



ISSN 1806-6399

Perquirere

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

N. 1, 2004



SUMÁRIO

Ciências Biológicas

Educação Ambiental: Orientação em Sexo e Sexualidade

Luciana de Fátima Costa

Celine Melo

Avaliação da Atividade Genotóxica da Finasterida, por Meio do Teste da Mutação e Recombinação Somática, em Asas de *Drosophila melanogaster*

Antônio Joaquim de S. Castro

Júlio César Nepomuceno

Análise Taxonômica dos Animais Silvestres Apreendidos Pela Polícia Ambiental de Patos de Minas

Gabriell Fernandes Santana

Ana Paula Ribeiro de Jesus

Ciências da Saúde

Isolamento e Identificação de Fungos Oportunistas em Unidades Hospitalares nas Cidades de Patos de Minas e de Paracatu – MG

Stela Carolline de Oliveira Melo

Maria Rejane Borges de Araújo

Rita de Cássia Botelho Weikert de Oliveira

Ciências Agrárias

Tratamento de Dejetos de Suínos e Casca Seca de Café (*Coffea arabica* L.) Através do Processo de Vermicompostagem

Roberta de Castro Pereira

João Augusto Ferreira Marques

Rildo Araújo Leite

Ciências Sociais Aplicadas

O Estatuto da Cidade e o IPTU Progressivo no Tempo

Daniel André Rodrigues Moreira

Morisa Martins Jajah

Ciências Humanas

Levantamento e Estudo dos Sites Mais Acessados Pelos Acadêmicos do Centro Universitário de Patos de Minas: Fonte de Pesquisa ou Entretenimento

Fernando Silvério da Cruz

Dione Cândido Aquino

A Educação Pública em Minas Gerais na Nova República - Programas e Projetos Educacionais em Busca de Novos Paradigmas - Uma Análise

Renata Queiroz de Magalhães

Isabel Cristine Melo Oliveira Fischer

Ms. Maria Marta do Couto Pereira

Linguística, Letras e Artes

Sugestões Metodológicas Para o Trabalho com Fatores Lingüísticos que Interferem Negativamente no Processo da Leitura

Patrícia de Brito Rocha

Ms. Sueli Maria Coelho

Uma Análise dos Fatores Lingüísticos Dificultadores da Leitura no Ensino Fundamental

Patrícia de Brito Rocha

Sueli Maria Coelho

Penélope: O Arquétipo Feminino na Construção de Modelos Educacionais da Grécia Antiga

Henriquinha Jaconi

Luís André Nepomuceno

O Tecnicismo e a Retextualização Como Instrumentos de Manipulação no Discurso Jurídico Penal

Águeda Bueno Nascimento Ashikawa

Ms. Sueli Maria Coelho

Questionário

Depoimentos transcritos

Depoimentos oficiais retextualizados

O Resgate dos Causos da Região do Alto Paranaíba e do Noroeste Mineiro Como Possibilidade de Reconstrução da Memória Cultural

Cláudia Guimarães Maia

Ms. Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Fatores que Interferem na Leitura do Texto Literário

Maria Márcia de Oliveira

Ms. Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Estudo Descritivo da Aplicação da Pedagogia Lingüística na Proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Patos de Minas

Isabel Cristine Melo Oliveira Fischer

Ms. Helena Maria Ferreira

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ORIENTAÇÃO EM SEXO E SEXUALIDADE

*Luciana de Fátima Costa

** Celine Melo

Resumo: Este trabalho enfoca o sexo e a sexualidade dentro dos princípios de Educação Ambiental, onde o corpo é considerado o primeiro ambiente do ser humano. Envolve adolescentes do município de Rio Paranaíba, numa avaliação das condições da orientação sexual dos mesmos. Percebe-se a ausência dos pais na orientação sexual dos filhos e o repasse de conhecimentos dos docentes para os alunos de forma limitada, não permitindo a sensibilização dos adolescentes. É necessário desenvolver um trabalho de formação de multiplicadores de ações educativas em sexo e sexualidade nos diversos segmentos da sociedade, envolvendo não só adolescentes, mas pais e profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação ambiental. Corpo. Orientação sexual. Adolescência. Família. Escola

Abstract: This work focuses on sex and sexuality according to the principles of Environment Education, which considers the body the first environment of the human being. It involves adolescents from the community of Rio Paranaíba, evaluating their conditions of sexual orientation. It can be observed that the parents absence in the sexual orientation of their children and the transmission of knowledge from teachers to students occur in a limited way which doesn't permit the adolescents sensitivity. It is necessary to develop a work of training of educational action multipliers which involves sex and sexuality in several society segments, involving not only adolescents, but also parents and professionals in education.

Key-words: Environment education. Body. Sexual orientation. Adolescence. Family. School.

1. INTRODUÇÃO

Para Patrício (1995), ambiente é a natureza física e energética, natural ou modificada pela cultura-ação. É o meio sociocultural e energético-afetivo-espiritual, representado pela família, escola, trabalho, lazer, religião, comunidade entre outros, de forma dinâmica e inter-relacionada, influenciando tudo no universo, todas as dimensões de seu espaço, essenciais à qualidade de vida. Assim, o homem também é a natureza em sua essência, expressada pelo corpo e pela mente.

É necessário que o homem conceba sua estrutura física como seu primeiro ambiente. É através dela que ele se expressa e revela sua personalidade e as influências que recebe sobre ela. Segundo Mergulhão e Vasaki (1998), a busca de qualidade de vida implica na convivência harmoniosa do homem com o meio ambiente e consigo mesmo.

Educação Ambiental é importante como meio de buscar apoio e participação dos segmentos da sociedade para a conservação e melhoria da qualidade de vida (Pádua, 1997). Permite ao homem o exercício de seus direitos de cidadão de várias formas e níveis. Ser cidadão é conhecer e respeitar limitações do seu corpo, pensamentos e atitudes. Com o autoconhecimento, o

cidadão está receptivo aos conhecimentos e poderá ser multiplicador de experiências e ações educativas para a melhoria da qualidade de vida.

Atualmente, são crescentes os casos de gravidez na adolescência e a existência de doenças sexualmente transmissíveis. Os sentimentos e valores que envolvem o relacionamento afetivo e o sexual e o diálogo familiar sobre sexo e sexualidade precisam ser repensados. As práticas sexuais confrontando com mitos, crenças e religiões, a concepção de virgindade e os papéis de gênero demonstram as disparidades entre homens e mulheres (Mello, 1994). Os fatores relacionados à adolescência precisam ser discutidos em prol de melhores condições de vida da sociedade.

Há uma fase onde todos os problemas, indagações e responsabilidades parecem vir à tona culminando com atos de rebeldia. É um tempo de descobertas e transformações físicas e psicológicas, ao qual denomina-se adolescência (Costa, 1986). O autoconhecimento através da educação ambiental, tendo o corpo como primeiro ambiente do ser humano é importante nessa época da vida.

Ao interagir com o ambiente, o jovem encontra e produz limitações para seu bem viver, sejam estas físicas, culturais ou afetivas. Uma das primeiras limitações que ele encontra no mundo é a sensação de estar condicionado a regras sociais (Santos et al., 1999). Para Miranda (1974), mesmo que a família não dialogue abertamente sobre sexo e sexualidade, é ela quem fornece as primeiras noções ao indivíduo sobre o que é adequado ou não, através de gestos, expressões, recomendações e proibições.

Não é possível substituir ou concorrer com a função da família, mas existem meios de complementá-la (Guimarães, 1995). Para Pinto (2000), a escola intervém na sexualidade dos alunos, pois transmite valores, aborda diversos pontos de crenças existentes na sociedade. A escola não deve expor opiniões que conduzam a mitos e preconceitos, mas deve problematizar e questionar a realidade e permitir a reflexão e a construção das idéias dos alunos.

A inclusão da orientação em sexo e sexualidade como um eixo transversal do currículo escolar é uma proposta pedagógica para conscientização. Na transversalidade, o conhecimento se mostra formado por múltiplos fios e nós de interconexões, sem hierarquia, com mais liberdade e infinitas possibilidades de transitar neles. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a transversalidade é um fator de urgência social e abrangência nacional, visando a possibilitar o ensino e a aprendizagem e favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

A escola é um espaço privilegiado na implantação de ações que promovam o fortalecimento da auto-estima e do autocuidado e propicia o estabelecimento de relações interpessoais mais respeitadas e solidárias, promovendo, em última instância, a qualidade de vida (Bonato, 1996).

De acordo com Mergulhão e Vasaki (1998), praticar educação ambiental é agir localmente e pensar globalmente. Educar na área da sexualidade é educar para a cidadania, formar sujeitos autônomos, solidários, competentes e proporcionar melhoria da qualidade de vida. A concepção de educação ambiental vem se expandindo e tomando novos rumos. O meio ambiente não é visto somente como natureza e recursos naturais, mas como qualquer ambiente que interaja com o homem.

2. OBJETIVO

A finalidade deste trabalho foi enfatizar os novos rumos da educação ambiental, envolvendo o corpo como primeiro ambiente do ser humano e, assim, contribuir para que adolescentes possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Assim, este trabalho objetivou, especificamente:

- Verificar como a escola está contribuindo para a orientação sexual, analisando os próprios alunos;
- Analisar o conhecimento dos adolescentes em sexo e sexualidade, suas deficiências e suas necessidades diante da realidade apresentada pelo município de Rio Paranaíba em seus meios urbano e rural;
- Verificar como o adolescente interage consigo mesmo e com os agentes sociais ao seu redor no que concerne ao sexo e à sexualidade e assim desmistificar conceitos errados e incompletos;
- Agir em prol da qualidade de vida do município de Rio Paranaíba e incentivar ações de educação ambiental que conduzam ao exercício da cidadania.

3. METODOLOGIA

Este trabalho desenvolveu-se com adolescentes das zonas urbana e rural, de sétimas e oitavas séries, da Escola Municipal Padre Goulart e da Escola Estadual Professor José Luiz de Araújo, únicas instituições de ensino fundamental do município de Rio Paranaíba.

Inicialmente, realizou-se um pré-teste que possibilitou obter dados qualitativos e quantitativos, no qual se abordou, de forma anônima, os desejos, indagações e curiosidades dos adolescentes. Distribuiu-se uma ficha para preenchimento das seguintes informações: nome da instituição escolar, ano que está cursando, sexo, comentários, dúvidas, sugestões, opiniões, textos, etc. Obtiveram-se diferentes formas de expressão escrita dos alunos, mostrando seus sentimentos e sua intimidade, o que possibilitou diagnosticar os temas de interesse dos adolescentes.

Após isso, realizaram-se oito encontros, sendo que os dois primeiros desenvolveram-se em 12 turmas diferentes, o equivalente a 382 alunos. Diante das dificuldades encontradas em trabalhar com essa quantidade de alunos, sentiu-se a necessidade de se realizar uma seleção. Os alunos realmente interessados em participar dos encontros se inscreveram e apresentaram um termo de responsabilidade assinado pelos pais.

Como 198 adolescentes inscreveram-se, utilizou-se o critério de selecionar 3 ou 4 alunos de cada turma de acordo com as referências dadas pelos professores das escolas. Constituíram-se 2 turmas, sendo uma da zona urbana e outra da zona rural do município de Rio Paranaíba. A turma da zona urbana formou-se com 18 alunos e a turma da zona rural com 13 alunos.

Os encontros realizaram-se semanalmente. Na primeira semana, trabalhou-se o tema “Como a sociedade encara o adolescente”. Cada adolescente recebeu duas fichas para escrever qualidades positivas ou negativas verbalizadas pela sociedade para tratá-lo.

Na segunda semana, trabalhou-se o tema “Os sete pontos da auto-estima”. Para este tema, os alunos realizaram auto-avaliação, dando notas de 1 a

10 pontos, através de ficha com sete frases que representam a auto-estima (Quadro 1).

QUADRO 1 - Frases sobre auto-estima, avaliadas pelos adolescentes.

Frase contida na ficha do aluno
Facilidade de estabelecer limites e dizer não.
Tenho confiança em mim mesmo e em minhas capacidades.
Minha habilidade para defender meus pontos de vista.
Minha capacidade para expressar o que sinto por meio de palavras no momento devido.
Sinto respeito em relação à minha comunidade e minha condição social e étnica.
Sinto respeito para comigo mesmo(a).
Aceito meu corpo.

Os encontros posteriores realizaram-se fora do ambiente escolar, em uma sala da Secretaria Municipal de Saúde de Rio Paranaíba, MG. O primeiro encontro, após esta seleção, visou à interação dos adolescentes para sentirem liberdade de expor e de buscar conhecimentos. Restabeleceram-se conceitos de sexo, sexualidade e relação sexual, para desmistificar e retirar tabus e preconceitos.

A avaliação deste encontro se deu através da “Dinâmica dos olhares”, onde os adolescentes representaram o seu olhar e o olhar dos colegas em relação ao encontro. Para cada olhar representado em desenho, os adolescentes atribuíram significados (Quadro 2) para expressar seus sentimentos em relação a si mesmos e ao grupo.

Quadro 2 - Significados atribuídos pelos adolescentes para cada olhar.

Olhar	Significado atribuído
1º	Apatia pelo colega
2º	Atenção e interesse
3º	Confusão e desentendimento
4º	Contentamento e satisfação
5º	Indiferença
6º	Preguiça e desinteresse
7º	Raiva
8º	Repugnação
9º	Tristeza e decepção

No encontro da quarta semana, trabalharam-se os Sistemas Genitais de forma geral e mais especificamente o “Sistema Genital Masculino”. Aplicou-se um pré-teste através de desenhos dos órgãos genitais masculinos externos e internos, para que os adolescentes denominassem as estruturas indicadas. Após a aula expositiva e participativa sobre o tema, aplicaram-se pós-teste com o mesmo conteúdo do pré-teste. No encontro da quinta semana, o tema sobre “Sistema Genital Feminino” desenvolveu-se do mesmo modo. Os testes sobre estes temas realizaram-se através de questões abertas.

Na sexta semana, o encontro abordou o tema “Métodos Contraceptivos e Prevenção”. Aplicou-se inicialmente pré-teste com questões associativas que

permitted only errors and successes. Subsequently, a demonstrative and participatory class was developed with the adolescents. The adolescents visualized contraceptive methods through real samples, explained the correct use and discussed benefits and risks to people. After this activity, a post-test was applied with the same content of the pre-test.

In the seventh and eighth weeks, work was done on "Sexually Transmissible Diseases (STDs)". The pre-test addressed basic concepts and the behavior of these adolescents in case of infection by an STD. After this, a participatory class was held with the adolescents, where real photos of the diseases, their manifestations on the human body and the characteristics of the most common STDs were shown. Work was done on the following STDs: Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS), Hepatitis B, Syphilis, Chancroid, Candidiasis, Herpes Simplex, Gonorrhea, Condyloma Acuminatum (HPV), Pediculosis of the Pubis, Inguinal Granuloma, Lymphogranuloma Venereum and infections by Chlamydia, Trichomonas, Ureaplasma and Gardnerella. In the post-test, the questions addressed the acquisition of new knowledge, the behavior of people in the face of a contamination and the conditions of treatment that the municipality of Rio Paranaíba offers to the population. All the questions of the tests on STDs were open.

4. RESULTADOS

After diagnosing the needs and deficiencies of information of the adolescents of Rio Paranaíba (Figure 1), it is perceived that the most frequent theme is "Sexual relationship".

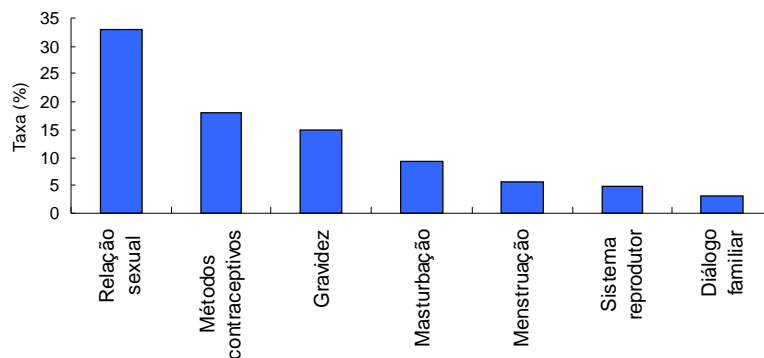


Figure 1 – Occurrence of the topics of interest of the adolescents obtained through the diagnostic (n=382 students).

They analyzed the expectations of the adolescents (Figure 2), where it is seen that the interest is in the acquisition of knowledge, followed by the need to rescue values.

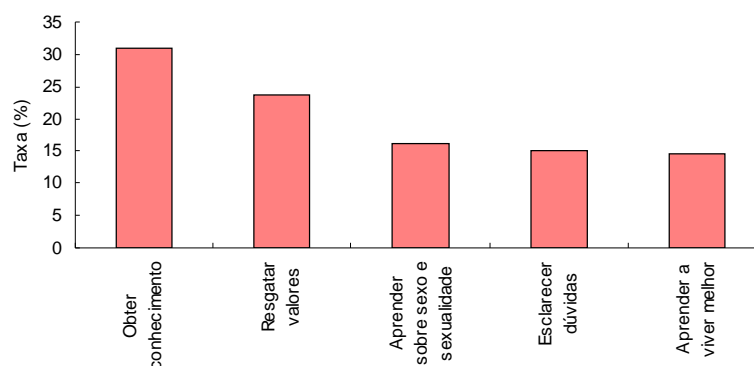


Figura 2 – Expectativas dos adolescentes em relação ao Projeto (n=367 alunos).

No primeiro encontro realizado nas escolas (n=378 alunos), sobre “Como a sociedade encara o adolescente”, os adolescentes abordaram diversos termos que a sociedade usa para tratá-los. Dos termos verbalizados pela sociedade em geral, 48,5% representavam qualidades positivas e 22,9% as negativas. Na família, ocorre o contrário: 4% representavam qualidades positivas e 25,1% negativas.

No segundo encontro, sobre “Os sete pontos da auto-estima”, os adolescentes (n=349) atribuíram notas de 1 a 10 para cada frase da ficha dada. Devido às 349 fichas obtidas, utilizou-se a técnica de amostragem, através de um sorteio, na qual se selecionou 50 fichas para análise (Tabela 1).

TABELA 1 - Auto - avaliação dos pontos de auto-estima realizada pelos adolescentes, com notas foram distribuídas entre 1-10 (n = 50).

Pontos da auto-estima	Nota atribuída pelos adolescentes (%)		
	1-4	5-7	8-10
Facilidade de estabelecer limites e dizer não	14,3	40,0	45,7
Confiança em si mesmo e nas próprias capacidades	14,3	22,8	62,9
Habilidade para defender o próprio ponto de vista	11,4	54,3	34,3
Capacidade de expressar sentimentos, verbalmente, no momento adequado	11,4	57,2	31,4
Respeito em relação à comunidade em que vive e à condição social e étnica	17,1	20,0	62,9
Respeito consigo mesmo	5,7	17,1	77,2
Aceitação do próprio corpo	5,7	17,1	77,2

Após a seleção dos adolescentes, investigaram-se novamente as expectativas dos mesmos em relação à participação no Projeto (Figura 3).

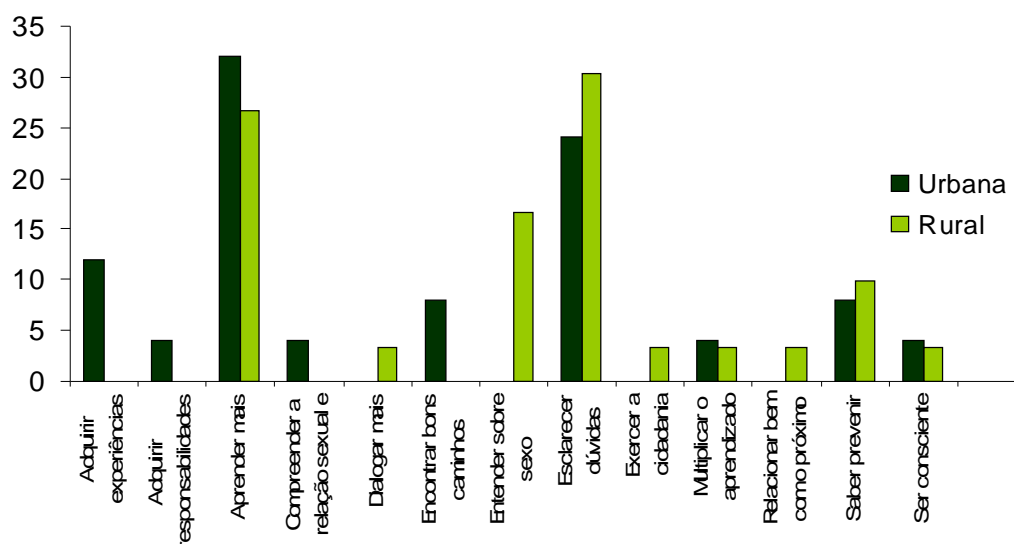


Figura 3 – Expectativas dos adolescentes das zonas rural e urbana em relação aos encontros fora do ambiente escolar (n = 18 urbanos e 13 rurais).

A dinâmica dos olhares, representativa da avaliação do encontro da primeira semana após a seleção dos alunos (Figura 4), demonstrou que os alunos das zonas urbana (85%) e rural (80%) foram atenciosos e interessados de acordo com a avaliação de si mesmos (próprio olhar).

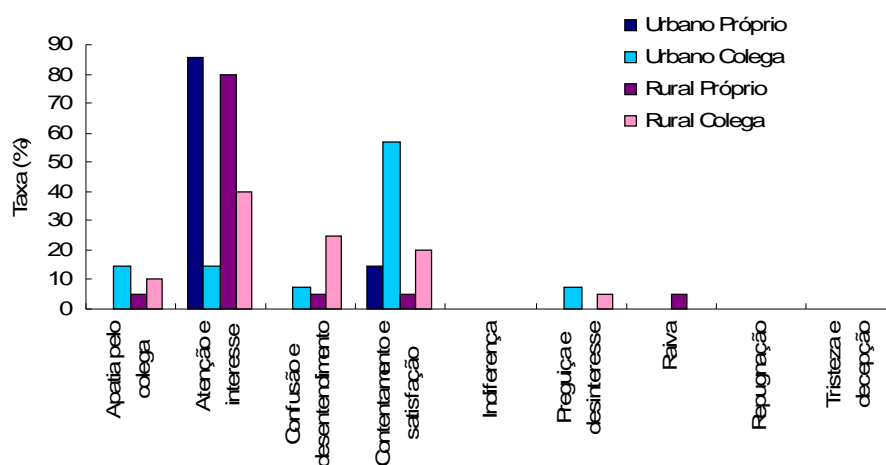


Figura 4 – Avaliação do primeiro encontro após a seleção dos alunos, através da dinâmica dos olhares, representando o próprio olhar e o olhar do colega (n = 31).

Nos três encontros posteriores (Tabela 4), desenvolveram-se os temas “Sistema Genital Masculino”, “Sistema Genital Feminino” e “Métodos Contraceptivos”, respectivamente.

TABELA 4 - Testes realizados com adolescentes das zonas urbana e rural, sobre Sistema Reprodutor Humano (n = 27) e Métodos Contraceptivos (n = 29)

Resultado	Sistema Genital Masculino			
	Urbano		Rural	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Satisfatório	19,3	65	38,2	79,2
Insatisfatório	7,7	21,6	12,5	9,2
Não respondido	73	13,4	49,3	11,6
	Sistema Genital Feminino			
Satisfatório	20,3	54,3	46,5	68,6
Insatisfatório	17	25	23,8	15
Não respondido	62,7	20	29,7	16,4
	Métodos Contraceptivos*			
Satisfatório	48,7	72,8	68,57	90,8
Insatisfatório	51,3	27,2	31,43	9,2

*Os testes sobre o tema Métodos Contraceptivos foram realizados através de uma associação, portanto não apresentam questões não respondidas.

Nos encontros da sétima e oitava semanas, buscou-se avaliar o tema “Doenças Sexualmente Transmissíveis” (Tabela 5).

TABELA 5 - Pré-teste aplicado sobre Doenças sexualmente Transmissíveis (DSTs) e comportamento provavelmente adotado em caso de contágio. (n = 28).

	Satisfatório		Não-satisfatório		Não respondida	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Conhecimento sobre DST's						
Conceito de DST's	85,7	92,3	14,3	7,7	0,0	0,0
Exemplos	71,4	61,5	–	–	28,6	38,5
Formas de aprendizado	85,7	92,3	–	–	28,6	7,7
Existência de grupo de risco	57,2	84,6	28,6	7,7	14,2	7,7
Sintomas de DST's	28,6	53,8	42,8	23,1	28,6	23,1
Prevenção de DST's	85,7	100,0	0,0	0,0	14,3	0,0
Comportamento		Urbano				Rural
Contar à mãe		42,8				0,0
Contar ao namorado(a) e à família		28,6				30,8
Contar aos amigos		14,3				7,7
Mudar de cidade		0,0				7,7
Enfrentar a realidade		0,0				38,5
Manter em segredo		0,0				15,3
Questão não respondida		14,3				0,0

As respostas às questões do pós-teste (Figura 5) foram, em sua maioria, satisfatórias, ao serem desconsiderados alguns detalhes de caráter científico.

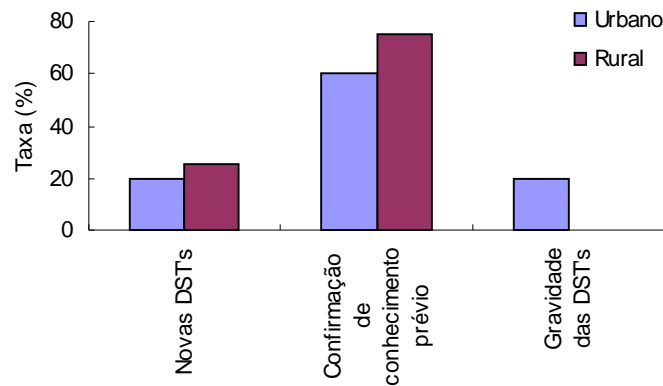


Figura 5 – Aprendizado dos adolescentes com relação às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) (n = 15 urbanos e 12 rurais).

Em relação ao aprendizado, os adolescentes – 80% da zona rural e 60% da zona urbana – confirmaram ter conhecimento sobre DST. 40% da zona urbana e 20% da zona rural destacaram sobre o conhecimento de novas DSTs e gravidade das mesmas.

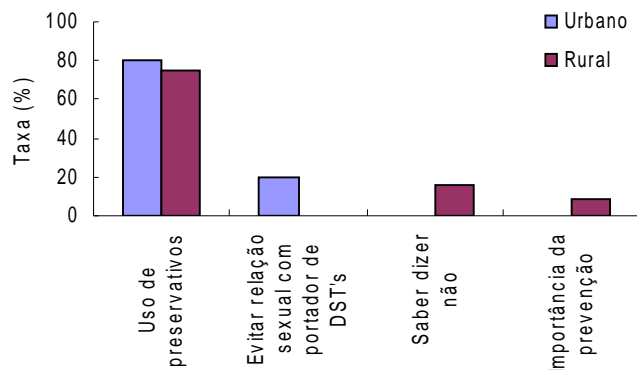


Figura 6 – Ocorrência de abordagens dos adolescentes sobre como se prevenir de uma DST (n = 15 urbanos e 12 rurais).

A maioria dos adolescentes, 80% da zona urbana e 77% da zona rural, coloca o uso de preservativos como forma de prevenir as DSTs, dentre outras. 20% da zona urbana abordaram sobre evitar relação sexual com portadores de DST e 23% da zona rural alegaram sobre saber dizer não em caso de risco e sobre a importância da prevenção.

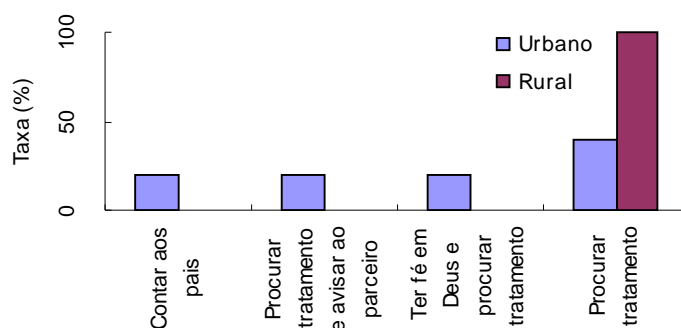


Figura 7 – Ação do adolescente diante de uma contaminação por uma DST (n = 15 urbanos e 12 rurais)

Quanto ao comportamento dos adolescentes diante da contaminação por uma DST, após o desenvolvimento do tema, perceberam-se algumas diferenças com relação ao pré-teste. No grupo da zona rural, 100% dos adolescentes abordaram que, em caso de contaminação, procurariam tratamento. No grupo da zona urbana, 45% abordaram que procurariam tratamento.

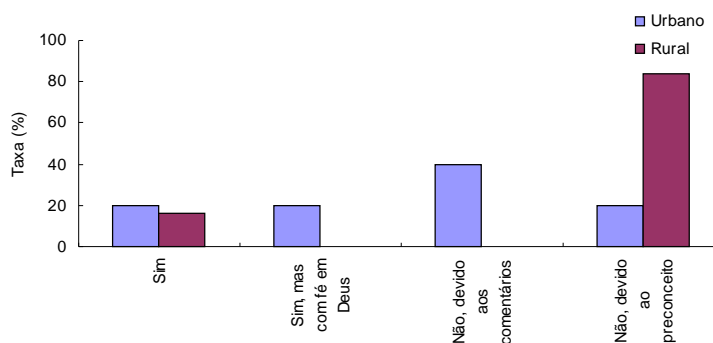


Figura 8 – Condições de tratamento de portadores de DSTs no município de Rio Paranaíba de acordo com as opiniões dos adolescentes (n = 15 urbanos e 12 rurais).

Aproximadamente 90% dos adolescentes da zona rural alegaram que o município de Rio Paranaíba não apresenta condições adequadas para o tratamento de DSTs, devido aos preconceitos que as pessoas têm com os portadores destas doenças. Os adolescentes da zona urbana alegaram em maioria (em torno de 40%) que o município não apresenta condições dignas para tratamento de DSTs devido aos “comentários” das pessoas.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os adolescentes demonstraram a necessidade de aprender sobre relação sexual. Isso é próprio da adolescência, pois vêm em si mesmos a possibilidade de praticar sexo, o que é desconhecido e ao mesmo tempo “proibido”. A curiosidade sobre o sexo é aflorada pelos hormônios e pela mídia. Por

ser um assunto velado na sociedade, é expresso em situações de anonimato (Bonato, 1996).

Para os adolescentes, no que se refere ao diálogo familiar, a família está omissa na orientação sexual, pois não existe diálogo sobre sexo no lar. Segundo Jesus (1998), na relação cotidiana, registrou-se a dificuldade encontrada pelos pais ao lidarem com assuntos relacionados à sexualidade. Para Patrício (1990), a família, enquanto contexto físico, sociocultural, espiritual, energético e afetivo, pode ser recurso para o crescimento e desenvolvimento saudável de seus jovens, como também pode ser limitação nesse processo.

Vitello (1995) aponta para a necessidade de a educação sexual ser proporcionada pelos pais, pois cabe aos membros da família realizar ações que tendem a ser significativas para os filhos desde seus primeiros anos de vida. Para Neirici (1967), a orientação sexual não é papel para ser exercido por apenas um agente social, mas por todos os agentes que envolvem o ser humano durante toda a sua vida, agindo conjuntamente.

Ao se falar em orientação sexual, os adolescentes a reconhecem como um meio de melhorar a qualidade de vida do ser humano. Mas, quando se fala, especificamente em sexo, os adolescentes apresentam conceitos deturpados pela sociedade (Bruns et al., 1995). Isso é consequência de informações erradas que cercam o jovem, colocando o sexo como algo incomum e até sobrenatural e fora dos limites carnis e espirituais do ser humano (Bonato, 1996).

A representação social da adolescência, que ainda impera na sociedade, costuma caracterizar a figura do adolescente, em graus variados, como um ser questionador, impaciente, “do contra”, irreverente, rebelde, com inconstância de humor, expressando depressão e euforia num mesmo período (Jodelet, 1984).

Na reflexão realizada sobre os sete pontos da auto-estima, os adolescentes revelaram estar conscientes de seus pensamentos e de suas atitudes. Percebeu-se que não se sentem seguros ao expressarem suas idéias, pois, para eles, a sociedade não apresenta receptividade para com o adolescente. Para Branden (1996), auto-estima é a confiança na capacidade para pensar e enfrentar os desafios da vida.

No meio dos adolescentes, é preciso cultivar o sentimento de buscar a melhoria da qualidade de vida. É preciso trabalhar mais com os adolescentes sobre a questão comportamental e sobre os valores humanos que giram em prol de uma vida melhor. É notável que a zona urbana foi direta ao falar sobre o entender sobre sexo, demonstrando suas reais expectativas. A zona rural relacionou mais os encontros com a melhoria de qualidade de vida, ao falar de prevenção, cidadania e consciência. Nos encontros realizados após a seleção dos adolescentes, perceberam-se, nos dois grupos, através da revelação de mitos, preconceitos e fantasias em torno do sexo, o que as pessoas conceberam sobre sexo e sexualidade ao longo da história da sociedade.

As famílias rurais divergem muito das famílias urbanas, pois preservam alguns valores tradicionais da sociedade, baseados no regime patriarcal. Tratam a orientação sexual, em sua maioria, como algo proibido e que não deve ser exposto às pessoas. Na zona urbana, também existe tradição, mas os valores familiares não são respeitados como na zona rural. Neste trabalho, a zona rural, mesmo

diante das condições em que vive, sempre ultrapassa os conhecimentos da zona urbana.

Na perspectiva de Schütz (1974), o conhecimento cultural recebido dos antepassados é aceito pelo homem no mundo da vida como indiscutível até que se prove o contrário. O ser humano expressa e interpreta as situações do dia-a-dia a partir do que ele aprendeu desde o nascimento. A maneira como os jovens da zona urbana e da zona rural vivem está relacionada com a aprendizagem dos mesmos.

Os profissionais da área de educação de Rio Paranaíba alegam que os adolescentes da zona rural são mais responsáveis e comprometidos com os estudos. Não deturpam tanto as questões relacionadas ao sexo e à sexualidade, sendo isso proveniente do seu modo de vida e da forma como são educados pela família.

Na dinâmica dos olhares, os adolescentes relacionaram corretamente as figuras dos olhares com os sentimentos. O ser humano realmente tem maior facilidade em apontar e reconhecer os erros dos outros e dificuldade em assumir os próprios erros.

Nos encontros nos quais se trabalhou sobre Sistema Reprodutor Masculino e Feminino e sobre Métodos Contraceptivos, há uma confirmação dessas disparidades de valores entre zona urbana e zona rural. As informações que os adolescentes da zona rural possuíam sobre estes temas, antes dos encontros, é em maior proporção do que a zona urbana. Os dados demonstraram que o adolescente da zona rural, mesmo com as condições de vida que apresenta, retém mais conhecimentos do que a zona urbana.

Ao desenvolver o tema sobre sistemas genitais, percebeu-se que os conhecimentos prévios dos adolescentes não condiziam com os conteúdos escolares já repassados, pois as questões do pré-teste foram em maioria não respondidas. É importante ressaltar a necessidade do educador estar preparado para associar os conteúdos de suas disciplinas à realidade do aluno.

Ao trabalhar sobre os métodos contraceptivos, utilizaram-se exemplares reais. Para Santos Júnior (1999), ter acesso ao método contraceptivo eleito, para o uso de forma regular, é uma característica importante da estruturação de um sistema de planejamento familiar; muitas vezes, o método contraceptivo pode estar disponível, mas o adolescente não sabe como usá-lo corretamente.

Ao abordarem os conhecimentos que possuíam sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), os adolescentes da zona rural demonstraram intimidade com o tema. Percebe-se uma forte relação entre o perigo e a família como refúgio, principalmente entre os adolescentes da zona urbana. Outros adolescentes ainda abordaram sobre a possibilidade de contar a amigos, manter segredo e até mesmo mudar de cidade como forma de reagir ao contágio de uma DST, revelando o preconceito que as pessoas têm em relação às DSTs.

Nenhum dos adolescentes, de ambos os grupos, comentou sobre a procura de orientação médica ou tratamento para solucionar a questão. Eles concebem a DST como uma doença quase que incurável proveniente de algo “sujo” que é a relação sexual.

