, projetando neles pontos essenciais de sua personalidade que culminam em sua relação com o meio em que vivem, uma vez que “[...] a metodologia utilizada pelo educador pode ensinar o educando a ser livre ou submisso; seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (PAIVA *et al.*, 2016, p. 147).

Nessa conjuntura, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, sob pena de não desenvolver propostas de ensino.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 3).

As metodologias ativas surgiram com o movimento denominado Escola Nova, movimento que defendia um processo de ensino-aprendizagem que fosse centrado nas experiências como ferramenta de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia

dos alunos. Essas ideias propagadas pela Escola Nova convergem com as ideias apresentadas por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*.

Quanto à definição de metodologias ativas, recorre-se novamente à obra organizada por Lilian Bacich e José Moran:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

A proposta das metodologias ativas é de que os alunos participem efetivamente da construção do conhecimento. Esse protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem respeita seu próprio ritmo, tempo e estilo, provocando melhora no seu aprendizado e no envolvimento com as atividades do ensino.

O uso de metodologias ativas tem se demonstrado capaz de apresentar melhores e mais rápidos resultados no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, uma formação mais crítica do indivíduo. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018, p. 8) pontuam:

A aprendizagem por projetos, por problemas, por design, construindo histórias, vivenciando jogos, interagindo com a cidade com o apoio de mediadores experientes, equilibrando as escolhas pessoais e as grupais é o caminho que comprovadamente traz melhores e mais profundos resultados em menor tempo na educação formal.

A aplicação de metodologias ativas no ensino trazem benefícios como o rompimento com o modelo tradicional de educação, o desenvolvimento da autonomia, a melhora na capacidade de se trabalhar em equipe e uma visão mais crítica da realidade, conforme Paiva *et al.* (2016, p. 151):

[...] distinguem-se ao menos 6 benefícios principais: rompimento com o modelo tradicional; desenvolvimento da autonomia do aluno; exercício do trabalho em equipe; integração entre a teoria e prática; desenvolvimento de visão crítica da realidade; e uso de avaliação formativa.

A aplicação de metodologias ativas encontra barreiras em sua aplicação. A ruptura com o sistema tradicional de educação é a principal dificuldade encontrada; fala-se em deixar para trás um modelo cristalizado de ensino que desconsidera a autonomia dos educandos e valoriza-se o conhecimento do educador. Ademais, aponta-se a falta de qualificação dos educadores e a dificuldade em trocar informações com outros profissionais como fatores que dificultam a aplicação de metodologias ativas.

Foram identificados quatro desafios principais: mudança do sistema tradicional de educação; dificuldade quanto à formação do educador; dificuldade de contemplar os conhecimentos essenciais; e dificuldade para articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação. (PAIVA *et al.*, 2016, p. 151).

Quanto ao uso das metodologias ativas, cabe destacar que não dependem somente da disponibilidade de recursos tecnológicos e de demasiados recursos financeiros. Existem mediações que consideram o protagonismo dos alunos sem o uso de grandes montantes financeiros ou equipamentos digitais, como debates, teatros, jogos, seminários, entre outros.

5 ALGUMAS POSSIBILIDADES COM METODOLOGIAS ATIVAS

As possibilidades são inúmeras e aumentam a cada dia com o desenvolvimento de novas tecnologias. A ideia desse texto é discutir algumas possibilidades de mediações ativas na sala de aula, com ênfase no ensino de História, mas não estando restrito a ele.

O uso das metodologias ativas é possível em diversas realidades com múltiplas formas de aplicação. A seguir, são feitas considerações sobre sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em problema, ensino com pesquisa, mapas conceituais e educomunicação.

A sala de aula invertida é, como o próprio nome sugere, uma inversão da lógica das ações da sala de aula tradicional. Nesse método, o aluno tem contato com os materiais de estudo antes da aula, conhecendo e entendendo os conteúdos propostos. Existe nessa proposta uma necessidade de o professor assumir um papel de mediador e na sala de aula ele utiliza o seu tempo para orientar e consolidar o conhecimento anteriormente adquirido pelos alunos.

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem (SCHNEIDERS, 2018, p. 7).

Pode-se trabalhar na sala de aula invertida debates, projetos, simulação, trabalhos em grupo, leituras e vídeos. Cabe ao professor/mediador planejar e sintetizar os materiais mais adequados aos objetivos pretendidos no conteúdo em questão.

Abordar a gamificação é adentrar em um mundo de imensas possibilidades. Não é necessariamente aplicar um jogo em determinado momento na sala de aula. O processo de gamificação está atrelado a todo um pensar em sistemas de envolvimento dos docentes com as narrativas criadas e as recompensas atreladas ao sucesso no atingir dos objetivos propostos. É nesse sentido que, em que pese o termo ter surgido em 2010, já há muito tempo é possível ver a prática de tal metodologia em sala de aula.

O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários) (ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 6).

O interessante de trabalhar com a ferramenta da gamificação é a amplitude de possibilidade de materiais, que partem dos mais simples aos mais tecnológicos. É uma possibilidade de gerar maior engajamento dos alunos nas atividades, que não necessariamente precisam estar vinculadas a notas, mas à promoção de experiências que sejam mais relevantes do ponto de vista cognitivo.

A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 83).

Do ponto de vista da gamificação, pode-se trabalhar com jogos de tabuleiro, de cartas, aplicativos, sites, papel e caneta, quadro e pincel, atividades individuais e em grupo, para citar algumas possibilidades de mediação dessa metodologia.

A aprendizagem baseada em problema desenvolve-se com as práticas surgidas no movimento da Escola Nova. Houve uma concentração da preocupação de novas metodologias focadas no aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem. A inspiração para o método vem principalmente das teorias pedagógicas de John Dewey (1859-1952).

Segundo Barrows (1986), a aprendizagem por esse método acontece a partir da proposição de um problema, que leva para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse processo, o aluno é o centro na aprendizagem e o professor é um facilitador da produção de conhecimento.

Para Souza e Dourado (2015, p. 188),

A aprendizagem baseada em problemas tem como objetivo estimular os alunos a buscarem soluções para os problemas apresentados, por outro lado, os alunos acabam motivados a assumir mais responsabilidade pela própria aprendizagem.

A aprendizagem baseada em problemas tem sido muito utilizada, principalmente nos cursos da área da saúde, como motor para uma formação de profissionais mais integrados à atuação profissional e mais críticos quanto a sua formação intelectual.

O ensino com pesquisa é aquele em que o professor passa mais uma vez para o papel de orientador enquanto o aluno assume o protagonismo de seu próprio processo de conhecimento, tendo o contato com a temática, sendo balizado pelos objetivos. Primeiramente, existe um contato com o assunto e, posteriormente, com as discussões e os desdobramentos desse assunto. Essa mecânica assemelha-se a da sala de aula invertida e pode ser facilmente aplicada no cotidiano. Cunha (2013) destaca que a pesquisa estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias. Em tempos de acesso facilitado à informação, é uma metodologia que pode ser amplamente explorada na prática docente.

Os mapas conceituais são instrumentos com múltiplas funcionalidades. Servem para ensinar, consolidar conhecimentos e avaliar. O mapeamento conceitual é uma técnica bem estabelecida que permite a representação gráfica de conhecimento e informação (CORREIA *et al.*, 2010, p. 1).

Entre as vantagens do uso dos mapas conceituais, encontram-se a fácil utilização, o baixo custo para uso do método, a dinâmica de realização em grupo ou individual, a facilidade de localização de informações, o estabelecimento de relações entre conceitos, entre outras.

A educomunicação é a metodologia centrada no uso de tecnologias voltadas para a comunicação.

A educomunicação surge como uma nova forma de ensino que consiste na adoção de técnicas utilizadas pelos meios de comunicação e tecnologia, encontradas principalmente nas mídias (Rádio, TV, internet) juntamente com a área da Educação (SOARES, 2011, p. 47).

Para essa metodologia, há a necessidade do uso de tecnologia, o que pode dificultar sua implantação em locais com pouca disponibilidade financeira. A ideia de comunicação e educação é também objeto de discussão de educadores, como Paulo Freire, que acreditam no potencial dessa ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

Brevemente, são discutidas metodologias apresentadas como possibilidades para uma práxis centrada no protagonismo do aluno. Não são delimitadas e imutáveis; diariamente surgem novas mediações e possibilidades com a intenção de promover novas formas de ressignificar o ensino.

O ensino de História tem como um de seus objetivos participar ativamente da formação do potencial crítico e analítico dos alunos, para que eles sejam capazes de problematizar o presente e o passado, conforme consta na Base Nacional Curricular Comum (2017).

O aprendizado de História provoca reflexões profundas sobre sociedade, cultura, paradigmas, permanências, rupturas. É inegável a importância da disciplina no

currículo escolar. Nesse viés, é uma matéria que precisa expandir seus horizontes além dos métodos de ensino tradicional, sob pena de não cumprir suas finalidades, o que impacta diretamente na formação de cidadãos críticos e analíticos a que se propõe.

As mediações apresentadas são possibilidades para o trabalho no ensino de História, não se limitando a ele, que trazem ao aluno o protagonismo. É importante destacar, mais uma vez, que não são a única forma de fazê-lo.

Trazer metodologias ativas para o ensino de História é criar novas possibilidades e conexões imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. A disciplina é rica em possibilitar paródias, jogos online, de tabuleiro e de cartas, uso de filmes, vídeos, programas de rádio, recortes de jornal e revistas, trabalho com pesquisa, problemas norteadores, entre outros. Há um vasto universo a ser explorado na mediação da disciplina na sala de aula.

6 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS (MG)

Nesta pesquisa, participaram 64 (sessenta e quatro) professores do município de Patos de Minas (MG), e os resultados e discussões encontram-se a seguir. Não foram identificados os professores nem as instituições de ensino às quais pertencem, pois não é objetivo individualizar as análises e sim ter um panorama geral dos questionamentos levantados.

O questionário foi organizado com 08 (oito) questões, apresentadas a seguir.

- Você acredita que o processo de ensino-aprendizagem atual é suficiente para despertar o interesse e a participação dos alunos? (Sim ou Não).
- Você acredita que o processo de ensino-apredizagem atual é suficiente para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos? (Sim ou Não).
- Você acredita que sejam necessárias modificações no atual sistema de ensino baseado em uma educação depositária para que se atinja um sistema capaz de promover uma educação libertadora? (Sim ou Não).
- Você conhece “metodologias ativas de ensino”? (Sim ou Não).
- Marque as metodologias de seu conhecimento. (Sala de aula invertida; Gamificação; Aprendizagem baseada em problema; Ensino com pesquisa; Mapas conceituais; Educomunicação).
- Marque as metodologias utilizadas por você em sala de aula. (Sala de aula invertida; Gamificação; Aprendizagem baseada em problema; Ensino com pesquisa; Mapas conceituais; Educomunicação).
- Cite e explique a mediação de uma dessas metodologias em sua práxis. (Questão dissertativa).
- Há algo mais que gostaria de apresentar e/ou registrar? (Questão dissertativa).

A partir dessas questões, foram possíveis as inferências e as reflexões seguintes.

Nos três primeiros questionamentos, tem-se por objetivo compreender a avaliação dos docentes quanto ao atual processo de ensino aprendizagem, aferindo a percepção deles quanto à possibilidade de o atual sistema despertar o interesse dos alunos, da possibilidade de ele conseguir desenvolver senso crítico e da necessidade de

reformulações. Nesse sentido, 67% dos professores não acreditam que o atual sistema é capaz de despertar o interesse e a participação dos alunos; 70,3% não acreditam na suficiência desse sistema para o desenvolvimento do senso crítico e 96,8% concordam que é necessário modificar o atual sistema de ensino para que seja capaz de promover uma educação libertadora. Essa amostragem confirma o que dizem pensadores como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Paulo Freire (1921-1997), que, em seus estudos, questionavam o método de ensino tradicional e traziam novas propostas que consideravam a importância do protagonismo do aluno no processo de ensino.

Esses primeiros questionamentos levam a compreensão de que a visão predominante é da necessária modificação do sistema de ensino para que a educação consiga cumprir com suas funções e objetivos. É nesse sentido que se apresenta as metodologias ativas como possibilidade de, a partir do momento que se traz o protagonismo ao aluno, caminhar para um ensino libertador. Toda essa construção de ideias encontra-se completamente alinhada com as propostas de Freire (1996), em sua obra *Pedagogia do oprimido*.

Os docentes foram questionados se conheciam ou não “metodologias ativas”, e 79,7% responderam de maneira positiva. Para uma melhor compreensão, foram mensuradas as metodologias conhecidas e as utilizadas por eles na sala de aula.

Gráfico 1: Metodologias ativas conhecidas pelos professores



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

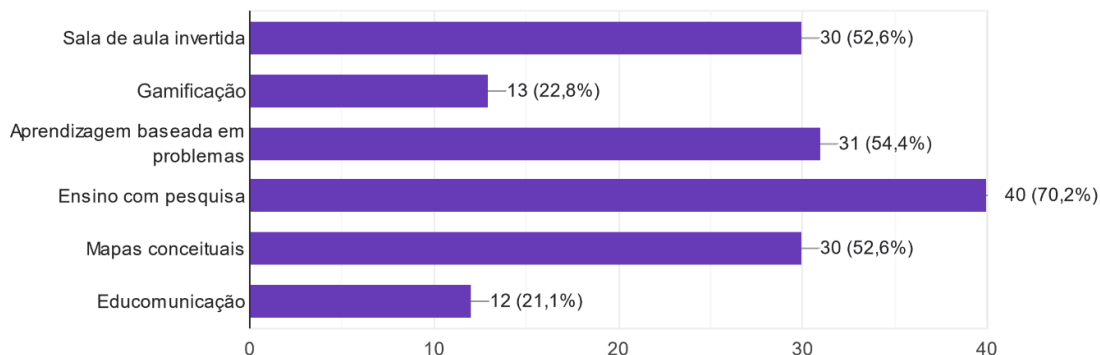
Das metodologias apontadas, destaca-se o ensino com pesquisa, conhecido por 79,4% dos professores, e a sala de aula invertida, por 77,8%. Em contraponto, a educomunicação é a menos conhecida, apenas 38,1% dos entrevistados.

O Gráfico 2 mostra as metodologias utilizadas pelos docentes na sala de aula.

Gráfico 2: Metodologias usadas pelos professores

Marque quais dessas metodologias são utilizadas por você em sala de aula.

57 respostas



Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Quanto à práxis em sala de aula, o ensino com pesquisa continua a liderar o *ranking*, com 70,2% das respostas assinaladas, seguida pela aprendizagem baseada em problema, com 54,4%. A educomunicação é a menos usada, por apenas 21,1% dos docentes.

É interessante ressaltar que a educomunicação é uma ferramenta que muda perspectivas educacionais e amplia possibilidades na construção do conhecimento, mas é a menos conhecida pelos docentes da pesquisa.

A Educomunicação, cada vez mais, consolida-se quebrando paradigmas, numa perspectiva em que os professores e alunos têm as mesmas possibilidades na busca da construção do conhecimento de forma justa e igualitária, a fim de transformações (MALUSÁ *et al.*, 2018, p. 213).

Com a intenção de aferir a aplicação dessas metodologias, os docentes foram convidados a citar e a explicar a mediação de uma dessas metodologias em sua práxis. As respostas possibilitaram que se compreendesse o modo como as metodologias têm sido utilizadas.

Sala invertida como meio de aprendizagem é excelente. Falar com os alunos sobre um determinado tema e permitir que eles busquem mais conhecimento sobre o assunto, isso leva o aluno a ter autonomia na busca do conhecimento, deixa o processo de ensino aprendizagem mais envolvente. Embora alguns alunos ainda não despertaram para a importância dessa metodologia” (ENTREVISTADO 1, 2022).

Introdução ao estudo da multiplicação com alunos de 3 ano utilizando figurinhas da copa. Foi uma experiência única onde as crianças entenderam o processo da multiplicação. (ENTREVISTADO 3, 2022).

Trabalho usando pesquisas que são feitas fora da escola e com o resultado das pesquisas montamos gráficos e mapas levando os alunos a ter senso crítico sobre problemas encontrados e posteriormente soluções possíveis. (ENTREVISTADO 5, 2022).

Propor problemas em que o aluno seja capaz de construir sua própria aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal sendo motivado e preparado para o mundo. (ENTREVISTADO 8, 2022).

Utilizo a gamificação como sistema de pontuação, fases, missões, conquistas e recompensa em outros contextos, como um recurso de aprendizado, estímulo, motivação e modificação de comportamentos, trazendo os alunos para mais próximos dos conteúdos ministrados em sala. (ENTREVISTADO 26, 2022).

Mapa conceitual é uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. (ENTREVISTADO 38, 2022).

Com base nessas respostas, é possível vislumbrar que metodologias ativas têm sido utilizadas nas salas de aula pelos docentes da pesquisa. É possível afirmar que as metodologias mais participativas são construtoras de um ambiente escolar mais aberto a discussões, conforme idealiza Baccega (2009).

Cabe ainda destacar que, conforme Sartori e Soares (2005), os ambientes educacionais têm introduzido cada vez mais o uso de novas ferramentas metodológicas e tecnológicas. A aprendizagem colaborativa tem participação de professores e alunos.

Assevera-se que alguns docentes, apesar de conhecerem as metodologias, não conseguiram aplicá-las em sua práxis, conforme demonstra esta resposta.

Tenho um conhecimento das metodologias ativas, porém ainda não consegui aplicar em sala de aula. Motivo: ainda falta aprofundar nesse imenso conhecimento. Quem sabe uma formação? (ENTREVISTADO 9, 2022).

É interessante perceber a recorrência da necessidade de formações teóricas e práticas para que o uso das metodologias ativas métodos seja pleno na prática docente.

Constatou-se um único entrevistado que prefere um modelo tradicional de ensino, o que revela a necessidade de discussões acerca do papel da educação e dos paradigmas que precisam ser superados.

Não aderi nenhuma destas práticas ainda. Sou mais tradicional. (ENTREVISTADO 21, 2022).

Os docentes foram convidados a apresentar e/ou a registrar algo a mais. Nas respostas, foram apresentadas reflexões e sugestões. Foram citadas a relevância desta pesquisa, a necessidade de mudança do ensino, da atenção necessária dos governantes, das necessidades dos docentes em sua práxis e a sugestão de implementação de cursos, conforme se observa nas respostas transcritas a seguir.

Quero registrar que atualmente o uso das novas tecnologias está cada vez mais presentes na vida do ser humano, nossos alunos estão conectados sempre, faz se necessário uma mudança na forma de ensinar. Espera-se que os governantes atentem para isso e supra as escolas com material necessário para essa mudança. Não adianta falar e não agir. (ENTREVISTADO 3, 2022).

Seria muito bom se os alunos tivessem acesso às tecnologias. (ENTREVISTADO 8, 2022).

Sinto muito, mas os professores de hj só reclamam dos alunos, aulas com o lúdico acabou. Por isso o fracasso no Ensino, em geral. (ENTREVISTADO 10, 2022).

Pesquisas como essa são muito relevantes para a Educação. (ENTREVISTADO 11, 2022).

Não basta apenas ter conhecimento, crença e vontade de usar as novas metodologias. É preciso que tenhamos o apoio da gestão, tecnologia disponível, pessoal de apoio, flexibilidade nos processos. (ENTREVISTADO 17, 2022).

Apesar de não trabalhar com essa metodologia, acho que toda forma de ensino que evolui é válida. (ENTREVISTADO 19, 2022).

É necessário capacitar os profissionais da educação para aplicação das metodologias ativas. (ENTREVISTADO 20, 2022).

Para que realmente exista algum tipo de mudança é necessário um trabalho que envolva a sociedade como um todo. (ENTREVISTADO 21, 2022).

É perceptível que os anseios por treinamento vão ao encontro com as principais dificuldades apontadas por PAIVA *et al.* (2016), para a aplicação das metodologias ativas

na sala de aula, o que demonstra uma percepção generalizada quanto à necessidade de investimentos na formação docente.

A inclusão dos docentes nessa discussão é ímpar para compreender, do ponto de vista dos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, as necessidades e aplicabilidades das novas propostas para a educação.

Quanto aos professores da pesquisa, do município de Patos de Minas (MG), percebe-se o conhecimento das metodologias ativas, uma visão de necessária mudança do sistema educacional por parte dos docentes e uma necessidade de fomentar o uso dessas práticas. É necessário oferecer capacitação e condições para uma aplicação cada vez maior desses métodos que privilegiam a autonomia do aluno e colaboram efetivamente para o seu desenvolvimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformulações no processo de ensino-aprendizagem são de extrema importância para que se consiga promover uma educação libertadora e uma sociedade mais justa e igualitária. É nesse contexto que os métodos de ensino são tão importantes para que se possa pensar em novas formas de ensino.

O sistema educacional é uma comunidade complexa com pais, escola, diretores, alunos e professores. O centro de todo esse processo precisa ser o aluno. As discussões sobre a importância do protagonismo do aluno como centro de seu próprio processo de aprendizagem e a importância da promoção de sua autonomia são temáticas presentes nas reflexões de teóricos da educação como John Dewey, Paulo Freire, Jean Piaget, Maria Montessori.

As metodologias ativas são possibilidades de mediação que consideram essa necessidade de trazer o aluno para o centro e desconstruir a ideia de que a educação é um processo depositário em que o professor coloca em seu aluno todo o conhecimento que foi por ele acumulado. Os discentes são parte de um processo, chegam à escola constituídos de suas próprias histórias, crenças e são agentes que já detêm conhecimento além do que será adquirido ou fortalecido.

Para a disciplina de História, a aplicação de metodologias ativas é extremamente vasta e imprescindível para que seja possível o desenvolver do senso crítico e analítico dos discentes no entendimento dos processos políticos, sociais e culturais.