Após o desenvolvimento do tema “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, a maioria dos adolescentes, tanto da zona urbana quanto da zona

rural, apenas confirmaram conhecimento prévio sobre DSTs. O que se trabalhou sobre DSTs nestes encontros, envolvendo os sinais, sintomas, tratamento e prevenção, não foi novidade para a maioria dos adolescentes. Estes alegaram já terem conhecimento sobre o que o indivíduo necessita saber sobre essas doenças. Os dados do pós-teste demonstraram que os adolescentes, principalmente os da zona rural, captaram corretamente sobre a ação que deve ser tomada em caso de suspeita de estar portando uma DST. Os adolescentes da zona urbana, em sua maioria, também demonstraram ter a atitude correta, mas alguns adolescentes não se desprenderam do que abordaram no pré-teste.

A realidade mostra que os adolescentes estão preocupados com os possíveis comentários da sociedade em geral, no caso das pessoas do município de Rio Paranaíba, com relação a um portador de DST. Muitas pessoas deixam de procurar tratamento, fazer exames preventivos, devido ao constrangimento conseqüente da falta de conscientização das pessoas. Muitas doenças, não somente as transmitidas por via sexual, têm repercussões epidemiológicas em nível regional, nacional e até mundial. Os adolescentes demonstraram que não têm muito conhecimento do que é fornecido pelo município em termos de prevenção e tratamento de DSTs, talvez até por falta de divulgação dos órgãos responsáveis. Dias e Diaz (1999) comentam que os problemas derivados do exercício da sexualidade estão sinalizando claramente a necessidade de aumentar o acesso dos jovens a serviços especificamente dedicados a atendê-los, estando estes capacitados para o atendimento integral aos problemas de saúde reprodutiva, incluindo contracepção e prevenção de DST e AIDS.

O modo de educar para a sexualidade ainda permanece o contexto social dos pais, em suas interações com os adolescentes e a realidade social destas pessoas, frente à educação sexual, permanece tendo como base crenças sobre as questões sexuais que constituem o acervo de conhecimento social nessa área. A tomada de consciência, pelas pessoas, ou seja, a transformação de seus projetos existenciais em ato presente vivido, na intersubjetividade das relações sociais e as questões sexuais poderão levar à transformação social frente à sexualidade e à educação sexual (Schütz, 1974).

O papel da escola neste contexto deve ser bem referenciado, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação sexual deve ser abordada como um tema transversal, que deve ser abordado a qualquer momento e em qualquer disciplina na escola. Vê-se uma teoria que responsabiliza a escola por orientar sexualmente, mas que não a prepara para tal tarefa.

O governo entrega à escola pública algo que não tem condições de efetivar, pois está limitada ao se considerar a qualidade de seus recursos humanos. Os professores não se prepararam ao longo de sua graduação para serem orientadores sexuais e não sabem ou têm dificuldades em aplicar conhecimentos de sexo e sexualidade em disciplinas de matemática, português, história e até mesmo de ciências, entre outras. Nesse contexto, a realidade observada contradiz o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As escolas precisam trabalhar com transversalidade sobre a orientação sexual, oferecendo um espaço efetivo para que ocorram debates sobre saúde reprodutiva e sexualidade de forma continuada. O educador precisa estar preparado para orientar em sexo e sexualidade.

Fernandez (1996) reafirma que o educador ensina mais por suas atitudes do que pelas informações que passa para seus alunos, isso porque considera que na educação sexual existe implicação do modo pessoal de considerar a sexualidade, tornando positivo ou negativo, segundo o ponto de vista de cada um. Assim, o modo de considerar as questões sexuais poderá inibir ou permitir a livre expressão do assunto. Se o educador coloca-se frente à sexualidade com “uma atitude essencialmente afirmativa, seus principais esforços estarão dirigidos para propiciar à expressão da sexualidade como um aspecto gostoso e positivo da vida”.

Assim, a orientação sexual, é indispensável à formação cidadã do adolescente. Todos os segmentos da sociedade revelam o sexo a todo o instante. É preciso que as pessoas estejam conscientes e saibam absorver as informações de forma construtiva para o bem-estar social. O sexo é um fenômeno que sempre esteve presente na história humana, sua realidade é imutável. Portanto, deve ser visto como algo inerente ao ser humano, de maneira natural e desmistificadora.

A discussão da sexualidade na escola, a despeito de ser realizada numa abordagem mais abrangente, incluindo aspectos preventivos, de prazer, de comunicação interpessoal ou qualquer outro aspecto, deve considerar as necessidades e a intencionalidade das pessoas mais diretamente envolvidas nas ações de educação sexual que são os pais e os adolescentes. Todos, trabalhando em conjunto, possibilitam a formação de cidadãos conscientes, solucionam os problemas decorrentes das informações errôneas e aumentam a qualidade de vida da sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Educação Sexual e Sexualidade: o velado e o aparente. 1996. Disponibilidade de acesso: <
<http://www.geocities.com/athens/lthaca/9565/tese/indicee.html>>. Acesso em: 13 Jul. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, 1998.

CAVALCANTI, R. da C. Educação sexual no Brasil e na América Latina. Revista Brasileira de Sexualidade. Humana. v.4, n. 2, p. 164-73, 1993.

COSTA, Moacir. Sexualidade na Adolescência: dilemas e crescimento. Porto Alegre: L & PM. 6 ed.1986. 176 p.

DEMO, P. Cidadania tutelada e cidadania assistida. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DIAZ, J., DIAZ, M. Contracepção na adolescência. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Política de Saúde. Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento. Brasília: 1999. v.1, p. 249-257.

GUIDDENS, Antony. A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GUIMARÃES, Isaura. Educação Sexual na Escola: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras. 1995. 128 p.

JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. Psychologia sociale. Paris: PUF, 1984.

MELLO, Humberto. Viver bem em tempos de AIDS. Brasília: Santa Casa. 1994. 130 p.

MERGULHÃO, Maria Cornélia; VASAKI, Beatriz Nascimento Gomes. Educando para a Conservação da Natureza. São Paulo: Educ. 1998. 139 p.

MIRANDA, Heloísa de Resende Pires. Nossos filhos e seus problemas. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais. 1 ed. 1974. 240 p.

NICHOLS, Sallie. Jung e o tarô: uma jornada arquetípica. São Paulo: Cultrix, 1991

PADUA, Suzana Machado (Org.); TABANEZ, Marlene Francisca (Org.). Educação Ambiental, caminhos trilhados no Brasil. Brasília: Ipê. 1997. 283 p.

PATRÍCIO, Zuleica Maria. A dimensão felicidade-prazer no processo de viver saudável individual e coletivo. Uma questão bioética numa abordagem holístico-ecológica. Florianópolis: UFSC, 1995. Tese (Doutorado em Enfermagem). Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC, 1995.

PINTO, Terezinha; TELLES, Izabel da Silva. AIDS e Escola: reflexões e propostas do EDUCAIDS. São Paulo: Cortez. 2000. 176 p.

SANTOS JÚNIOR, José Domingues. Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: vulnerabilidade à maternidade. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Política de Saúde. Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento. Brasília, 1999. v. 1, p. 223-29

SANTOS, Vera L. dos; SANTOS, Cleide E. dos. Adolescentes, jovens e AIDS no Brasil. In: SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; BRANCO, Viviane Castelo (org.). Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999. p. 230-48.

Avaliação da atividade genotóxica da finasterida, por meio do teste da mutação e recombinação somática, em asas de *Drosophila melanogaster*.

Antônio Joaquim de S. Castro^{*}

Júlio César Nepomuceno^{**}

RESUMO: A finasterida é uma droga sintética que vem sendo utilizada na prevenção e no tratamento de câncer de próstata, e também por pessoas com predisposição genética para calvície. Sua ação está associada à inibição da 5 alfa redutase, enzima que converte testosterona em diidrotestosterona. A diidrotestosterona é um andrógeno responsável pelo crescimento da próstata, quando encontrada nessa glândula, e pela queda de cabelo, quando nos folículos pilosos. Em função do uso da finasterida pela medicina, utilizou-se o teste da mancha da asa em *Drosophila melanogaster* (Somatic Mutation And Recombination Test – SMART) para avaliar o possível efeito genotóxico e/ou antigenotóxico da finasterida. Para tanto, foram utilizadas larvas de 72 horas, resultantes dos cruzamentos padrão e de alta bioativação metabólica. Os resultados obtidos demonstraram que não houve aumento, estatisticamente significativo, das frequências de manchas, quando se compara o controle negativo com a finasterida. Quando a finasterida foi associada à doxorrubicina (DXR) (0,125mg/mL), observamos uma redução de manchas mutantes, estatisticamente significativa, quando comparada com as manchas induzidas pela doxorrubicina. Os resultados nos permitem concluir que, nestas condições experimentais, a finasterida não é genotóxica e exerce efeito protetor contra a ação genotóxica da DXR.

PALAVRAS CHAVE: Finasterida, *Drosophila melanogaster*, SMART, Uretano.

ABSTRACT: Finasteride is a synthetic drug that has been used in the prevention and treatment of prostate cancer, and also by people who have genetic predisposition to baldness. Its action is associated to the inhibition of 5-alpha reductase, enzyme that converts testosterone in dihydrotestosterone. Dihydrotestosterone is an androgynous responsible for the prostate growth, when it can be found in the gland, and also for the hair fall, when it can be found in the hair follicles. Considering the use of finasteride by medicine, we used the wings spot test, in *Drosophila melanogaster* (Somatic Mutation And Recombination Test – SMART) to evaluate the genotoxic and antigenotoxic effect of finasteride. For that, we used 72-hour larvae, resulting from standard and high metabolic bioactivation crosses. The results obtained demonstrated that there was no statistically significant increase of the spots frequency, when we compare the negative control with finasteride. When finasteride was associated to doxorubicin (DXR) (0,125mg/mL), we observed a statistically significant reduction in mutant spots, when compared to spots induced by doxorubicin. The results lead us to conclude that, in these experimental conditions, finasteride is not genotoxic and exercises protector effect against genotoxic action of DXR.

KEY WORDS: Finasteride, *Drosophila melanogaster*, SMART, Urethane.

^{*} Estudante de graduação do Curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário de Patos de Minas e bolsista do III PIBIC.

^{**} Professor Titular do Centro Universitário de Patos de Minas e Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia.

1. INTRODUÇÃO

A finasterida é um medicamento da classe dos azasteroides, que tem atividade antiandrogênica ligada a certos tecidos como a próstata (STEINER 1996). Esse medicamento é utilizado tanto na prevenção de câncer de próstata, como no tratamento desse câncer, quando ainda benigno (hiperplasia prostática benigna). Ela é também utilizada em pessoas predispostas geneticamente para calvície. Neste caso, o tratamento com finasterida retarda a queda de cabelo (HUSKEY et al., 1995).

A finasterida inibe a enzima 5 alfa redutase, que converte a testosterona na diidrotestosterona, que tem maior afinidade pelos receptores androgênicos. Esse medicamento por si só não se liga a receptores androgênicos, não apresenta qualquer ação hormonal e nem inibe a formação de outros esteróides (Rang. et al., 1997).

Essa droga é usada por via oral e diariamente. Sua metabolização é feita nos microsossomos hepáticos por hidroxilação do grupo T-butil seguida por oxidação casual do ácido correspondente (ácido omega-oico finasterida) com o omega-aldeido finasterida. Destes estudos foram identificadas enzimas específicas para o metabolismo da finasterida que é o citocromo P-450. Para identificação dessas enzimas foram usados inibidores do citocromo P-450 e microsossomos contendo enzimas específicas recombinantes do citocromo P-450 humano (HUSKEY et al., 1995).

A próstata necessita de estimulação de andrógenos para seu desenvolvimento e crescimento. A testosterona é um dos andrógenos estimulantes responsáveis pelo crescimento da próstata, quando convertida para diidrotestosterona pela enzima 5 alfa redutase, nas células basais dessa glândula. A diidrotestosterona é responsável pelo desenvolvimento prostático e pela hiperplasia benigna prostática (STEERS, 2001).

Em homens com câncer benigno de próstata, a finasterida tem tido sucesso no decréscimo dos sintomas como, por exemplo, diminuição do tamanho da próstata em até 20%; aumento da taxa do fluxo urinário cerca de 3mL (STEINER., 1996).

No homem com hiperplasia benigna de próstata, a finasterida provoca uma redução significativa no tamanho dessa glândula. E, em um terço dos homens tratados com a finasterida, ocorre uma melhora do fluxo urinário e das manifestações clínicas. Portanto, proporciona uma alternativa à cirurgia em homens com manifestações moderadas da doença (HARDAMAN., et al., 2001).

Resultados de experimentos mostraram que a terapia da finasterida, em conjunto com a terazoina, é significativamente mais eficiente em relação às melhorias dos sintomas ligados ao câncer benigno de próstata, do que à monoterapia com finasterida (WIDE & GOA, 1999).

No uso de 5 mg de finasterida, podem-se apresentar como efeitos adversos: perda da libido, desordem e diminuição do volume ejaculatório em cerca de 25% e redução dos antígenos específicos da próstata em aproximadamente 50%. Quando interrompido o tratamento com finasterida, todos os efeitos adversos são reversíveis (OVERSTREET et al., 1999).

Estudos comprovam que no tratamento de 1 mg da droga, por dia, não afeta a espermatogênese e nem diminui o volume ejaculatório em homens jovens. O efeito de 1 mg diariamente no volume ejaculatório e libido são mínimos e reversíveis quando interrompido o tratamento (OVERSTREET et al; 1999).

1.1. Teste para detecção de mutação e recombinação somática em células de asas de *Drosophila melanogaster*

É o sistema teste descrito por GRAF et al. (1984) que é utilizado para detecção de atividades mutagênicas e recombinogênicas ou deleção ocorridas no cromossomo 3 de *Drosophila melanogaster*.

O SMART, de acordo com GRAF et al. (1984), foi desenvolvido para detectar a perda de heterozigose de genes que determinam a expressão de fenótipos detectáveis nas asas das moscas (GUZMÁN - RINCÓN & GRAF, 1995).

No SMART, são utilizados genes *mwh* (multiple wing hairs) e *flr³* (flare - 3), com expressões fenotípicas bem definidas. O marcador multiple wing hairs é mantido na linhagem como uma mutação viável em homozigose recessiva. A mutação *mwh* está localizada no cromossomo 3 (3-0,3) e em condições de homozigose produz múltiplos tricomas por célula ao invés de apenas um único tricoma, como normalmente acontece. O marcador flare - 3 (*flr³*) é uma mutação recessiva que, afeta a forma do pelo da asa, ele também está localizado no cromossomo 3, mas em posição mais proximal (3-38,3). Ele produz pêlos mal formados que tem a forma de uma chama. Todos os três alelos mutantes conhecidos são letais em homozigose recessiva nos zigotos (os zigotos homozigoto para o gene *flr³*, não são capazes de desenvolver moscas adultas). Ao contrário, células homozigotas do disco imaginal são viáveis e levam a formação de

células mutantes nas asas. Devido à letalidade no zigoto, o alelo flr^3 é mantido na linhagem estoque com a presença de um balanceador cromossômico com múltiplas inversões cromossômicas (do inglês: TM3, Bds - Third multiple e, Beaded - Serate) (GUZMÁN - RINCÓN & GRAF. 1995).

Durante a metamorfose, as células, ao se diferenciarem, sofrem mutações (dependente do componente teste) nos pêlos das asas, para multiple wing hairs (mwh) e flare - 3 (flr^3). As mutações induzidas são detectadas em moscas adultas que apresentam manchas simples (com fenótipo mwh ou flr^3) ou gêmeas, com dois tipos de pêlos mutantes.

Os registros dessas frequências e o tamanho de diferentes manchas permitem a determinação quantitativa de efeitos mutagênicos e recombinogênicos.

Este teste é rápido, de fácil realização e baixo custo. Nele, as larvas trans heterozigotas são expostas aos componentes testes por período de tempo variado (GRAF et al., 1984).

Para realização do teste foram utilizada três linhagens mutantes de *Drosophila melanogaster* : multiple wing hairs (mwh); Flare - 3 (flr^3) e ORR.

O SMART, em asas de *Drosophila melanogaster*, foi realizado por meio de dois cruzamentos: 1) Cruzamento padrão (ST – “Standard Cross”) no qual fêmeas virgens da linhagem "flare-3" são cruzadas com machos multiple wing hairs (GRAF et al., 1989); 2) cruzamento de alta bioativação (HB – “High Bioactivation Cross”), no qual fêmeas virgens de linhagem "ORR - Flare-3" com machos "multiple wing hairs" (GRAF & VAN SHAICK, 1992). Desse cruzamento foram obtidos dois tipos de descendentes que foram tratados com finasterida.

1.2. Doxorrubicina

A doxorrubicina (DXR) é um antibiótico antineoplástico antraciclínico isolado de culturas do fungo *Streptomyces peucetius* var. *caesius* (GILMAN et al, 1996).

Segundo RANG et al. (1999), muitas funções do DNA são afetadas pela doxorrubicina, inclusive a síntese de DNA e RNA, quebras mono e bifilamentares, troca de cromátides irmãs, pela ação da topoisomerase II, ou pela geração de radicais livres. Sendo, portanto, a doxorrubicina mutagênica e carcinogênica.

A doxorrubicina é metabolizada pelas citocromo P-450 redutase para formar intermediários radicais semiquinonas, os quais são capazes de reagir com o oxigênio para

produzirem radicais de ânion superóxido, esses produtos podem gerar peróxido de hidrogênio e radicais hidroxila (OH) os quais são citotóxico para as células (GILMAN et al., 1996).

Defesas enzimáticas tais como superóxido dismutase e catalase são consideradas como tendo um papel importante na proteção das células contra a toxicidade da doxorubicina, estas defesas podem ser aumentadas por antioxidantes exógenos, como alfa tocoferol ou por quelante de ferro (GILMAN et al., 1996).

A doxorubicina também pode interagir com membranas celulares e alterar suas funções. Isto pode desempenhar um papel importante tanto nas ações antitumorais quanto na toxicidade cardíaca causada por essa droga (GILMAN et al., 1996).

A principal utilização da doxorubicina é em carcinomas de mama, do endométrio, do ovário, da tireóide e do pulmão, bem como no tratamento de muitos sarcomas incluindo neuroblastoma, sarcoma de Ewing, osteossarcoma e rhabdomyosarcoma. Além disso mostra-se útil no tratamento de neoplasias hematológicas, como a leucemia aguda, mieloma múltiplo, doenças de Hodgkin e linfomas não-Hodgkin difusos. A doxorubicina é administrada em combinação com outros agentes (ciclofosfamida, cisplatina e nitrosouréia) com os quais exerce ação sinérgica (KATZUNG, 1995).

O objetivo principal deste estudo foi o de avaliar os possíveis efeitos genotóxicos e antigenotóxicos da finasterida em células somáticas de *Drosophila melanogaster*. Na avaliação da antigenotoxicidade a finasterida foi associada a DXR (0,0125 mg/ML) por serem, tanto a finasterida quanto a DXR, drogas utilizadas no tratamento de câncer.

2. Materiais e métodos

2.1. Agentes químicos

Doxorubicina (DXR) cloridrato de (8S-cis)-10-[(3-amino-2,3,6,-trideoxi-alfa-1-lixohexapiranosil)oxi]-7,8,9,10-tetrahidro-6,8,11-trihidroxi-8-(hidroxiacetil)-1-etóxi-5,12-naftacenodiona (CAS 23214-92-8), Eurofarma Laboratório Ltda., São Paulo, SP, Brasil. Cada frasco contém 10mg de DRX liofilizado. Possui peso molecular 580,0 e fórmula molecular $C_{27}H_{29}NO_{11}.HCL$.

Este agente químico foi cedido pela Farmácia Universitária do Centro Universitário de Patos de Minas. No experimento, o agente químico foi dissolvido em Etanol 5% no momento do tratamento das larvas.

2.2. Finasterida

Foi utilizado o medicamento com o nome comercial Proscar®, produzido pelo laboratório Merck Sharp & Dohme Ltda. O Proscar em sua composição contém 5,0 mg de finasterida por comprimido.

2.3. Teste para detecção de mutação e recombinação somática em células de asas de *Drosophila melanogaster* (GRAF et al., 1984)

Linhagens estoques:

Foram utilizadas três linhagens mutantes de *Drosophila melanogaster*, portadoras dos marcadores genéticos multiple wing hairs (mwh, 3-0,3) e flare-3 (flr³, 3-38,8)

1. multiple wing hairs (mwh), com constituição genética y: mwh jv.
2. Flare - 3 (flr³), com constituição genética flr³/In(3LR)TM3, ri p^p sep l(3)89Aa bx^{34e} e Bd^s.
3. ORR; flare - 3 (ORR; flr³) com constituição genética ORR; flr³/ In(3LR)TM , ri p^p sepl(3)89Aa bx^{34e} e Bd^s.

Os estoques foram mantidos em frascos de ¼ de litro contendo meio de cultura de *Drosophila melanogaster* (820 mL de água, 25g de fermento (*Saccharomyces cerevisiae*), 11 g de ágar, 156g de banana, 1 g de nipagin).

2.4. Cruzamentos entre as linhagens mutantes

1 - Cruzamento padrão (ST- Standard Cross) (GRAF et al.,1989)

Fêmeas virgens flr³/ In(3LR)TM3, ri p^p sepl(3)89Aa bx^{34e} e Bd^s cruzadas com machos mwh/mwh.

2 - Cruzamento de alta biotivação (HB - High Bioactivation Cross") (GRAF & VAN SCHAICK, 1992).

Fêmeas virgens ORR; flr³/ In(3LR)TM3, ri p^p sepl(3)89Aa bx^{34e} e Bd^s cruzadas com machos mwh/mwh.

Desses cruzamentos foram obtidos dois tipos de descendentes: marcador trans-heterozigoto (MH: $mwh +/+ flr^3$), e balanceador heterozigoto (BH: $mwh +/-TM3, Bd^S$). As larvas, de ambos genótipos, emergentes destes cruzamentos, foram tratadas com diferentes concentrações do agente químico a ser testado.

Os ovos foram coletados por um período de 8 horas em frascos contendo uma base sólida de ágar (4% de ágar em água) e uma camada de fermento (*S. cerevisiae*) suplementado com açúcar. Após 72 +/- 4 horas, as larvas de 3º estágio foram lavadas com água corrente e coletadas com auxílio de uma peneira de malha fina. Grupos de aproximadamente 100 larvas foram transferidas para tubos de vidro (2,5 cm de diâmetro e 8,0 cm de altura) contendo 1,5 g de meio de cultura instantânea (fórmula 4-24 Carolina Biological Supply Co., Burlington, NC, USA) e 5,0 mL de diferentes concentrações do agente a ser testado.

De ambos os cruzamentos foram obtidos dois tipos de descendentes: 1 trans-heterozigoto marcado ($mwh +/+ flr^3$) - asas fenotipicamente do tipo selvagem e, heterozigoto balanceado ($mwh +/- TM3 Bds$) - asas fenotipicamente do tipo serrilhada.

2.5. Os tratamentos foram realizados de acordo com o protocolo abaixo

Larvas de 72 horas de idade, provenientes dos cruzamentos padrão e de alta capacidade de bioativação foram transferidas para frascos contendo 1,5 g de meio de cultura instantâneo para *Drosophila*, aos quais foram adicionados separadamente 1,0; 3,0 e 5,0mg de finasterida por mL de etanol a 10%. Um controle positivo (DXR – 0,125mg/mL) e um controle negativo (etanol 5%) foram incluídos em ambos os cruzamentos.

2.6. Análise microscópica das asas

A análise das asas foi realizada em microscópio óptico (objetiva 40x). Foram registrados o número e os tipos de manchas encontradas (simples ou gêmeas), assim como o tamanho das mesmas, e a posição em que se encontram na asa. Aproximadamente 24.800 células serão analisadas por asa.

Ao final da análise, foram comparadas as frequências de mutações encontradas nas moscas tratadas com a finasterida com as encontradas nos controles negativo.

2.7. Análise estatística

A análise estatística, para a verificação da possível ação genotóxica da finasterida, foi realizada por meio de uma variação do teste do qui-quadrado descrito por FREI & WURGLER (1988). Foi empregado o processo de múltipla decisão, que se baseia em duas hipóteses.

(i) a freqüência de mutação (induzida mais espontânea) na serie tratada não é maior do que a freqüência de mutação no controle apropriado

(ii) a freqüência de mutação induzida na serie tratada não é maior que m vezes a maior freqüência de mutação espontânea observada no controle.

Este processo foi utilizado para decidir se o resultado foi:

(i) positivo: rejeita-se a primeira hipótese e aceita-se a segunda;

(ii) fraco positivo: rejeita-se ambas as hipóteses;

(iii) inconclusivo: aceita-se ambas hipóteses;

(iv) negativo: aceita-se a primeira hipótese e rejeita-se a segunda.

Devido à alta freqüência espontânea de manchas simples pequenas e do total de manchas, o valor de m foi fixado em 2 (testando-se o dobro da freqüência espontânea para definir um resultado negativo), enquanto que, para manchas simples grandes e manchas gêmeas, que apresentam uma baixa freqüência espontânea, o valor de m foi, então, fixada em 5.

Para ambas as hipóteses testadas utilizou-se um nível de significância de 5%.

Para a análise de antigenotoxicidade as freqüências de cada tipo de mancha, por mosca, foram comparadas aos pares (exemplo: Controle negativo versus finasterida; agente genotóxico isoladamente versus finasterida mais agente genotóxico) (FREI & WURGLER, 1995).

3. Resultados

3.1. Avaliação da genotoxicidade da finasterida

A tabela 1 mostra os resultados obtidos na análise dos descendentes trans-heterozigotos marcados (MH), do cruzamento padrão (ST) e do cruzamento de alta bioativação metabólica (HB), tratados com diferentes concentrações de finasterida (0,5; 1,0 e 1,5mg/mL) e o controle negativo (etanol 5%).

Os resultados mostraram que nos descendentes de ambos os cruzamentos (padrão e alta bioativação) foram inconclusivo nas freqüências de manchas pequenas simples, manchas grande simples, manchas gêmeas e no número total de manchas quando comparadas com o controle etanol 5%.

A figura 1 mostra as freqüências totais de manchas mutantes, observada em asas dos descendentes “MH” de *D. melanogaster*, provenientes dos cruzamentos “ST” e “HB”, tratados com finasterida em diferentes concentrações (0,5; 1,0 e 1,5 mg/mL) e etanol 5%.

3.2. Avaliação da antigenotoxicidade da finasterida

Os resultados obtidos na análise dos descendentes trans-heterozigotos marcados (MH), de ambos os cruzamentos (padrão e de alta bioativação), tratados com diferentes concentrações de finasterida (0,5; 1,0 e 1,5mg/mL) associado com a doxorrubicina (DXR) são mostrados na tabela 2.

Nos descendentes do cruzamento padrão (“ST”) não foi verificada uma redução estatisticamente significativa, nas freqüências totais de manchas nas concentrações de 0,5 e 1,0 mg/mL de finasterida associado à doxorrubicina. No entanto, na concentração de 1,5 mg/mL foi observada uma redução, estatisticamente significativa, nas freqüências totais de manchas, bem como, de manchas simples pequenas e manchas gêmeas. Na categoria de manchas simples grandes e manchas gêmeas os resultados formaram inconclusivos na concentração 0,5 mg/mL de finasterida associada à doxorrubicina.

TABELA 1 – Freqüências de manchas mutantes observadas nos descendentes “MH” de *Drosophila melanogaster* do cruzamento padrão (ST) e de alta bioativação (HB), tratados com diferentes concentrações de finasterida.

Tratamentos	N. de Manchas por indivíduo (no. de manchas) diag. estatístico ^a					Total manchas mwh ^c (n)
	Indiv. (N)	MSP (1-2 céls) ^b m = 2	MSG (>2 céls) ^b m = 5	MG m = 5	TM m = 2	

Cruzamento ST:

Etanol 5%	10	0,20 (02)	0,00 (00)	0,00 (00)	0,20 (02)	2
Finasterida 0,5 mg/mL	10	0,40 (04) i	0,10 (01) i	0,00 (00) i	0,50 (05) i	5
Finasterida 1,0 mg/mL	10	0,20 (02) i	0,10 (01) i	0,00 (00) i	0,30 (03) i	3
Finasterida 1,5 mg/mL	10	0,40 (04) i	0,30 (03) i	0,10 (01) i	0,80 (08) i	8

Cruzamento HB:

Etanol 5%	10	0,60 (06)	0,10 (01)	0,00 (00)	0,70 (07)	7
Finasterida 0,5mg/mL	10	0,50 (05) i	0,10 (01) i	0,00 (00) i	0,60 (06) i	6
Finasterida 1,0mg/mL	10	0,60 (06) i	0,00 (00) i	0,00 (00) i	0,60 (06) i	6
Finasterida 1,5mg/mL	8	1,00 (08) i	0,38 (03) i	0,13 (01) i	1,50 (12) i	12

^aDiagnóstico estatístico de acordo com Frei e Würigler (1988): +, positivo; -, negativo; i, inconclusivo. m, fator de multiplicação para a avaliação de resultados significativamente negativos. Níveis de significância $\alpha = \beta = 0,05$.

^bIncluindo manchas simples flr^3 raras.

^cConsiderando os clones mwh para as manchas simples mwh e para as manchas gêmeas.

TABELA 2 – Frequências de manchas observada nos descendentes “MH” de *Drosophila melanogaster* do cruzamento padrão (ST) e de alta bioativação (HB), tratados com diferentes concentrações de finasterida associada com doxorubicina 0,125mg/mL

Genótipos Tratamentos	N. de Indiv. (N)	N. de Manchas por indivíduo (no. de manchas) diag. estatístico ^a				Total manchas mwh ^c (n)
		MSP (1-2 céls) ^b m = 2	MSG (>2 céls) ^b m = 5	MG m = 5	TM m = 2	
Cruzamento ST:						
Etanol 5%	10	0,20 (02)	0,00 (00)	0,00 (00)	0,20 (02)	
DXR 0,125 mg/mL	7	4,14 (29) +	1,71 (12) +	2,00 (14) +	7,86 (55) +	55
Finasterida 0,5 mg + DXR 0,125mg/mL	10	3,30 (33) -	2,70 (27) i	1,60 (16) i	7,60 (76) -	75
Finasterida 1,0 mg + DXR 0,125mg/mL	10	4,50 (45) -	1,20 (12) -	0,60 (06) +	6,30 (63) -	62
Finasterida 1,5 mg + DXR 0,125mg/mL	10	0,80 (08) +	1,00 (10) i	0,60 (06) +	2,40 (24) +	24
Cruzamento HB:						
Etanol 5%	10	0,60 (06)	0,10 (01)	0,00 (00)	0,70 (07)	
DXR 0,125mg/mL	10	5,80 (58) +	3,40 (34) +	3,90 (39) +	13,10 (131) +	129
Finasterida 0,5mg + DXR 0,125 mg/mL	10	2,20 (22) +	0,60 (06) +	0,40 (04) +	3,20 (32) +	31
Finasterida 1,0mg + DXR 0,125 mg/mL	10	2,10 (21) +	0,50 (05) +	0,20 (02) +	2,80 (28) +	28
Finasterida 1,5mg + DXR 0,125 mg/mL	6	2,33 (14) +	1,00 (06) +	1,33 (08) +	4,67 (28) +	28

^aDiagnóstico estatístico de acordo com Frei e Würigler (1988): +, positivo; -, negativo; i, inconclusivo. m, fator de multiplicação para a avaliação de resultados significativamente negativos. Níveis de significância $\alpha = \beta = 0,05$.

^bIncluindo manchas simples flr^3 raras.

^cConsiderando os clones mwh para as manchas simples mwh e para as manchas gêmeas.

Nas freqüências de manchas gêmeas, ainda dos descendentes do cruzamento padrão, foi verificada uma redução, estatisticamente significativa, na concentração de 1,0 mg/mL.

Foi verificada, nos descendentes de alta bioativação ("HB"), uma redução, estatisticamente significativa, nas freqüências totais de manchas mutantes, nos indivíduos tratados com finasterida (0,5; 1,0 e 1,5 mg/mL) associada com doxorrubicina (0,125 mg/mL).

Nas diferentes categorias de manchas mutantes as freqüências observadas tiveram, também, uma redução estatisticamente significativa nas freqüências para as manchas simples pequenas, manchas simples grandes e manchas gêmeas, em todas as concentrações testadas da associação da finasterida com a doxorrubicina.

A redução do número total de manchas foi maior nas concentrações 0,5 e 1,0 mg/mL, nos descendentes do cruzamento de alta bioativação.

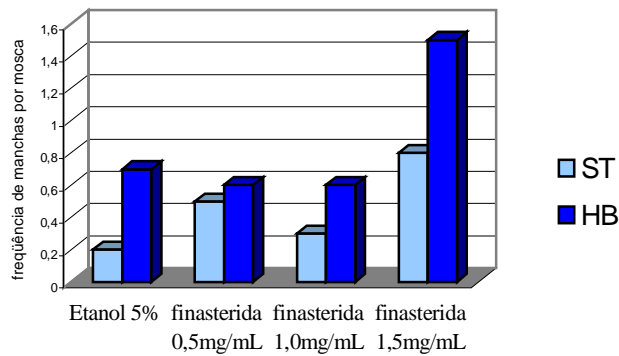


Figura 1: Freqüências totais de manchas mutantes por mosca, observada em asas dos descendentes MH de *Drosophila melanogaster*, provenientes do cruzamento ST e HB, tratados com diferentes concentrações de finasterida e etanol 5%.

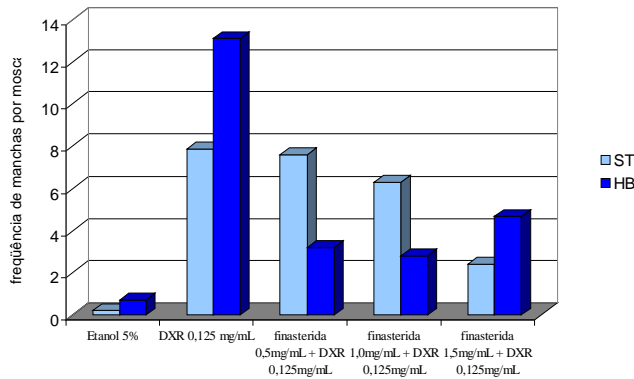


Figura 2: Freqüências totais de manchas mutantes por mosca, observada em asas dos descendentes MH de *Drosophila melanogaster*, provenientes do cruzamento ST e HB, tratados

com diferentes concentrações de finasterida associada a doxorrubicina, etanol 5% e doxorrubicina somente.

4. Discussão e conclusão

A finasterida está sendo muito utilizada por pessoas com predisposição genética à calvície e na prevenção de câncer de próstata, bem como, no tratamento desse câncer quando ainda benigno. Considerando que possui poucos estudos em relação aos efeitos genotóxicos da finasterida, o uso constante é uma preocupação. Portanto, o presente trabalho teve como objetivo a verificação dos efeitos genotóxicos e antígenotóxicos da finasterida.

Para a verificação da mutagenicidade ou genotoxicidade de compostos químicos, têm sido desenvolvidos testes em *Drosophila melanogaster*, os quais são capazes de medir, em amplo espectro, danos induzidos em células somáticas (GRAF et al, 1984).

O teste para detecção de mutação e recombinação somática (Somatic Mutation And Recombination Test – SMART) foi utilizado para avaliar a atividade genotóxica e antígenotóxica da finasterida em células de asas de *Drosophila melanogaster*.

Para avaliar a atividade genotóxica da finasterida foram realizados tratamentos em três concentrações (0,5; 1,0 e 1,5 mg/mL). Nos descendentes trans-heterozigotos marcados, de ambos cruzamentos (“ST” e “HB”), na concentração de 1,5 mg/mL de finasterida, verificou-se um aumento, porém não significativo, nas frequências de manchas mutantes, o que não foi verificado nas outras concentrações.

No teste de aberração cromossômica, em hamster tratados com altas concentrações de finasterida (450 – 550 mmol), que corresponde a 18 a 22 mil vezes maiores que a concentração encontrada no plasma de homens, ocorreu um pequeno aumento na taxa de aberração cromossômica (FDA, 2003). Por outro lado a finasterida não mostrou ser genotóxica em teste feito com bactérias *in vitro* utilizando teste para detecção de células mutantes (FDA, 2003).

Na associação da finasterida com a doxorrubicina 0,125 mg/mL, do cruzamento padrão, não se verificou uma diminuição nas frequência de manchas, nas concentrações 0,5 e 1,0 mg/mL. Este resultado mostra que, nessas concentrações, a finasterida não exerce efeito antígenotóxico. Na concentração de 1,5 mg/mL, associada a doxorrubicina, verifica-se uma redução no número total de manchas. Sendo assim, quando associada com a doxorrubicina, a finasterida, nessa concentração, exerce efeito antígenotóxico.