Em virtude das respostas dos professores da pesquisa, do município de Patos de Minas (MG), percebeu-se que a ideia da necessária mudança dos métodos educacionais para a formação de cidadãos críticos e capazes de promover transformações na sociedade permeia o pensamento da maioria dos docentes. Eles conhecem a realidade, a possibilidade de trabalhar com metodologias ativas como motor para essas mudanças, mas apontam a necessidade de apoio do poder público, de cursos, de treinamentos e de investimentos, para que a práxis seja efetivamente modificada.

Fomentar a pesquisa e a aplicação de metodologias ativas na Educação é uma necessidade para que surjam novas possibilidades de transformar o processo de ensino-aprendizagem, para torná-lo dinâmico e efetivo na formação de cidadãos críticos, reflexivos, agentes de transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

ALVES, V. Q. O uso de tecnologias e metodologias ativas no ensino de História: contextualizando práticas pedagógicas no Ensino Médio. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-19, ago. 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/2768>.

BACICHI, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, [S. l.], v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. São Paulo: LTC, 2016.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BOLLER, S; KAPP, K. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CONSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREIA, P. R. M. *et al.* Mapas conceituais como ferramenta de avaliação na sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 4402-1-4402-8, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172010000400009>.

CUNHA, M. I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/802>.

FILATRO, A.; CAVALCANT, C. C. **Metodologias inovativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Uni, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514573/mod_folder/content/0/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20E%20METODOLOGIAS%20ATIVAS.pdf.

LEMOV, D. **Ensinando da sala de aula on-line**: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal. Porto Alegre: Penso, 2021.

MALUSÁ, S. *et al.* Pedagogia de projetos e educomunicação: uma parceria de sucesso. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 208-216, 2018. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/443>.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Papyrus Educação).

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. PG Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE: Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>.

SARTORI, R. V. **Novos caminhos para profissionais da Educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE*, 5., 2005, Recife. **Anais eletrônico**, Recife: USP, 2005.

SILVA, A. S.; MALUSÁ, S.; SANTOS, A. O. dos. **Teorias de aprendizagem na EaD: abrindo a caixa de pandora**. Uberlândia: Publicação Independente, 2017.

SILVA, A. R. L. da. **Estudar e aprender a distância**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

SOUZA, S.; DOURADO, L. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. Holos, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53947>.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (*flipped classroom*)**. Lajeado: Editora Univates, 2018.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 11, p. 72-85, 2007. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/641>.

ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. *In: FADEL, L. M. et al. (org.). Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

Quintal urbano como lugar de afetividade: os vazios de interiores de lotes em Patos de Minas

Urban backyard as a place of affectivity: the voids of lot interiors in Patos de Minas

JENNIFER KIRCHNER DA SILVA

Discente do curso de Arquitetura e Urbanismo (UNIPAM)

E-mail: jenniferks@unipam.edu.br

ADRIANE SILVÉRIO NETO

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: adrianesn@unipam.edu.br

Resumo: Esta pesquisa pretendeu analisar transformações da cidade de Patos de Minas, entendendo interiores de lote como lugares de afetividade mediadores entre casa e rua, por meio de mapeamentos redesenhados a partir do Google Map, rastreando e compreendendo as ocupações urbanas nesses quintais, seus apagamentos e as consequentes perdas nas dimensões históricas e culturais. Como objetivos específicos, propôs-se investigar os significados desses locais em referenciais teóricos, em alusões mnésicas e em políticas públicas, procurando compreender a proporção de quintais e suas utilidades. Metodologicamente, desenvolveram-se uma revisão bibliográfica das questões conceituais e históricas sobre o território selecionado e um levantamento de dados morfológicos e urbanos do recorte estabelecido, caracterizando suas propriedades físicas e influências urbanísticas. Investigaram-se registros desses vazios em acervos do museu da cidade, em coleções fotográficas e em registros fotográficos atuais dos quintais ainda presentes, ilustrando as relações nestes locais.

Palavras-chave: quintais urbanos; interiores de lotes; lugares de afetividade.

Abstract: This research aimed to analyze transformations in the city of Patos de Minas, understanding interiors spaces within lots as sites of affectivity mediating between home and street, through redrawn mappings based on Google Maps, tracing and understanding urban occupations in these backyard spaces, their erasures, and the consequent losses in historical and cultural dimensions. The specific objectives were to investigate the meanings of these locations in theoretical references, mnemonic allusions, and public policies, seeking to understand the proportion of backyards and their uses. Methodologically, a bibliographic review of conceptual and historical issues regarding the selected territory was conducted, along with a survey of morphological and urban data of the established area, characterizing its physical properties and urban influences. Records of these vacant spaces were investigated in the city museum archives, photographic collections, and current photographic records of the still-existing backyards, illustrating the relationships in these locations.

Keywords: urban backyards; interior spaces within lots; sites of affectivity.

1 OS QUINTAIS DE PATOS DE MINAS - EVOLUÇÕES URBANAS E AS OCUPAÇÕES DOS INTERIORES DE LOTES

Até recentemente, os quintais eram áreas importantes como espaços de lazer e de usufruto cotidiano, que ofereciam refúgio urbano aos residentes donos dessas propriedades. Em cidades de pequeno e médio porte, os espaços abertos e protegidos por muros e cercas, localizados no interior dos lotes, normalmente ao fundo, ocupado por massas vegetativas frutíferas, hortas e jardins, entre outros, ainda desempenham funções complementares às desenvolvidas no espaço edificado da casa, variando de acordo com os modos de vida cotidiano dos moradores. Tendo os quintais como dispositivos que representam parte do seu passado e do presente, grande parte dos moradores de Patos de Minas ainda são culturalmente ligados à natureza e aos modos de vida rural, mesmo habitando as cidades, e dão aos quintais significados que vão além da ideia de espaços funcionais e utilitários, que reverberam para a vida privada e coletiva. A artista visual Mara Nogueira Porto, ao relatar a experiência de ações poéticas concebidas em Patos de Minas, descreve os quintais:

Os quintais estão presentes na vida urbana, acolhidos por muros e paredes, como um lugar nas casas protegido por um desejo de uma privacidade. O muro não separa apenas uma habitação, uma área construída; ele separa pequenos espaços permeáveis entre si que nos proporcionam um ambiente privado de experiências, descobertas, lazer e encontros. Lugares que podem parecer apenas limitações de porções de terra vermelha ou argilosa, mas que carregam potencialidades afetivas e vivas da vida mineral, vegetal, animal e humana. São verdadeiros espaços vitais (PORTO, 2017).

Porto (2017) relata ainda uma diminuição dos espaços de paisagens naturais e constata a existência de ilhas de paisagens naturais sendo cada vez mais delimitadas pelo crescimento urbano desordenado, privando as pessoas do convívio mínimo com a natureza.

Assim como qualquer outro centro urbano, Patos de Minas caracteriza-se por ser muitas cidades em uma, composta por grandes avenidas bem cuidadas, empresas e indústrias, escolas, serviços diversos, bairros conhecidos como “nobres” e bairros não tão nobres assim. Os vazios urbanos também são presenças frequentes dessa complexa estrutura e suas estranhas convivências. Essa cidade em questão participa de um processo de expansão de atividades industriais e de serviços que impulsionam o seu crescimento. Essas expansões já dão indícios de problemas e insinuam pioras na condição da cidade, como congestionamentos, falta de áreas verdes e de lazer, impactos ambientais e desconfortos térmicos pela falta de vegetação e utilização de materiais que retêm o calor e colaboram com o aumento de sensação térmica, altos níveis de poluição do ar, ruídos provenientes da constante construção civil e dos meios de transporte.

De acordo com dados levantados pelo IBGE (2010), Patos de Minas vem tendo um crescimento acima da média nacional. Mapear a condição desses quintais é

importante porque esses levantamentos podem colaborar com outras análises sobre o crescimento da área urbana central.

Ao fazerem um mapeamento dos fragmentos de Cerrado no perímetro urbano de Patos de Minas, Saulo Gonçalves Pereira e Alice de Fátima Amaral afirmam que, no mapa de Patos de Minas de 1986, apesar de o número de nascentes que se encontravam no perímetro urbano ter diminuído em quantidade e qualidade, foram constatados cerca de 19 córregos dentro do perímetro urbano e uma ampla área de vegetação ciliar. Essas reduções de quantidade e qualidade se devem ao crescimento do perímetro urbano com a construção da capital Federal em Goiás, que definia, assim, novas dinâmicas do espaço geográfico brasileiro. Os autores falam ainda sobre a quantidade de praças:

A quantidade de praças aumentou consideravelmente em 190% em 20 anos o que é um grande ganho, sobretudo para a manutenção da temperatura e habitat para a fauna, porém no planejamento da arborização de ruas e praças, deve-se levantar a caracterização física de cada rua, para definição dos critérios que condicionam a escolha das espécies mais adequadas a cada região. Os fragmentos e áreas verdes descaíram em sua quantidade, o que é explicado pela urbanização desmedida, assim alguns problemas apresentados na cidade, como por exemplo: enxurradas, voçorocas em locais de declive, desmatamentos das nascentes são facilmente percebidos (PEREIRA; AMARAL, 2007).

Passados quase 40 anos, as transformações são ainda mais impactantes. Com o crescimento da cidade tornando-se cada vez mais intensificado, as qualidades morfofisiológicas ficam cada vez mais evidentes. A área central da cidade e a área histórica são lugares onde há o reconhecimento visual legível dessas transições e transformações. Assim como outras tantas cidades brasileiras, Patos de Minas passa por degradação e esvaziamento, muitas vezes, de forma invisível aos olhos de seus usuários. Essa degradação passa também pelo apagamento dos quintais nessa região. Guilherme Mazza Dourado (2004), ao abordar sobre vegetação e quintais da casa brasileira, relata que estes quintais formalizaram os primeiros espaços verdes urbanos, antes da estruturação de passeios e parques públicos, que só começaram a ser implantados no país, a partir do século XVIII.

Se existiram ambientes imprescindíveis no Brasil colonial, foram os quintais. Extensões orgânicas da casa rural e urbana, eles foram palco de boa parte das atividades cotidianas e despensa que garantiu a subsistência familiar, em uma época na qual, de modo geral, havia precárias redes de produção e comércio de alimentos. No campo, funcionaram como balão-de-ensaio da agricultura trazida pelo colonizador. Na cidade, formalizam os primeiros espaços verdes, bem antes da constituição de passeios e parques públicos (DOURADO, 2004).

Essa região central, que antes era constituída de volume expressivo de residências em condição mista com o comércio, hoje passa por grandes transformações de uso, tornando-se prioritariamente constituída por comércio e prestação de serviços. Os usuários utilizam essa área como lugares de passagem e não mais de permanência, já que a população não residente na área é muito maior que a população fixa. O déficit habitacional e a não utilização desses lugares para moradia por essa população flutuante geram um movimento e vida apenas no horário comercial, limitando a cena social e cultural nessa área. Dessa forma, as demandas por moradia deixam de ser um problema recorrente nessas áreas.

Heliana Comin Vargas e Ana Luisa Howard de Castilho, no livro *Intervenções em Centros Urbanos: objetivos, estratégias e resultados* (2015), apontam que os centros urbanos começam a diluir-se pela expansão das áreas urbanas e pelo aparecimento de outros subcentros que passam a concorrer com o centro principal e afirmam que esse processo foi, sem dúvida, responsável pela deterioração e degradação dos centros urbanos.

Os conceitos de deterioração e degradação urbana estão frequentemente associados à perda de sua função, ao dano ou à ruína das estruturas físicas, ou ao rebaixamento do nível do valor das transações econômicas de um determinado lugar. Deteriorar é equivalente a estragar, piorar e inferiorizar. Já a palavra degradação significa aviltamento, rebaixamento e desmoronamento [...] (VARGAS; CASTILHO, 2015).

Segundo Vargas e Castilho, os ecos da degradação se estendem para além das estruturas físicas dos espaços urbanos, atingindo os grupos sociais.

Ao mesmo tempo em que os centros se congestionam pela intensidade das suas atividades, amplia-se a concorrência de outros locais mais interessantes para se morar e viver. Assiste-se ao êxodo de atividades ditas nobres e à saída de outras grandes geradoras de fluxos, como as implementadas pelas instituições públicas. A substituição faz-se por atividades de menor rentabilidade, informais e, por vezes, ilegais e praticadas por usuários e moradores com menor ou quase nenhum poder aquisitivo [...]. Essa imagem da deterioração/degradação e seus efeitos afetam os diferentes atores envolvidos de forma distinta, de acordo com os respectivos interesses e segundo a conjuntura local, cada vez mais internacionalizada. As intervenções urbanas propostas e executadas de modo a conter esse processo têm apresentado diversos objetivos e estratégias, com resultados, algumas vezes, inesperados [...] (VARGAS; CASTILHO, 2015).

Alguns aspectos justificam a necessidade de estudar esse processo de desaparecimento e a relevância dos quintais permanentes como lugares de afetividade, já que, como afirma Wanderlene C. F. Reis (2015), “os quintais remanescentes constituem recursos icônicos e simbólicos importantes para socialização e transmissão de cultura para as famílias e seus descendentes; portanto, são ambientes de desenvolvimento”. Desde então, os quintais urbanos vêm se conformando como lugares propagadores de economia local entre famílias que estabeleciam redes de trocas de produtos extraídos de seus quintais, reforçando as relações sociais e culturais dessas comunidades, já que passa a ser de sua responsabilidade (espontânea) a preservação de conhecimentos acumulados pelas gerações. São essas comunidades que, ao reconhecer a relevância de uma erva ou de uma árvore, comprometem-se com a preservação ambiental e a sua manutenção. Entretanto, apesar da relevância do aspecto ambiental e do caráter de apoio econômico e medicinal dos quintais, essa pesquisa pretende reconhecer os quintais como construtores de um contexto de vida afetivo entre a pessoa e o lugar. Culturalmente, ainda hoje, a presença de pomar e o plantio de ervas medicinais são parte integrante desses quintais como lugares de abastecimento de subsistência e de convivialidade doméstica. Mas até quando?

O centro de Patos de Minas é de grande importância na história da cidade, sendo geograficamente a primeira área de implantação do traçado urbano da cidade, marco importante em seus substratos e referências de sua sociabilidade, na cultura e na identidade local de seus cidadãos.

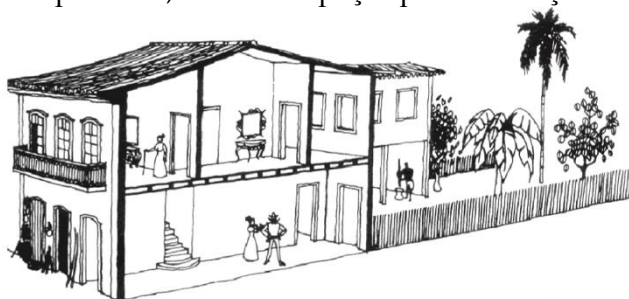
A relação do homem com a terra no Brasil se dá antes mesmo da colonização, sendo visivelmente reconhecida essa interação com a terra e seus substratos nas comunidades indígenas. Com a dominação portuguesa, a inserção do homem na terra se altera, mas, ainda assim, as ordenações régias apresentadas na Carta Real de 1736 estabeleciam formas de ocupações que favoreciam a permanência de espaços vazios no interior dos lotes para necessidades fisiológicas como alimentação, e, na falta de médicos e hospitais, o conhecimento dos indígenas sobre ervas curadoras seria muitas vezes utilizado para cura (SILVA, 2004). Todas as construções de casas deveriam deixar um espaço para os quintais.

O arquiteto e sociólogo Nestor Goulart Reis Filho (1968), ao coordenar os estudos da evolução urbana no Brasil desde a origem do processo de colonização, chama a atenção para as deformações que, ainda hoje, caracterizam a rede urbana do presente. Goulart sistematiza a organização espacial dos centros urbanos coloniais e descreve cinco elementos estruturantes dessa organização: A - Situação; B - Sítio; C - O traçado; D - Bairros e Zoneamento; E - Construções. No terceiro elemento estruturante, O traçado, o autor aborda as regularidades de traçado, as ruas e praças e as quadras e lotes. Na narrativa de Goulart, já há um pronunciamento característico desses quintais como vazios urbanos:

As quadras, quando completamente edificadas, compunham-se de uma linha contínua de construções, dos lados as ruas, com um grande vazio constituído pelos quintais, na parte interior [...]. Internamente, porém as dimensões das quadras sendo grandes, estendiam-se os

quintais em vazios que contrastavam, de modo violento, com a aparência de concentração das vias públicas (REIS FILHO, 1968).

Figura 1: Esquema de sobrado do Brasil Colonial com o quintal ao fundo, onde se encontravam pomares, hortas e espaços para as criações de animais



Fonte: Reis Filho, 1968.

O professor Carlos Lemos (1989), que também desenvolveu uma importante pesquisa sobre a arquitetura colonial ao descrever as casas nesse período, indica que espaços como as cozinhas e as salas de jantar tinham aberturas para o quintal, favorecendo assim uma maior participação na vida cotidiana dessas moradias brasileiras como vista e como abastecimento alimentar, muitas vezes de primeira necessidade, que iam desde a criação de galinhas, pomares com mangueiras, abacateiros, limoeiros e hortas até a feitura da farinha. Ele explica que, nos fundos das casas, fechava a fila a cozinha, a varanda alpendrada que dava acesso ao quintal, onde sempre havia um arremedo de instalação sanitária (LEMOS, 1989).

Ao abordar em sua tese de doutorado sobre a etnobotânica africana em terreiros, quilombos e quintais de Belo Horizonte, a geógrafa Ângela Maria da Silva Gomes (2009) descreve os quintais como espaços de relações homem/natureza, de saberes que não só expressam como também desenham outra cidade. Os quintais ocupados por comunidades com culturas diferentes geram arranjos diferentes desse íntimo vazio urbano.

Nas áreas urbanas, sobreviveram áreas com importante biodiversidade: esses espaços são denominados quintais. Comuns no entorno da casa dos negros e pobres, mas podem aparecer em calçadas, becos de vilas e lajes. Possibilitam a convivência com plantas, pequenos animais e vida cultural. Festas de casamento, congados, batizados, pagodes e churrascos passam por ali. Os quintais com plantas promovem encontros e trocas, processos de socialização e relações de vizinhança, que poucos imaginariam existir e resistir nas cidades modernas impermeabilizadas (GOMES, 2009).

Gomes (2009) redefine a concepção de quintais dada por Reis Filho, ao afirmar que quintais estão dispostos em fragmentos residuais do terreno da casa:

Nas áreas urbanas, os quintais estão dispostos nos espaços residuais do terreno da casa, na frente ou no fundo das casas, podendo ocupar lajes, becos, calçadas ou lotes abandonados pelo poder público ou privado [...] Também podem ocupar essa área de plantas, as roupas e, às vezes, os animais... (GOMES, 2009).

A permanência de quintais urbanos corre o risco de extinção em cidades médias com perfis semelhantes à cidade Patos de Minas, que tem intenções “cosmopolitas” e, por isso, promove o crescimento urbano em processos acentuados de verticalização em grande parte de seu território central, que é, muitas vezes, a área de origem dessa cidade, ou seja, lugares de existências dos quintais mais antigos dos núcleos urbanos.

Abordar sobre lugares de afetividade implica considerar que os quintais, além de territórios físicos no espaço urbano, são também construções simbólicas no imaginário dos indivíduos que usufruem deles. Essas construções simbólicas adquirem diferentes formas de identificação com o seu entorno, que varia de pessoa para pessoa. Essa identificação estabelece laços afetivos e, por consequência, gera a necessidade de valorização e preservação desses lugares.

O quintal é composto e modelado por seus moradores com base nos significados por estes atribuídos ao lugar. Portanto, é um microssistema construído pelas pessoas que vivem nele. Trata-se de um espaço cultural que depende das avaliações, primeiramente afetivas e depois cognitivas, pois parece estar associado, na perspectiva dos participantes, ao desejo de liberdade, de solidariedade e de amor (REIS, 2015).

2 QUINTAIS E VALORES SIMBÓLICOS

O espaço urbano não é constituído exclusivamente por seus elementos físicos estruturantes. Ao contrário, como citado acima, os vazios e as manifestações culturais produzidos pelos indivíduos que os constituem também são aspectos componentes de uma cidade que apresenta inúmeros significados. A cidade seria um conjunto de espaços ricos em estímulos de percepção ambiental e sensorial que se transformam em signos da cidade. Esses signos são responsáveis pela qualificação do espaço e sua consequente identificação sociocultural, consolidadas por nossas referências de memória. Segundo Lucrécia D’Aléssio Ferrara (1997), os signos são códigos de comunicação enquanto prática cultural.

Toda prática humana para que seja confirmada e conhecida é inserida através de signos, e o modo dessa representação revela como age o sistema econômico-sociocultural sobre nossa maneira de pensar e nos expressarmos, [...] O modo de representação e a lógica que a constitui gera o elemento que compõe essa comunicação econômica-sociocultural, sendo o elemento básico da

apreensão do real. E essa comunicação não precisa ser exclusivamente verbal, pois nos comunicamos o tempo todo também através da imagem que queremos passar, seja ela na maneira com que nos vestimos, ousamos no corte de cabelo, ou escolhemos marcas afim de nos representar socialmente e explicitar nossos gostos (FERRARA, 1997).

Nesse sentido, os quintais seriam alguns dos exemplos urbanos que se encaixam como elementos significantes e que merecem ser observados como potencialidade, contribuindo para o olhar crítico dessa cidade. Wanderlene Cardozo Ferreira Reis (2015) aproxima esse vazio afetivo dos interiores dos lotes, carregados de significados que sustentam o nosso bem-estar nesses ambientes, que é interpretado por cada pessoa de acordo com suas experiências pessoais.