IMADA et al. (1997) demonstraram em ratos Wistar, tratados com finasterida (2mg/Kg), por sete semanas, uma redução significativa no número de animais com câncer, quando comparados com o grupo controle.

Nos descendentes do cruzamento "HB" houve uma maior diminuição nas freqüências de manchas. É possível que essa maior diminuição seja devido aos altos níveis de citocromo P450 produzido pelos descendentes desse cruzamento. De acordo com HUSKEY et al. (1995) a finasterida é metabolizada pelas isoenzimas citocromo P450. Esse resultado mostra a necessidade de bioativação da finasterida.

É possível que a maior bioativação da finasterida pelas citocromo P450 tenha levado a formação de metabólitos que de alguma maneira interagiram com a DXR. Esta interação levou a uma diminuição nas freqüências de manchas provocada pela ação genotóxica da doxorubicina, nos descendentes do cruzamento de alta bioativação (HB).

Concluimos, portanto, que a finasterida não possui efeito genotóxico em células somáticas de *Drosophila melanogaster*. Verificamos, também, que nos tratamentos da associação da finasterida com a doxorubicina (0,125 mg/mL) obtivemos resultados de ação antigenotóxica, nos descendentes do cruzamento de alta bioativação, em todas as concentrações testadas.

5. Referências bibliográficas

FDA – www.rxlist.com/cgi/generic/finas_pi.htm - acessado em 2003.

FIELD, K. J.; & LANG, C. M. Hazards of urethane (ethyl carbamate): a review of the literature. *Lab. Anim.*, 22:255-262. 1988.

FREI, H.; & WURGLER, F. E. Statistical methods to decide whether mutagenicity test data from *Drosophila* assay indicate a positive, negative, or inconclusive result. *Mutation Res.*, 203:297-308. 1988.

FREI, H.; & WURGLER, F. E. Optimal experimental design and sample size for the statistical evaluation of data from Somatic Mutation And Recombination Test (SMART) in *Drosophila*. *Mutation Res.*, 341:235-247. 1995.

GILMAN, Alfred G.; LIMBIRD, Lee E.; HARDMAN, Joel G. Goodman & Gilman's The Pharmacological Basis of Therapeutics. 10^a Edition. Editora Mc Graw-Hill United States of American. 2001.

GRAF, U.; WÜRGLER, F. E.; KATZ, A. J.; FREI, H.; HALL, C. B.; & KALE, P. B. Somatic mutation and recombination test in *Drosophila melanogaster*. *Environ. Mutagen.* 6:153-188. 1984.

GRAF, U.; FREI, A.; KAGI, A.; KATZ, A. J.; & WÜRGLER, F. E. Thirty compounds tested in the *Drosophila* wing spot test. *Mutation Res.*, 222:359-373. 1989.

GRAF, U.; & VAN SCHAIK, N. Improved high bio activations cross for the wing somatic mutations and recombination test in *Drosophila melanogaster*. *Mutation Res.*, 271:59-67. 1992.

GUZMÁN-RICON, J.; & Graf, U.. *Drosophila melanogaster* somatic mutation and recombination test as a biomonitor. In : *Biomonitoring and Biomarkers as Indicators of Environmental Change*, Edit by F. M. Butterworth et al., Plenum Press, N.Y., pp 169-181. 1995.

HARDAMAN, Joel G.; & LIMBIRD, Lee E. *The pharmacological basis of therapeutics*. 10^o Edição. New York. International Edition. 2001.

HUSKEY, S. W.; DEAN, D. C.; MILLER, R.R.; RASMUSSEN, G. H.; & CHIU, S. H. Identification of human cytochrome p450 isozyme responsible for the in vitro oxidative metabolism of finasteride. *Drug Metab Dispos*, 23: 1126-35. 1995.

IARC MONOGRAPHS ON THE EVALUATION OF CARCINOGENIC RISK OF CHEMICAL TO MAN. Some naturally occurring substances. International Agency for Research on Cancer, 7:111-140. 1974.

IMADA, S.; AKAZA, H.; AMI, Y.; KOISO, K.; IDEYAMA, Y.; TAKENAKA, T. Promoting effects and mechanisms of action of androgen in bladder carcinogenesis in male rats. *Eur Urol* 31:360-4. 1997

KATZUNG, Bertram G. *Farmacologia básica e clínica*. 6^a ed. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan S/A. 1995.

OVERSTREET, J. W.; FUH, V. L.; GOULD, D. J.; HOWARDS, S.S.; LIEBER, M.M.; HELLSTROM, W.; SHAPIRO, S.; CARROLL, P.; CORFMAN, K. S.; PETROU, S.; LEWIS, R.; TOTH, P.; SHOWN, T.; ROY, J.; JAROW, J. P.; BONILLA, J.; JACOBSEN, C.A.; WANG, D.Z.; & KAUFMAN, K.D. Chronic treatment with finasteride daily does not affect spermatogenesis or semen production in young men. *J Urol*, 162: 1295-300. 1999.

RANG, H. P., DALE, M. M., RITTER, J. M. *Farmacologia*. 4^a ed. Editora. Rio de Janeiro – RJ. Guanabara Koogan S/A. 1999.

STEERS, W. D., 5alfa – Reductase activity in the prostate. *Urology* 58:17 – 25. 2001.

STEINER, J. F. Clinical pharmacokinetics and pharmacodynamics of finasteride. *Clin Pharmacokinet*, 30: 16-27. 1996.

WILDE, M. I.; & GOA, K. L. Finasteride: an update of its the management of symptomatic benign prostatic hyperplasia. *Drugs*, 57: 55

Análise taxonômica dos animais silvestres apreendidos pela polícia ambiental de Patos de Minas/MG

Gabriell Fernandes Santana*
Ana Paula Ribeiro de Jesus**

Resumo: O Brasil possui a maior reserva de biodiversidade do planeta, e nela estão contidas muitas respostas que ainda não chegaram ao conhecimento humano. Além de ter a sua biodiversidade ameaçada, o Brasil perde, anualmente, com o tráfico, uma quantia financeira incalculável e perde ainda uma gama irrecuperável de seus recursos genéticos. O tráfico de animais silvestres é o terceiro maior comércio ilegal do mundo, perdendo apenas para o tráfico de armas e drogas. Em Patos de Minas o combate ao tráfico, recolhimento e apreensão de animais compete a Polícia Florestal. A manutenção dos mesmos que deveria ser de responsabilidade do IBAMA também é feita pela Polícia. Considerando a falta de profissionais especializados nas áreas biológicas e agrárias no efetivo Policial, os animais apreendidos não são identificados ou o são somente em termos vulgares. Diante disto, o presente trabalho teve como objetivo fazer uma análise quantitativa dos animais silvestres apreendidos pela Polícia Militar Florestal de Patos de Minas – MG no período de março de 2002 a março de 2003, bem como fazer uma identificação sistemática dos mesmos. Foram realizadas visitas semanais durante o período de março de 2002 a março de 2003, à Companhia de Polícia para a coleta de dados. As visitas foram realizadas, todas as quartas-feiras da semana, onde cada um dos quatro participantes do projeto ficava encarregado de buscar os dados de uma semana do mês. Os dados foram coletados em um disquete e depois foram plotados em planilhas no Excel e armazenados em um arquivo no laboratório de informática do UNIPAM, onde posteriormente foram feitos os trabalhos de quantificação e identificação dos animais apreendidos, bem como o estado como se encontrava o animal. Os soldados da 10ª Companhia de Polícia Militar Florestal de Patos de Minas foram inteirados sobre os objetivos do projeto e instruídos para o preenchimento de um formulário informativo sobre o estado de saúde dos animais e indícios de domesticações (Formulário em Anexo). Com base nos resultados da pesquisa concluímos que a maior parte dos animais apreendidos tratavam-se de aves, com 97,8% do total de apreensões. Das aves apreendidas 11,3% se encontravam feridas nos bicos e asas. A classe dos répteis representou 2,12% do total de apreensões, sendo que a maior parte destas ocupadas pelas cobras. Também foram apreendidos dois jabutis e um mamífero, o mico estrela (*Callithrix jacchus*), que não estava ferido, mas domesticado por isso ficando em reabilitação para posterior soltura. Dos 1696 animais apreendidos, 11 constavam na Cites.

Palavras-chave: Tráfico de animais. Animais silvestres. Extinção. Cites. Patos de Minas.

Abstract: Brazil possesses the planet's greatest reservation of biodiversity, where we can find several answers which have not been discovered by men. Besides having its biodiversity threatened, Brazil loses, annually, an immense financial quantity and an irrecoverable range of genetic resources. Wild animal traffic is the third illegal commerce of the world after guns and drugs. In Patos de Minas the war against traffic and the arresting of animals is in charge of the Environmental Police. The care of these animals which should be a responsibility of IBAMA is also done by the Police. Taking into account the lack of specialized personnel, the wild animals caught are not identified or are but not properly. The present work had as its objective analyze quantitatively and do a systematic identification of the wild animals arrested by the Environmental

* Acadêmico do curso de Agronomia do UNIPAM e bolsista do III PIBIC.

** Professora do curso de Agronomia do UNIPAM e orientadora da pesquisa.

Police in Patos de Minas –MG from March 2002 to March 2003. Weekly visits to the the Police Corporation were done during March 2002 and March 2003. They happened every Wednesday. Each of the four participants of the project was in charge of getting data of one week each month. The data were collected in a floppy disk, then were organized in spreadsheets in Excel and stored in a file in the computing laboratory at the Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. After that, the quantification and identification of the arrested animals were done by the police officers of the Tenth Corporation of Environmental Police of Patos de Minas – MG. They were informed about the purposes of the project and instructed to fill in the forms about the physical conditions of the animals and proofs of domestication (form attached). Based on the results, we verified that most of the arrested animals were birds, 98,7% of the total number. 11,3% of the birds had their beaks and wings injured. 2,12% of the animals arrested were reptiles, most of them snakes. There were also two turtles and the 'mico estrela' (*Callithrix jacchus*), which was not hurt, but tamed. It was under veterinary treatment and then it would be freed. 819 out of 1697 arrested animals (48,3%) were recorded in the list of Cites.

Key-words: Traffic of animals. Wild animals. Extinguishing. Cites. Patos de Minas.

1. Introdução

Desde seu descobrimento, o Brasil despertou a cobiça mundial por sua fauna e flora. Sua rica e preciosa biodiversidade sempre esteve na mira daqueles que aqui aportaram. Até hoje, a bandeira exalta o verde de nossas matas e o hino proclama que “nossos bosques têm mais vida e nossos campos têm mais flores”. A cada ano, porém, os dados apontam um destino menos romântico para nossos símbolos. As matas não são tantas, e nossos bosques estão cada vez mais silenciosos (RENCTAS, 2001).

Segundo GUEDES (2001), o Brasil, apesar de ser o país mais rico do mundo em aves da família Psittacidae (araras, periquitos, papagaios e caturritas), tem perdido algumas espécies por extinção e muitas se encontram ameaçadas pela caça clandestina. Segundo a mesma autora, não se sabe qual era o tamanho da população e a distribuição original de araras azuis *Anodorhynchus hyacinthinus* na natureza, mas até a década de 80 estima-se que mais de dez mil indivíduos foram capturados para o tráfico. Soma-se a isso a descaracterização do habitat pelo desmatamento e queimada, bem como a matança de araras em várias tribos indígenas para a venda de cocares e colares.

Segundo dado do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA (Perfil do PNUMA, 1992), cerca de cem espécies desaparecem todos os dias da face do planeta, sendo o comércio ilegal de animais silvestres uma das principais causas dessa tragédia.

O tráfico de animais silvestres é o terceiro maior comércio ilegal do mundo, perdendo apenas para o tráfico de armas e drogas. Fontes governamentais estimam que

o tráfico de animais silvestres no país seja o responsável pelo desaparecimento de, aproximadamente, 12 milhões de espécimes (WWF, 1995). Em cada 10 animais traficados, apenas um chega ao seu destino final; os outros nove acabam morrendo no momento da captura ou durante o transporte (AQUALUNG, 1999). Todos os animais traficados sofrem no esquema montado pelos traficantes, o qual inclui a prática de anestesiá-los, para que pareçam dóceis e mansos, até furar os olhos das aves para não enxergarem a luz do sol e não cantarem, evitando chamar a atenção da fiscalização.

Além de ter a sua biodiversidade ameaçada, o Brasil perde, anualmente, com o tráfico uma quantia financeira incalculável e perde ainda uma gama irrecuperável de seus recursos genéticos. Só o mercado mundial de hipertensivos movimenta anualmente cerca de US\$ 500 milhões, e o princípio desses medicamentos é retirado de algumas serpentes brasileiras, como a Jararaca (*Bothrops jararaca*). A cotação internacional dos venenos ofídios é altíssima: um grama de veneno de Jararaca (*Bothrops jararaca*) possui valor cotado em torno de US\$ 433,70 e o de Cascavel (*Crotalus durissus terrificus*) em torno de US\$ 301,40.

O comércio ilegal da fauna silvestre é dividido em duas modalidades básicas: o tráfico interno, que tem como característica a desorganização, sendo praticado principalmente por caminhoneiros, motoristas de ônibus e pequenos comerciantes e miseráveis que deixam suas comunidades em busca de alguma chance na cidade grande; e o comércio internacional, que, por ser sofisticado, inclui esquemas, subornos e condescendência de funcionários do próprio governo, de empresas aéreas e até de políticos.

Segundo a Lei 5.197, os animais silvestres não estarão sujeitos a apanha, morte ou comercialização. Para que se faça cumprir, além da responsabilidade de todo cidadão (Constituição de 1988), Fiscais do IBAMA e Policiais Florestais são as autoridades competentes para coibir os crimes contra a fauna.

Os órgãos governamentais responsáveis pela fiscalização, tanto a nível federal como estadual, salvo raras exceções, são bastante frágeis, pouco operantes e comumente omissos, o que permite que o tráfico no Brasil assuma e mantenha o vulto atual. Em Patos de Minas, o combate ao tráfico, recolhimento e apreensão de animais compete à Polícia Florestal. A manutenção dos mesmos que deveria ser de responsabilidade do IBAMA também é feita pela Polícia. Considerando a falta de profissionais especializados nas áreas biológicas e agrárias no efetivo Policial, os animais apreendidos não são identificados ou o são somente em termos vulgares.

Diante disto, o presente trabalho teve como objetivo fazer uma análise quantitativa dos animais silvestres apreendidos pela Polícia Militar Florestal de Patos de Minas – MG, no período de março de 2002 a março de 2003, bem como fazer uma identificação sistemática dos mesmos.

2. Metodologia

O presente trabalho foi realizado através de um convênio firmado entre o Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), a 10ª Companhia de Polícia Militar de Minas Gerais e o IBAMA.

Foram realizadas visitas semanais à Companhia de Polícia, para a coleta de dados, no período de março de 2002 a março de 2003. As visitas foram realizadas todas as quartas-feiras da semana e cada um dos quatro participantes do projeto ficava encarregado de buscar os dados de uma semana do mês. Os dados foram coletados em um disquete e depois foram plotados em planilhas no Excel e armazenados em um arquivo no laboratório de informática do UNIPAM, onde, posteriormente, foram feitos os trabalhos de quantificação e identificação dos animais apreendidos, bem como o estado como se encontrava o animal.

Os soldados da 10ª Companhia de Polícia Militar Florestal de Patos de Minas foram inteirados sobre os objetivos do projeto e instruídos para o preenchimento de um formulário informativo sobre o estado de saúde dos animais e indícios de domesticações (Formulário em Anexo).

Como mencionado anteriormente, os dados foram passados para várias planilhas no Excel, sendo cada planilha reservada para uma espécie em separado. Em cada planilha, foi colocado o nome do animal, a quantidade de animais que foram apreendidos, a data em que eles foram apreendidos e o estado em que o animal foi encontrado: se apresentava sinal de domesticação (manso) ou não, se estava gordo ou magro, se estava com as unhas curtas ou grandes, com as asas e bicos cortados ou não, se machucado ou não. Na planilha, também foi reservada uma parte para as observações feitas pela polícia florestal.

3. Resultados finais obtidos

3.1 Aves apreendidas no período de março de 2002 a março de 2003:

Nome da ave	Quantidade apreendida	Características do animal apreendido	Observações	Presente na lista da Cites
Arara vermelha (Ara chloroptera)	1 ave	Apresentava sinais de domesticação, e não apresentava ferimentos.	A ave foi deixada com seu proprietário, como depositário fiel.	sim
Arara Canindé (Ara ararauna)	45 aves	Apresentavam sinais de domesticação, e não apresentavam ferimentos.	As aves foram deixadas com seu proprietário, como depositário fiel	sim
Azulão (Cyanocompsa cynoides)	8 aves	Apresentavam sinais de domesticação, e não apresentavam ferimentos.	Foram mantidas em recuperação, por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	não
Bigodinho ou estrelinha (Sporophila lineola)	5 aves	Apresentavam sinais de domesticação, e não apresentavam ferimentos	Foram mantidas em recuperação, por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	não
Bicudo (Oryzoborus maximliani)	1ave	Apresentava sinais de domesticação, e não apresentava ferimentos	Foi mantida em recuperação, por 40 dias, para posterior	sim

			integração em seu habitat.	
Canário da terra ou chapinha (<i>Sicalis flaveola brasiliensis</i>)	507 aves	316 aves não apresentavam sinais de domesticação, as demais sim; nenhuma ave apresentava ferimentos.	58 aves eram filhotes portanto sem condições de soltura, ficando os mesmos com o proprietário como depositário fiel, o restante dos pássaros foram mantidos em recuperação para posterior integração em seu habitat.	não
Curió (<i>Oryzoborus angolensis</i>)	16 aves	3 aves não apresentavam sinais de domesticação, as demais sim.	Foram mantidas em recuperação, por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	não
Periquito do reino (<i>Aratinga aurea</i>)	16 aves	8 aves apresentavam sinais de domesticação e 8 não; nenhuma apresentava ferimentos.	Foram mantidas em recuperação, por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	não
Papa-capim (<i>Sporophila caerulescens</i>)	41 aves	32 não apresentavam sinais de domesticação, as restantes sim;	18 aves foram soltas, as demais foram mantidas em recuperação, para posterior	não

		nenhuma ave apresentava ferimentos.	integração em seu habitat.	
Coleira do brejo (Sporophila coliaris melanocephala)	6 aves	Não apresentavam sinais de domesticação e nem ferimentos	As aves estavam em condições de soltura e por isso foram soltas.	Não
Sabiá-laranjeira ou Sabiá de peito roxo (Turdos rufiventris)	16 aves	2 aves apresentavam sinais de domesticação, as restantes não, 8 aves apresentavam ferimentos.	As aves com ferimentos foram mantidas em recuperação, por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Patativa (Sporophila plumbea)	28 aves	10 aves apresentavam sinais de domesticação, as demais não. Nenhuma ave apresentava ferimentos.	9 aves foram soltas em seu habitat, e o restante foi mantido em recuperação, por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Papagaio boiadeiro (Amazona sp.)	6 aves	Todas as aves apresentavam sinais de domesticação, nenhuma ave apresentava ferimentos.	Por terem sido mantidas em cativeiro, as aves foram deixadas com seu proprietário, sendo este considerado um depositário fiel das mesmas.	Não

Periquito maracanã Aratinga leucophthalmus	1 ave	Não apresentava sinal de domesticação e nem ferimentos.	Ave mantida em recuperação por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Pintassilgo (Carduellis magellanicus)	7 aves	5 aves não apresentavam sinais de domesticação as demais sim; nenhuma ave apresentava ferimentos.	Aves mantidas em recuperação por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Tucano (Ramphastoto)	1 ave	A ave apresentava sinal de domesticação e também ferimentos.	Após a apreensão, a ave veio a falecer devido aos ferimentos.	Sim
Pássaro preto (Gnorimpsar chopi)	161 aves	As aves se apresentavam agressivas, e 158 apresentavam ferimentos.	11 aves morreram devido aos maus tratos, e os restantes foram mantidos em recuperação por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Gurricho (Icterus cayanensis)	2 aves	As aves não apresentavam sinais de domesticação e	Aves mantidas em recuperação por 40 dias, para posterior integração em seu	Não

		nem ferimentos.	habitat.	
Papagaio verdadeiro (Amazona aestiva)	136 aves	15 aves apresentavam sinais de domesticação, o restante não; 108 aves estavam magras e as restantes normais.	108 aves foram mantidas em recuperação até conseguirem condição de vôo.	Sim
Papa-capim coleira (Sporophila caerulescens)	15 aves	6 aves apresentavam sinais de domesticação, o restante não apresentava ferimentos.	Aves mantidas em recuperação por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Sofrê (Icterus jamacali)	1 ave	Ave não apresentava sinais de domesticação e nem ferimentos.	Ave mantida em recuperação por 40 dias, para posterior integração em seu habitat.	Não
Tiziu (Volatinia jacarina)	1 ave	Ave não apresentava sinais de domesticação e nem ferimentos	A ave não possuía registro no IBAMA, com isso a mesma foi solta.	Não
Tico-tico (Zonotrichia capensis)	1 ave	A ave apresentava sinais de domesticação, mas não apresentava ferimentos.	A ave não possuía registro no IBAMA, com isso a mesma foi solta.	Não
Perdiz (Alectóris rufa)	5 aves	Todas as aves não apresentavam sinais de domesticação, 3	Este animal é extremamente bravio e por isso	Não

		aves apresentavam ferimentos.	foram soltos após a apreensão.	
Tico-tico rei (Coryphospingus cucullatus)	1 ave	A ave não apresentava sinais de domesticação e nem ferimentos	A ave foi solta em área de reserva particular.	Não
Inhambu (Crypturellus tataupa)	1 ave	A ave não apresentava sinais de domesticação, mas possuía ferimentos.	A ave foi solta em área de reserva particular.	Não
Trinca ferros (Saltator maximus)	6 aves	As aves não apresentavam sinais de domesticação, mas 3 delas possuíam ferimentos.	3 possuíam ferimentos em volta do bico	Não
Cardeal (Richmondia sp)	6 aves	As aves não apresentavam sinais de domesticação (agressivas)	Apresentavam ferimentos em volta do bico	Não
Anu preto (Crotophaga ani)	1ave	A ave não apresentava sinais de domesticação (agressiva)	A ave apresentava ferimentos graves e veio a falecer	Não

3.2. Répteis apreendidos no período de março de 2002 a março de 2003

Nome do réptil	Quantidade apreendida	Características do animal apreendido	Observações	Lista da cites
----------------	-----------------------	--------------------------------------	-------------	----------------

Boipeva (Waglerophis merremii)	2 cobras	As cobras estavam gordas e não possuíam ferimentos	Foram soltas após a apreensão	sim
Cascavel (Crotalus durissus)	8 cobras	5 cobras estavam gordas e as demais magras nenhuma apresentava ferimentos.	As cobras foram deixadas em “depósito”, para posterior encaminhamento ao instituto Ezequiel Dias em Belo Horizonte, para extração de veneno e fabricação de soros.	sim
Jararaca (Bothrops jararaca)	4 cobras	2 cobras estavam gordas e 2 magras.	Foram soltas após a apreensão.	sim
Jararacuçu cabeça de patrona (Bothrops moogeni)	13 cobras	As cobras estavam gordas e não possuíam ferimentos	Não	Não
Jaracuçu (Bothrops jararacussu)	2 cobras	As cobras estavam gordas e não possuíam ferimentos	Não	sim
Jararaca pintada (Bothrops neuwied)	4 cobras	As cobras estavam gordas e não possuíam ferimentos	Foram soltas após a apreensão.	Não
Jibóia (Boa constrictor amarellis)	1 cobra	Animal agressivo não possuía ferimentos	Não	Não

Jabuti (Geachelane sp.)	2 animais	Animal inquieto, não possuía ferimentos	Não	Não
Salamandra (Epicrates cenchria)	1 cobra	Animal estava agressivo e não possuía ferimentos	Foi solta após a apreensão	sim

3.3 Mamíferos apreendidos no período de março de 2002 a março de 2003

Nome do mamífero	Quantidade apreendida	Características do animal apreendido	Observações	Se o animal consta na lista da Cites
Mico estrela (Callithrix jacchus)	1 animal	Animal estava manso gordo e não possuía ferimentos	Foi solto após a apreensão	sim

4. Conclusões

Com base nos resultados da pesquisa, obtidos através da Polícia Militar Florestal de Patos de Minas, concluímos que a maior parte dos animais apreendidos tratava-se de aves com 97,8% do total de apreensões, destacando-se entre estas o papagaio verdadeiro (*Amazona aestiva*), com 45,3% das apreensões, seguido pelo canário da terra (*Sicalis flaveola brasiliensis*), com 30,5% e o pássaro preto (*Gnorimpsar chopi*), com 9,7% das apreensões. Além destas, o curió, a patativa, o sabiá laranjeira, o trinca ferro, o pintassilgo

e o cardeal, embora apreendidos em menores quantidades, representam um grande valor comercial, por se tratarem de aves canoras, o que os torna atrativos aos olhos dos traficantes. Observamos também que as demais aves, como periquito do reino, arara canindé, tucano, periquito maracanã, arara vermelha e papagaio boiadeiro, por serem belas e de fácil domesticação, são retiradas de seu habitat para se tornarem animais de estimação.

Das aves apreendidas, 11,3% se encontravam feridas nos bicos e asas, sendo estes ferimentos causados principalmente pelo fato de as aves, num estado de estresse, se debaterem nas gaiolas ou durante o transporte. Os pássaros pretos, por exemplo, apresentaram altos índices de ferimentos: 158 das 161 aves estavam feridas e, destas, 11 morreram.

As aves, antes de serem soltas, passam por uma reabilitação em uma chácara, espaço cedido por um empresário da cidade. Lá elas permanecem no local por quarenta dias e posteriormente são soltas em seu habitat.

A classe dos répteis representou 2,12% do total de apreensões, sendo que a maior parte destas ocupadas pelas cobras, destacando-se a jararacuçu cabeça de patrona (*Bothrops moogeni*), com treze exemplares apreendidos, seguida pela cascavel (*Crotalus durissus*), com 8 exemplares.

Quando é constatado que as cobras apreendidas são venenosas, estas são encaminhadas ao Instituto Ezequiel Dias, em Belo Horizonte, para retirada do veneno e fabricação de soro antiofídico. Também foram apreendidos dois jabutis, que passaram por reabilitação antes de serem soltos.

Um único mamífero foi apreendido: um mico estrela (*Callithrix jacchus*), que não estava ferido, mas domesticado, ficando por isso em período de reabilitação para posterior soltura.

Dos 1696 animais apreendidos, 11 constavam na Cites, lista que inclui espécies que não estão necessariamente ameaçadas de extinção, mas cujo comércio precisa ser controlado para evitar exploração incompatível com sua sobrevivência. São eles:

NOME COMUM	NOME CIENTÍFICO
Arara vermelha	(Ara chloroptera)
Arara Canindé	(Ara ararauna)
Bicudo	(Oryzoborus maximliani)
Tucano	(Ramphastos toco)
Papagaio verdadeiro	(Amazona aestiva)
Boipeva	(Waglerophis merremii)
Cascavel	(Crotalus durissus)
Jararaca	(Bothrops jararaca)
Jaracuçu	(Bothrops jararacussu)
Salamanta	(Epicrates cenchria)
Mico estrela	(Callithrix jacchus)

5. Referências

ANDRADE, M. A. Aves silvestres – Minas Gerais. Ed. Littera aciel Ltda. Belo Horizonte, 1997. 176 p.

BECKER, M. e DALPONTE, J. C. Rastros de mamíferos silvestres Brasileiros – Um guia de campo. Ed. UnB. Brasília, 1991. 180p.

BORGES, R. C. Serpentes peçonhentas brasileiras. manual de identificação, prevenção e procedimentos em caso de acidentes. Ed. Atheneu. São Paulo, 1999. 148p.

DUARTE, J. M. B. Guia de identificação de cervídeos Brasileiros. Sociedade de Zoológicos do Brasil, 1996. 8p.

DUNNING, J. S. e BELTON, W. Aves silvestres do Rio Grande do Sul. Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1993. 174p.

FONSECA, G. A. B. et. al. Livro vermelho dos mamíferos brasileiros ameaçados de extinção. Ed. Fundação Biodiversitas. 1994. 459p.

FRISCH, J. D. Aves brasileiras. Vol. 1 ed. Dalgas-Ecoltec ecologia Técnica. 1981. 353p.

MACHADO, A. B. M. et. Al. Livro vermelho das espécies ameaçadas de extinção da fauna de Minas Gerais. Ed. Fundação Biodiversitas. 1998. 605p.

OLIVEIRA, T. G. e CASSARO, K. Guia de identificação dos felinos brasileiros. 2. ed. Sociedade de Zoológicos do Brasil, São Paulo. 1999. 60p.

PUORTO, G. Serpentes brasileiras de importância médica. Pp 143-149. In S. Schvartsman (ed). Plantas Venenosas e Animais Peçonhentos. 2 ed. SARVIER, São Paulo, 1992. 288p.

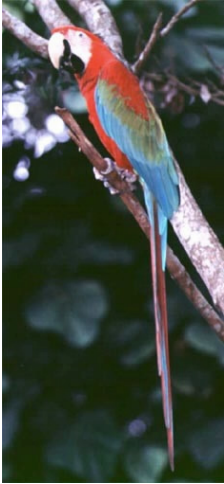
SANTOS, M. C.; MARTINS, M.; BOECHAT, A. L.; SÁ-NETO, R. P. & OLIVEIRA, M. E. Serpentes de interesse médico da Amazônia. Universidade do Amazonas. Manaus, 1995. 64p.

SICK, H. Ornitologia brasileira. 2ª ed. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 346p.

SOUSA, D. Todas as aves do Brasil – guia de campo para identificação. Ed. DALL, 1998. 239p.

Anexo

Fotos das aves apreendidas



Arara vermelha
(*Ara chloroptera*)



Cardeal
(*Paroaria coronata*)



Curió
(*Oryzoborus angolensis*)



Papagaio verdadeiro
(*Amazona aestiva*)

Isolamento e identificação de fungos oportunistas em unidades hospitalares nas cidades de Patos de Minas e de Paracatu – MG

Stela Caroline de Oliveira Melo *

Rita de Cássia Botelho Weikert de Oliveira **

Maria Rejane Borges de Araújo ***

Resumo: As doenças causadas por microrganismos se tornam cada vez mais freqüentes, tendo, atualmente, uma grande importância aquelas causadas por fungos filamentosos ou leveduras. A infecção se dá por poeira e/ou aerossóis, fontes ambientais (solo e vegetação), fômites, humanos infectados. A pessoa infecta-se por inalação de fragmentos e por meio de feridas ou lesão na pele. O paciente que se encontra no ambiente hospitalar está totalmente suscetível a esse tipo de infecção, visto que possui uma baixa imunidade e, na maioria das vezes, está propenso ao contato com o microorganismo. Nos últimos anos, houve acentuado aumento no número de infecções graves causadas por fungos tradicionalmente considerados não-patogênicos. Como estes fungos tiram vantagem da condição debilitada do hospedeiro para se tornarem patógenos, são comumente denominados micoses oportunistas. Se a infecção não for diagnosticada rapidamente e tratada de forma agressiva – corrigindo a imunodeficiência ou a debilitação subjacente também – quase sempre se torna fatal. A identificação e o controle destes fungos nos vários ambientes hospitalares é de fundamental importância para os profissionais de saúde e toda a sua equipe, para os pacientes que freqüentam ou permanecem internados nestes locais, como também para os futuros profissionais de saúde. Foram isoladas várias amostras de fungos presente no ar, de diversos ambientes hospitalares das cidades de Patos de Minas e Paracatu, em placas de Petri, contendo ágar Sabouraud. A identificação dos gêneros de fungos isolados foi realizada pela observação dos aspectos macroscópicos da colônia (cor, textura, pigmentação) e microscópicos, através da morfologia e organização das hifas e esporos. Foram identificados os gêneros de fungos *Aspergillus*, *Penicillium*, *Fusarium*, *Cladosporium* e *Rhizopus*. Os resultados apresentaram um índice elevado destes patógenos oportunistas, nos vários ambientes hospitalares.

Palavras-chave: Patógenos. Infecção Fúngica. Ambiente Hospitalar.

Abstract: The diseases caused by micro organisms have become each time more frequent, and nowadays, there has been a great importance the ones caused by filament or yeast fungi. The infection occurs through dust and/or aerosols, environmental sources (soil and vegetation), “fômites” infected, human beings. The person get infected by the inhalation of fragments and through wounds or skin injuries. The patient that is in hospital environment is completely open to this kind of infection, seeing that, they have a low immunity and most of the times they are prone to the contact with the micro organism. In the last few years there was a considerable increase in the number of serious infections caused by fungi traditionally considered non pathogenic. As these fungi take advantage of the hostess debility to become pathogens, are commonly called

* Acadêmica do curso de Farmácia do UNIPAM e bolsista do III PIBIC.

** Professora adjunta I do UNIPAM e orientadora da pesquisa.

*** Acadêmica do curso de Ciências Biológicas do UNIPAM.

opportunistic mycoses. If the infection is not diagnosed quickly and treated in an aggressive way-correcting immunodeficiency or the underlying debility as well-almost always it becomes fatal. Identification and control of these fungi in many hospital environments is of vital importance for the health professionals and all their staff, patients who go to or are admitted to hospitals, as well as the future health professionals. Many fungi samples present in the air were analyzed, from many hospital environments in the city of Patos de Minas and Paracatu, in plates of "Petri" containing Sabouraud agar. The identification of the types of isolated fungi was realized through the observation of macroscopic aspects of colony (color, texture pigmentation) and microscopic through the morphology and organization of hifas and spores. The types of fungi identified were Aspergillum, Penicillium, Fusarium, cladosporium and Rhizopus. The results presented a high level of these opportunistic pathogens, in many hospital environments.

Key-words: Pathogens. Infection caused by fungi. Hospital environment.

1. Introdução

Os fungos são um grupo de diversos organismos eucariotas, aclorofilados, heterotróficos, uni ou multinucleados, que ocupam vários nichos no ambiente. Em geral possuem vida livre e são abundantes na natureza, com apenas alguns na microbiota normal dos seres humanos. Embora tenham sido descritas dezenas de milhares de espécies, menos de 100 estão rotineiramente associadas às doenças humanas. Ao contrário dos vírus, dos parasitas protozoários e de algumas espécies de bactérias, fungos não necessitam colonizar ou infectar tecidos humanos ou animais para preservarem ou perpetuarem a espécie. Com apenas duas grandes exceções, quase todas as infecções fúngicas originam-se de uma fonte exógena, seja por inalação, seja por implantação traumática.

Nos últimos anos, houve acentuado aumento no número de infecções graves causadas por fungos tradicionalmente considerados não-patogênicos. As infecções causadas por estes organismos ocorrem em pacientes com deficiência de defesa do sistema imunológico, portadores de neoplasia, AIDS, ou que receberam tratamento imunossupressor, ou rupturas das barreiras normais, ou alterações da flora normal. Como estes fungos tiram vantagem da condição debilitada do hospedeiro para se tornarem patógenos, são denominados micoses oportunistas. Os fungos oportunistas normalmente estão em um ser humano saudável, em condição de saprófitas epifílicas. Assim, crescem nas superfícies externas e internas do corpo. Quando uma fraqueza dos sistemas de defesa acontece, eles mudam suas qualidades e mostram um comportamento parasitário, invasivo, passando a penetrar nas defesas orgânicas, originando abscessos nos tecidos subjacentes, chegando à circulação sanguínea, com aparecimento de micoses sistêmicas. Se a infecção não for diagnosticada rapidamente e

tratada de forma agressiva - corrigindo a imunodeficiência ou a debilitação subjacentes também - quase sempre se torna fatal.

O isolamento da flora anemófila é importante na determinação da flora do ar de um determinado ambiente, no estudo da correlação de alergia e infecções com fungos. Além disso, a contagem de esporos de fungos no ar é um indicador usado para medir o grau de poluição do ar, porque os esporos fúngicos são ubíquos na natureza, fornecendo um bom índice de contaminação ambiental e possuem relevância médica. Os seres humanos são constantemente bombardeados por esporos do ar e outros elementos fúngicos. Estes elementos podem ser um estímulo antigênico e, dependendo do estado imunológico do indivíduo, podem levar a doenças fúngicas graves e muitas vezes fatais.