Os significados semiótico-culturais são promovidos por componentes afetivos que funcionam como uma borda permeando o intervalo de abertura entre a pessoa e o ambiente. Quando as trajetórias diferenciais de elaborações semióticas, que emergem de motivos “cosmológicos”, organizam as nossas percepções e imaginações em um campo cultural significativo, os processos afetivos agem promovendo ou restringindo os comportamentos em contextos ambientais (REIS, 2015).

Reis (2015) aponta ainda que a organização semiótica dos sentidos é afetiva e cognitivamente elaborada por pessoas que pertencem a um campo cultural específico, no caso os quintais: lugares de relação de dois contextos sociais (a casa e a rua). Os quintais são também lugares que permitem experiências comunicativas de formas dinâmicas, possibilitando a construção de valores; são cenários presentes em vários acontecimentos da vida de famílias detentoras desses espaços. Os acontecimentos e memórias são determinantes para que os quintais urbanos se concretizem e adquiram a especificidade de lugar.

A vida do desabrochar das flores, o crescimento das ervas que curam as mais variadas doenças, mas também, das árvores que nos dão seus frutos sem nenhuma hesitação; o quintal é testemunha ocular do nascer e do morrer dos animais domésticos; sem dúvidas, é o cemitério dos pequenos animais que faziam parte da família. É, ainda, onde as festas se realizam entre o frescor puro e o cheiro de mato, da erva-cidreira e do capim-limão. Um espaço onde a liberdade se amplia independentemente do tamanho físico do lugar. Onde as relações se estreitam, entre os vizinhos e os da “rua”. Um lugar que realimenta o nosso estado afetivo e, assim, o nosso potencial de ação,

enquanto que, simultaneamente, nos relacionamos com esse lugar, transformando-o (REIS, 2015).

Sendo um lugar situado entre a casa e a rua, como um habitat particular, os interiores de lote fazem parte da vida comum da família, assumindo uma função importante para os processos psicológicos e sociais. São constituídos de elementos característicos e, por isso, podem ser a extensão da identidade dos lares e da cidade.

3 QUINTAIS: ESPAÇOS LIVRES OU NÃO LUGARES NAS CIDADES?

O pesquisador e urbanista Eugênio Queiroga (2006) compreende o espaço livre como um dos elementos definidores da forma urbana, sendo toda área descoberta, urbana ou não, vegetado ou não, pública ou privada, defendendo a ideia de que, para o entendimento do papel dos espaços livres na cidade, é necessário ultrapassar a análise dos espaços em públicos e vegetados. Segundo o referido autor, seria fundamental identificar todas as áreas não construídas na cidade: espaços privados intralotes, lotes e glebas ociosas, ruas, passeios além das ruas, avenidas, praças, jardins, rios, matas, mangues, praias. Dessa forma, os quintais se enquadram na categoria de espaços livres. Amorin (2015), em sua pesquisa sobre o sistema de espaços livres na forma urbana de Patos de Minas, fala sobre os espaços intralotes:

Os principais espaços privados em Patos de Minas são: os espaços livres intra-lote (quintais, jardins e afastamentos), estacionamentos, áreas condominiais, alguns espaços livres para praticas sociais (campos de futebol, kartódromo, Parque de Exposições), glebas urbanas não loteadas e os espaços livres relacionados ao meio rural (sítios, fazendas, chácaras, áreas de plantio, pastos, etc.) dentre outros (AMORIM, 2015).

Nos processos de leituras sobre os espaços livres, destacam-se as diferentes definições sobre os interiores de lote, mas suas definições não são estabelecidas exclusivamente por suas morfologias. A identidade coletiva também determina como os indivíduos apreendem o ambiente em que vivem e habitam, sentindo-se pertencentes àquele lugar, como um microssistema construído pelas pessoas que o frequentam. A extinção desses espaços intralotes implica a perda de sociabilidade na cidade e de memórias coletivas. Entretanto, a ideia de extinção se dá não só pelo apagamento físico dos quintais, mas também pelo entendimento desses espaços como não-lugar. “O mundo da Supermodernidade não tem as dimensões exatas daquele no qual pensamos viver, pois vivemos num mundo que ainda não aprendemos a olhar. Temos que reaprender a pensar o espaço” (AUGÉ, 1994, p. 38).

O sociólogo Zygmunt Bauman (2009), ao analisar os problemas da sociedade contemporânea, salienta que o contexto atual das cidades é determinado por inúmeros fatores em consequência do processo de industrialização, concentração populacional, crescimento demográfico e globalização, entre outros fatores. Arelados a esses

problemas urbanos, o medo, a insegurança e a fragilidade fazem parte da vida cotidiana e pública dos indivíduos no espaço urbano.

Como não-lugar, é o espaço não-indenitário, não relacional e não histórico e corresponde a autoestradas, baixios de pontes, margens de rios, assim como aeroportos, hotéis, hipermercados e outros, podendo provocar no grupo social a perda de sua individualidade em lugares anônimos de passagem, dos quais ninguém faz parte: “O não lugar é o espaço dos outros sem a presença dos outros, o espaço constituído em espetáculo” (AUGÉ, 1994, p. 167). Sobre a identidade do espaço, o autor ainda aponta:

Se a tradição antropológica ligou a questão da alteridade (ou da identidade) à do espaço, é porque os processos de simbolização colocados em prática pelos grupos sociais deviam compreender e controlar o espaço para se compreenderem e se organizarem a si mesmos (AUGÉ, 1994, p. 158).

Marc Augé defende o pensamento da simultaneidade do espaço físico com o espaço social de forma coexistente e empírica nos espaços construídos e espaços vividos, podendo ser interpretado sob mais de um ponto de vista social, numa espécie de jogo variado de arranjos onde espaços podem ser simultaneamente cheio e vazio, lugar e não-lugar.

Se definirmos o não lugar não como um espaço empiricamente identificável (um aeroporto, um hipermercado ou um monitor de televisão), mas como o espaço criado pelo olhar que o toma como objeto, podemos admitir que o não lugar de uns (por exemplo, os passageiros em trânsito num aeroporto) seja o lugar de outros (por exemplo, os que trabalham nesse aeroporto) (AUGÉ, 1994, p. 116).

Michel de Certeau (1998) sugere que essa interpretação pode ser alterada e que o frequentador dessa cidade seja possível de inventar novos hábitos, criar novos caminhos para além daqueles que a ordem espacial possibilita. Entretanto, Certeau (1998) afirma que a cidade é reflexo das transformações sociais e econômicas onde os indivíduos se relacionam com o lugar a partir da memória e das experiências vivenciadas.

4 MAPEANDO OS QUINTAIS NA ÁREA CENTRAL DE PATOS DE MINAS

Para identificar a evolução da ocupação urbana em Patos de Minas, o recorte de estudo baseou-se na pré-concepção de que, na área central, existe um processo mais acelerado de apagamento desses quintais urbanos comparados com os dos bairros periféricos, que não participam das mesmas transformações. Em função de suas variadas complexidades e da escala macro de uma cidade como Patos de Minas, para o reconhecimento da percepção de sua imagem a partir das transformações dos quintais,

supôs-se que seria necessário fazer um recorte seletivo de um fragmento territorial urbano entre os demais. Inicialmente, determinou-se que o recorte de levantamento e análise dos quintais urbanos patenses seria definido a partir do perímetro original da cidade, registrado no primeiro levantamento elaborado pelo Engenheiro Nélon Rodrigues em 1935. Entretanto, com a intenção de reduzir a área de levantamento, subtraiu-se um pequeno recorte à esquerda da primeira delimitação.

Figura 2: Primeiro Plano Urbano de Patos de Minas, levantamento de 1935 pelo engenheiro Nélon Rodrigues



Fonte: Prefeitura Municipal de Patos de Minas, 2023.

Figura 3: Fragmento do mapa de Patos de Minas com a demarcação (em vermelho) da ocupação até 1935



Fonte: adaptado pelas autoras, 2023.

Figura 4: Recorte final mapeado nesta pesquisa



Fonte: adaptado pelas autoras, 2023.

Algumas imagens sobre essa área urbana foram fornecidas e coletadas no Museu da Cidade de Patos de Minas (MuP). Em períodos diferentes (desde os anos 1930 é possível perceber claramente que, mesmo sendo uma área central, o interior das quadras apresenta manchas vegetativas densas.

Figura 5: Imagens aéreas da área central de Patos de Minas. Década de 1970



Fonte MUP, 2023.

Figura 6: Imagem aérea da região central de Patos de Minas na década de 1930 e 1940.



Fonte MUP, 2023.

Figura 7: Imagem aérea da área central de Patos de Minas na década de 50 e anos 2000, sugerindo uma expressiva redução de manchas vegetativas no campo delimitado.



Fonte: MUP, 2023.

Ainda que essa leitura sobre esses registros fotográficos coletados em um arquivo público municipal não seja estruturada por meios sistemáticos e precisamente cartográficos e que os ângulos e pontos de vistas fotografados não sejam os mesmos, fica evidente que a massa de edificações aumentou, e as manchas vegetativas se alteram em quantidade e volume.

A fase cartográfica foi desenvolvida por meio de um estudo comparativo entre o redesenho da área definida e apresentada em mapas do GoogleMaps levantados nos anos 2005 (ano de registro mais antigo e legível no aplicativo, segundo a escala necessária) e de 2023 (ano de desenvolvimento da pesquisa). A leitura da área a partir do redesenho desses mapas foi um procedimento metodológico adotado para destacar os fragmentos morfológicos que permitissem identificar uma estrutura básica que evidenciasse os vazios em interiores de lotes, as áreas edificadas e suas variações ocupadas existentes entre os dois mapas, ou seja, o período de 18 anos que separa os anos 2005 e 2023. No processo de redesenho e trabalho de campo desses quintais, observou-se que, espacialmente, a distribuição deles ocorre de maneira irregular na espacialidade da cidade; além disso, alguns quintais apresentavam diferentes condições estruturais e formas de uso.

Figura 8: Ocupação urbana de Patos de Minas em 2005 e em 2023



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Na área estudada, foram levantadas apenas quatro categorias morfológicas: EDIFICAÇÕES, VAZIOS PERMEÁVEIS, VAZIOS IMPERMEÁVEIS E PRAÇAS. Foi possível perceber que os elementos estruturantes da malha urbana nessa região, como

quadras, praças e ruas, ainda compõem o mesmo desenho, assim como a permanência de moradores de classe média alta. Entretanto a verticalização, principalmente nas quadras adjacentes da Avenida Getúlio Vargas, assim como a maior inserção e implantação de edificações destinadas ao comércio e prestações de serviços, acompanhou as substituições de casarões antigos por novas e amplas edificações, diminuindo expressivamente os espaços vazios nos interiores desses lotes.

Outra questão importante que favorece o apagamento dos quintais urbanos se dá pelo fato de essa área está, prioritariamente, na Macrozona de Adensamento Preferencial¹ que, de acordo com a Lei Complementar do Município, caracteriza-se pela predominância do uso residencial e misto, com as infraestruturas de serviços urbanos consolidadas, permitindo o adensamento vertical. Sendo verificadas, em mapas e visitas de campo, a efetividade de verticalização e a redução de vazios ocorrendo principalmente nas manchas definidas como vazios impermeáveis, percebe-se que a legislação vigente parece promover essas reduções de áreas livres existentes, que, em sua maioria, trata de terrenos privados e com grande potencial de construção futura devido à especulação imobiliária existente no local. Ainda se trata de quadras com a presença de residências em seu entorno, geralmente de bom padrão construtivo. Talvez ainda seja possível reverter esse processo de apagamento.

Figura 9: Quadras adjacentes às praças Getúlio Vargas. Ocupação urbana em 2005 e em 2023



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

¹ LEI COMPLEMENTAR Nº 320, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-zoneamento-uso-e-ocupacao-do-solo-patos-de-minas-mg>.

Não foi possível verificar o estado e usos atuais dos espaços nesses interiores de quadras, devido ao difícil acesso a essas áreas e à quantidade de quadras analisadas. De acordo com as características perceptivas da área analisada, a maioria das quadras não estabelece uma relação direta com a rua. Cria-se uma sensação de que os quintais sofrem processo de apagamento, principalmente como elementos na paisagem da cidade. Por outro lado, a partir da aparente negligência de algumas dessas áreas, é provável que o potencial de uso dos quintais como espaços de afetividade e lugares de lazer para as famílias venha caído em desuso e que essa prática venha se tornando cada vez mais precária em inúmeras dessas quadras, sem acessibilidade ou até mesmo em total estado de abandono. Essas precariedades influenciam outras questões problemáticas para a cidade, como o aquecimento microambiental, que compromete também o contexto urbano geral, a dificuldade de drenagem das águas e a falta de arborização, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que os impactos gerados pelo processo de ocupação e verticalização no centro da cidade nas últimas décadas ainda é algo não amplamente abordado e contemplado. Os impactos ambientais ocorrendo com tamanha violência podem ser drásticos e irreversíveis, provavelmente gerando falta de valorização e de reconhecimento do valor desses lugares como identidade cultural. Esses impactos podem também reduzir a relevância dos quintais como marcos simbólicos e elementos morfológicos urbanos, notadamente importantes para qualquer cidade, mas exclusivamente para uma cidade interiorana onde esse contato com os quintais ainda é protagonista de muitos eventos. Os quintais são espaços livres que colaboram e muito com a qualidade ambiental, devido às árvores de seus pomares e às faixas de permeabilidade, que atuam como áreas drenantes em contraposição a um território urbano cada vez mais impermeável.

Essa pesquisa pretende colaborar, como demanda urgente, para uma revisão e construção de novos olhares sobre o tipo de tratamento municipal oferecido a esses quintais urbanos. O reconhecimento da importância desses vazios para as cidades solicita um processo de educação social que consolide na comunidade a relevância de se fazer um resgate de identidade cultural de suas práticas e saberes. Esses reconhecimentos devem ser consolidados por meio de várias práticas, sendo uma delas a pesquisa científica. Nos últimos anos, felizmente, vimos a evolução urbana de Patos de Minas sendo narrada por vários trabalhos acadêmicos em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, em áreas distintas como a História, Geografia, Direito e Arquitetura, entre tantos outros. Contudo, as investigações dessa pesquisa, assim como todas as outras em percurso, ainda não estão esgotadas.

Sendo Patos de Minas uma cidade média, onde há necessidade de integração do meio natural e urbano, que esse estudo seja uma ferramenta futura para o incentivo de aproximação e reintegração da população com os interiores de lote, de forma consciente e ambiental; que esse estudo seja colaborador na revelação potencial desses lugares, que, hoje, habitualmente são tratados como espaço residual; que possa haver uma melhor relação de apropriação e pertencimento entre os quintais e comunidade em

questão, fomentando trocas sociais, e que esses lugares possam ser território para uma variedade de possibilidades culturais. Acredita-se que outros levantamentos possam consolidar a ideia de que Patos de Minas ainda é território de quintais afetivos, mas que, ao longo de sua evolução urbana, eles podem entrar em extinção ou podem ir se modificando e anulando a relevância desses resíduos até se tornarem simbolicamente espaços sociais problemáticos e inseguros no imaginário da comunidade local. Com esses mapeamentos, é possível visualizar e registrar a dimensão dos problemas mais graves encontrados e o quanto essas áreas encontram-se em estado de degradação.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/902>.
- AMORIM, N. C. R. **O uso das unidades de paisagem como ferramenta metodológica para análise do sistema de espaços livres**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12272>.
- BAUMANN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6011973/mod_resource/content/1/Confianca%20e%20Medo%20na%20Cidade%20-%20Zygmunt%20Bauman.pdf.
- CARLOS, A. F. A. **Espaço-tempo na metrópole**: a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001. Disponível em: https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaço-Tempo%20da%20Vida%20Cotidiana%20na%20Metrópole_.pdf.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/74892255-A-Invencao-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.compressed.pdf>.
- DOURADO, G. M. Vegetação e quintais da casa brasileira. **Paisagem e Ambiente**, São Paulo, n. 19, p. 83-102, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5361.v0i19p83-101>.
- FARIAS, J. A. A urbanização dispersa e a produção de vazios metropolitanos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, 3., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ENANPARQ, 2014. p. 1-14. Disponível em: https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/htm/Artigos/ST/ST-HDC-005-5_FARIAS.ALMIR.pdf.
- FERRARA, L. D'A. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Editora Ática, 1997. (Série Princípios). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8xn01e0>.

GOMES, A. M. S. **Rotas e diálogos de saberes da etnobotânica transatlântica negroafricana**: terreiros, quilombos, quintais da Grande BH. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Geografia), Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MPBB-8DVGBM>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Minas Gerais**: Patos de Minas. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/patos-de-minas/panorama>.

HALL, P. **Cidades do amanhã**: uma história intelectual do planejamento e do projeto urbanos do século XX. São Paulo: Perspectiva, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6011956/mod_resource/content/1/Peter%20Hall%20-%20A%20cidade%20no%20jardim.pdf.

LEMOS, C. **História da casa brasileira**. São Paulo: Contexto, 1989.

MARTINS, A. R. G. **Vazios urbanos como oportunidade de integração multidisciplinar no projeto paisagístico**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura Paisagista), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Algarve, Faro - Portugal, 2013. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3695>.

MORENO, J. **O futuro das cidades**. São Paulo: Ed. Senac, 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/65474145/livro-o-futuro-das-cidades-julio-moreno>.

PORTO, M. N. Ações poéticas na cidade pró-quintal: você ainda tem quintal?. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 258-274, maio/out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15716>.

PEREIRA, S. G.; AMARAL, A. de F. Mapeamento dos fragmentos de cerrado no perímetro urbano de Patos de Minas - MG Brasil. *In*: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 8., 2007, Caxambu - MG. **Anais [...]**. Caxambu - MG: CEB, 2007. p. 1-2. Disponível em: <http://www.seb-ecologia.org.br/revistas/indexar/anais/viiiiceb/pdf/336.pdf>.

QUEIROGA, E. F. Por um paisagismo crítico: uma leitura sobre a contribuição de Miranda Magnoli para a ampliação do *corpus* disciplinar do paisagismo. **Paisagem e Ambiente**, São Paulo, n. 21, p. 55-63, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5361.v0i21p55-63>.

QUEIROGA, E. F.; MACEDO, S. S.; CAMPOS, A. C.; GONÇALVES, F. GALENDER, F.; DEGREAS, H.; AKAMINE, R.; CUSTÓDIO, V. **Sistemas de espaços livres**: conceitos, conflitos e paisagens. São Paulo: FAUUSP, p. 11-20, 2011.

QUEIROGA, E. F. **Dimensões públicas do espaço contemporâneo**: resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros. São Paulo: Livre-Docente em Arquitetura e Urbanismo, 2012.

REIS, W. C. **Poético, afetivo e semiótico**: o significado de quintal em narrativas de duas gerações de famílias. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea), Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/145>.

REIS FILHO, N. G. **Evolução urbana no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

SÁ, T. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 209-229, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200012>.

SILVA, L. O. Os quintais e a morada brasileira. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v. 11, n. 12, p. 61-78, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/852>.

SOUSA, C. A. de. **Do cheio para o vazio**: metodologia e estratégia na avaliação de espaços urbanos obsoletos. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa - Portugal, 2010. Disponível em: https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395142195938/DO%20CHEIO%20PARA%20O%20VAZIO_versao%20final.pdf.

VARGAS, H. C.; CASTILHO, A. L. H. de. **Intervenções em centros urbanos**: objetivos, estratégias e resultados. Barueri: Manole, 2006.

Ressignificação dos espaços urbanos por meio da arte do grafite

Redefinition of urban spaces through graffiti art

KAROLINE RODRIGUES DE ARAUJO

Discente do curso de Arquitetura e Urbanismo (UNIPAM)

E-mail: karolinearaujo@unipam.edu.br

RAUL JOSÉ DA COSTA

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: rauljc@unipam.edu.br

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo compreender como o grafite atribui novos significados aos espaços em que se insere, identificando sua relevância para sociedade. Para isso, foi adotado como objeto de estudo o Beco do Grafite, local dotado de múltiplas representações e signos gráficos e caligráficos, situado na cidade de Patos de Minas (MG), especificamente na Rua Raimundo Alves, Bairro Cidade Jardim. Para essa análise, foi necessário, em primeiro momento, explorar o grafite brasileiro em sua totalidade, perpassando por suas múltiplas faces, artística, cultural e linguística, para, por fim, adentrar de modo mais aprofundado no objeto de estudo já mencionado.

Palavras-chave: resignificação; espaço urbano; grafite; arte.

Abstract: The present study aimed to understand how graffiti attributes new meanings to the spaces in which it is inserted, identifying its relevance to society. For this purpose, the Beco do Grafite was adopted as the object of study, a place endowed with multiple representations and graphic and calligraphic signs, located in the city of Patos de Minas (MG), specifically on Raimundo Alves Street, Cidade Jardim neighborhood. For this analysis, it was necessary, in the first place, to explore Brazilian graffiti in its entirety, covering its multiple artistic, cultural and linguistic aspects, in order to finally delve more deeply into the aforementioned object of study.

Keywords: re-signification; urban space; graffiti; art.

1 INTRODUÇÃO

As modalidades de comunicação estão em constante evolução. As pinturas e imagens rupestres da pré-história foram expressões de cunho comunicativo, organizadas e pensadas como linguagem estruturada. Essas representações artísticas eram feitas nas superfícies das cavernas com ferramentas pontiagudas como chifres e dentes de animais e com substâncias pigmentadas como carvão e terra. Acredita-se que essas ilustrações tinham como objetivo principal relatar o cotidiano, as crenças, os valores e os rituais realizados nesse período.