O homem pode ser infectado pela inalação de poeira infecciosa, que é a poeira contendo microrganismos patogênicos. A poeira infecciosa pode ter origem em fontes humanas ou ambientais. Quando a pessoa espirra ou tosse, as grandes gotículas de aerossóis que são expelidas depositam-se sobre superfície, tais como roupas de cama ou assoalho, onde evaporam e deixam um resíduo. A movimentação destes resíduos - ao manusear o lenço seco, ao arrumar a cama ou ao varrer o assoalho - pode produzir partículas de poeira que podem adicionar microrganismos patogênicos ao ar circulante. A disseminação de infecções transmitidas pela poeira é acentuada quando as pessoas se movimentam em áreas pouco ventiladas. Alguns microrganismos patogênicos são capazes de sobreviver por períodos relativamente longos na poeira. Isto pode criar um perigo significativo, particularmente em hospitais, clínicas e consultórios médicos e odontológicos, onde podem contribuir com a disseminação de várias doenças.

Alguns microrganismos patogênicos podem ser transmitidos pelo ar através de minúsculas gotículas ou partículas de poeira que são invisíveis a olho nu. Os micróbios carregados pelas gotículas ou pelas partículas de poeira podem ser inalados por indivíduos saudáveis e causar infecções. Estas infecções transmitidas pelo ar podem ser causadas por bactérias, vírus ou fungos. Os microrganismos podem ser transmitidos a partir de humanos infectados ou a partir de fontes ambientais, como a poeira proveniente da roupa de cama ou solo contaminados. As infecções transmitidas pelo ar podem ser restritas ao trato respiratório ou podem disseminar-se para outras áreas do corpo. Um grande número de pesquisas tem sido realizado para compreender como os microrganismos chegam ao ar e quais os fatores relacionados à sua sobrevivência e à sua transmissão.

Os modos de propagação dos patógenos, transmitidos pelo ar, são diversos e, dentre os principais, encontram-se os aerossóis que podem ser produzidos durante a

tosse ou o espirro. Gotículas grandes de aerossóis transmitem os micróbios infecciosos para distâncias certas. Pequenas gotículas ou núcleo de gotículas podem transmiti-los para longas distâncias. Os aerossóis ou as secreções do trato respiratório podem secar sobre superfícies, tais como tecidos. Poeiras infecciosas podem ser produzidas quando essas superfícies são manuseadas. Esta poeira pode ter origem em fontes humanas ou ambientais.

As infecções transmitidas pelo ar podem ser causadas por bactérias, vírus e fungo. Esta forma é bastante interessante, pois afeta milhões de pessoas em todo o mundo, a cada ano, mas também por causa das condições intrigantes que podem seguir as infecções.

Apesar da sofisticação de planta física, de instalações e de equipamentos, a respeito do progresso alcançado nos últimos cinquenta anos em esterilização, desinfecção, anti-sepsia e assepsia, um número substancial de pacientes hospitalizados adquire infecções e morre em consequência delas.

A infecção hospitalar tem aumentado nos últimos anos e os fungos têm tido uma grande participação, sejam os fungos filamentosos, sejam leveduras, causando graves problemas, muitas vezes fatais. A identificação e o controle destes fungos nos vários ambientes hospitalares é de fundamental importância para os profissionais de saúde e toda a sua equipe, para os pacientes que freqüentam ou permanecem internados nestes locais, como também para os futuros profissionais de saúde. As pesquisas sobre estes fungos contaminantes, colonizadores ou patogênicos nos ambientes hospitalares levará a um maior conhecimento e entendimento destes microrganismos, buscando uma conscientização cada vez maior da importância do controle da infecção hospitalar.

O presente trabalho teve como objetivos o isolamento e identificação, através da macro e da microscopia, de fungos presentes em diversos ambientes hospitalares nas cidades de Patos de Minas e Paracatu – MG.

2. Materiais e métodos

Foram isoladas várias amostras de fungos presente no ar, de diversos ambientes hospitalares das cidades de Patos de Minas e Paracatu, em placas de Petri, contendo 20 ml de ágar Sabouraud acrescido de cloranfenicol, mantidas abertas durante 60' e em seguida fechadas e incubadas a 28°C, com leituras diárias, para o acompanhamento do

crescimento fúngico. A identificação dos gêneros de fungos isolados foi realizada pela observação dos aspectos macroscópicos da colônia (cor, textura, pigmentação) e microscópicos, através da morfologia e da organização das hifas e esporos.

3. Resultados e discussão

Foram identificados os gêneros de fungos *Aspergillus*, *Penicillium*, *Fusarium*, *Cladosporium* e *Rhizopus*. Os resultados apresentaram um índice elevado destes patógenos oportunistas, nos vários ambientes hospitalares, principalmente em blocos cirúrgicos, salas de recuperação, de preparação de medicamentos e conservação de materiais estéreis, além de apartamentos e enfermarias (Cf. figuras 1, 2, 3 e 4, em anexo).

Durante a coleta dos microrganismos do ar, foram observadas técnicas incorretas de desinfecção e de ventilação nos ambientes hospitalares. Vários leitos são colocados em quartos pequenos, sem arejamento, favorecendo a disseminação de doenças através do ar contaminado.

Foram observados alimentos próximos aos leitos dos pacientes, muitas vezes frutas trazidas por visitantes, permitindo a entrada de contaminantes que podem ser transmitidos pelo ar.

Métodos utilizados para interferir na transmissão de infecções em hospitais, clínicas e consultórios médicos variam desde procedimentos relativamente simples, como a lavagem das mãos, até isolamento de um paciente infectado, técnicas assépticas, saneamento adequado, desinfecção e esterelização nestes ambientes. Estas medidas podem ser muito efetivas e devem ser obrigatoriamente adotadas (PELCZAR et al., 1996).

O espectro dos problemas clínicos causados por várias espécies de *Aspergillus* sp é grande. A aspergilose alérgica pode ser benigna inicialmente e grave com o envelhecimento do paciente, enquanto que a aspergilose sistêmica é um distúrbio extremamente grave e fatal.

Várias doenças são causadas por espécies de *Rhizopus*, dentre estas a zigomicose cerebral que geralmente ocorre como um evento terminal, além de comprometimento dos pulmões, trato gastrointestinal, tecidos subcutâneos, isquemia e necrose dos tecidos adjacentes.

De acordo com CROOK (1991), um em cada três americanos sofre de doenças relacionadas com fungos e estas infecções surgem porque os antibióticos matam os "germes amigos" ao mesmo tempo que estão matando os inimigos e, quando os germes amigos são nocauteados, os fungos se multiplicam. Dietas ricas em carboidratos e fermentos, pílulas anticoncepcionais, cortisona e outras drogas podem também estimular o crescimento dos fungos. O autor também alega que os fungos produzem toxinas que enfraquecem o sistema imunológico, que também é afetado, adversamente, por deficiências nutricionais, consumo de açúcar e exposição aos bolores e substâncias químicas do ambiente.

Além das várias espécies de *Candida*, de grande importância nas infecções oportunistas, encontramos fungos filamentosos, que eram considerados saprófitas comuns de armazenamento, como *Rhizopus* sp, *Fusarium* spp, *Penicillium* ssp, *Aspergillus fumigatus* e *Aspergillus flavus* com a presença de enorme quantidade de esporos no ar. Outros fungos relacionados com infecções hospitalares são: *Cryptococcus neoformans*, *Paracoccidioides brasiliensis* e *Histoplasma capsulatum*, *Absidia* sp, *Fusarium* sp e *Mucor* sp.

Segundo JEHN (2000, p. 87), os *Aspergillus* são transmitidos através da inalação. A inalação dos esporos de fungos leva à colonização das vias respiratórias, inclusive dos seios paranasais. A infecção dos seios paranasais é causada por *Aspergillus fumigatus*, raramente tendo outra espécie como agente etiológico. Em pacientes não imunossuprimidos, reações alérgicas podem acontecer depois, como asma ou alveolite, ou formar um aspergiloma. Finalmente, com frequência se desenvolve em cavidades de tuberculose pulmonar, sarcoidose ou bronquiectasia preexistentes.

As espécies de *Aspergillus* são extremamente comuns no meio, e várias foram implicadas como agentes etiológicos da aspergilose. Dos aproximadamente 900 descritos, o *Aspergillus fumigatus* e o *Aspergillus flavus* foram, com mais frequência, associados à doença invasiva. O espectro dos problemas clínicos causados por várias espécies de *Aspergillus* é grande (RINALDI, 1983, p. 1061-1077).

A aspergilose alérgica pode ser benigna inicialmente, e grave com o envelhecimento do paciente. Com o envelhecimento, o desconforto respiratório aumenta, levando à bronquiectasia (dilatação crônica das vias aéreas), com colapso de um segmento do pulmão, resultando em fibrose. Na colonização secundária, pode haver uma situação clínica crônica com pequeno desconforto, exceto episódios ocasionais de hemoptise (tosse com sangue) e alterações patológicas no pulmão que levam à formação

de uma "bola de fungos". Histopatologicamente, a "bola de fungos" é uma massa esférica de septos entrelaçados com elementos hifais ramificados. A aspergilose sistêmica é um distúrbio extremamente grave que, de regra, é rapidamente fatal, a não ser que diagnosticado cedo e tratado de forma agressiva. Como na candidíase disseminada, as condições fisiológicas e imunológicas do hospedeiro à infecção também devem ser revertidas para tratamento adequado (MURRAY et al., 1990).

Aspergiloses muito raramente estão aparecendo na prática cirúrgica e ocorrem quase exclusivamente com longo tempo de imunossupressão. Este fungo ocupa, sobretudo, as vias aéreas superiores. Devem ser revisados microbiologicamente os sistemas de ventilações e acondicionamento de ar em cada aparecimento da aspergilose em uma unidade de terapia intensiva. A aspergilose pulmonar invasiva tornou-se forma mais freqüente de infecção por *Aspergillus*, manifestando-se ainda por meio de infartos pulmonares, trombocitopenias e uma diátese hemorrágica. As fossas nasais devem ser pesquisadas para se realizarem os diagnósticos (BARNETT, 1983).

A zigomicose é um doença fúngica causada pelas espécies de *Rhizopus*, *Absidia* e *Mucor*. Os organismos são onipresentes no meio ambiente e são freqüentemente encontrados como contaminantes. A zigomicose cerebral é mais comum e geralmente ocorre como um evento terminal em pacientes acidóticos com diabetes mellitus descompensado. Outras formas de zigomicose observadas em pacientes imunodeprimidos, ou debilitados, envolvem os pulmões, o trato gastrointestinal e tecidos subcutâneos. Na doença disseminada, o organismo mostra uma acentuada predileção pela invasão dos grandes vasos sanguíneos. Os êmbolos que resultam causam isquemia (obstrução dos vasos sanguíneos) e necrose dos tecidos adjacentes (MURRAY et al., 1990).

Ainda que o conhecimento acumulado sobre a profilaxia das infecções hospitalares seja insuficiente e que, sem dúvida, possa ser ampliado por novas descobertas, particularmente no que se refere aos mecanismos de defesa do hospedeiro, muito poderia ser feito em benefício do paciente se a informação disponível fosse utilizada adequadamente. Ocorre, porém, que esse conhecimento, fruto de numerosos trabalhos de relevante valor científico, ainda não substitui a maiorias dos rituais mágicos de profilaxia da equipe de saúde. Assim, o problema maior no controle de infecções hospitalares é a dificuldade em convencer os profissionais de saúde a substituir uma série de ritos pela análise epidemiológica das ocorrências, a fim de que se possam

identificar as diferentes causas de processo e aplicar racionalmente o conhecimento técnico disponível, mediante atos administrativos coerentes e oportunos.

4. Conclusões

Os resultados demonstraram os riscos de infecção em pacientes hospitalizados e a importância do constante monitoramento e controle dos microrganismos nos diversos ambientes hospitalares. Além disso, as pesquisas sobre estes fungos contaminantes, colonizadores ou patogênicos nos ambientes hospitalares permitiu um maior conhecimento e entendimento destes microrganismos, buscando uma conscientização cada vez maior da importância do controle da infecção hospitalar.

5. Referências bibliográficas

ALEXOPOULOS, C. J.; MIMS, C. W.; BLACKWELL, M. *Introductory Mycology*. 6. ed. Johns Wiley & Sons. Inc., 1996. 382 p.

BROOKS, G; BUTEL, S, J; ORNSTON, N, L. *Microbiologia Médica*. 20. ed. R.J.: Ed. Afiliada, 1995

JR, PELCZON, J. MICHAEL; CHAN. E. C. S; KRIEG R. NOEL. *Microbiologia, conceito e aplicações*. 2. ed. S.P.: Ed. Makron Books, 1996.

KONEMAN, E. W.; ALLEN, S. D.; DOWELL Jr., V. R.; SOMMERS, H. M. *Micologia*. In:_(eds). *Diagnóstico Microbiológico*. 2.ed. São Paulo: Editorial Médica Panamericana, 1989. p.537-599.

LACAZ, C. S., PORTO, E. & MARTINS J. E. C. *Leveduroses profundas com especial referência às infecções por Candida*. In: *Micologia Médica*. São Paulo: Sarvier, 1991, p.216-225.

MURRAY, P; DREW, L; THOMPSON, J. *Microbiologia Médica*. 1. ed. R.J.: Ed. Guanabara Koogan, 1992.

REY, L. *Dicionário de Livros Técnicos de Medicina e Saúde*. 1. ed.R.J.: Ed. Guanabara Koogan, 1999.

ROITT, I ; PLAYFAIR ,J.; MINS,C. *Microbiologia Médica*. 1. ed. S.P.: Ed. Manole, 1999.

Anexos

Figura 1 – Isolamento de fungos filamentosos em blocos cirúrgicos



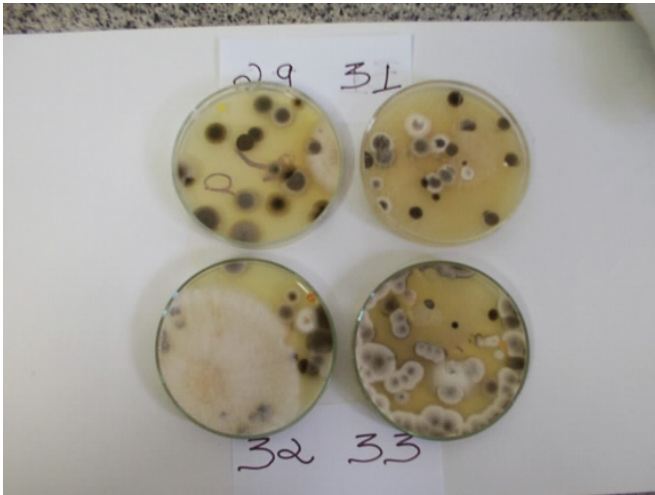


Figura 2 – Isolamento de fungos filamentosos em apartamentos.



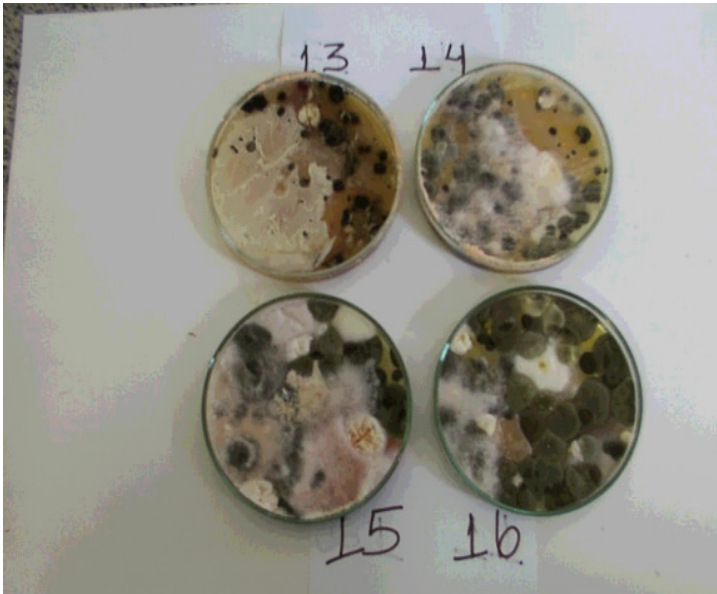


Figura 3 – Isolamento de fungos filamentosos em salas de esterilização de materiais.



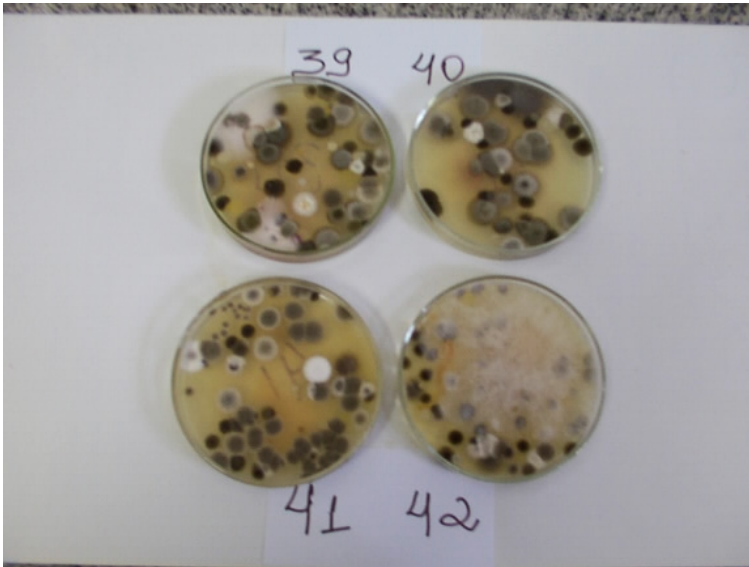
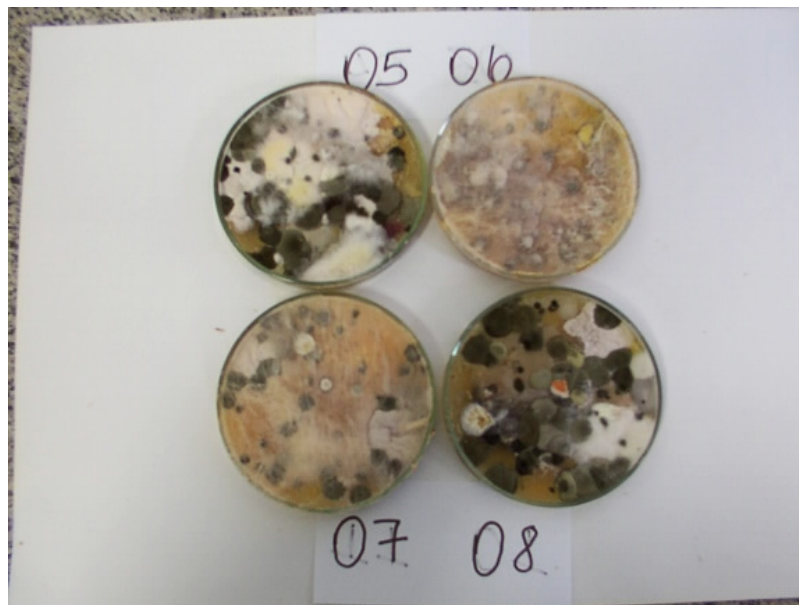
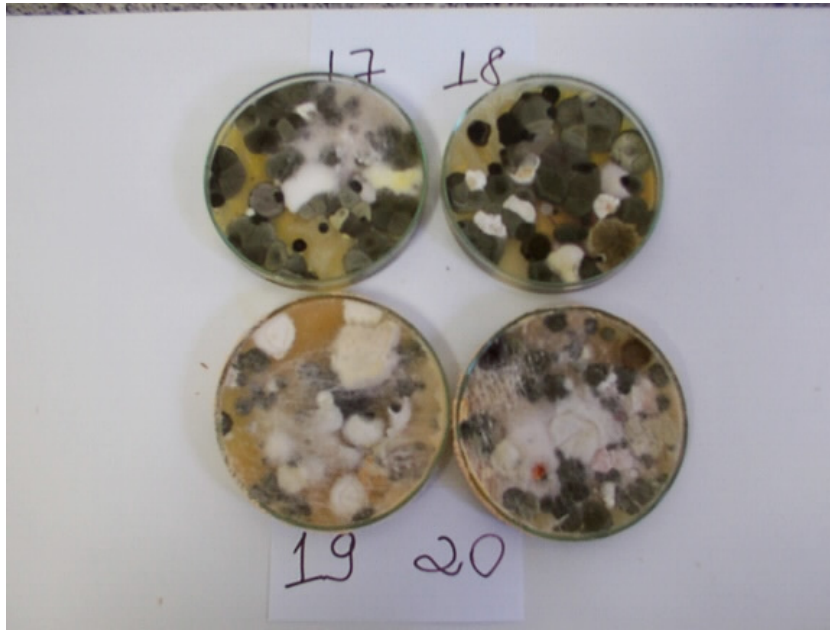


Figura 4 – Isolamento de fungos em enfermarias.





TRATAMENTO DE DEJETOS DE SUÍNOS E CASCA SECA DE CAFÉ (*Coffea arabica* L.) ATRAVÉS DO PROCESSO DE VERMICOMPOSTAGEM

Rildo Araújo Leite¹

Roberta de Castro Pereira²

João Augusto Ferreira Marques²

Resumo: Vários autores relatam, em seus estudos, que o húmus de minhoca é rico em macro e micro nutrientes, aminoácidos, enzimas, carboidratos, vitaminas e bilhões de microorganismos responsáveis pelas tão desejadas características químicas, físicas e biológicas do solo como também pela vitalidade das plantas. Contudo, não existem trabalhos científicos que relatem informações mais detalhadas no que diz respeito ao comportamento, às exigências, à proliferação e às técnicas para a criação da maioria das espécies de minhocas na região de Patos de Minas/MG. Principalmente, no que diz respeito ao processo de vermicompostagem como alternativa para o tratamento dos dejetos de suínos e resíduos de café. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivos oferecer aos pequenos e médios produtores uma alternativa econômica para, através da vermicompostagem, transformar resíduos do beneficiamento do café e dejetos de suínos em adubo orgânico de qualidade e, ainda, minimizar os impactos ambientais ocasionados na região. Para isso, foi realizado um trabalho de pesquisa na fazenda Canavial, campus II do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), durante o período de 10 de junho a 30 de setembro de 2002. Foi conduzido um ensaio para realização do processo de vermicompostagem com 6m² de canteiro, onde foram inoculados 3 litros de minhocas da espécie *Eudrilus eugeniae*, por metro quadrado de canteiro, para a formação do húmus propriamente dito. O experimento seguiu o delineamento inteiramente casualizado (2x3), com dois tratamentos e três repetições, sendo o tratamento (1) casca seca de café e o tratamento (2) casca seca de café misturada com dejetos de suínos. Analisando os resultados, verificou-se que o processo de vermicompostagem produziu 200 Kg de húmus de minhoca por m² de canteiro, sendo o preço de mercado na região de R\$ 15,00 a saca de 50 Kg, obtendo uma receita operacional de R\$ 60,00 por m² de canteiro. Calculou-se que o total dos gastos com o material permanente, amortizados durante o período de um ano de produção de húmus, adicionados ao material de consumo utilizado no ensaio, foi de R\$ 16,51 por m² de canteiro. Desta forma, o lucro durante cada produção de húmus seria de R\$ 43,49 por m² de canteiro, para produtores que tiverem à sua disponibilidade dejetos de suínos e palha seca de café. De acordo com os resultados das análises químicas das amostras homogêneas de cada tratamento, observou-se a presença de todos os macro nutrientes e de quatro micro nutrientes no húmus. Devido à impossibilidade de efetuar testes para verificar a presença dos demais micro nutrientes, os mesmos não puderam ser quantificados. Desta forma, concluiu-se que o processo de vermicompostagem mostrou ser uma alternativa sustentável, lucrativa, viável para ser implantada e conduzida na região de Patos de Minas; o húmus produzido somente pela casca seca de café, apesar de ser um excelente adubo orgânico, necessita, ainda, de complemento mineral quando for utilizado como fertilizante natural e única fonte de nutrientes ao solo. Já o húmus produzido no processo de vermicompostagem, através da mistura de dejetos de suínos e

¹ Professor adjunto do Curso de agronomia (orientador)

² Acadêmicos em Engenharia Agrônoma

casca seca de café, melhorou sensivelmente o equilíbrio NPK, mostrando ser um caminho viável para produzir um composto orgânico equilibrado e rico em macro e micro nutrientes.

Palavras-chave: Tratamento. Resíduos. Vermicompostagem. Húmus. Minhocas.

Abstract: Some authors tell, in its studies, that humus of earthworm is rich in nutrient macro and micron, amino acids, enzymes, carbohydrate, vitamins and billions of responsible microorganisms for so desired characteristic chemistries, biological physics and of the ground as also for the vitality of the plants. However, scientific works do not exist that more tell detailed information in that it says respect to the behavior, the requirements, the proliferation and the techniques for the creation of the majority of the species of earthworms in the region of Ducks of Mines MG. Mainly, in that it says respect to the process of "vermicompostagem" as alternative for the treatment of the dejections of swines and residues of coffee. In this direction, the present work had as objective to offer to small the e average producing a economic alternative for, through the "vermicompostagem", transforming residues of the improvement of the coffee and swine dejections into organic seasoning of quality and, still, minimizing the caused ambient impacts in the region. For this, a work of research in the Canavial farm was carried through, campus II of the University Center of Ducks of Mines (UNIPAM), during the period of 10 of June the 30 of September of 2002. An assay for accomplishment of the process of "vermicompostagem" with 6m² of seedbed was lead, where 3 liters of earthworms of the Eudrilus species had been inoculated eugeniae, for square meter of seedbed, for the formation of humus properly said. The experiment entirely followed the "casualizado" delineation (2x3), with two treatments and three repetitions, being the treatment (1) dry rind of coffee and the treatment (2) dry rind of coffee mixed swine dejections. Analyzing the results, the price of market in the region of R\$ 15,00 was verified that the "vermicompostagem" process produced 200 kg of humus of earthworm for m² of seedbed, being the bag of 50 kg, getting an operational prescription of R\$ 60,00 for m² of seedbed. It was calculated that the total of the expenses with the permanent material, amortized during the period of one year of production of humus, added to the material of consumption used in the assay, was of R\$ 16.51 for m² of seedbed. Of this form, the profit during each production of "humus" would be of R\$ 43,49 for m² of seedbed, for producers that will have to its availability dejections of swines and dry straw of coffee. In accordance with the results of the chemical analyses of the homogeneous samples of each treatment, it was observed presence of all the nutrient macro nutrient and four micron in "humus". Due to impossibility to effect tests to verify the presence of the too much micron nutrient, the same ones could not have been quantified. Of this form, one concluded that the "vermicompostagem" process showed to be a sustainable, lucrative, viable to be implanted and lead alternative in the region of Ducks of Mines; "humus" only produced for the dry rind of coffee, although to be an excellent organic seasoning, needs, still, of mineral complement when natural and only source of nutrients to the ground will be used as fertilizing. Already humus produced in the "vermicompostagem" process, through the mixture of dejections of swines and dry rind of coffee, improved balance NPK significantly, showing to be a viable way to produce a organic composition balanced and rich in nutrient macro and micron.

Key-words: Treatment. Residues. Vermicompostagem. Humus. Earthworms.

1. Introdução

Dentre as atividades da agropecuária encontradas no Brasil, a cafeicultura e a suinocultura ocupam posição de destaque na região de Patos de Minas- MG. Os produtores têm conseguido bons índices de produtividade em suas atividades, apesar dos

preços da carne de suíno e do café não serem ainda animadores. Contudo, os dejetos produzidos nas suinoculturas estão poluindo descontroladamente o meio ambiente. Por outro lado, de acordo com os estudos da EMATER (1999), o processamento “via seca”, que produz o café coco e o preferido pela maioria dos produtores brasileiros, sendo utilizado por 80% destes, gera em torno de 900000 toneladas de casca seca como resíduo, sendo a região de Patos de Minas responsável por aproximadamente 2700 toneladas. A casca produzida após o beneficiamento do grão é devolvida à lavoura pela maioria dos produtores, levando de 12 a 18 meses para se decompor por completo ao solo e gastando longo período de tempo para disponibilizar os nutrientes às raízes das plantas. Nesse sentido, o grande desafio dos produtores rurais destas atividades atualmente é para com a sustentabilidade das regiões de produção intensiva.

Aos produtores de suínos, a pressão pela concentração de animais em pequenas áreas de produção proporcionou aumento da produtividade, seleção genética e manejo do plantel sanitário mas, por outro lado, também aumentou a quantidade de dejetos que, quando manejados inadequadamente, podem se tornar agentes poluidores de solos e água.

De acordo com Oliveira (2001), a recomendação técnica para o manejo dos resíduos líquidos é o armazenamento e tratamento em esterqueiras ou lagoas para posterior uso em lavouras como fertilizantes. Vários trabalhos de pesquisa têm demonstrado que todos os tratamentos de dejetos em uso no Brasil, embora reduzindo o potencial poluidor, não permitem que o resíduo final seja lançado diretamente nos cursos d'água. Por outro lado, a utilização de dejetos de suínos como fertilizantes para as plantas exige conhecimentos específicos para cada situação e razoáveis investimentos em armazenagem, transporte e distribuição, nem sempre disponíveis para os pequenos e médios produtores.

De acordo com Bley, Jr (1998), a água é também muito importante para o manejo de suínos e como elemento para a adequação da ambiência dos animais. Mas Oliveira (2001) relata em seus estudos que encontrar uma maneira adequada para manejar os dejetos de suínos é o maior desafio para a sobrevivência das zonas de produção intensiva, em razão dos riscos de poluição das águas superficiais e subterrâneas por nitratos, fósforo e outros elementos minerais ou orgânicos e do ar, pelas emissões de NH_3 , CO_2 , N_2O , H_2S e também em função dos custos e dificuldades de armazenagem, tratamento, transporte, distribuição e da utilização como fertilizante.

Os efluentes são aplicados sem critério em lavouras ou lançados diretamente em cursos d'água. O mesmo autor ressalta que a legislação prevê penalidades aos criadores que não dão a devida destinação ao chorume, porém, a maioria deles ainda não está adaptada às exigências legais (TOLEDO, 2001).

No tocante a poluição hídrica, Roa (1999) relata em seus estudos que os projetos de descontaminação dos recursos hídricos em países em desenvolvimento não se realizam ou se executam parcialmente e com muita demora. Os custos desses projetos são altos e o agente que contamina normalmente não assume seu compromisso em manter inalterado o meio ambiente. As leis federais e estaduais ainda existem, mas, na maioria das vezes, não são cumpridas ou não são aplicadas com o rigor necessário.

Segundo Amparo (2000), os restos orgânicos como casca de café e esterco fresco de animal, quando usado ao natural, são danosos às plantas. Porém após a compostagem a matéria orgânica apresenta-se na forma estável de húmus, que depois de incorporado ao solo proporciona-lhe as tão desejadas melhorias de suas propriedades físicas, químicas e biológicas.

Para vencer o processo de compostagem, deve-se fazer uma leira de resíduos e/ou dejetos orgânicos de 1 a 3 metros de largura, comprimento variável e altura de até 1,5 metros e esperar em torno de 60 a 90 dias, com revolvimento e irrigação, para que o material seja transformado em húmus (CAIXETA & OLIVEIRA, 1998).

O mesmo autor relata em seus estudos que, experimentalmente, sabe-se que os microorganismos assimilam 30 partes em peso de carbono para 1 parte em peso de nitrogênio. Desta forma, a relação 30/1 será mais indicada para a mistura em compostagem. Mas nem todo o material orgânico é aproveitado pelos microorganismos. Em geral eles aproveitam apenas 10 partes (ou 33,33%) do carbono para transformar sua biomassa (peso vivo), as outras 20 partes (66,66%) são perdidas na forma de gás carbônico, na respiração. Assim, portanto, a relação inicial 30/1 da matéria orgânica acaba sendo reduzida a 10/1.

Paschoal (2001) relata em seus estudos que não só íons, mas também substâncias orgânicas complexas, como aminoácidos, vitaminas, ácidos nucléicos, açúcares, antibióticos e hormônios de crescimento podem ser absorvidos diretamente pelas raízes das plantas, muitas como fonte de nitrogênio, fósforo e enxofre. A presença de húmus torna a membrana celular das raízes mais permeável, aumentando a absorção de nutrientes do solo e possibilitando o desenvolvimento de micorrizas, que, como

associações de fungos com raízes de plantas, têm o importante papel de solubilizarem fósforo e outros nutrientes que, de outra forma, estariam indisponíveis às culturas. Além de conter todos os nutrientes que as plantas precisam para o seu perfeito desenvolvimento, o húmus de minhoca, ao ser colocado no solo como fertilizante orgânico natural, introduz nele bilhões de microorganismos úteis, que vão atuar melhorando as características do solo, no controle de nematóides, bactérias e fungos patogênicos existentes na rizosfera.

Quando se usa minhoca no processo de compostagem com intuito de acelerar o processo para produção de húmus, dá-se o nome de vermicompostagem. Para isso, as minhocas são inoculadas em um material específico e são retiradas no final do processo, com obtenção única de húmus.

Pereira (1997) relata em seus estudos que, devido à grande quantidade de espécies existentes e também às suas necessidades ambientais, ainda é pequeno o conhecimento científico sobre as minhocas.

O mesmo autor relata que pesquisadores do departamento de zoologia da Universidade de São Paulo, especialistas em oligoquetas, constataram que estão sendo criadas no Brasil as espécies *Eisenia foetida* e *Eudrilus eugeniae*, com predominância desta última.

Embora não haja diferenças entre as espécies no que se refere à capacidade das minhocas na conversão de resíduos orgânicos em húmus, a opção por uma delas dependerá do gosto de cada criador.

Ainda hoje, torna-se difícil apresentar informações mais detalhadas no que diz respeito ao comportamento, às exigências, à proliferação e às técnicas para a criação da maioria das espécies. Apenas ocorrem aprofundamentos nos estudos e pesquisas de determinadas espécies que mais se adequaram às necessidades dos agricultores. Porém, Pereira (1997) relata em seus estudos a riqueza do húmus de minhoca que, tendo presente em sua composição macro e micro nutrientes, aminoácidos, enzimas, carboidratos, vitaminas e bilhões de microorganismos é responsável pelas tão desejadas características químicas, físicas e biológicas do solo e também pela vitalidade das plantas. Diante deste propósito, o presente trabalho tem por objetivos (a) oferecer aos produtores uma alternativa econômica para, através da vermicompostagem, transformar resíduos do beneficiamento do café e dejetos de suínos, em adubo orgânico de qualidade e (b) minimizar os impactos ambientais ocasionados pelo manejo dos dejetos de suínos.

2. Materiais e métodos

O presente trabalho foi realizado na Fazenda Canavial, campus II do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), durante o período de 10 de junho a 30 de setembro de 2002, coincidindo com a colheita e processamento do café da região.

Foram utilizados, como substrato para a inoculação das minhocas, resíduos de café e dejetos de suínos adquiridos junto a produtores da região.

Para a montagem do experimento, foram construídas duas leiras com dimensão de 1,30 x 0,50 x 6,00m cada uma, para vencer a fase de degradação ativa do material. Os substratos de cada uma foram: (1^a) casca seca de café e (2^a) casca seca de café misturada com dejetos de suíno. Para encontrar a proporção adequada de quantas partes de resíduos por partes de dejetos manejadas na segunda leira, foi utilizada a metodologia descrita em Caixeta & Oliveira (1998), a qual utiliza uma mistura de três partes de casca de café para cada parte de dejetos de suíno.

Foi escolhido um local sombreado com todas as características adequadas para a boa realização do processo. As leiras foram manejadas de tal forma que a temperatura se mantivesse inferior a 70°C no interior da leira. Para isso, utilizou-se um termômetro de mercúrio para o monitoramento e, quando a temperatura atingiu a este valor, as leiras foram revolvidas e irrigadas. Esta fase foi concluída após 40 dias, quando a temperatura no interior da leira se igualou à temperatura ambiente. Vencida essa fase, o material foi encaminhado para os canteiros para completar a fase de cura ou estabilização do processo e produção de húmus. Os canteiros foram construídos de alvenaria e cobertos com tampas de PVC (Figura 1), garantindo a ausência de luz, umidade e temperaturas adequadas ao bom desempenho das minhocas.

O experimento seguiu o delineamento inteiramente casualizado (2x3), com dois tratamentos e três repetições, sendo feita a inoculação de 3 litros de minhocas da espécie *Eudrilus eugeniae*, por metro quadrado de canteiro, para formação do húmus propriamente dito.