No decorrer do tempo, o homem ganhou voz, adotou novos símbolos para se comunicar e, por fim, desenvolveu e aprimorou a escrita. Os anos se passaram, e as formas de manifestação foram lapidadas. O indivíduo transformou-se ao longo tempo, as cidades começaram a ser erguidas de maneira veloz. O novo homem, que, em épocas passadas, buscava mecanismos para se comunicar, hoje luta para ser visto, ouvido e compreendido na sociedade frenética do mundo atual. Para Carballeira (2021, *online*), “somos uma sociedade que fala muito, narra pouco e escuta menos”.

As cavernas, utilizadas como moradias em cujas paredes eram feitos painéis para retratar fatos do cotidiano, foram substituídas por paredes de concreto, e as novas telas, em alguns lugares, são conhecidas como espaços públicos, uma galeria de arte aberta a todos. No lugar das pinturas rupestres, há um novo meio artístico-comunicativo, o grafite. Essa forma de manifestação urbana surgiu no final da década de 1960 no Bronx, distrito de Nova York, oriundo do movimento nomeado hip-hop; assim, o grafite contempla um dos elementos adotados com o propósito de dar voz às minorias. (GOMES, 2009).

A prática de grafitar se espalhou rapidamente pelo mundo. No Brasil, os primeiros registros de grafite ocorreram no início da década de 1970 em São Paulo, fruto do movimento de jovens da periferia ligados ao hip-hop. A aceitação do grafite no país ocorreu a passos lentos, tendo em vista que o ato de grafitar passou a ser considerado legal no Brasil somente depois de mais de quarenta anos de seu surgimento. Tal fato se efetivou depois do sancionamento da Lei Federal nº 12.408, de 25 de maio de 2011, que modificou o artigo 65 da Lei Federal nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, legalizando o ato. O parágrafo segundo do artigo 65 da Lei 12408/2011 diz:

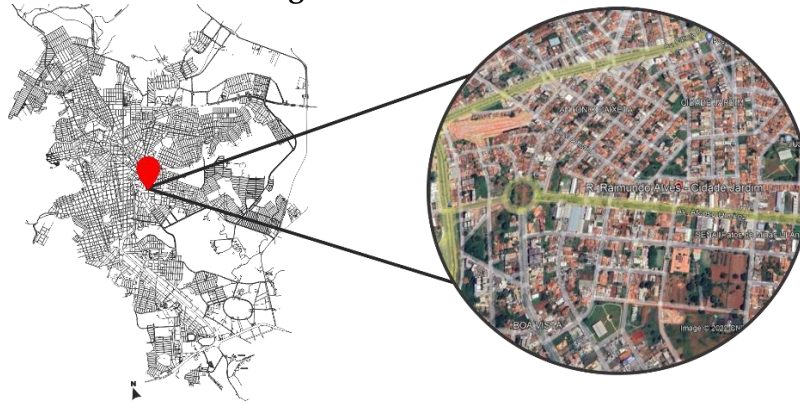
Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional (BRASIL, 2011).

A cultura do grafite, absorvida pelos estados brasileiros, traz cor para as cidades. Os desenhos se multiplicam por suas ruas e muros, os artistas dão vida aos prédios públicos e mobiliários urbanos. A miscelânea das cores, formas e movimentos, representados nos espaços através dos *sprays* de tinta, um dia intitulada como vandalismo e caracterizada como crime ambiental, ganha novos significados e surge como uma lacuna de comunicação de ordem social, política e cultural.

Desse modo, os grafiteiros têm utilizado o grafite, entre outros intuitos, com o propósito de ressignificar áreas degradadas. Na cidade de Patos de Minas, Minas Gerais, existe um exemplo dessa prática, que será alvo de estudo desta pesquisa. A área localizada na Rua Raimundo Alves, bairro Cidade Jardim, também conhecido como Beco do Grafite, começou a receber intervenções artísticas a partir do ano de 2010. Nessa

época, os grafites ocupavam pouco mais de três metros e, hoje, doze anos depois, são mais de cem metros de muros carregados de criatividade, bom humor, reflexões e representatividade, elementos que trouxeram um novo significado para o local que ainda não foi alvo de estudos após a intervenção (DANNEMANN, 2015).

Imagem 1: Beco do Grafite



Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o grafite como ferramenta de ressignificação dos espaços degradados. O objetivo específico foi identificar a relevância do grafite, como manifestação artística, cultural e linguística, para sociedade e seu poder de transformação no espaço público.

A pesquisa justifica-se tendo em vista que o Brasil, com sua ampla dimensão territorial, exala diversidade cultural pelos quatro cantos. O país é mundialmente conhecido pela sua riqueza de produções e manifestações artísticas. A arte tem o poder de permitir a criatividade, fortalecer a sensação de pertencimento do espaço, criar um canal para expressão de sentimentos, comunicação e proporcionar a união dos povos. (FISCHER, 1987, p. 20).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Antes de abordar os grafites do Beco do Grafite, é necessário compreender o contexto de florescimento da prática no Bronx, Nova York, no final da década de 1960. O ato de grafitar iniciou em um período pós-industrialização, em que houve a acentuação das diferenças sociais devido ao fato de que muitas pessoas foram demitidas devido à implantação das máquinas nas indústrias (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2009). Pode-se afirmar seu nascimento durante o caos social vivenciado no distrito.

Assim como nos Estados Unidos, a chegada do grafite no Brasil no início de 1970 ocorreu em um momento de caos, numa época em que o povo brasileiro vivia o auge da ditadura militar. Tal período foi marcado pelo exacerbado regime autoritário que restringia todas as esferas, social, cultural e política (FICO, 2004). Frente à cassação dos direitos humanos, novas formas de manifestar foram introduzidas na sociedade, entre elas o grafite.

Com o passar dos anos e com o espraiamento do grafite, os traços foram sendo aprimorados, dando origem a uma gama de estilos. Atualmente os mais conhecidos e

executados no território brasileiro são o grafite em três dimensões, o bomb, o stencil, o wildstyle e o estilos artístico ou de livre figuração.

O que dominava antigamente eram as letras. Hoje temos uma cultura que se expandiu: novas formas são exploradas, e personagens, símbolos e abstrações começam a proliferar. [...] O estilo de cada artista é desenvolvido sem nenhuma restrição, com a utilização de stickers (etiquetas), pôsteres, estênceis, aerógrafos, pastéis oleosos, todas as variedades de tinta e até mesmo de esculturas (GANZ, 2008, p. 7).

A modalidade artístico-comunicativa do grafite expressa desigualdades territoriais e evidencia resistência (SANTOS, 2010). Nesse sentido, de modo mais abrangente, a população emudecida cria um lugar de fala que abarca a representatividade social e a formação da identidade artístico-cultural. A partir disso, elementos como paredes e muros, que tinham como única função delimitar o público e o privado, ganham novos significados (SANTOS, 2010).

Guatelli (2012), professor e arquiteto, caracteriza os muros, assim como as marquises, colunas de viadutos e postes como entre-lugares. Tal expressão pode ser traduzida por aquilo que está na interseção dos espaços programáticos, ou seja, de modo mais simplificado, os entre-lugares são espaços residuais da urbe. O autor afirma que esses locais podem ser apropriados de infinitas maneiras, uma vez que não são dotados de interesse financeiro, porém apresentam um imenso potencial quando tratado como espaço para criação.

Seria no espaço, não no espaço predeterminado, mas nos “entres”, nos espaços livres de preconfigurações que vivenciaríamos esses “momentos de invenção” e criaríamos condição para o *devenir autre*, indo além dos limites impostos pelo “natural”, pela história construída por discursos dominantes (GUATELLI, 2012, p. 32).

Ao longo da história, o elemento urbano muro foi profundamente analisado por diversos autores, visando verificar sua real necessidade e buscar novas possibilidades de usos para esses. No ano de 1977, Christopher Alexander, arquiteto, matemático e urbanista austríaco, convocou a população para utilizar as faces dos muros de suas casas. O arquiteto afirmava que, “quando apropriadas, as paredes transformam o espaço público em algo como teatros de rua, atraindo pessoas para observarem, caminharem ou simplesmente perderem tempo na rua” (CHRISTOPHER, 1977).

Uma vez implantados nos espaços públicos, a modalidade cultural do grafite, é utilizada como forma de retratar a realidade cotidiana das comunidades, espaços marcados pelo esquecimento que apresentam constante aumento da violência, carência de infraestruturas básicas de serviços públicos, como inexistência de saneamento básico, de rede de energia elétrica, de abastecimento de água, de pavimentação das vias, de falta de escolas, hospitais, agências bancárias e museus. Frente a essa realidade, o movimento

atua como uma representação da condição dos indivíduos e como um grito para serem notados (RAQUEL, 2008 *apud* SANTOS, 2010, *online*).

O grafite é um espaço de berro, de grito e afirmação. É um espaço de fala... Nossas regras são construídas por poucos. Não incluem a minoria e suas demandas nas suas diversidades. Tem sempre uma tensão colocada. E que, fica de fora, excluído dessa ordem, está berrando. Tem várias formas de dar o berro, e uma delas é o grafite. (RAQUEL, 2008 *apud* SANTOS, 2010, *online*).

Essa parcela dos habitantes esquecida e, muitas vezes, ocultada pelo poder público, aguça a percepção, atrai olhares e dialoga com a sociedade por meio das tintas. Sob a óptica antropológica, o grafite, quando aplicado no cenário público contemporâneo, apresenta-se como alternativa de manifestação democrática, e sua existência permite uma leitura particular pelos olhos de quem o vê e interpreta, proporcionando aos espaços novos significados e, por conseguinte, novos olhares (BAUDRILLARD, 1996).

Pode-se dizer que o grafite abrange inúmeros aspectos, entre eles, atua como mecanismo de comunicação entre a cidade e as pessoas, dá vida aos espaços cinzentos, dá voz àquele que é emudecido, transforma as paisagens, atrai olhares de pessoas diversas, conscientiza, homenageia, reivindica, ensina e dialoga.

2.1 O BECO DO GRAFITE

Ao longo dos anos, a arte do grafite vem ganhando espaço em Patos de Minas (MG) devido ao incentivo de grupos de grafiteiros que promovem, de maneira independente, ações em diversos bairros. A prática propiciou à população um maior contato com esse tipo de manifestação artística e uma intensificação na sua disseminação. Entre os movimentos sediados na cidade está o chamado “Invasão de Arte”, projeto promovido pelo grupo Corre Coletivo, que ocorreu em dez edições, levando para as comunidades, além do grafite, músicas, oficinas de arte e declamação de poemas (DANNEMANN, 2015).