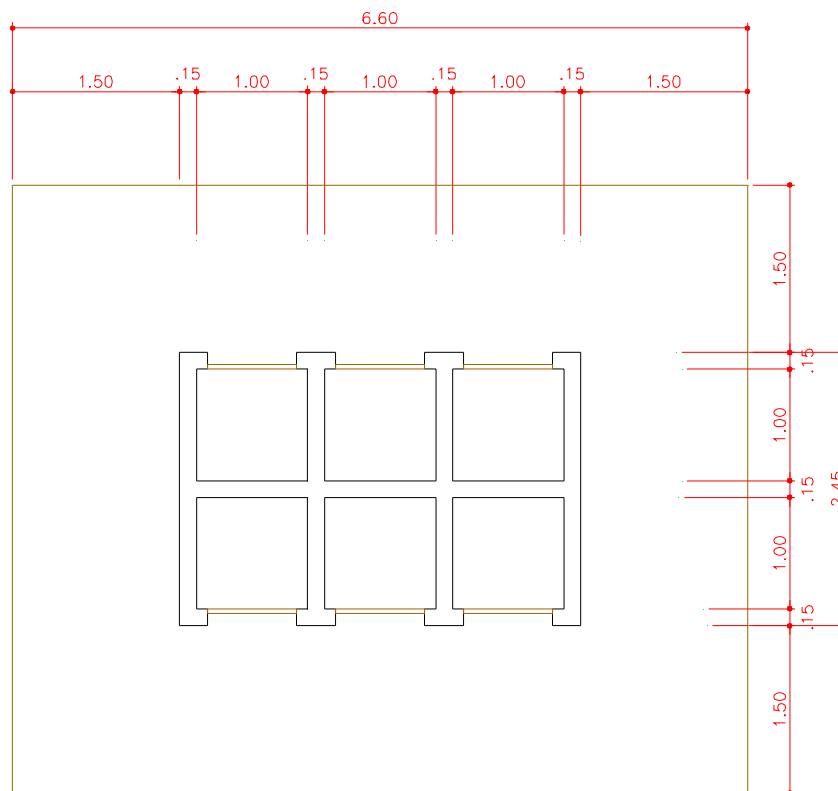
Vencida a fase de cura e formação do húmus, foram coletadas, em um balde, amostras de 0.5 kg de cada repetição, misturadas as amostras do mesmo tratamento e feita uma amostra homogênea para cada tratamento. Para o armazenamento das amostras, foram utilizados vidros de pressão de 250 ml. Posteriormente, as amostras foram enviadas para o laboratório de solos da Universidade Estadual Paulista (UNESP),

campus de Botucatu-SP, para análise química e posterior verificação do potencial de cada substrato como composto orgânico.

Os canteiros foram construídos de alvenaria e cobertos com tampas de PVC (Figura 1), garantindo a ausência de luz no seu interior e também umidade e temperatura adequadas ao bom desempenho das minhocas.

A avaliação do potencial do húmus como adubo orgânico foi feita com base nos estudos descritos por Paschoal (2001).

FIGURA 1: Croqui da Área Experimental



Tratamento 1 (T1): Casca do Café (100%)

Tratamento 2 (T2): Esterco de Suínos (25%) X Casca do Café (75%)

3. Resultados e discussão

Os resultados obtidos no trabalho de pesquisa foram analisados sob o ponto de vista do aspecto econômico, potencial do húmus como adubo orgânico e a contribuição do processo de vermicompostagem na redução dos impactos ambientais nas regiões de produção.

3.1. Aspecto econômico dos processos

Após a fase de compostagem (degradação ativa) do material, foram inoculadas as minhocas no substrato para concluírem o processo de vermicompostagem e produção do húmus propriamente dito. Esta fase foi vencida no período de 40 dias, podendo-se, desta forma, conseguir 9 produções de húmus de minhoca, no mesmo canteiro, no período de um ano. Diante disto, foi elaborada uma planilha de custos do processo de vermicompostagem utilizado no experimento de pesquisa (quadros 1 e 2) .

QUADRO 1: Material permanente gasto na construção do minhocário com 20 canteiros de 1m² cada

DESCRIÇÃO	UNID.	QUANT.	PREÇO UNITÁRIO (R\$)	VALOR (R\$)	FONTE
Tijolo Simples	ud	2500	0,07	175,00	UNIPAM
Saco de Cimento	ud	6	13,42	80,52	UNIPAM
Areia Lavada	m ³	1	14,00	14,00	UNIPAM
Areia Fina	m ³	1	16,00	16,00	UNIPAM
Cascalho	m ³	0,50	22,00	11,00	UNIPAM
Serviços de pedreiro	dia	9	30,00	270,00	UNIPAM
Terraplanagem da área	hora	2	35,00	70,00	UNIPAM
Minhoca	L	18	10,00	180,00	UNIPAM
Pá	ud	2	10,00	20,00	UNIPAM
Enxada	ud	2	10,00	20,00	UNIPAM
Mangueira	ud	1	20,00	20,00	UNIPAM
Painéis de PVC	ud	6	6,50	39,00	UNIPAM
Peças de fibra de madeira	ud	6	6,12	36,72	UNIPAM
SUBTOTAL		2554,50	183,11	952,24	UNIPAM

QUADRO 2: Material de consumo gastos na condução do ensaio, em seis canteiros de 1m² cada

DESCRIÇÃO	UNID.	QUANT.	PREÇO UNITÁRIO	VALOR (R\$)	FONTE
Embalagens de comercialização	ud	24	0,50	12,00	UNIPAM
Resíduos de café	m ³	4	0,00	0,00	UNIPAM
Dejetos de suínos	m ³	4	0,00	0,00	UNIPAM
Transporte	Km	40	1,51	45,30	UNIPAM
Mão de obra	ud	1	20,00	20,00	UNIPAM
SUBTOTAL				77,30	UNIPAM

Através dos gastos com material permanente e de consumo encontrados durante o experimento, foi feita uma análise de custos (quadro 3), estipulando a amortização do investimento inicial, para a produção de húmus de minhoca durante o período de um ano.

O processo de vermicompostagem estudado produziu 200 Kg de húmus de minhoca/m². Sendo o preço de mercado na região de R\$ 15,00 a saca de 50 Kg, obteve-se uma receita operacional de R\$ 60,00/m². Calculou-se que o total dos gastos com material permanente e de consumo, amortizados durante o período de um ano de produção de húmus, seria de R\$ 18,17/m². Desta forma, o lucro durante cada produção de húmus seria de R\$ 41,83/m² para produtores que tiverem à sua disponibilidade dejetos de suíno e palha seca de café.

QUADRO 3: Análise financeira do investimento amortizado em nove produções de húmus de minhoca por metro quadrado durante um ano

DESCRIÇÃO	VALOR (R\$)/ m ²	FONTE
Amortização do investimento (material permanente)	5,29	UNIPAM
Despesas de consumo	12,88	UNIPAM
Total dos gastos amortizados	18,17	UNIPAM
Receita	60,00	UNIPAM
Lucro	41,83	UNIPAM

3.2. Potencial do húmus como adubo orgânico

Os resultados da análise química dos húmus produzidos no experimento feita pelo laboratório de análises de solos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Botucatu-SP, podem ser observados nos quadros 4 e 5.

QUADRO 4: Percentual de umidade, matéria orgânica e macro nutrientes presentes nos húmus estudados no experimento (resultados em porcentagem na matéria seca)

Nº	N	P ₂ O ₅	K ₂ O	Um %	MO	C	Ca	Mg	S
1	2,4	0,80	2,10	48	42	23,34	12	1,63	0,50
2	2,5	3,72	1,67	51	35	19,45	10,7	1,59	0,48

QUADRO 5: Percentual de micro nutrientes, de pH e relação C/N presentes nos húmus estudados no experimento (resultados em mg/Kg na matéria seca)

Nº	Fe	Cu	Mn	Na	Zn	pH	C/N
01	14000	64	286	460	112	8,20	10/1
02	24800	176	426	1020	348	7,10	8/1

De acordo com os resultados das análises químicas das amostras homogêneas de cada tratamento, observou-se a presença de todos os macro nutrientes e de quatro micro nutrientes no húmus. Devido à impossibilidade de efetuar testes para verificar a presença dos demais micro nutriente, os mesmos não puderam ser quantificados.

O tratamento (1) apresentou índices percentuais maiores dos nutrientes K₂O, C, Ca, Mg, S, matéria orgânica (MO), pH e a relação C/N do que o tratamento (2). Com relação aos nutrientes N, P₂O₅, Fe, Cu, Mn, Na, Zn e Umidade (Um%), o tratamento (2) apresentou maiores índices percentuais do que o tratamento (1).

Com relação ao tratamento (1), calculou-se a fórmula orgânica para NPK como sendo 2,4:0,8:2,1. Para o tratamento (2), a fórmula orgânica teórica para NPK calculada

foi como sendo 2,5:3,72:1,67, porém as fórmulas orgânicas, além de proporcionarem as melhorias das propriedades químicas, físicas e biológicas essenciais para manutenção da fertilidade do solo, ainda contêm outros macro nutrientes e micro nutrientes essenciais às plantas. No caso do tratamento (1), contém ainda 12%Ca, 1,63% Mg, 0,5% S, 0,0112% Zn, 0,0286% Mn, 0,064% Cu, 1,4% Fe e o tratamento (2) contém ainda, 10,70% Ca, 1,59% Mg, 0,48% S, 0,0176% Cu, 0,0426% Mn, 0,0348% Zn. Sabe-se ainda que, a aplicação do húmus, proporciona a ativação da microvida do solo, resultando na liberação de muitos fermentos (enzimas) e outras substâncias que agregam as partículas do solo, melhorando a aeração, a drenagem, liberação de nutrientes minerais e orgânicos (aminoácidos, açúcares, gorduras e ácidos húmicos), além de várias substâncias que se formam pelos próprios microorganismos (hormônios de crescimento, antibióticos e vitaminas). Todos esses produtos são prontamente absorvidos pelas raízes das plantas, contribuindo para a sua nutrição e resistência ao ataque de pragas e de doenças, tanto das raízes, como da parte aérea.

3.3. Alternativa para minimizar os impactos ambientais

Além de conter todos os nutrientes que as plantas precisam para o seu perfeito desenvolvimento, o húmus de minhoca, ao ser colocado no solo como fertilizante orgânico natural, introduz nele bilhões de microrganismos úteis, que vão atuar no sentido de melhorar as características do solo, beneficiando as culturas, deixando de ser um agente poluidor dos recursos hídricos e contribuindo, desta forma, para minimizar os impactos ambientais, diminuir o custo de produção e proporcionar aumento da produção de alimentos saudáveis.

4. Conclusão:

Desta forma, concluiu-se que o processo de vermicompostagem mostrou ser uma alternativa sustentável, lucrativa, viável para ser implantada e conduzida na região de Patos de Minas. O húmus produzido somente pela casca seca de café, apesar de ser um excelente adubo orgânico, necessita ainda de complemento mineral quando for utilizado como fertilizante natural e única fonte de nutrientes ao solo. Já o húmus produzido no processo de vermicompostagem, através da mistura de dejetos de suínos e

casca seca de café, melhorou sensivelmente o equilíbrio NPK, mostrando ser um caminho viável para produzir um composto orgânico equilibrado e rico em macro e micro nutrientes.

5. Referências

AMPARO A. Processos Orgânicos Sustentáveis. Curso de Agricultura Orgânica, Salvador, pp. 10-38, outubro, 2000.

BLEY JR.C. Tratamento e Valorização de Dejetos Suínos. Documento eletrônico www.ecoltec.com.br/biotec_suinocultura.htm , 1998, 7p.

CAIXETA, I.; OLIVEIRA, M. O. Produção de café Orgânico, Viçosa, CPT, 1998. 24p.

EMATER – MG / IBGE/ IMA. Informações complementares: Principais explorações agropecuárias da área de abrangência, 1999, 1p.

OLIVEIRA P.A. V. Produção e Manejo de Dejetos de Suínos. In: A produção animal na visão dos brasileiros. Sociedade Brasileira de Zootecnia, Piracicaba: FEALQ; p.164-178, 2001.

PASCHOAL, A. D. A minhoca e seu modo de vida e criação prática. Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Departamento de Fitopatologia e Zoologia Agrícola. 54p. 2001.

PEREIRA, J. E. Manual prático sobre minhocultura. São Paulo: Nobel, 1997, 69p.

ROA G.M. et. Al., Benefício Ecológico Del Café. Chinchiná (Colômbia), Cenicafé, 201-9, 1999.

TOLEDO, L.R. Resultados Cristalinos. Globo Rural, pp.39 – 43, 2001.

O ESTATUTO DA CIDADE E O IPTU PROGRESSIVO NO TEMPO

Daniel André Rodrigues Moreira*
Morisa Martins Jajah**

Resumo: A Lei 10.257, promulgada em 10/01/2001 e autodenominada de Estatuto da Cidade, é a primeira lei no Brasil que tem por objetivo a regulação federal para a política urbana praticada no país, ordenando e controlando o uso do solo de forma a evitar a deterioração das áreas urbanizadas, a poluição e a degradação ambiental, através da criação de um sistema de princípios e diretrizes a serem observados e instrumentos a serem utilizados no planejamento das cidades. A presente pesquisa tem por finalidade discutir sobre a instituição do IPTU progressivo no tempo, que possibilita que se cumpra o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidadania e garantir o bem estar de seus habitantes, ou seja, as funções sociais da propriedade.

Palavras-chave: Progressividade no Tempo. Função Social da Propriedade. Política Urbana.

Abstract: The Law 10.257, promulgated in 10/01/2001 and self-denominated of "Estatuto da Cidade", is the first Brazilian law which has the purpose of federal regulation for the urban policy practiced in the country, ordering and controlling the use of the soil in a way to avoid the deterioration of urbanized areas, the environment pollution and degradation, through the creation of system of principles and directives to be observed and instruments to be used in the planning of cities. The present research aims at discussing about an creation of the progressive IPTU in time, which makes possible complying with the full development of the social functions of citizenship and assure the well-being of its inhabitants, in other words, the social functions of property.

Key-words: Progressiveness in time. Social Function of property. Urban politic.

1. Introdução

As normas contidas na Lei 10.257 de 10 de janeiro de 2001, ou seja, o Estatuto da Cidade, são de ordem pública, além de serem também caracterizadas como normas de interesse social, o que confere maior relevância ao interesse coletivo que nelas reside e possuem o objetivo de regular a política urbana que atualmente é praticada no Brasil.

Os princípios sobre os quais se alicerça a política urbana nos moldes delineados pelo Estatuto são o pleno desenvolvimento das funções sociais das cidades e o direito a

* Acadêmico do Curso de Direito do UNIPAM e bolsista do III PIBIC.

** Mestre em Direito Empresarial pela Universidade de Franca-SP (UNIFRAN); pós-graduada em Direito Processual Civil e Direito Público pela Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas em Goiânia; professora de Introdução ao Estudo do Direito, Direito Civil, da Faculdade do Centro Universitário de Patos de Minas; advogada e orientadora da pesquisa.

idades sustentáveis, traduzidos no reconhecimento e garantia do direito a terra, à moradia, ao saneamento ambiental, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer.

Essa lei, esperada desde a promulgação da CF em 1988, portanto, há 15 anos, vem ao encontro das expectativas daqueles que almejam a efetivação do preceituado no caput do artigo 5º da Carta Magna que garante igualdade e direito para todos os cidadãos à propriedade, sendo, portanto, um tema bastante atual, gerando interesse social.

A presente pesquisa tem por finalidade discutir sobre a instituição do IPTU progressivo no tempo, que possibilita que se cumpra o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidadania e garanta o bem estar de seus habitantes, ou seja, as funções sociais da propriedade.

Urge esclarecer, por primeiro, que a Constituição Federal de 1988 dedica um capítulo exclusivo à política urbana.

Assevera o referido Diploma em seu inciso II, § 4º, do art. 182 "in verbis":

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes".

(...)

§ 4.º É facultado ao Poder Público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente de:

II – imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;¹

A Lei n.º 10.257/01, denominada Estatuto da Cidade, regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, e estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Esta lei dispõe no seu art. 5º:

Art. 5º Lei municipal específica para área incluída no plano diretor poderá determinar o parcelamento, a edificação ou a utilização compulsórios do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, devendo fixar as condições e os prazos para implementação da referida obrigação.

Corroborando o acima prelecionado, é de se ver que o Município, mediante uma lei específica, dentro do plano diretor, determinará a área que não seja utilizada ou subutilizada adequadamente pelo proprietário, para que este possa realizar o seu uso de forma apropriada.

¹ Constituição Federal de 1988, ed. 2003.

O assunto do qual discorrerei será o imposto progressivo, ou seja, aquele que permite aumentar o peso da tributação do IPTU na medida do aumento da riqueza alvo desta tributação, isto é, quanto maior a riqueza tributada, maior a alíquota incidente sobre ela. Isto não é o mesmo que proporcionalidade, na qual há o aferimento de maior receita tributária quanto maior for a base de cálculo do tributo. Na progressividade estabelece-se, como o próprio nome diz, uma progressão de alíquota na medida em que o contribuinte demonstra uma maior capacidade contributiva.

2. O plano diretor – acompanhamento e intervenção no processo de elaboração e implementação

Merece destaque dentro do texto legal o tratamento dado ao Plano Diretor, que é o instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana, conforme definição dada pelo artigo 40 do Estatuto. Nele deverão estar consignadas as condições para que os imóveis urbanos cumpram a sua função social. O Estatuto da Cidade reafirma o dispositivo da Constituição Federal que institui o plano diretor como instrumento definidor da função social da propriedade imobiliária urbana e estabelece o atendimento das exigências fundamentais de ordenamento da cidade como o requisito da função social da propriedade.

Para aplicar os instrumentos urbanísticos previstos no Estatuto, o Poder Executivo municipal deverá obrigatoriamente produzir seu Plano Diretor, por meio de lei.

A função principal do Plano Diretor é expressar os instrumentos por meio dos quais o município garantirá o cumprimento da função social da cidade e da propriedade urbana e proverá o atendimento às necessidades dos cidadãos quanto à qualidade de vida, justiça social e desenvolvimento das atividades econômicas.

É importante frisar a obrigatoriedade naqueles municípios em que a população seja maior do que vinte mil habitantes, ou integrantes de regiões metropolitanas e aglomerações urbanas, nos municípios em que se pretenda utilizar os instrumentos previstos no art. 182, § 4º da Constituição (que são o parcelamento ou edificação compulsórios, IPTU progressivo no tempo e desapropriação mediante títulos da dívida pública), naqueles integrantes de áreas de especial interesse turístico e nas cidades inseridas na área de influência de empreendimentos ou atividades com significativo impacto ambiental de âmbito regional ou nacional.

Cabe salientar que esses requisitos não são cumulativos; basta a presença de um deles para que se torne obrigatório ao município a instituição do plano diretor.

3 – Do sistema constitucional tributário

Da Constituição Federal e sua divisão de competências

A Constituição Federal traçou de forma meticulosa os limites e meandros do sistema tributário nacional.

Dando força a tal premissa, ensina com a habitual maestria, Roque Antonio Carrazza:

De fato, entre nós, a força tributante estatal não atua livremente, mas dentro dos limites do direito positivo. Como veremos em seguida, cada uma das pessoas políticas não possui, em nosso País, poder tributário (manifestação do *ius imperium* do Estado), mas competência tributária (manifestação da autonomia da pessoa política e, assim, sujeita ao ordenamento jurídico constitucional). A competência tributária subordina-se às normas constitucionais, que, como é pacífico, são de grau superior às de nível legal, que prevêm as concretas obrigações tributárias. (2002, Curso de Direito Constitucional Tributário, p. 427)

E arremata de forma brilhante:

Em boa técnica, não se deve dizer que as pessoas políticas têm, no Brasil, poder tributário. Poder tributário tinha a Assembléia Nacional Constituinte, que era soberana. Ela, realmente, tudo podia, inclusive em matéria tributária. A partir do momento, porém, em que foi promulgada a Constituição Federal, o poder tributário retornou ao povo (detentor da soberania). O que passou a existir, em seu lugar, foram as competências tributárias, que a mesma Constituição Federal repartiu entre a União, os Estados-membros, os Municípios e o Distrito Federal. (idem, p. 428)

Torna-se evidente que o legislador infraconstitucional está obrigado a obedecer à divisão rígida de competência tributária traçada pela Constituição Federal, sob pena de macular com o vício da inconstitucionalidade qualquer exação que não respeite a meticulosa divisão de competências tributárias imposta pela Carta Magna.

A competência tributária, de que é detentora cada uma das pessoas políticas no Brasil, "é a aptidão para criar, in abstracto, tributos. No Brasil, por injunção do princípio da legalidade, os tributos são criados, in abstracto, por lei (art. 150, I da CF)". (Ibidem, p. 429)

O art. 150, inciso I da Magna Carta, menciona:

"Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios":

“I - exigir ou aumentar tributo sem lei que o estabeleça;”.

Logo, tem-se o seguinte esquema: a Constituição Federal delimita a competência tributária de todos os entes políticos, e estes, para instituírem os tributos de sua competência, devem editar leis que prevejam, in abstracto, os elementos essenciais da norma jurídico-tributária.

Em outras palavras, deve cada ente tributante instituir a regra matriz de incidência tributária, cuja competência lhe foi outorgada pela Constituição Federal.

Somente após ser criado através de lei competente (entenda-se lei do ente político autorizado pela Constituição Federal a instituir o tributo) é que poderá o tributo ser cobrado da população.

A competência para tributar não significa somente a possibilidade de instituição do tributo, mas também que pode o ente tributante, através de lei majorar a alíquota diminuí-la, conceder isenções, conceder parcelamentos etc.

No entanto, todos estes atos derivados da competência tributária estão condicionados ao respeito aos princípios constitucionais como o não-confisco, o princípio da capacidade contributiva, da legalidade, da anterioridade, e todos os demais princípios que norteiam o sistema tributário nacional.

Ressalta-se que, mesmo na instituição, não pode o legislador infraconstitucional ultrapassar a competência outorgada pela Constituição Federal. Percebe-se que na seara tributária há um limite muito bem traçado, a Constituição Federal.

Para Roque Antonio Carrazza (ibidem p. 440 e 441),

a Constituição, ao discriminar as competências tributárias, estabeleceu – ainda que por vezes, de modo implícito e com uma certa margem de liberdade para o legislador – a norma-padrão de incidência (o arquétipo, a regra-matriz) de cada exação. Noutros termos, ela apontou a hipótese de incidência possível, a base de cálculo possível e a alíquota possível, das várias espécies e subespécies de tributos. Em síntese, o legislador, ao exercer a competência tributária, deverá ser fiel à norma – padrão de incidência do tributo, pré-traçada na Constituição. O legislador (federal, estadual, municipal ou distrital), enquanto cria o tributo, não pode fugir deste arquétipo constitucional.

Dúvidas não restam quanto aos limites constitucionais do legislador infraconstitucional, motivo pelo qual passa-se a delinear os princípios constitucionais tributários.

Regra Matriz de Incidência Tributária do IPTU

Hipótese:

O critério material é ser proprietário, ou ter o domínio útil ou a posse de bem imóvel urbano por natureza ou por acessão física.

O critério material de uma norma que institui tributo é composto por um verbo (que pode exprimir uma ação ou um estado: ser, estar, permanecer) e um complemento do predicado verbal.

É forçoso, ressalta Paulo de Barros Carvalho ², que se trate de verbo pessoal e de predicação incompleta, o que importa a obrigatória presença de um complemento.

Em síntese, o critério "material de qualquer espécie tributária consiste no fato lícito, genérico e abstrato descrito na sua respectiva hipótese de incidência, abstratamente isolado das coordenadas de tempo e de espaço."³

Sendo assim, em suma, a materialidade do IPTU é "ser proprietário de bem imóvel".

Questão tomentosa é o significado do termo "propriedade" trazido pela Constituição Federal. Para De Plácido e Silva ⁴, "propriedade é a condição em que se encontra a coisa, que pertence, em caráter próprio e exclusivo, a determinada pessoa. É, assim, a pertinência exclusiva da coisa, atribuída a pessoa".

O critério espacial será nas zonas urbanas ou áreas urbanizáveis do município (sendo a definição de zonas urbanas e rurais de competência da lei complementar).

O critério espacial é a indicação de circunstâncias de lugar contidas explícita ou implicitamente na hipótese de incidência.⁵

No caso do IPTU esse critério tem fomentado inúmeras discussões. Tais discussões giram em torno do conceito de zona urbana e zona rural, conceitos-base para se delimitar em quais locais é de competência da União instituir o imposto territorial (ITR) e quais locais devem incidir o IPTU (imposto territorial de competência municipal).

O critério temporal será no primeiro dia de cada ano.

É de competência de cada Município delimitar a data em terá ocorrido o fato jurídico tributário. Na data delimitada, será considerada a existência ou não de imóvel e suas

² Paulo de Barros Carvalho, Curso de Direito Tributário, 13ª edição, Saraiva, 2000, p. 253.

³ Valéria C.P. Furtan, Imposto Predial e Territorial Urbano, 1ª edição, Malheiros, 1998, p. 59.

⁴ De Plácido e Silva, Vocabulário Jurídico, 17ª edição, Forense, 2000, p. 650.

⁵ Ives Gandra da Silva Martins (coordenador), Curso de Direito Tributário, volume 2, 2ª edição, CEJUP, 1993, p. 725.

edificações. Não interessa se antes havia ou não edificações, se eram outros os proprietários do imóvel, pois a data delimitada para ocorrência do fato jurídico tributário que enseja a tributação do IPTU será a data considerada para analisar a titularidade e a existência ou não do bem e suas benfeitorias.

O momento para a cobrança do imposto predial se dá quando o prédio está apto à moradia ou a exercer outra atividade a ele destinada, não importando se existe ou não "habite-se" liberado pela prefeitura.

O critério pessoal subdivide-se em:

a) sujeito ativo: Município (Exceções relativas ao Distrito Federal e aos territórios

b) sujeito passivo: o proprietário, aquele que detém o domínio útil ou a posse não precária do bem imóvel urbano;

O critério quantitativo será:

a) base de cálculo: o valor venal do imóvel;

O "valor venal" nada mais é que o valor provável de venda do bem. É o chamado valor de mercado, o preço pelo qual seria vendido caso estivesse à venda.

O Município deve, através de lei, impor critérios objetivos, genéricos e impessoais para o estabelecimento do valor venal dos imóveis.

b) alíquota: a alíquota é a grandeza que multiplicada pela base de cálculo resultará no montante a ser pago pelo contribuinte ao fisco.

Não há limite legal para o valor dessa alíquota. O seu maior limite vem do princípio constitucional que veda o confisco, que é, como já explicado, vago e subjetivo.

A alíquota deve ser progressiva, porém esse assunto será objeto de capítulo específico, motivo pelo qual não será tratado neste momento.

4. A progressividade no IPTU após a E.C. nº 29/00

A nova redação do art. 156, § 1º da Constituição Federal

A emenda constitucional (E.C.) n.º 29, de 2000, modificou a redação do parágrafo 1º do art. 156 da Constituição Federal, redação já mencionada anteriormente.

A referida E.C. introduziu sensível modificação na progressividade do IPTU.

Após sua edição, não faltou quem a taxasse de inconstitucional. Alegam tais doutrinadores que não poderia o Constituinte derivado instituir a progressividade do IPTU,

pois estaria ferindo uma garantia individual do cidadão. Tal garantia significa que somente poderá ser qualquer tributo progressivo nos casos do art. 145, § 1º. Como para os defensores dessa tese o IPTU é um imposto real insuscetível de cobrança com alíquota progressiva, a E.C. n.º 29/00 seria inconstitucional por querer alterar uma garantia do contribuinte, tributando de forma mais gravosa (progressividade) os impostos reais.

Outra argumentação que impingia de inconstitucional a referida E.C. era a alegação de que a localização e o uso do imóvel não representavam signo presuntivo de riqueza, logo impossível de serem utilizados como parâmetro para a progressividade do IPTU.

A primeira alegação de inconstitucionalidade sucumbe a menor brisa.

Como já explicitado, a progressividade fiscal no IPTU é uma exigência do art. 145, § 1º da Constituição Federal. Logo a progressividade em razão do valor do imóvel prevista no inciso I do § 1º do art. 156 da Constituição Federal nada mais é do que uma confirmação do que já estava implícito no art. 145, §1º do mesmo diploma legal.

A progressividade fiscal é corolário do princípio da isonomia e da capacidade contributiva e deve ser aplicada sempre que possível, como é possível no IPTU.

Quem tem um imóvel de maior valor tem um maior custo condominial, um maior custo de vida, maior conforto, e por que não contribuir mais com a sociedade (pagamento IPTU com alíquota progressiva) do que o outro cidadão que vive em modesta casa, sem luxo, longe dos centros urbanos e que não ostenta um signo presuntivo de riqueza tal como o cidadão do imóvel de maior valor?

Roque Antônio Carrazza, (2002, Curso de Direito Constitucional Tributário, MALHEIROS) com a maestria que lhe é peculiar, explica:

A nosso ver, a só propriedade do imóvel luxuoso constitui-se numa presunção iuris et de iure de existência de capacidade contributiva (pelo menos para fins de tributação por via do IPTU). Estaria inaugurando o império da incerteza se a situação econômica individual do contribuinte tivesse que ser considerada na hora do lançamento deste imposto.

O segundo argumento volta-se contra a não aferição da capacidade contributiva dos requisitos elegidos pela E.C. (uso e localização do imóvel).

Tese tormentosa é aquela que vislumbra como o uso e a localização do imóvel poderiam auferir a capacidade contributiva do contribuinte.

No entanto, esquecem, esses juristas, que existem dois tipos de progressividade, a fiscal e a extra-fiscal. A primeira, com fins arrecadatórios e medida da capacidade contributiva do contribuinte e a segunda, com fins não fiscais.

A previsão da possibilidade de se instituir alíquotas progressivas em razão do uso e da localização do imóvel foi a grande inovação da E.C. n.º 29 de 2000, pois criou dois tipos de progressividade extra-fiscais que não eram previstas no ordenamento antes da publicação da aludida E.C..

A diferença de alíquotas em razão do local e do uso do imóvel, são novos critérios extra-fiscais com o intuito de incentivar o crescimento urbano para determinado local e para incentivar o desenvolvimento de certos tipos de atividades em locais de interesse municipal.

A lei deve tratar os desiguais de forma desigual na medida de sua desigualdade. Impõe-se que o tributo não possa ser diferente para pessoas na mesma condição. Logo, somente com a progressividade extra-fiscal do inciso II §1º do art. 156 da Carta Maior é possível aos Municípios diminuir o IPTU em determinados pontos da cidade como medida de incentivo de ocupação daquele espaço, ou reduzir o IPTU para incentivar determinado uso do imóvel.

Considerando que o inciso II do §1º do art. 156 da Constituição Federal refere-se à progressividade extra-fiscal em razão do uso e da localização do imóvel, não vemos por qual ângulo macular a E.C. n.º 29/00, no que tange à modificação do art. 156 da Constituição Federal, de inconstitucional.

Mais uma vez, reportamo-nos às palavras de Carrazza:

Estamos tentado significar que o princípio da capacidade contributiva, no IPTU, não se revela no inc. II do §1º do art. 156 da Carta Magna. O princípio da capacidade contributiva, no IPTU, revela-se no já mencionado art. 145, § 1º (cuja aplicação a este imposto é declarada no inc. I do §1º do art. 156 da CF), da CF. O IPTU não depende da edição de qualquer plano diretor do Município (art. 182, §§ 1º e 2º, da CF) para poder ter caráter pessoal e ser graduado de acordo com a capacidade econômica do contribuinte.⁶

E acrescenta:

São coisas diferentes, que, portanto, não podem ser coligadas. Na verdade, o IPTU deve: a) ter alíquotas progressivas, em razão do valor do imóvel; e b) ter alíquotas diferentes de acordo com a localização e o uso do imóvel, o que, a nosso ver, depende – agora, sim- da edição do plano diretor do Município, que efetuará a ordenação da cidade.

⁶ CARRAZA, Roque Antonio. *Curso de Direito Constitucional Tributário* p. 442

Em resumo, o IPTU, após a E.C. n.º 29/00, pode, ou melhor, deve ter alíquotas progressivas em razão do valor do imóvel (progressividade fiscal) independente do plano diretor, e também pode ter alíquotas progressivas em razão do uso e da localização do imóvel (progressividade extra-fiscal) porém, na pendência da existência do plano diretor.

Requisitos para a instituição da progressividade extra-fiscal no IPTU.

Como acentuado no item acima, para a instituição do IPTU com alíquota progressiva em razão do uso e da localização do imóvel, mister se faz a existência de plano diretor prevendo tal progressão de alíquotas.

A Lei 10.257/01 (Estatuto da Cidade) regula a política urbana nos termos dos arts. 182⁷ e 183 da Constituição Federal.

Nesse texto legal encontram-se parâmetros e limites para a progressividade extra-fiscal do IPTU.

Nesse sentido, dispõe a referida lei:

Art. 2º A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais:

IV - planejamento do desenvolvimento das cidades, da distribuição espacial da população e das atividades econômicas do Município e do território sob sua área de influência, de modo a evitar e corrigir as distorções do crescimento urbano e seus efeitos negativos sobre o meio ambiente;

DOS INSTRUMENTOS DA POLÍTICA URBANA

Seção I

Dos instrumentos em geral

Art. 4º Para os fins desta Lei, serão utilizados, entre outros instrumentos:

⁷ Art.182.(...)

§ 1º. O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º. A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

Hans Kelsen, no livro Teoria Pura do Direito, p. 28, aponta a existência de dois tipos de sanções: a punitiva e a premial. "O prêmio e a pena são estabelecidos a fim de transformar o desejo do prêmio e o receio da pena em motivo da conduta socialmente desejada." E arremata: "O sentido do ordenamento (jurídico) traduz-se pela afirmação de que, na hipótese de uma determinada conduta – quaisquer que sejam os motivos que efetivamente a determinaram -, deve ser aplicada uma sanção (no sentido amplo de prêmio ou de pena)."

III - planejamento municipal, em especial:

a) plano diretor;

IV - institutos tributários e financeiros:

a) imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana - IPTU;

Seção III

DO IPTU PROGRESSIVO NO TEMPO

Art. 7º Em caso de descumprimento das condições e dos prazos previstos na forma do caput do art. 5º desta Lei, ou não sendo cumpridas as etapas previstas no § 5º do art. 5º desta Lei, o Município procederá à aplicação do imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana (IPTU) progressivo no tempo, mediante a majoração da alíquota pelo prazo de cinco anos consecutivos.

§ 1º O valor da alíquota a ser aplicado a cada ano será fixado na lei específica a que se refere o caput do art. 5º desta Lei e não excederá a duas vezes o valor referente ao ano anterior, respeitada a alíquota máxima de quinze por cento.

§ 2º Caso a obrigação de parcelar, edificar ou utilizar não esteja atendida em cinco anos, o Município manterá a cobrança pela alíquota máxima, até que se cumpra a referida obrigação, garantida a prerrogativa prevista no art. 8º.

§ 3º É vedada a concessão de isenções ou de anistia relativas à tributação progressiva de que trata este artigo.

Art. 41. O plano diretor é obrigatório para cidades:

I - com mais de vinte mil habitantes;

II - integrantes de regiões metropolitanas e aglomerações urbanas;

III - onde o Poder Público municipal pretenda utilizar os instrumentos previstos no § 4º do art. 182 da Constituição Federal;

Art. 47. Os tributos sobre imóveis urbanos, assim como as tarifas relativas a serviços públicos urbanos serão diferenciadas em função do interesse social.

O referido texto legal acentua, por diversas vezes, a necessidade de cumprimento da função social da propriedade nas cidades.

Para que a função social da propriedade seja cumprida, o legislador federal arma os municípios com a competência de instituírem planos diretores que definam, no âmbito municipal, qual o melhor futuro para o crescimento da cidade.

Traçados, através de lei (plano diretor), quais devem ser os caminhos do desenvolvimento da cidade, o legislador municipal tem novas armas para incentivar ou até impelir o cidadão a contribuir para o crescimento da cidade nos moldes do plano diretor – o IPTU progressivo.

A progressividade extra-fiscal utilizada para incentivar o cidadão a seguir o plano diretor pode ser utilizada em três hipóteses:

- Em razão do uso do imóvel (art. 156, §1º, II, da CF/88);
- Em razão da localização do imóvel (art. 156, §1º, I, da CF/88);
- Para imóvel urbano não edificado, progressividade no tempo para determinar o seu adequado aproveitamento (art. 182, § 4º, II, da CF/88).

Dessa forma, possibilita-se que o Município, através de lei, incentive a construção de hospitais em bairros carentes desse tipo de estabelecimento; que determine a edificação de terrenos antes utilizados por especuladores que não fazem cumprir a função social da propriedade; que incentive a construção de creches; que conduza o crescimento da cidade para determinado setor; que incentive a construção de novas indústrias; entre outros infundados atos que possam auxiliar no cumprimento da função social da propriedade e na melhor forma de ordenação da cidade.

Cumpra salientar que a progressividade no tempo, prevista no art. 182, § 4º da Constituição Federal, está adstrita ao disposto no referido § 4º.

Logo, necessário que se proceda a todas as etapas precedentes (edificação compulsória e IPTU progressivo no tempo) para que haja a posterior desapropriação.

Quanto à progressividade do art. 156, § 1º, inciso II, basta que conste no plano diretor da cidade quais os locais e quais os usos a serem incentivados para que se possa cobrar o IPTU progressivo.

5. “Ementa: IPTU – Progressividade – No sistema tributário nacional, o IPTU inequivocamente é um imposto real”.

Sob o império da atual Constituição, não é admitida a progressividade fiscal do IPTU, quer com base exclusivamente no seu art. 145, § 1º, porque esse imposto tem caráter real, que é incompatível com a progressividade decorrente da capacidade econômica do contribuinte, quer com arrimo na conjugação desse dispositivo constitucional (genérico) com arrimo no art. 156, § 1º (específico), que diz:

Art. 156. Compete aos Municípios instituir impostos sobre:

I - propriedade predial e territorial urbana”;

§ 1º Sem prejuízo da progressividade no tempo a que se refere o artigo 182, § 4º, inciso II, o imposto previsto no inciso I poderá:

I - ser progressivo em razão do valor do imóvel;

II - ter alíquotas diferentes de acordo com a localização e o uso do imóvel.

A interpretação sistemática da Constituição conduz inequivocamente à conclusão de que o IPTU com finalidade extrafiscal a que alude o inciso II do § 4º do art. 182 é a

explicitação especificada, inclusive com limitação temporal, do IPTU com finalidade extrafiscal aludido no art. 156, I, § 1º.

Portanto, é inconstitucional qualquer progressividade, em se tratando de IPTU, que não atenda exclusivamente ao disposto no art. 156, § 1º, aplicado com as limitações expressamente constantes dos §§ 2º e 4º do art. 182, ambos da Constituição Federal.⁸

Considerando, dessa forma, o IPTU como imposto real cujo lançamento levaria em conta exclusivamente as características do imóvel e, ainda, de que a interpretação do art. 156 da CF deveria ser entendida conjuntamente com o art. 182, § 4º, inciso II da CF, que previa a progressividade no tempo.

Desta forma, antes da vigência da EC 29/2000, o IPTU somente podia ser progressivo para assegurar o cumprimento da função social da propriedade.

A EC 29/2000 veio a pacificar sérias divergências existentes na doutrina e na jurisprudência sobre a progressividade do IPTU, permitindo tanto a progressividade fiscal como a extrafiscal, na medida em que autoriza a progressividade em razão do valor do imóvel e de alíquotas diferentes conforme a localização e o uso do imóvel, mas ressaltando a manutenção da progressividade já permitida no art. 182, § 4º, II da CF, progressividade no tempo.

A partir da vigência da EC 29/00, em 13 de setembro de 2000, o IPTU passa a ter um caráter de progressividade fiscal, ou seja, poderá ser progressivo em relação ao valor do imóvel tão-somente para arrecadar mais, quanto maior seja o valor do imóvel do contribuinte. Não há mais a obrigatoriedade de que o IPTU venha atrelar-se ao cumprimento da função social da propriedade privada.

Por outro lado, o IPTU progressivo no tempo que já era permitido antes da EC 29/00, mas que não era cobrado porque dependia de lei federal, teve viabilizado sua cobrança, pois, com a recente entrada em vigor da Lei nº 10.257 de 10.07.2001 – Estatuto da Cidade – ficou definido que a propriedade atenderá a sua função social quando de acordo com as exigências fundamentais da ordenação da cidade, expressas no seu plano diretor.

Assim, é no plano diretor da cidade que estará definida a classificação das propriedades imobiliárias que atendem e as que não atendem à função social, estas últimas passíveis da penalidade denominada progressividade no tempo.

6. Comentário do Artigo 7º da Lei 10257/ 01– IPTU Progressivo no Tempo

⁸ “Recurso extraordinário conhecido e provido, declarando-se inconstitucional o subitem 2.2.3 do setor II da Tabela III da Lei nº 5.641, de 22.12.1989, no Município de Belo Horizonte”.

O artigo 7º institui o chamado IPTU progressivo no tempo, voltado aos imóveis que descumpram sua função social, ou seja, aqueles não edificados, subutilizados ou não utilizados, devendo a legislação municipal regular em quais condições específicas isso ocorre.

A Lei Municipal deverá definir a alíquota a ser aplicada a cada ano no IPTU progressivo, não podendo exceder a duas vezes o valor do ano anterior, até o teto máximo de 15% (quinze por cento). Caso a obrigação de parcelar, edificar ou utilizar não esteja atendida em cinco anos, o Município manterá a cobrança pela alíquota máxima, até que seja cumprida a referida obrigação pelo proprietário.

A interação dos fatores decorrerá de ponderação atribuída a cada fator, segundo objetivos e prioridades estabelecidos nas simulações e cenários realizados para a formulação do plano diretor, que permitam identificar na estrutura urbana as áreas passíveis de parcelamento, edificação ou utilização compulsórias.

O município fixará mediante "lei específica" as condições e prazos para aplicar o IPTU progressivo no tempo nas áreas sujeitas à obrigação de parcelar, edificar e utilizar os imóveis.

Se for constatado, além disso, que os critérios de cálculo do IPTU convencional cobrado no município precisam ser revistos para dar efetividade ao parcelamento e edificação compulsórias, a reorganização da legislação municipal deverá incluir esse campo.

Deve-se ressaltar que o Estatuto da Cidade introduziu a utilização como obrigatoriedade compulsória de forma muito apropriada, pois, a utilização, ou seja, a atividade instalada na propriedade urbana é atributo essencial para o estabelecimento das restrições urbanísticas e edilícias, as quais deverão ser atendidas para o pleno atendimento da função social.

Por ser inovador e há muito tempo postulado, este dispositivo certamente será muito utilizado pelos Prefeitos Municipais.

7. Resultados obtidos

O projeto de pesquisa desenvolvido ficou restrito a pesquisas doutrinárias e assim como as jurisprudências, tendo em vista que o tema é uma "novidade" para as Administrações Públicas (Prefeituras).

A Prefeitura de Patos de Minas possui um Plano Diretor com data de 25 de junho de 1991, do qual não aborda o IPTU PROGRESSIVO. Possui, portanto, como objetivo

implantar um novo Plano Diretor, no qual ordene o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, garantindo o bem-estar de seus habitantes, resguardando os direitos do cidadão.

Desta forma, a Prefeitura do Município de Patos de Minas pretende mediante uma lei específica, elaborar um “novo” Plano Diretor, no qual exija numa área específica do proprietário do solo urbano, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, de IMPOSTO SOBRE A PROPRIEDADE PREDIAL E TERRITORIAL URBANA PROGRESSIVO NO TEMPO. (Constituição Federal, art. 182, § 4º).

8. Conclusão

O presente estudo não pretendia esgotar o assunto, que pela riqueza de seu tema ainda é campo pouco explorado na doutrina nacional.

Pelo exposto, chega-se à conclusão de que o IPTU ganhou, com a Constituição atual, um papel de destaque como instrumento de concretização de política urbana nacional, na medida em que pode ser utilizado para estimular os proprietários, enfiteutas e demais possuidores de imóveis urbanos, a cumprir o estabelecido no plano diretor do Município e, destarte, fazer com que se atenda o princípio da função social da propriedade.

No caso, o tratamento dado à matéria pela C.F. consagra o uso de tributo como instrumento de política social, e, neste passo, da própria cidadania, e não apenas de política estatal.

Todavia, para a cobrança da progressividade extrafiscal, dependerá o Município da edição do plano diretor da cidade, que irá indicar qual a melhor localização e uso adequado do imóvel urbano. Necessário, também, que previamente à progressividade do IPTU seja determinado o parcelamento, a edificação ou a utilização compulsória do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado (art. 182, § 4º, I, CF). Após estas providências, o município poderá então proceder à aplicação do imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana (IPTU) progressivo no tempo, mediante a majoração da alíquota pelo prazo de cinco anos consecutivos.

Como corolário do princípio da isonomia e da capacidade contributiva a progressividade fiscal no IPTU deve existir sob pena de inconstitucionalidade ao tratar desiguais de forma igual.

A jurisprudência e a doutrina acenavam para o outro lado, impedindo a instituição da progressividade fiscal no IPTU. Para resolver essa celeuma, o Constituinte Derivado

publicou a Emenda Constitucional n.º 29 de 2000 colocando ponto final a essa questão e inovando ao instituir a possibilidade de existência de novas formas de progressividade extra-fiscal.

Finalmente, a conclusão que se pode extrair desse conjunto de normas constitucionais relativas à função social da propriedade é, segundo Fabio Konder Comparato⁹

que o Estado exerce um papel decisivo e insubstituível na aplicação normativa. Assim, tanto no plano urbano quanto no rural, o dever de adequada utilização de seus bens em proveito da sociedade supõe a existência de uma política urbana e de uma política agrária, ou seja, um programa de atuação governamental.

Um Estado despreocupado com o bem estar geral da população não tem legitimidade para exigir dos proprietários o cumprimento de sua função social.

8. Referências bibliográficas

ATALIBA, Geraldo. Hipótese de incidência tributária. 6ª edição, 2º tiragem, São Paulo: Malheiros, 2001.

BECKER, Alfredo Augusto. Teoria geral do direito tributário. 3ª edição, São Paulo: Lejus, 1998.

CARRAZZA, Roque Antonio Carrazza. Curso de direito constitucional tributário. 17ª edição, São Paulo: Malheiros, 2002.

CARVALHO, Paulo de Barros. Curso de direito tributário. 13ª edição, São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Direito tributário – Fundamentos jurídicos da incidência. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 1999.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação. 3ª edição, São Paulo: Atlas, 2001.

FURLAN, Valéria C. P.. Imposto predial e territorial urbano. 1ª edição, São Paulo: Malheiros, 1998.

ICHIHARA, Yoshiaki. O Princípio da Progressividade e suas implicações no IPTU, Imposto sobre Doações, "Causa Mortis" e "Inter Vivos" – Revista de Direito Tributário n.º 81- Malheiros, 2000

KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. Tradução: João Baptista Machado, 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

⁹ COMPARATO, Fábio Konder. Função social da propriedade, Estado, Empresa e função social. Revista dos Tribunais. São Paulo: Revista dos Tribunais, v.752, out. 1996. p.40.

MARTINS, Ives Gandra da Silva (coordenador). Curso de direito tributário. 2ª edição, Belém: CEJUP, 1993.

SILVA, De Plácido e. Vocabulário jurídico. 17ª edição, Rio de Janeiro: Forense, 2000.

Levantamento e estudo dos sites mais acessados pelos acadêmicos do Centro Universitário de Patos de Minas: fonte de pesquisa ou entretenimento?

Fernando Silvério da Cruz*

Dione Cândido Aquino**

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que foi empreendida com o objetivo de identificar a real utilidade da internet no meio acadêmico e conhecer o comportamento do internauta universitário. Em um período de três meses, foram coletados e analisados 3.331 diferentes sites que foram classificados nas categorias: Adulto, Educativo, Comunidade On-line, Correio Eletrônico, Entretenimento, Softwares e Download, Acadêmicos, Buscadores, Finanças, Informativos, Ciência e Pesquisa, Comercial e Organizacional. O resultado da pesquisa possibilitou detectar a preferência dos acadêmicos em relação ao uso da Internet como fonte de entretenimento ou auxílio a trabalhos e pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Internet. Pesquisa acadêmica. Internauta universitário.

Abstract: This research aims at identifying the real usefulness of internet in the academic environment and knowing the behavior of the university internet user. During three months 3,331 different sites were collected and analyzed and they were classified into the categories: Adult, Educational, On-line Community, Electronic Mail, Entertainment, Software and Download, Academic, Searchers, Finances, Informative, Science and Research, Commercial and Organizational. The result of the research made possible to detect the preference of the university students concerning the use of the Internet as a source of entertainment and assistance to the academic work and researches.

Key-words: Internet. Academic research. University internet user.

1. Considerações iniciais

O uso da Internet como canal de comunicação se converteu em valiosa ferramenta de acesso a recursos e serviços em todos os segmentos da sociedade atual, baseada na informação e nas tecnologias. A sociedade da informação e da automação tem se firmado

* Pesquisador voluntário de iniciação científica no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM.

** Bibliotecária do Centro Universitário de Patos de Minas e orientadora da pesquisa.

através de novas relações que têm sido estabelecidas, de forma interativa e democrática, no ciberespaço.

Para BARLOW (1994, p.163), o espaço cibernético, em sua condição atual, configura-se como o ocidente do século XIX. É vasto, impossível de desenhar em um mapa, ambíguo em termos culturais e jurídicos, de linguagem concisa, difícil de se percorrer e dominar, em que toda comunicação se encontra de forma digitada. Nesse contexto, a aplicação social, cultural, econômica, científica e informacional da Internet é imensurável, visto que boa parte das informações que circulam pela rede são temas de investigação na atualidade.

Todos os campos de interesse humano e áreas do conhecimento estão contidos na rede. Para BUESA (2000, p. 62),

A rede tem permitido que milhões de organizações públicas, centros de investigação, universidades, institutos e empresas privadas de todo tipo pudessem introduzir a informação ou os recursos mais interessantes de que dispõem. Sua presença na rede, em muitos casos, contribui para ressaltar e revalorizar as realizações e projetos das mesmas.

Na área comercial, a implantação e o desenvolvimento de empresas e serviços comerciais na Internet, atraídas pelas vantagens competitivas e promissor segmento de mercado, cresceram progressivamente a partir de 1993. As instituições educativas que até 1997 possuíam o maior número de domínios registrados foram então superadas pelo crescente número de domínios dedicados a empresas. Nesta perspectiva, BUESA (2000, p. 21) afirma que “esta transformação que ocorreu na Internet, ao deixar de ser uma rede dedicada principalmente a temas acadêmicos para ser uma rede de propósitos gerais (comércio, informação, ócio...) é, sem dúvida, um fato irreversível”.

No meio educacional, a Internet destaca-se como um poderoso meio de informação e importante ferramenta de apoio ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem através do emprego efetivo de alguns de seus recursos. A cooperação científica à distância, a publicação de revistas especializadas totalmente eletrônicas e a ampla disseminação da informação são apenas alguns dos impactos de uso dessa tecnologia no meio acadêmico.

Para MANDELL (1997, p. 35), o impacto da revolução da informática nas atividades de pesquisa do mundo acadêmico se acopla a outro impacto sobre a

educação, visto que cada vez mais educandos e educadores se vêem inseridos em um meio tecnológico, no qual a Internet se destaca como promotora do intercâmbio de idéias, experiências e pesquisas, através da possibilidade de acesso a informações, dados, imagens e softwares, de forma quase instantânea, contribuindo de forma significativa para a educação e para a comunicação.

Face ao exposto, indaga-se: o que atrai o internauta universitário? O que ele busca na Web? Que uso ele faz desta incalculável fonte de informação? A Internet no meio universitário é fonte de consulta para pesquisa acadêmica ou simplesmente um meio de entretenimento? Responder a essas e outras questões é um dos objetivos desta pesquisa que, através da coleta e análise dos sites mais acessados, buscou verificar o real uso que os internautas, acadêmicos do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM, fazem desse meio de informação.

Um criterioso levantamento realizado em livros, revistas e sites das principais universidades do país permitiu descobrir que no meio acadêmico é muito comum dados estatísticos que registrem o número de acessos a sites dessas instituições, mas que não revelam se o real uso feito pelos internautas/universitários se dá como fonte de pesquisa ou entretenimento. Com a presente pesquisa buscou-se ainda (a) analisar quantitativa e qualitativamente quais são os endereços mais visitados nas salas de informática do UNIPAM; (b) identificar seu conteúdo e classificá-los pelos seus reais fins, analisando, em especial, se a internet é usada como instrumento de apoio ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas; e (c) registrar, cadastrar e classificar por categorias os sites mais visitados.

2. Metodologia

A pesquisa e o levantamento dos endereços acessados foram feitos através de uma amostragem dos microcomputadores que disponibilizam o acesso à internet, permitindo conhecer e avaliar o perfil e comportamento dos usuários, além de identificar os preferidos e os mais visitados.

Para real identificação do perfil dos alunos do UNIPAM, foram considerados os dados obtidos através do questionário socioeconômico aplicado durante o Processo Seletivo de 2002 que demonstram que 70,43% dos estudantes têm de 17 a 25 anos;

7,52% têm entre 26 e 30 anos; 11,31% têm acima de 30 anos e 10,73% não informaram. Quanto ao uso do microcomputador, constatou-se que 38,04% dos alunos utilizam com frequência; 26,74% usam esporadicamente; 20,63% não têm acesso; 11,38% não informaram e apenas 3,21% têm acesso, mas nunca usaram.

Para introduzir e avaliar a abordagem aqui proposta, foram selecionados 22 microcomputadores, dos 46 existentes com acesso à Internet, no período de agosto a outubro de 2002. A seleção destes foi feita considerando somente como fonte de dados os microcomputadores oferecidos pelo Departamento de Informática do Centro Universitário de Patos de Minas que tinham o sistema operacional Windows 2000, compatível com o software adotado para a coleta de dados.

Após o levantamento de alguns softwares gerenciadores de acesso à Internet existentes no mercado, optou-se pela adoção do software HackerWacker Advanced Edition¹, uma vez que o mesmo atendia às necessidades da pesquisa quanto à coleta de dados e por estar disponível na versão Trial Demo Programs, embora com limitação de uso de 14 dias, surgindo assim à necessidade de ser reinstalado todo final de círculo durante o período da pesquisa, sendo estes dados armazenados em um arquivo “mestre” para posterior análise.

O HackerWacker Advanced Edition é um software de monitoramento centralizado por um servidor, no qual todas as páginas que são confirmadas ou acessadas, através de links ou redirecionamento, no Internet Explorer são logadas em um arquivo texto separado por vírgula nos formatos “DATA” (06-24-2002), “HORA” (13:11: 09), “USUÁRIO” (Fepam), “MÁQUINA” (Fepam1), “URL” (Endereço).

Para filtragem dos dados, foram utilizados os softwares Microsoft Visual Basic e Access, nos quais foi desenvolvido, respectivamente, um comando executável e um banco de dados com as configurações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, onde o arquivo log foi processado por um programa feito em linguagem de programação Visual Basic que reconhecia como arquivo de texto, com delimitador de campo “,” com o seguinte layout (ver Tabela 1).

¹ Software de monitoramento centralizado por um servidor da Hackerwacker, versão 2.6.25.01; Disponível em: www.hackerwacker.com/agreement.asp.

1	NÚMERO DE ACESSO
2	URL OU TEXTO CONFIRMADO

TABELA 1: Layout adotado

Através deste, pôde-se criar um arquivo de bancos de dados que proporcionou o trabalho com as informações coletadas (ver Tabela 2).

COD	ENDEREÇO	END_TRATADO
AUTONUMERAÇÃO	CONTADOR DE ENDEREÇO	CAMPO PROCESSADO
TEXTO	ENDEREÇO (URL), TEXTO CONFIRMADO LOGADO	CAMPO 2
TEXTO	URL PROCESSADA TIRANDO OS DADOS DESNECESSÁRIOS AO PROPÓSITO DA PESQUISA ²	CAMPO PROCESSADO

TABELA 2: Layout adotado

Através do estudo e análise detalhada de pesquisas realizadas por institutos como o IBOPE, Acnielsen, Rating e Media Metrix, pôde-se observar que a classificação dos endereços acessados por assunto permite avaliar com maior segurança, dentro do universo pesquisado, as maiores concentrações de interesse dos internautas na internet. Neste contexto, os sites acessados foram divididos observando-se a seguinte classificação:

- 1- Adulto: todos os endereços de caráter pornográfico ou erótico.

² Para o processo de tratamento dos endereços acessados foram excluídos: todo texto http: //, https: //, ftp: // do início do endereço, todo texto posterior a primeira “/” e desconsiderados todos os endereços que não representavam DPNs válidos conforme especificações dos órgãos reguladores da Internet, disponíveis em www.registro.br e www.registrocom.com/pesquisa_mundo.htm.

- 2- Educativo: endereços de caráter pedagógico, educacional e cultural.
- 3- Comunidade On-line: portais, sites de hospedagem, fóruns, serviços de acesso pago.
- 4- Correio Eletrônico: sites de envio e recebimento de mensagens on-line.
- 5- Entretenimento: lazer, música, bate-papo, piadas, reality shows on-line, fotos, festas e jogos.
- 6- Softwares e Download: todos os endereços que disponibilizam softwares e tutorias através de download.
- 7- Comercial: divulgação de empresas, compras, vendas e leilões pela Internet.
- 8- Finanças: endereços de caráter financeiro como bancos, operadoras de crédito e bolsas de valores.
- 9- Acadêmicos: universidades, faculdades e centros universitários.
- 10- Ciência e Pesquisa: foram considerados os endereços que têm como caráter o incentivo, divulgação ou desenvolvimento de estudos científicos.
- 11- Buscadores: sites de procura, localização e acesso a outros endereços na web.
- 12- Informativo: órgãos da imprensa em geral e divulgadores de notícias.
- 13- Organizacional: sites de caráter, governamental, não governamental e organizacional.

O processo de análise dos dados totalizou 15.480 sites acessados no trimestre. Dado o grande número de informações coletadas e a necessidade de análise classificatória de cada um dos endereços acessados, optou-se pelo método de amostragem para os endereços que tivessem menos de 10 acessos, totalizando 12.356 endereços. A técnica de amostragem aleatória utilizada resultou em uma amostra de 982 endereços onde se buscou alcançar uma margem de 95% de acerto.

Os 3.124 endereços restantes com mais de 10 acessos, somados aos 982 resultantes da amostra, totalizaram 4.106 diferentes endereços. Entre esses, constatou-se a existência de determinados sites com mais de um endereço, o que permitiu filtrá-los, reduzindo o número para 3.331 diferentes sites a serem acessados, analisados e

classificados um a um. Embora a nomenclatura do site acessado, em muitas vezes, permitisse uma classificação automática do mesmo, houve a necessidade de que cada um fosse acessado proporcionando uma correta identificação da categoria à qual pertencia através da avaliação de seus fins e conteúdos.

3. Resultados e discussão

3.1 Os sites mais visitados

A análise dos dados coletados de agosto a outubro de 2002 permitiu avaliar que o www.oqrola.net, com 42.626 acessos, foi o site mais visitado pelos alunos do UNIPAM. Este é um site de entretenimento produzido em Patos de Minas - MG, desenvolvido para a divulgação de festas e eventos realizados na cidade, detendo, entre os 586 diferentes endereços de entretenimento acessados, 32,77% dos acessos computados. Já o acesso.bol.com.br, site de correio eletrônico, e o www.google.com.br, site de busca, aparecem, respectivamente, em segundo e terceiro lugares na preferência dos internautas. As Comunidades on-line – portais, sites de hospedagem, fóruns e serviços de acesso pago – apresentam também um alto índice na preferência dos usuários da web no UNIPAM, conforme se pode verificar na tabela 3.

OS 10 MAIS ACESSADOS			
	Endereços	N.º	Assunto
1	www.oqrola.net	42.626	Entretenimento
2	acesso.bol.com.br	23.678	Correio Eletrônico
3	www.google.com.br	23.518	Buscadores
4	www.bol.com.br	21.026	Comunidades On-line
5	www.hotmail.com.br	20.489	Correio Eletrônico
6	www.globo.com	13.193	Comunidades On-line
7	www.yahoo.com.br	12.584	Comunidades On-line
8	www.uol.com.br	12.280	Comunidades On-line
9	webmail.globo.com	10.575	Correio Eletrônico
10	www.timmaxitel.com.br	10.124	Comercial

TABELA 3: O Ranking dos sites mais acessados

3.2 Endereços mais conhecidos por categoria

Na classificação dos endereços por categoria, pôde-se constatar que os endereços comerciais, com 29,42%, são os mais conhecidos pelos alunos do UNIPAM. Embora a categoria comercial não configure como a mais acessada, é nela que se obteve a maior variedade de endereços acessados. Ao considerarmos o grande número de endereços comerciais existentes na web, a pesquisa revela uma determinada freqüência de acesso a endereços de empresas de telecomunicação e de vendas on-line onde são comercializados produtos como CDs, celulares, perfumes, livros, motos, carros e produtos alimentícios.

A segunda categoria de endereços mais conhecidos é a de entretenimento (17,59%), o que confirma a preferência dos alunos em relação aos sites mais acessados (ver Tabela 4).

Para fins exclusivamente de pesquisa acadêmica, pode-se constatar que o número de endereços conhecidos nas categorias comercial (29,42%) e de entretenimento (17,59%) é significativamente maior que o número de endereços conhecidos nas categorias Acadêmico (6,45%), Ciência e Pesquisa (0,48%), Organizacional (6,24%), Educativo e Cultural (3,18%), Informativo (15,07%), o que revela que o levantamento de fontes de pesquisa via Internet ainda é deficitário.

CONTAGEM DE ENDEREÇOS		
Categoria	N.º	%
Comercial	980	29,42%
Entretenimento	586	17,59%
Informativos	502	15,07%
Adulto	284	8,53%
Comunidades On-line	250	7,51%
Acadêmicos	215	6,45%
Organizacional	208	6,24%
Educativo	106	3,18%
Buscadores	98	2,94%
Correio Eletrônico	45	1,35%
Software, Download	31	0,93%
Ciência, Pesquisa	16	0,48%

Finanças	10	0,30%
Total Global	3331	100,00%

TABELA 4: Frequência de endereços por categoria

3.3 Endereços mais acessados por categoria

Na análise de classificação por acesso, 26,67% dos sites estão na categoria entretenimento, o que retrata uma maior frequência de acessos em relação às demais categorias. As comunidades on-line, que ocupam o quarto lugar na classificação por variação de endereço, quando analisadas pelo número de acessos recebidos, aparecem em segundo lugar, com 22,56% na preferência dos internautas. Os sites comerciais, que ocupam o primeiro lugar na classificação de endereços mais conhecidos, passam a ocupar o quarto lugar na classificação por número de acessos (ver Tabela 5).

A categoria 'Buscadores' apresenta um expressivo número de acessos (43.563), o que revela que, ao utilizar esse meio de informação, nem sempre o internauta sabe onde obter as informações de que necessita.

CONTAGEM DE ACESSOS		
Categoria	N.º	%
Entretenimento	130.061	26,67%
Comunidades On-line	110.016	22,56%
Correio Eletrônico	78.429	16,08%
Comercial	50.711	10,40%
Buscadores	43.563	8,93%
Informativos	28.414	5,83%
Adulto	14.744	3,02%
Organizacional	11.414	2,34%
Acadêmicos	9.323	1,91%
Educativo, Cultural	6.691	1,37%
Finanças	2.339	0,48%
Software, Download	1.366	0,28%
Ciência, Pesquisa	685	0,14%

Total Global	487756	100,00%
--------------	--------	---------

TABELA 5: Frequência de acessos por categoria

3.4 Líderes de Acessos por categoria

A classificação dos endereços por categoria facilita a análise dos dados coletados e possibilita o estudo e a interpretação dos mesmos. A tabela a seguir mostra os sites mais acessados por categoria e o número de acessos recebidos.

Na categoria 'entretenimento', o site mais acessado foi o www.oqrola.net, com 42.626 acessos; na categoria 'Correio Eletrônico', com 23.678 acessos, o site mais visitado foi acesso.bol.com.br; na categoria 'Buscadores', destaca-se o site www.google.com.br, com 23.518 acessos; na categoria 'Comunidades On-line', o mais acessado foi o site www.bol.com.br, com 21.026 acessos; na categoria 'Comercial', o www.timmaxitel.com.br, com 10.124 acessos; na categoria 'Adulto', o paparazzo.globo.com obteve 3.593 acessos; na categoria 'Informativos', o site redeglobo.globo.com obteve 3.250 acessos; na categoria Educativo-cultural, o www.zemoleza.com.br destaca-se com 2.949 acessos; na categoria Finanças, o www.bancodobrasil.com.br, com 1.423 acessos; na categoria Organizacional, o www.embrapa.br, com 1.096 acessos; na categoria Acadêmicos, o www.unipam.edu.br obteve 791 acessos; na categoria Software, Download o superdownloads.ubbi.com.br destaca-se com 697 acessos; e, na categoria Ciência e Pesquisa, o www.medstudents.com.br obteve 157 acessos (ver Tabela 6).

Pôde-se observar que há uma maior tendência dos alunos para a procura por sites de caráter de entretenimento, correio eletrônico e buscadores, seguidos pelos demais.

Na categoria educativo-cultural, o site www.zemoleza.com.br, especializado na confecção e comercialização de trabalhos acadêmicos, com 2.949 acessos, parece indicar que os alunos do UNIPAM manifestam tendência, bastante comum entre acadêmicos, em utilizar tais recursos, bastando para isso pagar pelo serviço disponível.

Escolas de primeiro e segundo graus e universidades brasileiras vivem um dilema. A mesma internet que abre as portas do mundo da informação aos alunos também oferece trabalhos escolares bem escritos e prontos para clonar...Os sites de pesquisas escolares estão entre os mais acessados pelos 15 milhões de brasileiros internautas. A nota 10, sonho de todo estudante, está ao alcance das teclas e do mouse, ainda que à custa de plágio, cópia e até compra de resumos de livros e monografias. (PIRES & NAVARRO ,2001. p.4)

Os sites de caráter informativo, que não apresentam caráter pedagógico ou cultural, constituem-se em grandes divulgadores de informações e notícias em geral e são essenciais para que os universitários se mantenham informados do que está acontecendo no mundo e a seu redor.

CATEGORIA	ENDEREÇOS	Nº DE ACESSOS
	www.oqrola.net	42.626
Entretenimento	www.oponto.net	8.422
	www.humortadela.com.br	6.852
	acesso.bol.com.br	23.678
Correio Eletrônico	www.hotmail.com.br	20.489
	webmail.globo.com	10.575
Buscadores	www.google.com.br	23.518
	br.busca.yahoo.com	7.429
	www.cade.com.br	4.268
Comunidades On-line	www.bol.com.br	21.026
	www.globo.com	13.193
	www.yahoo.com.br	12.584
Comercial	www.timmaxitel.com.br	10.124
	www.ctbcnet.com.br	4.530
	www.oi.com.br	2.030
Adulto	paparazzo.globo.com	3.593
	www.elephantlist.com	1.093
	www.nabunda.kit.net	455
Informativos	redeglobo.globo.com	3.250
	www.folhadirigida.com.br	1.220
	www.catho.com.br	992

	www.zemoleza.com.br	2.949
Educativo, Cultural	www.webaula.com.br	705
	www.farmaueg.hpg.ig.com.br	174
	www.bancodobrasil.com.br	1.423
Finanças	www.caixa.gov.br	451
	www.bancogm.com.br	160
	www.embrapa.br	1.096
Organizacional	www.receita.fazenda.gov.br	860
	www.sef.mg.gov.br	609
	www.unipam.edu.br	791
Acadêmicos	www.ufu.br	767
	www.ufv.br	337
	superdownloads.ubbi.com.br	697
Software, Download	world.altavista.com	88
	baixaki.ig.com.br	84
	www.medstudents.com.br	157
Ciência, Pesquisa	www.scielo.org	107
	www.cnpq.br	77

TABELA 6: Líderes de Acessos por categoria

4. Considerações finais

A análise quantitativa e qualitativa dos endereços acessados pelos acadêmicos do UNIPAM indica claramente a tendência por sites das categorias comercial (29,42%) e de entretenimento (17,59%). Embora a categoria comercial tenha sido a que obteve maior variedade de endereços acessados, o site de entretenimento www.oqrola.net, com 42.626 acessos, foi o mais visitado no período. O estudo dos dados revela que o número de endereços conhecidos nessas categorias é significativamente maior que os endereços conhecidos e acessados nas categorias Acadêmico (6,45%), Ciência e pesquisa (0,48%), Organizacional (6,24%), Educativos e Culturais (3,18%), e Informativos (15,07%), o que revela que o levantamento de fontes de pesquisa via Internet, no meio acadêmico, ainda é muito reduzido.

Com estas informações, foi possível constatar ainda que a maioria significativa dos endereços acessados pelos acadêmicos do UNIPAM não tem caráter informativo ou de pesquisa e que os mesmos desconhecem a importância da Internet como fonte de auxílio a trabalhos e pesquisas acadêmicas.

A pesquisa revela ainda que a falta de preparo para lidar com esta inovação tecnológica aliada ao desconhecimento de sites específicos nas áreas de pesquisa reflete diretamente no resultado da busca, visto que os dados obtidos demonstram que os internautas não sabem onde obter as informações de que necessitam, perdendo-se entre o grande número de informações disponíveis na rede, dificultando assim a seleção crítica e seletiva da informação. Faz-se necessário que os acadêmicos se tornem usuários críticos, capazes de elaborar seu posicionamento crítico acerca da qualidade das informações contidas na rede e não apenas meros copistas em suas pesquisas.

É necessário ressaltar que a orientação dos professores quanto ao uso de sites específicos nas disciplinas trabalhadas ou que exemplificam e trazem informações que permitam aplicar a teoria à prática, aliados ao uso de livros, periódicos e multimídias contribui de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem, além de ampliar o rol de recursos didáticos utilizados em sala de aula e laboratório.

Conhecer o interesse dos acadêmicos por determinados sites e categorias é uma excelente forma de orientar a pesquisa feita por eles. Somente com um trabalho sério, tanto por parte dos professores, monitores e acadêmicos é que o uso deste meio de informação tão popular e inovador tornar-se-á produtivo e realmente atingirá seu objetivo principal que é levar aos usuários a aquisição e a ampliação do conhecimento historicamente produzido.

5. Referências

BUESA, Carlos Busón; LÓPEZ, José Félix. Internet. Madri: UNED, 2000.

50 SITES que trabalham pra você. Revista da Web, São Paulo, v. 24, n.2, p. 30 - 32, set. 2001.

FELIPINI, Dailton. E-learning: o ensino no novo milênio. E-commerce. Disponível em: <<http://www.e-commerce.org.br/editoriais.htm#e>> Acesso em: 12, abr. 2003.

HACKERWACKER Advanced Edition version 2.6.25.01. HackerWacker. Disponível em:
<<http://www.hackerwacker.com/agreement.asp>>. Acesso em: 25, jun. 2001.

LAQUEY, Tracy; RYER, Jeanne C. O manual da Internet: um guia introdutório para acesso às redes globais. Rio de Janeiro: Campus, 1994. 256 p.

LISTA de categorias de domínios. Registro.br. Disponível em:
<<http://registro.br/info/dpn.html#PL>>. Acesso em: 09, jul. 2002.

MANDELL, Arnaldo. Bibliotecas virtuais. Revista da USP, São Paulo, n. 35, p. 62 - 65, set/nov. 1997.

PAVANI, Luana. Cursos nota 10. Revista da Web, São Paulo, v. 25, n.3, p. 35, out. 2001.

PESQUISA de domínios no mundo. Registrocom.com. Disponível em:
<http://www.registrocom.com/pesquisa_mundo.htm>. Acesso em: 09, jul. 2002.

PESQUISA do IBOPE e Ratings apontam crescimento da web brasileira em fevereiro. IDG Now. Disponível em: <<http://www.multivirtual.com.br/informacao/estatisticas.php?codigo=381>> Acesso em: 05. mar. 2003.

PIRES, Luciano; NAVARRO, Luciana. Internet vira fonte de cola virtual; Alunos copiam trabalhos ou pagam por pesquisa em sites, não aprendem e preocupam escolas e universidades brasileiras; Jornal do Brasil. Disponível em:
<<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/brasil/2001/12/16/jorbra20011216004.html>> Acesso em: 09, jul. 2002.

RANDALL, Neil. Aprenda em 1 semana Internet. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 741 p.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS NA NOVA REPÚBLICA – PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS EM BUSCA DE NOVOS PARADIGMAS – UMA ANÁLISE.

Renata Queiroz de Magalhães^{*}
Isabel Cristine Melo Oliveira Fischer^{**}
Ms. Maria Marta do Couto Pereira^{***}

Resumo: O presente trabalho apresenta uma análise dos programas/projetos educacionais instalados em Minas Gerais na Nova República, buscando identificar a base dessas propostas e reunir informações de profissionais ligados à educação pública em instituições escolares de Patos de Minas que indiquem a contribuição destas para a educação¹.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Nova República. Minas Gerais.

Abstract: The present paper brings an analysis of the educational programs/ projects installed in Minas Gerais in the New Republic. It aims at identifying the basis of these proposals and reuniting information of professionals that work in the public education in Patos de Minas community. These pieces of information can indicate the contribution of the proposals installed in the New Republic for education.