Entre os espaços patenses que possuem maior aglomerado de grafites, encontra-se o atualmente conhecido pela comunidade como Beco do Grafite, que já foi contemplado com o projeto Invasão de Arte. A rua tortuosa e estreita já obteve diferentes nomes. Até o ano de 1990, era chamada de Beco 05 de Maio; já em 1991, o vereador Abílio Gomes Ferreira, com o intuito de homenagear Raimundo Alves, propôs ao executivo municipal a alteração do nome e da caracterização da via, por meio da Lei Municipal nº 2.710, de 14 de março de 1991, assim sendo nomeada como Rua Raimundo Alves (DANNEMANN, 2022).

O senhor Raimundo Alves foi uma figura conhecida na cidade na década de 1960. Nasceu no município de São Gotardo e residiu em Patos de Minas por cerca de dez anos, cidade na qual foi motorista de ônibus coletivo e ganhou o coração dos patenses e

paturebas. Raimundo Alves faleceu em sua cidade natal em novembro de 1970 (DANNEMANN, 2022).

Localizada na região leste da cidade, a rua Raimundo Alves e seu entorno foram ocupados anteriormente no ano de 1991 e possuem densidade habitacional de 25 a 75 habitantes por hectare, tais números se apresentam dentro da normalidade para a cidade. A rua é composta unicamente por residências de um pavimento e inexistem comércios no local (PATOS DE MINAS, 2018). Quanto ao fluxo de veículos, predomina apenas o tráfego de automóveis dos próprios moradores, uma vez que a rua é bastante estreita, medindo, em algumas partes, menos de três metros de largura.

Ao longo dos anos, o espaço ganhou novas características a cada dia. A partir do ano de 2010, os muros começaram a ganhar cores por meio do grafite e hoje se pode dizer que o Beco do Grafite é uma galeria de arte a céu aberto em constante transformação (DANNEMANN, 2015). Com as tintas spray e o látex, os artistas da cidade embelezam a paisagem urbana da via, fazendo com que não apenas os próprios moradores frequentemente o espaço e apreciem as obras ali realizadas, mas também visitantes de outros bairros.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa apresentou caráter investigativo exploratório e contemplou duas etapas que foram desenvolvidas sucessivamente. A fase inicial da pesquisa se baseou no conhecimento do grafite em sua amplitude, objetivando elencar os diferentes aspectos que a prática de grafitar carrega consigo. Para isso, iniciando-se pelo referencial teórico, utilizou-se a interpretação bibliográfica de diferentes autores, a fim de compreender o grafite em sua totalidade e, posteriormente, mas ainda nessa etapa, voltou-se o olhar para a cidade de Patos de Minas, em especial para o Beco do Grafite objetivando conhecê-lo, de modo sucinto, desde seu surgimento.

A segunda etapa teve como foco o Beco do Grafite. Nessa fase, foi feita a análise do espaço no contexto atual; para isso foi realizado um levantamento fotográfico da área. O registro das fotografias possibilitou uma melhor análise dos temas apresentados nos grafites, tendo em vista que essa modalidade de arte apresenta uma grande variedade de estilos, traços e uma vasta composição de cores. O estudo forneceu um diagnóstico pontual referente a um dos grandes núcleos de produção de arte do grafite de Patos de Minas (MG).

4 RESULTADOS

No dia quinze de maio de 2022, no período da tarde, foi realizado o levantamento fotográfico da rua Raimundo Alves por meio de câmera de celular. O trajeto composto, aproximadamente, por 170 metros lineares, foi percorrido e fotografado em cerca de trinta minutos. Ao fim do percurso, os seguintes registros foram obtidos:

Imagem 3: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 4: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 5: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 6: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 7: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 8: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 9: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 10: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 11: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 12: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 13: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 14: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 15: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 16: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 17: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 18: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 19: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 20: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 21: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 22: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 23: Beco do Grafite



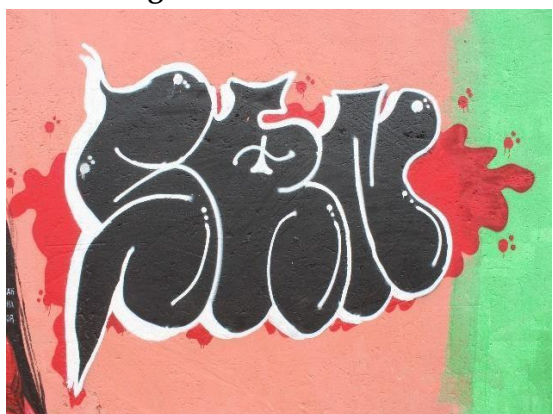
Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 24: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 25: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 26: Beco do Grafite



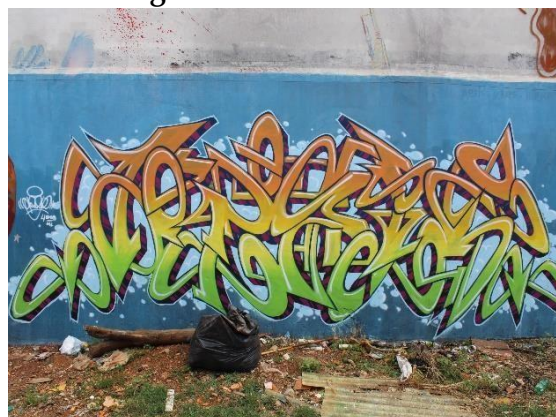
Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 27: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Imagem 28: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

Ao longo do beco, foi possível encontrar uma grande quantidade de grafite, contabilizando cerca de trinta obras dos mais variados estilos. A efemeridade do grafite é facilmente observada ao analisar as imagens acima, sendo notória a existência de três classificações referente ao estado de conservação das obras expostas nos muros. A primeira refere-se àqueles que foram feitos recentemente; a segunda engloba os grafites que já se encontram degradados pela ação do tempo ou dos homens; a terceira abrange os muros que estão sendo cobertos por uma demão de tinta para servirem de novas telas para outros artistas.

Nas fotografias, é possível visualizar que, nesse espaço, os grafiteiros retratam diferentes temas. São eles: personalidades conhecidas pela maioria como Ramón Valdés, intérprete do Seu Madruga no seriado de televisão mexicano “Chaves”, e Bob Marley, cantor e compositor jamaicano; também são representadas faces de indivíduos não tão populares; alguns reproduzem suas assinaturas por diversas localidades, a fim de ocupar aquele espaço; há aqueles que expressam através das tintas pensamentos otimistas, os que estampam mandalas coloridas que representam o símbolo da cura e da espiritualidade; há os que esboçam linhas peculiares que poucos conseguem decifrar; há também os que misturam o místico com o real; há grafiteiros que optam pelos desenhos monocromáticos e os que preferem os multicoloridos.

Foi notado que o espaço é carente de infraestrutura urbana. Foi verificado que, devido a via ser muito estreita, as calçadas são extremamente reduzidas, fazendo com que inexista acessibilidade e segurança. Por conseguinte, os pedestres são obrigados a trafegar pela própria rua disputando espaço com motos, carros e bicicletas. A pavimentação da via é predominantemente de paralelepípedos; contudo, necessita de manutenção, pois, em muitas áreas, há buracos e ondulações, dificultando o tráfego das pessoas.

Em determinados trechos da Rua Raimundo Alves, o esgoto corre a céu aberto propiciando também o aparecimento de insetos e roedores, ameaçando a saúde dos moradores devido à possibilidade de contaminação de doenças como leptospirose, hepatite A e toxoplasmose.

Imagem 29: Beco do Grafite



Fonte: arquivo dos autores, 2022.

Apesar das carências, pode-se observar que as áreas onde o grafite se faz presente atuam como um espaço de respiro para a população, convidando o indivíduo a realizar pequenas pausas no caminhar. Assim, acredita-se que o grafite dá vida e cor aos espaços, contribuindo para a criação de novas narrativas urbanas.

Imagem 30: Beco do Grafite



Fonte: arquivos dos autores, 2022.

5 CONCLUSÃO

A arte de rua implantada nos muros vai contra o que vemos no cenário mundial que segrega e exclui. Transformados em telas para artistas, esses espaços públicos compartilhados tornam-se conhecidos pelo uso democrático. Assim, a utilização dos muros e paredes, áreas que um dia foram representadas pela ausência de usos, torna-se objeto complementar para comunicação da sociedade. Nesse local de reflexão, sobre perspectivas diversas, não se discrimina gênero, classe social, orientação sexual, cor ou estilos.

Foi possível perceber que o grafite possui um papel fundamental na sociedade desde seu surgimento em 1970. O grafite é expressão, queixa, metáfora, diálogo,

contestação. A arte do grafite tem o poder de retratar acontecimentos que nem sempre são observados no ato de falar ou que são intencionalmente ocultados. Através das inscrições produzidas pelos grafiteiros, é possível que cada pessoa faça um tipo de interpretação e construa sua própria narrativa, tendo em vista o seu nível de conhecimento, interesse pela arte, aproximação com os traçados do grafite ou outros fatores.

Nota-se que, no Beco do Grafite, a inserção da arte ocorreu rapidamente devido ao fato de que grande parte dos moradores autorizaram a implantação em seus muros e hoje têm uma relação afetiva e profunda com cada centímetro da rua. Dessa forma, concluiu-se que o grafite ecoa na paisagem urbana como um grito de existência e resistência; sendo assim, uma vez localizados nos entre-lugares, o grafite oferece aos indivíduos distintas formas de perceber e de ocupar a cidade. Desse modo, em suas variadas categorias, é possível afirmar sua capacidade de ressignificar os espaços.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **A economia política dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011**. Altera o art. 65 da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Brasília, 2011.

CARBALLEIRA, P. Somos uma sociedade que fala muito, narra pouco e escuta menos. **PGL.GAL**, [S. l.], 10 jul. 2021. Disponível em: <https://pgl.gal/paula-carballeira-somos-umha-sociedade-que-fala-muito-narra-pouco-e-escuta-menos/>.

DANNEMANN, E. T. **Grupo Corre Coletivo e o Grafite**. Patos de Minas, 2015. Disponível em: <https://efecadepatos.com.br/?p=13353>.

DANNEMANN, E. T. **Rua Raimundo Alves**. Patos de Minas, 2022. Disponível em: <https://efecadepatos.com.br/?p=40653>.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003>.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

GANZ, N. **O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes**. 2. ed. [S. l.]: WMF Martins Fontes, 2011.

GOMES, J. S. **Paixão em estado bruto: movimento hip-hop: palco e projeto de uma juventude**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18706>.

GUATELLI, I. **Arquitetura dos entre-lugares**. São Paulo: SENAC, 2012.

IVSON, D. O grito dos invisíveis. **Papo de Homem**. 2012. Disponível em:
<https://papodehomem.com.br/o-grito-mudodos-invisiveis/>.

PATOS DE MINAS. **Diagnóstico Plano Diretor**. Patos de Minas, 2018. Disponível em:
<https://lw1360950204511e7149.provisorio.ws/planodiretor/>.

SANTOS, T. M. **Grafite**: a leitura dos muros. UFBA, Salvador, 2010. Disponível em:
<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24406.pdf>.

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. **Hip-hop**: da rua para a escola. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.