Key-words: Educational politics. New Republic. Minas Gerais.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação mineira, como a educação brasileira de um modo geral, tem sido marcada pela busca de melhorias em seus diversos aspectos, uma vez que a

* Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia – diurno/2003 e bolsista do III PIBIC.

** Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia – diurno/2003 e bolsista do III PIBIC.

*** Professora de Avaliação educacional e de mediação didática no UNIPAM e orientadora da pesquisa.

¹ A conclusão dessa pesquisa remete-nos à saudosa lembrança do Prof. Sérgio Celani Leite, cuja iniciativa oportunizou-nos o desenvolvimento do referido tema.

qualidade do sistema educacional é reflexo dos investimentos e ações propostas na área.

Tal busca conduz a reflexões acerca das efetivas contribuições que as políticas educacionais mineiras têm dado ao seu ensino público, já que as diversas propostas lançadas pela Secretaria de Estado da Educação, especialmente após o regime totalitário, que imperou no país por duas décadas, vêm demonstrando objetivar a retomada de uma educação de qualidade. Assim, com o advento da Nova República no início da década de 80, a luta por uma sociedade democrática estendeu-se para as questões educacionais, mobilizando diversos segmentos sociais em busca da reconstrução do processo escolar contra os resquícios deixados pelo governo autoritário no Brasil. Era o momento de promover mudanças significativas na educação e, nessa perspectiva, Minas Gerais promoveu o I Congresso Mineiro de Educação.

O Congresso Mineiro de Educação tinha respaldo na proposta de governo apresentada pelo candidato Tancredo Neves na campanha eleitoral de 1982, principalmente no que dizia respeito à participação: “a busca de soluções para os problemas da educação em Minas Gerais é tarefa coletiva, que a todos convoca – profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares, a comunidade em geral”. (Cunha, 1991, pp. 166-167).

Após o Congresso, iniciaram-se as ações para o combate aos principais problemas educacionais levantados, entre os quais, a repetência e os altos índices de analfabetismo.

Nesse sentido, foram criados e instalados vários programas/projetos pedagógicos desde os governos estaduais da década de 80 até os dias atuais, na tentativa de concretizar idéias que transformassem a sociedade mineira. Diante dessa realidade, a problematização sobre a questão da quantidade e diversidade de “estilos educacionais” lançados pela SEE se faz necessária.

O presente trabalho constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica que visou a fundamentar o referido assunto e de uma pesquisa de campo realizada com profissionais da educação que vivenciaram e/ou receberam influências de programas/projetos educacionais no período abordado por este estudo.

Convém ressaltar que o intuito inicial deste trabalho englobava uma amplitude maior, pelo fato de compreender inúmeras questões referentes à

educação mineira na Nova República. No entanto, após o levantamento de programas/projetos lançados pela SEE nesse período, constatou-se a existência de cerca de 60 propostas, as quais certamente constituem uma parcela das inúmeras iniciativas dos governos estaduais em busca da construção de uma educação pública de qualidade no decorrer das últimas décadas.

Portanto, devido à complexidade da temática, tornou-se necessária a delimitação na abordagem da mesma, o que levou à análise de algumas das propostas devidamente contextualizadas por seus respectivos governos estaduais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O período da ditadura militar no Brasil (1964-1984) influenciou a educação brasileira através da imposição do modelo pedagógico e administrativo escolar de caráter autoritário, social e culturalmente excludentes. Segundo Germano (1994),

o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. (p. 174).

Em todo o país, a condução da educação no período do regime militar deixava transparecer que a proposta da busca pela equidade social se distanciava cada vez mais das ações que foram se concretizando nesse cenário. Nesse sentido, as estruturas educacionais públicas foram dirigidas à consecução dos interesses do referido regime, cuja principal intenção era a de construir o “Brasil-potência” e a base para isso seria o desenvolvimento do capitalismo no país. O resultado dessas prioridades políticas acabou por prejudicar os investimentos destinados aos programas sociais e, particularmente, à educação. Essa situação caracterizou todo o período militar, fazendo com que a escola perdesse sua verdadeira identidade, caracterizando-se como um local de inculcação ideológica.

No início dos anos 80, o Brasil encontrava-se imerso numa crise econômica que continuou contribuindo para a decadência da qualidade da educação em todo o país. Nesse cenário de crise, a miséria social se alastrou e, segundo dados

registrados pelo MEC (apud Germano, 1994), em 1985 existiam “20 milhões de analfabetos no país – ¼ da população com idade igual ou superior a 15 anos –, cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar jamais tiveram acesso à escola ou dela se afastaram precocemente (...)”. Assim, a situação no campo educacional brasileiro reunia uma série de problemas que iam desde as precárias condições estruturais dos prédios escolares e à falta de mobiliários até a desvalorização do magistério.

O Estado de Minas Gerais iniciou inovações ao levar em consideração as reivindicações feitas pela sociedade civil na tarefa coletiva de renovação pedagógica da educação no Estado, a partir do governo de Tancredo Neves e com a nomeação do professor Octávio Elísio Alves Brito, como Secretário Estadual da Educação.

Como uma das primeiras ações do governo, em 1983, ocorreu a realização do I Congresso Mineiro de Educação, a partir do qual a Superintendência Educacional organizou as “Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais”, base para o “Plano Mineiro de Educação – 1984/87”. A participação de membros da sociedade juntamente com profissionais da educação foi de suma importância na realização desse Congresso, pois, a partir dele, foi proposto o resgate da especificidade da escola, o deslocamento do ponto de vista dos problemas educacionais e o abandono do modelo autoritário adotado pelos governos militares.

No período de 1983 a 1984, Tancredo Neves² ocupou a cargo de governador de Minas Gerais, sendo que logo após ser eleito para a Presidência da

² O político mineiro Tancredo de Almeida Neves formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais em 1932 e iniciou sua carreira política no ano seguinte como vereador em sua cidade natal de São João Del Rei. No ano de 1945 elegeu-se deputado estadual e em 1950, deputado federal. No governo de Getúlio Vargas foi nomeado ministro da justiça, renunciando ao cargo em 1953 no dia da morte do então presidente. Apoiando a candidatura vitoriosa de Juscelino Kubitschek, governador mineiro à presidência da República, Tancredo desempenhou durante o período de 1956 a 1961 o papel de conselheiro presidencial em assuntos políticos e econômicos, assumindo o cargo de presidente do Banco do Brasil e do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE). Após esse período, com a renúncia de Jânio Quadros ainda em 1961, Tancredo Neves foi nomeado o primeiro-ministro do regime parlamentarista, instaurado no país em 08/09/1961 perdurando até 12/07/1962, ano em que o mesmo elegeu-se deputado federal novamente. Porém, em 1964 com o Movimento Militar, Tancredo Neves passou para a oposição filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), no qual elegeu-se para a Câmara nos anos de 1966, 1970 e 1974, e para o Senado em 1978. Adotando sempre uma postura moderada, Tancredo influenciou diretamente o processo de abertura política iniciado com a fim do regime militar, período em que ele juntamente com outros colegas, fundou o Partido Popular (PP), que posteriormente fundiu-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido pelo qual elegeu-se em 1983, governador de Minas Gerais. Participando do movimento favorável ao estabelecimento das eleições diretas para a presidência da República, e conseqüentemente da emenda Dante de Oliveira derrotada no dia 25 de abril de 1984, Tancredo Neves concorreu e elegeu-se em 1985, Presidente da República pelo Colégio Eleitoral tendo como vice José Sarney. No entanto, o mesmo não chegou a empossar o cargo, pois no dia 14 de março de 1985 foi internado no

República foi substituído pelo político Hélio Garcia³ que assumiu seu primeiro mandato de governador, de 1984 a 1987.

Nesse momento, as propostas educacionais objetivaram combater o clientelismo e o analfabetismo, uma vez que essas questões fizeram parte das ações educacionais mais urgentes. A criação do sistema de “Ciclos Básicos de Alfabetização” (CBA) para atender alunos da faixa etária de 7 a 14 anos e o “Movimento de Alfabetização de Adultos”, em 1985, foram iniciativas importantes, pois, em 1984, o Estado apresentava cerca de 2 milhões de analfabetos. A “Programação 85/87” também apresentou programas como o de “Renovação da Prática Educativa”, o “Projeto de Implementação da Ação Colegiada para a Renovação da Prática Educativa”, o “Projeto Apoio à Ação Colegiada” e o “Programa de Apoio às Ações Educativas”.

Segundo Mello (s/d, p. 6), “no início dos anos de 1980, os princípios orientadores da política educacional eram os da participação e democratização das instituições de ensino”. Contudo, mesmo com todas essas propostas, a própria SEE reconhecia que as condições educacionais do Estado eram precárias e, por isso, a posição do governo em relação aos objetivos de suas propostas e as reais condições de atendimento das escolas era bastante consciente, no sentido de reconhecer a incapacidade de absorção nas escolas públicas da população escolarizável das quatro últimas séries do ensino de 1º grau. Em 1987, os programas de assistência ao educando – como o de “Alimentação Escolar” – faziam parte da programação do Estado.

No governo de Newton Cardoso⁴, de 1987 a 1990, pode-se destacar o “Programa Estadual de Municipalização de Ensino”, cujo objetivo foi melhorar o

Hospital Base de Brasília e posteriormente transferido para o Instituto do Coração em São Paulo, onde veio a falecer em 21 de abril do mesmo ano.

³ Hélio de Carvalho Garcia exerceu as atribuições de advogado, fazendeiro e empresário. Filiou-se aos partidos como UDN, ARENA, PP, PMDB e PRS, elegendo-se deputado estadual, deputado federal, prefeito de Belo Horizonte e governador do Estado de Minas Gerais por dois mandatos. O primeiro pelo PMDB de 14/08/1984 a 15/03/1987 e o segundo pelo PRS (Partido das Reformas Sociais, do qual ele foi um dos fundadores) de 15/03/1991 a 01/01/1995, período em que teve como vice-governador o advogado mineiro Arlindo Porto Neto.

⁴ Newton Cardoso formou-se em Direito, Administração Pública e Sociologia Política pela UFMG. Como político tem sua trajetória marcada por sua participação na fundação do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em 1964, por suas eleições: 1972, prefeito de Contagem; 1978, deputado federal por Minas Gerais; 1986, governador de Minas Gerais; por suas reeleições: 1995, deputado federal por Minas Gerais; 1996, prefeito de Contagem. Em 1998 foi eleito vice-governador de Minas Gerais na chapa de Itamar Franco.

desempenho administrativo da educação através da política de descentralização, a fim de aumentar a cooperação entre Estado e Municípios.

Porém, na visão de Rocha (2002), o mandato de Newton Cardoso,

apesar de ser do mesmo partido do anterior, apresenta características bastante diversas. Não se adota mais a proposta de participação popular na gestão das políticas sociais. Especificamente, a administração participativa das escolas estaduais é abandonada e os Colegiados são desativados. (...) O discurso governamental, vago, sustenta o apoio “aos mais pobres”. (...) Enfim, a política de Newton Cardoso representa a negação das políticas implementadas no governo anterior. Caracteriza-se pela extrema centralização decisória e utilização clientelista dos recursos públicos e pela confrontação dos setores organizados da sociedade. (pp. 7-9)

É possível perceber que as mudanças ocorridas na transição dos governos estaduais influenciaram no bom funcionamento dos seguimentos educacionais, pois, à medida que há a desorganização do setor público, as áreas ligadas ao mesmo também são afetadas.

Já no segundo mandato de Hélio Garcia, de 1991 a 1994, foram criados programas/projetos como o “Projeto Minha Gente”, que buscou desenvolver ações de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescente carentes. Outra proposta desse período referiu-se à concessão de bolsa de estudos aos alunos de baixa renda através do “Programa Estadual de Bolsa de Estudos”. Tal programa confirmou que as estruturas da rede pública de ensino em Minas Gerais (Ensino Fundamental e Médio) continuavam impossibilitadas para o atendimento de sua população escolarizável. O aspecto da avaliação da qualidade do ensino foi observado com a instituição do “Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de MG”, que, em 1992, visou a introduzir e a estimular a avaliação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos nos conteúdos básicos e comuns, procurando, assim, prestar contas dos serviços prestados pelo ensino público mineiro. Ainda em 1992, foi criado o “PROMAM”, Programa de Iniciação ao trabalho para adolescentes em situações de risco pessoal e social, de 14 a 18 anos de ambos os sexos, de modo a proporcionar-lhes uma formação profissional.

Em 1993, a instituição do “Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação de MG” teve como objetivo “proporcionar aos

diversos setores do Sistema Estadual de Educação conhecimentos sobre a Metodologia Gerencial da Qualidade Total em Educação” (Informativo Mai, n.º 212, ago. 1993). Nessa perspectiva, as condições do magistério também foram discutidas e, em 1993, foi implantado o “Projeto CHAMA” – Curso de Habilitação para o Magistério das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a fim de atender professores não titulados e em exercício nas redes públicas, estadual e municipal. Essa habilitação em nível de 2º grau teve como metodologia o ensino à distância e também presencial.

Essas iniciativas visaram a contornar o quadro desorganizado e ineficiente deixado pelo governo anterior, do qual foram herdados altos índices de repetência e evasão escolar, o que fez surgir a necessidade de estratégias para a mudança da situação encontrada, através do estabelecimento das seguintes prioridades:

autonomia da escola, nos aspectos financeiro, administrativo e pedagógico; fortalecimento da direção da escola através do fortalecimento do poder de decisão da diretora e do Colegiado; implementação de programas de aperfeiçoamento e capacitação, com o treinamento de professores, especialistas e funcionários; avaliação do Sistema Estadual de Educação, prevista pela Constituição; e integração das redes estadual e municipal. (Rocha, 2002, p. 9)

Apesar de serem instituídas no governo de Hélio Garcia, essas prioridades foram percebidas na gestão do governador Eduardo Azeredo⁵, de 1995 a 1998, quando “se agilizou o plano de execução do ProQualidade, com o vultoso contrato financeiro com o Banco Mundial, do qual se originaram os principais programas formativos desenvolvidos no Estado nessa época: o PROCAP e o PROCAD”. (Marques, 2002, p. 173)

Entre os objetivos do “Projeto Qualidade na Educação Básica”, estavam o fornecimento às escolas estaduais de condições para sua autonomia tanto pedagógica quanto administrativa e financeira, além de promover melhorias na qualidade do ensino e diminuir a repetência nas quatro séries iniciais do ensino

⁵ Eduardo Brandão de Azeredo formou-se em Engenharia Mecânica pela PUC/MG, com Extensão em Engenharia Econômica na Fundação Dom Cabral. Em 1995, elegeu-se Governador do Estado de Minas Gerais, tendo como Vice-governador Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. Filiado ao PSDB, Azeredo tentou reeleger-se em 1999, porém foi derrotado pelo então candidato, o ex-presidente, Itamar Franco.

fundamental. Em 1998, outras propostas podem ser destacadas como a instituição do “Projeto Acertando o Passo” (de aceleração de estudos para alunos do 2º Ciclo fora da faixa etária); o “Programa Nacional de Informática Educativa” nas escolas públicas de MG; o “Projeto Travessia” (de aceleração de estudos para alunos de 1º Ciclo do ensino fundamental – noturno - fora da faixa etária) em escolas da rede estadual de Belo Horizonte; a instituição do “Projeto Ensino Médio Itinerante” em regime de cooperação educacional entre Estado e Municípios.

E finalmente, o governo de Itamar Franco⁶, o qual tomou posse como governador de Minas Gerais em de janeiro de 1999, adotando nesse período uma política de confronto com o Governo Federal e tendo como vice o ex-governador Newton Cardoso. Diante do atribulado contexto político e social da época, o governo estadual visou a adotar uma política educacional que resgatasse a qualidade e a eficiência do ensino, bem como a premissa de valorização do magistério. Dentro de tal realidade, houve a proposta da Escola Sagarana, que tinha como principal objetivo articular os programas/projetos da SEE e de outros setores governamentais, a fim de viabilizar as estratégias, diretrizes e metas da política educacional mineira. Para tanto, buscou-se

implementar e desenvolver a política de educação de qualidade para todos os mineiros, contribuir para a formação do cidadão do próximo milênio com educação integral voltada para o exercício da cidadania e o desenvolvimento pessoal, profissional do cidadão, da comunidade, do estado e da nação”. (SEE/MG, ago.2001, p. 13)

Dessa feita, a referida proposta, ainda que recente, envolveu Programas Estratégicos e Permanentes⁷ que visaram a transformar a escola pública num lugar

⁶ Itamar Augusto Cautiero Franco formou-se em Engenharia e Eletrotécnica pela Escola de Engenharia de Juiz de Fora em 1945 e elegeu-se prefeito, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em 1966 e 1972. Opositor ao militarismo, Itamar Franco concorreu a uma cadeira no Senado, sendo eleito pelo Estado de Minas Gerais nos anos de 1974 e 1982. Em 1989 concorreu a vice-presidente na chapa campeã de Fernando Collor de Mello, cargo que ocupou em dezembro de 1992 após o processo de “impeachment” e conseqüente renúncia de Collor.

⁷ Programa de: Modernização Tecnológica; de Modernização, Administração e Valorização do Pessoal da Educação; Sistema de Avaliação da Escola Pública (SIMAVE); Programa de Avaliação da Educação Básica; Projeto Veredas – Formação Superior de Professores; Programa Bolsa Escola no Estado de Minas Gerais; Programa Agenda da Paz; Programa de Democratização da Gestão Escolar; Programa Travessia para o Futuro; Programa de Educação Infantil; Programa de Fortalecimento do Ensino Fundamental; Programa Estadual do Ensino Médio; Programa de Educação Profissional; Programa de Educação Especial; Programa de Educação de Jovens e Adultos; Programa de Educação Indígena; Programa de Atenção integral à Criança e ao Adolescente – Educação; Programa de Educação à Distância; Programa de Avaliação do Desempenho; Programa de Capacitação de Recursos Humanos; Programa de Valorização do Magistério; Programa de Capacitação de

de formação do ser humano, considerando a necessidade de trabalho de valores como a solidariedade, justiça e liberdade na sociedade atual.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A presente pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários direcionados a profissionais da educação, que atuam ou que já atuaram na educação pública mineira, na cidade de Patos de Minas.

O questionário buscou levantar os dados referentes à atuação, ao tempo de atuação e às funções exercidas pelos profissionais participantes da pesquisa. Assim, observou-se que atualmente 100% dos profissionais da educação trabalham na área da educação, nas seguintes funções: 55% atuam como professor, 18% como orientador, 18% como diretor e 9% como supervisor; sendo que 50% trabalham em Instituições Estaduais, 30% em Municipais, 10% em Estaduais e Municipais e 10% em Fundação Educacional de Ensino Superior. Em relação ao tempo de atuação desses profissionais na educação escolar em anos, os dados obtidos revelaram que 40% atuam há mais de 25 anos, 30% atuam de 20 a 16 anos e 30% de 10 a 6 anos, sendo que o período de atuação compreende os anos de 1963 a 2003.

Os profissionais da educação foram questionados também sobre aspectos relacionados à implantação de programas/projetos educacionais em Minas Gerais, visando assim à obtenção de informações sobre quais as propostas mais contribuíram para a melhoria do ensino público mineiro.

A primeira questão feita aos profissionais da educação foi: “Após o período militar, mais especificamente a partir de 1985, até os dias atuais, a Secretaria de Estado da Educação vem lançando programas/projetos educacionais visando á qualidade do ensino em Minas Gerais. Quais programas, que na sua concepção, foram os que mais contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino público mineiro?”.

Dirigentes; Programa de Capacitação de Professores; Programa de Formação Continuada de Professores; Programa de Educação Inclusiva; Programa de Apoio às Inovações Educacionais; Programa de Informática na Educação; Programa de Equipamento e Expansão da Rede Escolar; Programa do Livro Didático; Programa de Alimentação e Nutrição Escolar; Programa Dinheiro na Caixa da Escola; Programa Estadual de Cidadania no Meio Rural; Projeto de Educação Afetivo Sexual; Projeto Lições de Minas.

Das respostas obtidas, observou-se que 44% dos profissionais da educação citaram programas/projetos de capacitação de professores e processos de ensino/aprendizagem como o PROCAP, o Acertando o Passo e a Implantação do Sistema de Ciclos como sendo os que mais contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino público mineiro. Entretanto, os outros 56% citaram os seguintes programas/projetos: SIMAVE, PROCAD, SIAPE, PAIE, Chama, PRÓ-CIÊNCIAS, PCNS em Ação, PRODEC, Colegiado, PRÓMÉDIO, TV Escola, Afetivo Sexual, Livro Didático, A Caminho da Cidadania, Bolsa Escola, Democratização da Gestão Escolar, Logos II, Avaliação do Desempenho e Veredas.

Como a relação de programas/projetos constituiu-se de várias propostas, serão comentadas apenas as três mais citadas, sendo que a relacionada à questão dos Ciclos será abordada mais adiante na terceira questão.

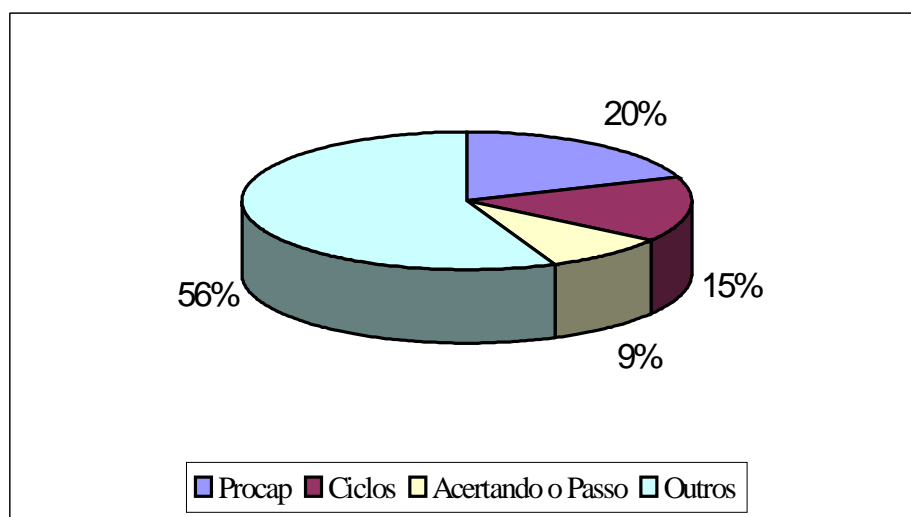


GRÁFICO 1: Programas/projetos que mais contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino público mineiro – Patos de Minas – 2003

Um dos programas mais citados, o PROCAP - Programa de Capacitação de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental -, dividiu-se em 2 etapas, sendo que na primeira, em 1998, ainda no governo de Eduardo Azeredo, visou-se a capacitação dos professores nos conteúdos de Português e Matemática. Já a segunda etapa do PROCAP foi implementada em 2001, na gestão Itamar Franco e visou á capacitação nos conteúdos de Geografia, História, Ciências e Fundamentos da Educação. De modo geral, o PROCAP, na fase Escola Sagarana, buscou combater a repetência e a evasão escolar, bem como contribuir para a melhoria da

qualidade do ensino através do aperfeiçoamento e valorização dos profissionais da educação, tendo como meta capacitar e habilitar os professores da rede pública de ensino em conteúdos específicos e transversais, introduzindo e diversificando o uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, o referido programa capacitou cerca de 105.200 professores e especialistas em exercício da rede pública de educação.

Quanto ao “Projeto Acertando o Passo”, pode-se salientar que o mesmo foi implantado em 1998 pela Resolução n.º 8.287, constituindo-se uma estratégia pedagógica de aceleração de estudos voltada para a conclusão do Ensino Fundamental dos alunos do 2º ciclo (noturno) fora da faixa etária.

Diante dessas respostas, percebe-se a importância atribuída aos programas/projetos de capacitação de professores e de aceleração de estudos pelos diversos profissionais que constituem a área educacional.

O reflexo da implantação das propostas acima citadas pôde ser observado na segunda questão: “Em que aspectos os programas referidos acima influenciaram no bom funcionamento da escola?”.

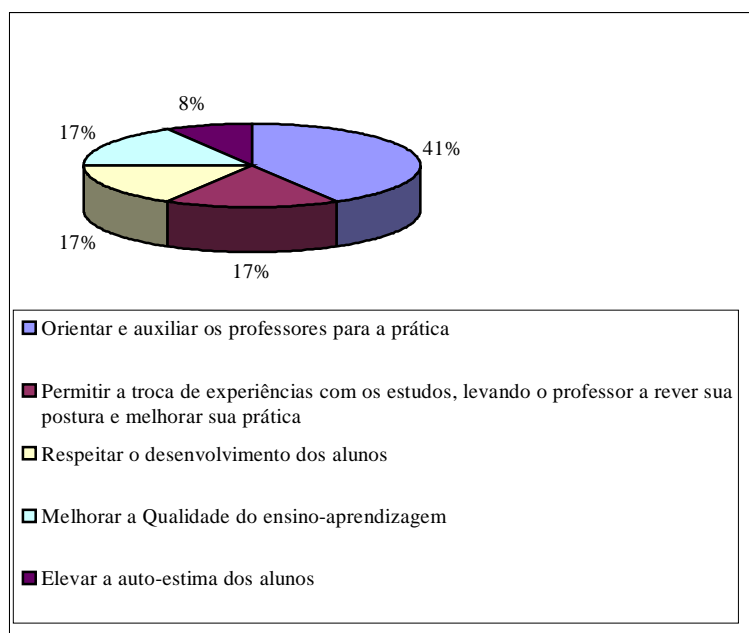


GRÁFICO 2: Aspectos apontados como influenciadores no bom funcionamento da escola / Patos de Minas-2003

As respostas dos profissionais da educação indicaram também aspectos relacionados à formação e capacitação de professores e à melhoria no processo de ensino-aprendizagem, estando assim representados: 41% apontaram que tais

propostas serviram para orientar e auxiliar os professores para a prática pedagógica; 17% que permitiram a troca de experiências entre os professores, levando-os a rever sua postura e a melhorar sua prática; 17% disseram que foram para melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem e 8% que os programas/ projetos contribuíram para elevar a auto-estima dos alunos.

Com a análise dessas respostas, verifica-se que os programas/projetos são vistos de formas diferentes pelos profissionais da educação e essa visão tende a estar relacionada à função de cada um deles dentro da escola.

Por esse motivo, a terceira questão foi a seguinte: “Durante sua militância na Educação Escolar, relate algum acontecimento marcante que tenha ocorrido num período de transição de governos e que tenha influenciado a escola em que você trabalha (ou trabalhava). Foram impactos positivos ou negativos para a Educação Escolar? Justifique.”

Dos profissionais que responderam ao questionário, apenas um não respondeu a essa questão, sendo que os demais citaram aspectos que justificam mais as dificuldades ou as melhorias que alguns programas/projetos trouxeram para a educação. Dos dados obtidos, verificou-se que 50% consideraram os programas/projetos com impactos positivos e os outros 50% consideraram os impactos como negativos.

Entre os que consideraram os impactos positivos, observamos que 40% citaram a Implantação do Sistema de Ciclos, sendo as seguintes respostas obtidas: 20% consideraram que a Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização apresentou a continuidade da aprendizagem do aluno; 20% alegaram que o Ciclo substituiu a cultura da reprovação e repetência pelo desenvolvimento da aprendizagem e ritmo do aluno; 20% disseram que atualmente os projetos são aproveitados pelo governo seguinte e 20% consideraram como impacto positivo a implantação de Encontros Educacionais Municipais.

Já dos profissionais que consideraram os impactos como negativos, observou-se que 60% citaram o Ciclo, sendo que 20% citaram que os métodos de ensino são impostos sem os devidos esclarecimentos; 20% que a mudança de Série para Ciclo não aconteceu da forma adequada porque não preparou o professor; 20% que a Implantação do Ciclo no município considerou apenas a idade dos alunos para a formação das turmas e confundiu progressão continuada com promoção

automática; 20% que os projetos são mudados sem consultar os professores e 20% disseram que, apesar das capacitações, treinamentos e projetos não houve melhoras quanto ao analfabetismo.

Frente a esses resultados, pode-se destacar que a questão do Ciclo é um tema muito polêmico que divide opiniões dos profissionais da educação quanto as suas vantagens e desvantagens.

No início da década de 80, entre as propostas que visaram a diminuir os índices de analfabetismo em Minas Gerais e que estavam contidas na Programação 85/87, (que se desdobrou no “Programa de Alfabetização na faixa etária de 7 a 14 anos”), incluiu projetos como o de “Iniciação Escolar” e o “Projeto de Implementação do Ciclo Básico de Alfabetização”. Este último pretendia, inicialmente, estender o período de alfabetização para 2 anos, nos quais fosse mantido para a turma de alunos o mesmo professor. A meta era a diminuição da repetência na 1ª série, que, na maioria das vezes, encontrava-se congestionada e a proposta estendia-se à rede municipal de ensino, assim como às escolas rurais, caso desejassem adotá-lo.

Como forma de acompanhar o andamento de tal projeto, em 1992, a Resolução n.º 6.909 trazia como objeto de experiência do “Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais” o rendimento do aluno do Ciclo Básico de Alfabetização, a fim de conhecer o desempenho deste na 3ª série nos aspectos cognitivos em Português, Matemática e Ciências. Esse programa de avaliação foi de extrema relevância para o aperfeiçoamento do processo, pois visava a identificar os pontos críticos e a obter dados que permitissem o planejamento de ações futuras.

O Sistema de Ciclos, num primeiro momento, visou atender à 1ª e 2ª séries do 1º grau, que atualmente é denominado Ensino Fundamental, passando a englobar, em 1997, a 3ª série através da Resolução 7.915/96. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 também propõe a organização do sistema de ensino em ciclos no conjunto das disposições gerais da educação básica, no artigo 23, o qual estabelece que a mesma deverá organizar-se de acordo com o interesse do processo de aprendizagem, tendo como possibilidades as “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em certos critérios, ou por forma diversa de organização (...)”. (MEC,1996, p.32)

A Resolução n.º 8086/97 instituiu esse novo sistema na rede estadual de ensino fundamental, o qual passa a ser organizado em dois ciclos de formação (1º a 4º e 5º a 8º), em conformidade com o artigo 32 da LDB 9394/96, e substitui o sistema seriado, ampliando o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que antes era constituído da 1º e 2º séries. Na gestão Itamar Franco, prevalece o hibridismo entre o sistema seriado e o sistema de Ciclos. (MARQUES, 2002, p. 170)

Em conformidade com o exposto, Prado (2003, p. 42) afirma que “a promulgação da lei serve como incentivo para a adoção do sistema em diversas redes”. Hoje, o Sistema de Ciclos é adotado pela maioria das escolas públicas devido a sua proposta de assegurar a aprendizagem do aluno num tempo maior e, ainda, adequando-o ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em progressão continuada, procurando respeitar seu ritmo e suas necessidades particulares. Soares (apud Prado, 2003, p. 42) aborda a questão, enfatizando que

toda inovação enfrenta dificuldades no processo de implantação. (...)Daí vem o risco de acreditar que o regime de ciclos não funciona e que é preciso dar um passo atrás. Só que o avanço só se faz incorporando os acertos, sem retomar os erros do passado, como a repetência.

Dessa forma, nota-se que mesmo que as respostas obtidas indiquem que 60% dos profissionais consideraram o Sistema de Ciclos como sendo um dos impactos negativos para a educação pública, as discussões sobre a temática são constantes, assim como as iniciativas da Secretaria de Estado da Educação, que vem demonstrando um significativo interesse em proporcionar aos professores programas de capacitação que permitam uma prática pedagógica eficiente e de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo educacional adotado no período que compreendeu o regime militar brasileiro foi direcionado para legitimar os projetos inspirados na doutrina da Segurança Nacional. No entanto, com a queda do referido regime, bem como da mudança do cenário internacional, a década de 80 foi marcada pela democratização da educação, sendo o Estado de Minas Gerais um dos pioneiros nas discussões e implementações das reformas, nas relações internas e na gestão da educação, na

ampliação de vagas nas escolas públicas e na busca por uma melhor qualidade do ensino, desde a Nova República.

Com o levantamento de dados referentes aos programas e projetos educacionais propostos no período que sucedeu o regime militar, nota-se que a descontinuidade das ações políticas estaduais contribuiu para o lançamento de diversas ações pela SEE em diferentes momentos, como tentativas de garantir condições favoráveis à educação.

Dentro do contexto escolar, essas propostas influenciaram a dinâmica do ensino público mineiro, produzindo impactos que dividem a opinião dos profissionais da área educacional devido à arbitrariedade com que algumas propostas foram lançadas. Percebe-se ainda que diversos programas/projetos foram considerados, na visão das pessoas diretamente ligadas à educação, relevantes por contribuírem com a formação e capacitação dos professores e para a reestruturação da organização do ensino público.

Convém ressaltar que muitas dessas propostas são parte da história recente da educação mineira e que as mesmas, dentro do contexto brasileiro, representam avanços significativos para o processo educativo, cujas mudanças seguem o paradigma de uma educação de qualidade, mas que dependem das reflexões daqueles que fazem parte do processo e de ações direcionadas para uma prática efetivamente democrática, capaz de vislumbrar as reais necessidades do sistema educacional, contribuindo para a formação do aluno cidadão e para o aprimoramento dos profissionais da educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

BIOGRAFIA DE TANCREDO NEVES. Disponível em: www.descubraminasa.com.br

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96. De 20/12/96.

BRASIL. INFORMATIVOS MAI. : Fev., n.º 110/1985; Mar., n.º 135/1987; Jan., n.º 157/1989; Maio, n.º 161/1989; Jan., n.º 192/1992; Set./Out., n.º 201/202, 1992; Nov./Dez., n.º 203/204, 1992; Fev., n.º 206/ 1993; Ago., n.º 212, 1993; Nov./Dez., n.º 239/240, 1995; Fev., n.º 266, 1998; Ago., n.º 272, 1998; Out., n.º 274, 1998 e Mar., n.º 279, 1999.

BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 1996.

CHIZZOTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

- CUNHA, L. A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, M. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 1994.
- GERMANO, J. W. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1994.
- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, PERÍODO DE ABERTURA POLÍTICA (1986-2001). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb11.htm> Acesso em: 02/11/2002.
- MARQUES, M. R. A. Políticas públicas escolares nos programas de formação docente. In: CICCILINI, G. A. e NOGUEIRA, S.V. (orgs) Educação escolar: saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- MELLO, G.N. Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional. Disponível em: www.redeensinar.com.br/guiomar/pdf/escritos/outros/mg-ecl.pdf
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Escola Sagarana, 2001.
- MINAS GERAIS. Tempo Escolar: hora de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana. Minas Gerais: Assessoria de Comunicação Social da Secretaria da Educação, 1999. (COLEÇÃO LIÇÕES DE MINAS, vol. III).
- PRADO, R. A qualidade em xeque. In: Revista Nova Escola., mar. 2003. Ed. Abril.
- ROCHA, C.V. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. Disponível em: www.cienciapolitica.org.br/encontro/estplo1.4.doc. Acesso em: 15/03/2003.
- RODRIGUES, N. Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação. São Paulo: Cortez, 1985.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura de vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).
- TEIXEIRA, F. M. P. Brasil – História e Sociedade. São Paulo: Ática, 2000.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM FATORES LINGÜÍSTICOS QUE INTERFEREM NEGATIVAMENTE NO PROCESSO DA LEITURA

Para que se proceda às sugestões metodológicas que visam a sanar os fatores lingüísticos que interferem na leitura, será feito um estudo teórico sobre cada um desses fatores, com o objetivo de melhor elucidar cada uma das propostas.

1. Os mecanismos de coesão

Haliday & Hasan (1976 apud Kock 2002) distinguem cinco mecanismos de coesão, a saber: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

O trabalho com esses mecanismos de coesão garante dois aspectos essenciais ao processo de ensino/aprendizagem: o leitor, à medida que lê o texto, torna-se capaz de “amarrar” as estruturas que o compõem de forma a produzir o sentido; já a produtor textual consegue adquirir estratégias que o tornem capaz de produzir um texto coeso, partindo do domínio desses cinco mecanismos.

“O mecanismo da referência está em estreita ligação com os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens dos discursos necessários à sua interpretação” (Kock, 2002, p.19). A referência pode ser situacional ou textual. Considera-se a referência como exofórica, quando ela é feita a algum referente que esteja fora do texto (situacional), ao passo que ela é endofórica quando o referente se acha expresso no texto (textual). A referência endofórica subdivide-se em anáfora (referente precede o item coesivo) e em catáfora (referente vem depois do item coesivo).

A realização da coesão referencial nos textos pode ser de três tipos. A primeira delas é a referência pessoal, que acontece por meio do uso de

pronomes pessoais e possessivos. A segunda é a referência demonstrativa, que é materializada através do uso de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos. Por fim, há a referência comparativa que é realizada de forma indireta, ou seja, por meio de identidades e similaridades

A substituição consiste na colocação de um item no lugar de um ou mais elementos, podendo até mesmo substituir uma oração, sendo que essa é uma relação estritamente textual. Para Halliday & Hasan (1976 apud Kock 2002) a principal diferença entre substituição e referência é que existe nesta última uma total identidade entre item de referência e pressuposto, enquanto que no mecanismo de substituição isso não acontece, pois há alguma redefinição. Como exemplo pode-se citar: João comprou um carro novo e Paulo um usado. Com a substituição, percebe-se que permanece a expressão “um carro”, mas o adjetivo novo é substituído pelo substantivo usado.

Dentro do mecanismo da substituição, encontra-se o mecanismo da elipse. Esta se caracteriza por uma omissão do item lexical, mas que é facilmente recuperável pelo contexto, como é o caso de: - Você já almoçou? – (eu) Já.(almocei).

Um outro recurso de coesão essencial para se proceder à coesão é a conjunção, pois é ele que permite que se estabeleçam as relações significativas entre elementos e orações no texto. Os principais tipos de conjunções são aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa. Tendo em mente essas conjunções, deve-se exigir dos alunos que eles façam identificação das mesma dentro do contexto em que elas se encontram, e , não, que simplesmente as classifiquem.

Finalmente, há a coesão lexical, que se subdivide em dois mecanismos: reiteração e colocação. Esses, por sua vez, se caracterizam por determinadas especificidades a saber: a reiteração acontece por meio de repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e a colocação consiste no emprego de termos pertencentes ao mesmo campo significativo.

Tendo como ponto de partida a prática da coesão, têm-se abaixo três propostas de exercícios que visam a explorá-la:

Proposta 1:

➤ O texto abaixo é uma narrativa que conta a história de um veado e de uma moita. Como a narrativa gira em torno desses dois personagens, você recorrerá ao quadro abaixo para escolher as palavras e/ou expressões que completem o texto de forma a deixá-lo mais coeso e coerente.

O veado e a moita

Perseguido pelos caçadores, um pobre veado escondeu-se bem quietinho dentro da cerrada _____.

O _____ era tão seguro que nem os cães ____ viram. E _____ salvou-se. Mas, ingrato e imprudente, passado o perigo, esqueceu-se do benefício e pastou a _____.

Comeu toda a folhagem.

Fez e pagou.

Dias depois, voltaram os caçadores. O _____ voou à procura da moita, mas a pobre moita, sem folhas, não pôde mais escondê-_____, e o _____ acabou estraçalhado pelos dentes dos cães impiedosos.

o veado – o – o animalzinho – moita – l o – triste bichinho – benfeitora – abrigo

Proposta 2:

➤ No texto “A incapacidade de ser verdadeiro”, o personagem central é Paulo. Por isso, seu nome é repetido várias vezes. Mas, para que o texto não fique repetitivo, você pode recorrer a elementos coesivos como pronomes e sinônimos e, em determinados casos, pode lançar mão da elipse, suprimindo-o. Então, substitua o nome Paulo por um desses recursos.

A incapacidade de ser verdadeiro

PAULO tinha fama de ser mentiroso. Um dia PAULO chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou PAULO de castigo, mas na semana seguinte PAULO veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço da lua, todo cheio de buraquinhos, feitos de queijo, e PAULO provou e tinha gosto de queijo. Desta vez PAULO não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando PAULO voltou falando que todas as borboletas da terra passaram pela chácara de Sinhá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu a mãe decidiu levar Paulo ao médico. Após o exame, o doutor Epaminondas abanou a cabeça:

_ Não há nada a fazer, Dona Colo. Esse menino é mesmo caso de poesia.

Proposta 03:

- Leia o fragmento abaixo e faça o que se pede:

“Não existe sonho mais FANTÁSTICO do que viajar através do tempo, voltar ao passado ou avançar pelas décadas à frente. O problema é que, além de FANTÁSTICO, esse é um sonho COMPROMETEDOR. Nenhum cientista pode sonhá-lo em público sem correr o risco de DAR UMA DE MALUCO. Agora a SURPRESA dos próprios físicos, a possibilidade de cruzar os séculos para a frente e para trás não pode mais ser DESCARTADA. Desde o final da década passada, o físico americano Kip Thorne, do instituto de tecnologia da Califórnia, trouxe à tona um objeto ESTUPENDO, o wormhole, que, em inglês, quer dizer buraco de minhoca. Com esse nome NADA FUTURISTA, até MEIO

INVERTEBRADO, o wormhole pode ser a peça-chave de um futuro ônibus co tempo.”

A. No texto dado acima, o pronome demonstrativo ESSE aparece em duas passagens, a saber:

- a) “ ... ESSE é um sonho comprometedor”
- b) “Com ESSE nome nada futurista...”

Encontre, no texto, o elemento a que cada um desses pronomes se refere e escreva-os abaixo:

a) _____ b) _____

B. Agora, reescreva o texto, substituindo as palavras e expressões destacadas pelas que você encontrará no quadro abaixo. Busque coerência e um sentido próximo ao do texto original.

SER CONSIDERADO LOUCO – ARRISCADO – ALEGRIA – ESQUISITO –
POSTA DE LADO – PROMISSOR – INCRÍVEL – UM POUCO MOLE –
ADMIRÁVEL

Proposta 4

- Sabe-se que um parágrafo é uma unidade de sentido e que, para que ele não fique repetitivo, utilizam-se os mecanismos de substituição e referência. Além disso, para que ele mantenha seu sentido, na sua produção, utilizam-se as conjunções. Então, ordene os seguintes parágrafos, lembrando-se de que a unidade de sentido deve ser mantida.

A. () “Ele estava coberto por um saco plástico. Não entendo quem poderia ter feito uma coisa dessas. Deve ser coisa de um macumbeiro ou de gente que não tem o que fazer”, afirmou M.S.

() A polícia encontrou ontem de manhã um crânio humano deixado na janela de uma casa na rua Cardeal Arcoverde, na Vila Madalena (Zona Oeste de São Paulo).

() A proprietária da casa na rua Arcoverde, 000, a tesoureira aposentada da prefeitura M.S.C, 53 anos, disse que notou a presença do crânio por volta das 9h.

() A polícia suspeita que o crânio foi largado por violentadores de túmulos – na região há cinco cemitérios.

B. () Mas em cada parte deste país – até onde você nem imagina que ainda tem país – tem uma concessionária Volkswagen.

() O Brasil tem mais de oito milhões de quilômetros quadrados.

() Porque, além de ser a marca mais vendida com mais de treze milhões de veículos produzidos a Volkswagen é hoje a marca com maior rede de concessionárias do Brasil.

C. Índio não quer só apito.

() Além dos itens de primeira necessidade, como campo de futebol e dinheiro, pedem também uma avião bimotor como compensação por terem sido ocupantes iniciais das terras que hoje são da Vale.

() Os índios da tribo Xicrim devem ter cansado de andar a pé pelas matas cearenses.

() Na semana passada, enviaram a Vale do Rio Doce uma série de reivindicações.

(Revista Veja, 25 de julho de 2003, página 33)

D. O piscinão do lodo

() O governo estadual promete assinar nesta semana um convênio pra sua revitalização.

() Sem dinheiro, no entanto o piscinão virou um lugar fétido, cheio de lodo.

() Em dezembro de 2001, o então governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, inaugurou o piscinão de Ramos, um lago artificial gigante de água salgada às margens da Baía de Guanabara.

() O projeto se tornou o sucesso popular daquele verão.

(Revista Veja, 25 de julho de 2003, página

38)

2. Pressuposição

Um dos aspectos mais interessantes no processo de leitura de um texto é que ele oferece ao leitor informações que não estão lá explicitamente, uma vez que, além das informações explícitas, há aquelas informações que ficam subtendidas ou pressupostas, cabendo ao leitor abstraí-las. Daí decorre o fato de que, na realização de uma leitura plena, o leitor deve compreender tanto as informações explícitas, quanto as implícitas.

O fenômeno da pressuposição vem sendo estudado pelos lingüistas sobre três aspectos, a saber – a relação lingüística existente entre orações; a informação pressuposta sendo uma condição para o emprego da oração que se pressupõe e a pressuposição como um mecanismo de atuação no discurso.

Ao se utilizar de um desses três aspectos nos enunciados, o locutor está os utilizando para que seu interlocutor não os possa negar. Então, percebe-se que os pressupostos não podem ser negados sob pena de tornarem o discurso incoerente e, dessa maneira, o fenômeno da pressuposição atua como um recurso responsável por limitar e direcionar a conversação.

Há recursos lingüísticos que são marcadores de enunciados com pressuposição, sendo que dentre eles destacam-se certos advérbios (até, só),

certas conjunções (concessivas e temporais), verbos que regem subordinadas substantivas, as orações adjetivas, os adjetivos, além de determinadas construções gramaticais como o “é que”.

Nesse sentido, é interessante notar que, durante o processo de leitura ocorrem muitas emissões de hipóteses de pressuposição. Desse modo, a compreensão de um enunciado, seja ele oral ou escrito, perpassa por elas. Caso essas hipóteses não sejam confirmadas, o leitor tem uma compreensão errônea sobre o enunciado que está lendo.

Em grande parte dos casos, ao perceberem o erro, os alunos não têm consciência de onde a ligação de sentido foi feita incorretamente e por isso não podem refazê-la.

Partindo disso, podem ser realizados exercícios que envolvam a pressuposição.

Proposta 5:

➤ Quando se falam as frases abaixo, além da informação explícita, há informações pressupostas, ou seja, informações a que somos induzidos a pensar. Por isso, escreva as informações que você pode pressupor a partir das frases dadas. Para isso, siga o modelo dado:

Exemplo: Maria deixou de comer muito.

Pressuposto: Maria comia muito.

- a) Agora, João dirige bem.
- b) Adivinhei que ele chegaria mais cedo.
- c) Estranhamos que Marcelo não tenha tirado a melhor nota.
- d) Sabia que a prova seria difícil.

Proposta 6:

- Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

De astral elevado

Envelhecimento não é sinônimo de solidão, tédio e estado depressivo, como se acredita. As “emoções negativas” tendem a diminuir com o avanço da idade, de acordo com um trabalho coordenado pela pesquisadora Susan Turk Charles, do Departamento de psicologia e comportamento social da Universidade da Califórnia (EUA). Em uma amostra de 2.804 pessoas, de quatro gerações verificou-se a tendência da maioria em ter uma visão de mundo mais afirmativa à medida que chegam os cabelos brancos.

(Veja, 31 de julho de 2001)

A) Os adjetivos, muitas vezes, são responsáveis por introduzirem pressuposições. Tomando como base essa afirmação e a passagem “As emoções negativas tendem a diminuir”, qual é o pressuposto estabelecido pelo uso do adjetivo “negativas”, na expressão “emoções negativas”?

B) Qual é o pressuposto da frase “Envelhecimento não é sinônimo de solidão(...)”?

3. O aspecto verbal nos textos

Segundo Neves (2001), o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa privilegia o reconhecimento das classes de palavras (31,34%)¹, dentro do qual se encontra o verbo. Nesse sentido, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa ainda atua sob a óptica da metalinguagem, deixando de lado os valores semânticos e pragmáticos, além de, em muitos casos, desconsiderar o contexto em que as palavras aparecem.

¹ Em quarenta tipos de exercícios, dentre os quais pode-se destacar reconhecimento de funções sintáticas(15,01%) , reconhecimento e classificação de orações(8,38%), o reconhecimento das classes de palavras ocupa o primeiro lugar.

Para que essa realidade seja transformada, dever-se-á estudar as classes de palavras na perspectiva de seus aspectos valorativos e expressivos. Sendo assim, delega-se ao professor a função de mostrar ao aluno as possibilidades de uso e expressão do verbo e das demais classes de palavras. Tendo em vista os pré-testes aplicados na pesquisa de campo desse trabalho, serão enfocados aqui os aspectos que o verbo possui e as possibilidades de emprego e expressividade do mesmo.

Segundo Rocha Lima (2000), o verbo é uma classe de palavras variável que se flexiona em número-pessoa, modo, tempo e voz. Contudo, o essencial do estudo verbal em sala de aula não é essa flexão e, sim, os efeitos que elas causam no texto em que são empregados.

Em primeiro lugar, há a flexão pessoa-número, na qual se encontram as três pessoas do discurso: primeira pessoa (pessoa que fala- emissor); segunda pessoa (pessoa com quem se fala – receptor) e terceira pessoas (a pessoa ou a coisa da qual se fala). Dentro dessa flexão, cabe ao professor focar a idéia de emissor, receptor e assunto, dando ênfase nos gêneros textuais, como, por exemplo, a propaganda, que enfoca o receptor.

Em segundo lugar, há a flexão de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo. O modo indicativo é também denominado modo da realidade por exprimir um fato certo e seguro. O modo subjuntivo recebe também o nome de modo da irrealidade, uma vez que exprime fatos incertos. Por fim, há o modo imperativo, que expressa uma ordem, um pedido ou um conselho. Têm-se os seguintes exemplos: A apresentação do filme começa hoje. (indicativo); Talvez eu faça a prova. (subjuntivo); Fale, por favor. (imperativo)

Em terceiro lugar, pode-se destacar a flexão de tempo: presente, pretérito e futuro.

No modo indicativo, tem-se o presente, o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito, o pretérito-mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e o futuro do presente.

O presente do indicativo exprime um fato que ocorre no momento em que se fala, é o chamado presente atual (Digito meu trabalho neste momento); um

fato habitual, também chamado presente habitual ou freqüentativo (Vou à aula de música às quartas e sextas); e ainda, um fato ou verdade indiscutível e universal ou durativo (O sol é uma estrela). O pretérito imperfeito exprime três fatos: um fato totalmente inacabado ou não totalmente concluído no momento em que se fala (A palestra continuava interessante); um fato ou ação habitual ou freqüente, também denominado pretérito imperfeito habitual ou freqüentativo (Maria ia ao dentista depois da escola); e ainda um fato vago, impreciso, em narrativas com o verbo ser (Era uma vez uma linda princesa.).

O pretérito perfeito simples exprime um fato já concluído em referência ao momento em que se fala (Eu dei aulas pela manhã). Já o pretérito perfeito composto exprime um fato passado que continua a repetir-se no presente (As pessoas têm comentado seus atos).

O pretérito mais-que-perfeito simples e composto são formas equivalentes que exprimem um fato no passado que antecede outro também passado (Meu pai comprara (ou tinha comprado) a casa). Esse tempo verbal pode ser empregado também para exprimir um desejo (Quisera eu ter ânimo para viajar!).

O futuro do presente simples exprime um fato certo ou provável que ocorrerá posteriormente ao momento em que se fala (A festa será amanhã) e ainda um fato incerto ou hipotético (Será que o homem chegará à lua?). O futuro do presente composto exprime uma ação que estará concluída antes de outra posterior a ela (Até a próxima aula todos terão esquecido o que ela fez).

O futuro do pretérito exprime um fato futuro incerto, que depende de outro acontecimento (Estariamos mais tranquilos quando ela voltasse.) e um fato futuro em relação a outro no passado (Se ela deixasse, eu iria ao cinema.)

No modo subjuntivo, tem-se o presente, o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito composto, o pretérito mais-que-perfeito composto e o futuro.

O presente do subjuntivo exprime um fato incerto ou duvidoso em orações subordinadas (É possível que se faça o que é certo) e uma dúvida ou um desejo (Que alguém diga algo proveitoso, pelo menos!).

O pretérito perfeito do subjuntivo exprime uma condição ou uma hipótese (Se ligassem para mim, eu poderia saber o que está acontecendo).

O pretérito perfeito composto exprime um fato supostamente concluído no passado (É bom que se tenha feito o curso de inglês), ou um fato que será concluído no futuro, em relação a outro fato também no futuro (É bom que ele tenha chegado antes que seus pais cheguem).

O pretérito mais-que-perfeito composto exprime uma oração que ocorreria no passado, antes de outro fato também no passado. (Se você soubesse as instruções, teria achado a prova mais fácil).

O futuro simples do subjuntivo exprime um fato hipotético que pode se concretizar ou não (O fato será apresentado quando todos chegarem). Já o futuro composto do subjuntivo exprime um fato futuro terminado em relação a um outro fato também futuro (Compraremos o imóvel, quando tivermos economizado).

O modo imperativo não tem variação temporal, mas sim de negação e afirmação. Ele exprime ordem (Venha logo!), pedido (Sirva-se, colega!), conselho (Agasalhe-se bem!) e proibição (Não fume neste recinto.)

Com base no exposto acerca do valor expressivo do verbo, podem-se desenvolver várias atividades, dentre as quais apresentam-se três propostas a seguir:

Proposta 7:

➤ Leia o texto “A ecologia vence uma batalha” e responda às questões abaixo:

A ecologia vence uma batalha

O ministro dos transportes, Eliseu Padilha, anunciou há três semanas que o governo desistiu de construir uma hidrovía rasgando o Pantanal ao meio. Não será mais feito o aprofundamento de três metros na calha do rio Paraguai nem a retificação de seu curso para facilitar a passagem de grandes barcas que deveriam trafegar de Cárceres, em Mato Grosso, ao Porto de Nueva Palmira, no Uruguai. Essa é uma vitória dos grupos em defesa da ecologia. Alguns ambientalistas consideravam a hidrovía um atentado à natureza. Outros a classificavam como uma sentença de morte para o

ecossistema da região. Era certo que a execução desse projeto interferiria no regime de abrangência das cheias da região. O Ministério Público Federal, por bom tempo conseguiu manter a proposta engavetada, exigindo um estudo do impacto ambiental de toda a obra.

Agora os interessados em transportar mercadoria através do Pantanal terão de adaptar os meios às condições naturais, em vez de alterar a paisagem. Os governos de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, tanto quanto o Ministério dos Transportes e o Mercosul, consideraram economicamente importante o aproveitamento hidroviário. Eliseu Padilha disse que as outras obras relativas a esse aproveitamento agora podem ser iniciadas – e isso é o começo de uma nova batalha com os defensores da natureza.

Padilha acha que cada obra pode ter seu impacto ambiental analisado isoladamente. Entidades conservacionistas defendem um grande estudo de todo o conjunto. Pelo patrimônio ecológico em jogo, é relevante que esse estudo global seja feito. Quem teve maturidade para desistir de um dano maior é capaz de continuar cuidando para que os ganhos econômicos imediatos não comprometam eventualmente o Pantanal, uma obra natural que ninguém seria capaz de refazer se fosse destruída.

(Revista Veja, 31 de janeiro de 2001)

1) Na passagem “ O ministro dos transportes, Eliseu Padilha, anunciou há três semanas que o governo desistiu de construir uma hidrovia rasgando o Pantanal ao meio”, as formas verbais desistiu e anunciou exprimem:

- a) um fato certo ocorrido no presente.
- b) um fato incerto ocorrido no passado.
- c) um fato incerto ocorrido no presente.
- d) um fato certo ocorrido no passado.

2) Em qual das passagens há uma ação inacabada em relação ao momento em que o texto foi produzido?

- a) “Padilha acha que cada obra pode ter seu impacto ambiental analisado isoladamente.”
- b) “Os governos de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso (...) consideram economicamente importante o aproveitamento hidroviário.”
- c) “ Alguns ambientalistas consideravam a hidrovia um atentado à natureza.”
- d) “(...) para que os ganhos econômicos imediatos não comprometam eventualmente o Pantanal.”

3) A expressão SE FOSSE, na passagem: “ (...) uma obra natural que ninguém seria capaz de refazer se fosse destruída”, expressa um posicionamento do produtor do texto em relação ao fato comentado. Qual é este posicionamento?

- a) possibilidade
- b) certeza
- c) ordem
- d) incerteza

4) Foram feitas correlações entre a forma verbal e seu aspecto semântico. Contudo há uma correlação incorreta, assinale-a:

- a) “ (...) Eliseu Padilha disse que as outras obras relacionadas esse aproveitamento agora podem ser iniciadas (...)” (possibilidade)
- b) “ Agora os interessados em carregar mercadorias através do Pantanal terão de adaptar os meios às condições naturais,(...)” (certeza)
- c) “ Quem teve maturidade para desistir de um dano maior é capaz de continuar cuidando para que os ganhos econômicos (...)” (certeza)
- d) “ Era certo que a execução desse projeto interferiria no regime de abrangência das cheias na região.” (possibilidade)

Proposta 8:

➤ O texto que você lerá agora é um texto injuntivo. Preste atenção nas formas verbais que o autor utiliza para construí-lo. Em seguida, responda à questão que segue:

Deixe as portas abertas

Um pequeno deslize no momento de comunicar a saída da empresa pode ser suficiente para arranhar a boa imagem profissional construída durante anos. Os consultores Gutemberg de Macedo e Sandra Guedes dão algumas dicas para sair de um emprego sem fechar as portas para uma eventual volta no futuro:

- Se tiver um relacionamento muito bom – mas muito bom mesmo – com o chefe, comunique a intenção de sair já na fase em que estiver participando da seleção em outra empresa. Isso evita que ele se sinta traído.

- Evite a saída repentina, como se fugisse. Ema vez acertado o novo emprego, comunique com antecedência seu desligamento. Termine os seus projetos em andamento. Se possível, disponha-se a ficar até que outra pessoa esteja treinada, ou contratada para o seu lugar.
- Um dia antes de sair, avise os colegas, agradeça a colaboração diga que aguarda novas oportunidades de voltar a se encontrar profissionalmente com eles.
- Mande um e-mail ou carta de despedida e informe a todos o seu endereço, telefone e e-mail.
- Não revele segredos da antiga empresa nem fale mal dos ex-chefes, quando estiver no novo emprego. Afinal, o mundo é pequeno.

Tomando como base as expressões “comunique a intenção”, “evite a saída”, “avise os colegas”, “mande um e-mail” e o contexto em que elas aparecem, pode-se dizer que as mesmas exprimem:

- a) dúvida
- b) conselho
- c) certeza
- d) ordem

Proposta 09

- Leia o texto abaixo para responder às questões que se seguem.

Alice

E a história era assim...

Alice era uma menina de sete anos que viveu aventuras fantásticas. Certa tarde de verão, viu um coelho branco aparecer correndo na sua frente: ele falava, usava relógio e estava com muita pressa. Curiosa, ela o seguiu.

O coelho pulou dentro de um buraco e ela também. Foi assim que Alice entrou no País das Maravilhas.

Lá, ela foi parar numa sala onde encontrou uma garrafa. No rótulo estava escrito: “Beba-me”. Alice obedeceu e imediatamente ficou pequenina. Viu um bolo embaixo da mesa. Comeu um pedaço e cresceu novamente. Mas se tornou quase uma gigante e chorou de tristeza. O coelho reapareceu e, assim que ela o viu, começou a encolher. Ficou tão miúda que quase se afogou em suas próprias lágrimas. Mas como sabia nadar, conseguiu escapar.

Além do coelho, ela encontrou um rato falante e outros animais: porcos, peixes, sapos, um gato mágico que nunca parava de rir. O gato contou a Alice que era louco, mas que isso não fazia diferença alguma, porque lá todos eram loucos – o País das Maravilhas era o país das loucuras.

Havia ainda uma rainha doida, com uma guarda de soldados malucos. Alice descobriu que os soldados eram cartas de baralhos e que a rainha gostava de mandar cortar as cabeças dos outros. As coisas pioraram para o lado de Alice: ela foi acusada de roubar as tortas da rainha.

Alice se cansou de tanta coisa sem sentido, discutiu com os soldados, começou a crescer e depois despertou.

O país das maravilhas era o país dos sonhos.

1)“Alice” é um texto narrativo. Na construção desse tipo de texto, geralmente, dá-se prioridade a verbos que exprimem uma ação acabada no passado. Todas as passagens do texto em questão expressam isso, exceto:

- a) “O coelho reapareceu(...)”
- b) “(...) e ele falava, usava relógio e estava com muita pressa.”

- c) “(...) ela encontrou um rato falante (...)”
- d) “Alice se cansou de tanta coisa sem sentido(...)”

2) Observe as seguintes passagens:

- a) “Certa tarde de verão, viu um coelho branco aparecer correndo na sua frente (...)”
- b) “O coelho pulou dentro de um buraco e ela também.”.

Na passagem (a) foi usado o artigo indefinido “um” antes da palavra coelho e, na passagem (b) o artigo definido “o”. Sabendo-se que o emprego desses artigos distintos acarreta mudança de sentido, explicita-a, bem como a intenção do autor ao recorrer ora a um uso, ora a outro.

3) Em qual das passagens se verifica a presença de um verbo indicando uma ordem?

- a. “E a história era assim...”
- b. “No rótulo estava escrito: “Beba-me”.”
- c. “Curiosa, ela o seguiu.”
- d. “(...)ela foi acusada de roubar as tortas da rainha.”

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM FATORES LINGÜÍSTICOS QUE INTERFEREM NEGATIVAMENTE NO PROCESSO DA LEITURA

Para que se proceda às sugestões metodológicas que visam a sanar os fatores lingüísticos que interferem na leitura, será feito um estudo teórico sobre cada um desses fatores, com o objetivo de melhor elucidar cada uma das propostas.

1. Os mecanismos de coesão

Haliday & Hasan (1976 apud Kock 2002) distinguem cinco mecanismos de coesão, a saber: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

O trabalho com esses mecanismos de coesão garante dois aspectos essenciais ao processo de ensino/aprendizagem: o leitor, à medida que lê o texto, torna-se capaz de “amarrar” as estruturas que o compõem de forma a produzir o sentido; já a produtor textual consegue adquirir estratégias que o tornem capaz de produzir um texto coeso, partindo do domínio desses cinco mecanismos.

“O mecanismo da referência está em estreita ligação com os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens dos discursos necessários à sua interpretação” (Kock, 2002, p.19). A referência pode ser situacional ou textual. Considera-se a referência como exofórica, quando ela é feita a algum referente que esteja fora do texto (situacional), ao passo que ela é endofórica quando o referente se acha expresso no texto (textual). A referência endofórica subdivide-se em anáfora (referente precede o item coesivo) e em catáfora (referente vem depois do item coesivo).

A realização da coesão referencial nos textos pode ser de três tipos. A primeira delas é a referência pessoal, que acontece por meio do uso de

pronomes pessoais e possessivos. A segunda é a referência demonstrativa, que é materializada através do uso de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos. Por fim, há a referência comparativa que é realizada de forma indireta, ou seja, por meio de identidades e similaridades

A substituição consiste na colocação de um item no lugar de um ou mais elementos, podendo até mesmo substituir uma oração, sendo que essa é uma relação estritamente textual. Para Halliday & Hasan (1976 apud Kock 2002) a principal diferença entre substituição e referência é que existe nesta última uma total identidade entre item de referência e pressuposto, enquanto que no mecanismo de substituição isso não acontece, pois há alguma redefinição. Como exemplo pode-se citar: João comprou um carro novo e Paulo um usado. Com a substituição, percebe-se que permanece a expressão “um carro”, mas o adjetivo novo é substituído pelo substantivo usado.

Dentro do mecanismo da substituição, encontra-se o mecanismo da elipse. Esta se caracteriza por uma omissão do item lexical, mas que é facilmente recuperável pelo contexto, como é o caso de: - Você já almoçou? – (eu) Já.(almocei).

Um outro recurso de coesão essencial para se proceder à coesão é a conjunção, pois é ele que permite que se estabeleçam as relações significativas entre elementos e orações no texto. Os principais tipos de conjunções são aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa. Tendo em mente essas conjunções, deve-se exigir dos alunos que eles façam identificação das mesma dentro do contexto em que elas se encontram, e , não, que simplesmente as classifiquem.

Finalmente, há a coesão lexical, que se subdivide em dois mecanismos: reiteração e colocação. Esses, por sua vez, se caracterizam por determinadas especificidades a saber: a reiteração acontece por meio de repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e a colocação consiste no emprego de termos pertencentes ao mesmo campo significativo.

Tendo como ponto de partida a prática da coesão, têm-se abaixo três propostas de exercícios que visam a explorá-la:

Proposta 1:

➤ O texto abaixo é uma narrativa que conta a história de um veado e de uma moita. Como a narrativa gira em torno desses dois personagens, você recorrerá ao quadro abaixo para escolher as palavras e/ou expressões que completem o texto de forma a deixá-lo mais coeso e coerente.

O veado e a moita

Perseguido pelos caçadores, um pobre veado escondeu-se bem quietinho dentro da cerrada _____.

O _____ era tão seguro que nem os cães ____ viram. E _____ salvou-se. Mas, ingrato e imprudente, passado o perigo, esqueceu-se do benefício e pastou a _____.

Comeu toda a folhagem.

Fez e pagou.

Dias depois, voltaram os caçadores. O _____ voou à procura da moita, mas a pobre moita, sem folhas, não pôde mais escondê-_____, e o _____ acabou estraçalhado pelos dentes dos cães impiedosos.

o veado – o – o animalzinho – moita – l o – triste bichinho – benfeitora – abrigo

Proposta 2:

➤ No texto “A incapacidade de ser verdadeiro”, o personagem central é Paulo. Por isso, seu nome é repetido várias vezes. Mas, para que o texto não fique repetitivo, você pode recorrer a elementos coesivos como pronomes e sinônimos e, em determinados casos, pode lançar mão da elipse, suprimindo-o . Então, substitua o nome Paulo por um desses recursos.

A incapacidade de ser verdadeiro

PAULO tinha fama de ser mentiroso. Um dia PAULO chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou PAULO de castigo, mas na semana seguinte PAULO veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço da lua, todo cheio de buraquinhos, feitos de queijo, e PAULO provou e tinha gosto de queijo. Desta vez PAULO não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando PAULO voltou falando que todas as borboletas da terra passaram pela chácara de Sinhá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu a mãe decidiu levar Paulo ao médico. Após o exame, o doutor Epaminondas abanou a cabeça:

_ Não há nada a fazer, Dona Colo. Esse menino é mesmo caso de poesia.

Proposta 03:

➤ Leia o fragmento abaixo e faça o que se pede:

“Não existe sonho mais FANTÁSTICO do que viajar através do tempo, voltar ao passado ou avançar pelas décadas à frente. O problema é que, além de FANTÁSTICO, esse é um sonho COMPROMETEDOR. Nenhum cientista pode sonhá-lo em público sem correr o risco de DAR UMA DE MALUCO. Agora a SURPRESA dos próprios físicos, a possibilidade de cruzar os séculos para a frente e para trás não pode mais ser DESCARTADA. Desde o final da década passada, o físico americano Kip Thorne, do instituto de tecnologia da Califórnia, trouxe à tona um objeto ESTUPENDO, o wormhole, que, em inglês, quer dizer buraco de minhoca. Com esse nome NADA FUTURISTA, até MEIO

INVERTEBRADO, o wormhole pode ser a peça-chave de um futuro ônibus co tempo.”

A. No texto dado acima, o pronome demonstrativo ESSE aparece em duas passagens, a saber:

- a) “ ... ESSE é um sonho comprometedor”
- b) “Com ESSE nome nada futurista...”

Encontre, no texto, o elemento a que cada um desses pronomes se refere e escreva-os abaixo:

a) _____ b) _____

B. Agora, reescreva o texto, substituindo as palavras e expressões destacadas pelas que você encontrará no quadro abaixo. Busque coerência e um sentido próximo ao do texto original.

SER CONSIDERADO LOUCO – ARRISCADO – ALEGRIA – ESQUISITO –
POSTA DE LADO – PROMISSOR – INCRÍVEL – UM POUCO MOLE –
ADMIRÁVEL

Proposta 4

- Sabe-se que um parágrafo é uma unidade de sentido e que, para que ele não fique repetitivo, utilizam-se os mecanismos de substituição e referência. Além disso, para que ele mantenha seu sentido, na sua produção, utilizam-se as conjunções. Então, ordene os seguintes parágrafos, lembrando-se de que a unidade de sentido deve ser mantida.

A. () “Ele estava coberto por um saco plástico. Não entendo quem poderia ter feito uma coisa dessas. Deve ser coisa de um macumbeiro ou de gente que não tem o que fazer”, afirmou M.S.

() A polícia encontrou ontem de manhã um crânio humano deixado na janela de uma casa na rua Cardeal Arcoverde, na Vila Madalena (Zona Oeste de São Paulo).

() A proprietária da casa na rua Arcoverde, 000, a tesoureira aposentada da prefeitura M.S.C, 53 anos, disse que notou a presença do crânio por volta das 9h.

() A polícia suspeita que o crânio foi largado por violentadores de túmulos – na região há cinco cemitérios.

B. () Mas em cada parte deste país – até onde você nem imagina que ainda tem país – tem uma concessionária Volkswagen.

() O Brasil tem mais de oito milhões de quilômetros quadrados.

() Porque, além de ser a marca mais vendida com mais de treze milhões de veículos produzidos a Volkswagen é hoje a marca com maior rede de concessionárias do Brasil.

C. Índio não quer só apito.

() Além dos itens de primeira necessidade, como campo de futebol e dinheiro, pedem também um avião bimotor como compensação por terem sido ocupantes iniciais das terras que hoje são da Vale.

() Os índios da tribo Xicrim devem ter cansado de andar a pé pelas matas cearenses.

() Na semana passada, enviaram a Vale do Rio Doce uma série de reivindicações.

(Revista Veja, 25 de julho de 2003, página 33)

D. O piscinão do lodo

() O governo estadual promete assinar nesta semana um convênio pra sua revitalização.

() Sem dinheiro, no entanto o piscinão virou um lugar fétido, cheio de lodo.

() Em dezembro de 2001, o então governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, inaugurou o piscinão de Ramos, um lago artificial gigante de água salgada às margens da Baía de Guanabara.

() O projeto se tornou o sucesso popular daquele verão.

(Revista Veja, 25 de julho de 2003, página

38)

2. Pressuposição

Um dos aspectos mais interessantes no processo de leitura de um texto é que ele oferece ao leitor informações que não estão lá explicitamente, uma vez que, além das informações explícitas, há aquelas informações que ficam subtendidas ou pressupostas, cabendo ao leitor abstraí-las. Daí decorre o fato de que, na realização de uma leitura plena, o leitor deve compreender tanto as informações explícitas, quanto as implícitas.

O fenômeno da pressuposição vem sendo estudado pelos lingüistas sobre três aspectos, a saber – a relação lingüística existente entre orações; a informação pressuposta sendo uma condição para o emprego da oração que se pressupõe e a pressuposição como um mecanismo de atuação no discurso.

Ao se utilizar de um desses três aspectos nos enunciados, o locutor está os utilizando para que seu interlocutor não os possa negar. Então, percebe-se que os pressupostos não podem ser negados sob pena de tornarem o discurso incoerente e, dessa maneira, o fenômeno da pressuposição atua como um recurso responsável por limitar e direcionar a conversação.

Há recursos lingüísticos que são marcadores de enunciados com pressuposição, sendo que dentre eles destacam-se certos advérbios (até, só),

certas conjunções (concessivas e temporais), verbos que regem subordinadas substantivas, as orações adjetivas, os adjetivos, além de determinadas construções gramaticais como o “é que”.

Nesse sentido, é interessante notar que, durante o processo de leitura ocorrem muitas emissões de hipóteses de pressuposição. Desse modo, a compreensão de um enunciado, seja ele oral ou escrito, perpassa por elas. Caso essas hipóteses não sejam confirmadas, o leitor tem uma compreensão errônea sobre o enunciado que está lendo.

Em grande parte dos casos, ao perceberem o erro, os alunos não têm consciência de onde a ligação de sentido foi feita incorretamente e por isso não podem refazê-la.

Partindo disso, podem ser realizados exercícios que envolvam a pressuposição.

Proposta 5:

➤ Quando se falam as frases abaixo, além da informação explícita, há informações pressupostas, ou seja, informações a que somos induzidos a pensar. Por isso, escreva as informações que você pode pressupor a partir das frases dadas. Para isso, siga o modelo dado:

Exemplo: Maria deixou de comer muito.

Pressuposto: Maria comia muito.

- a) Agora, João dirige bem.
- b) Adivinhei que ele chegaria mais cedo.
- c) Estranhamos que Marcelo não tenha tirado a melhor nota.
- d) Sabia que a prova seria difícil.

Proposta 6:

- Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

De astral elevado

Envelhecimento não é sinônimo de solidão, tédio e estado depressivo, como se acredita. As “emoções negativas” tendem a diminuir com o avanço da idade, de acordo com um trabalho coordenado pela pesquisadora Susan Turk Charles, do Departamento de psicologia e comportamento social da Universidade da Califórnia (EUA). Em uma amostra de 2.804 pessoas, de quatro gerações verificou-se a tendência da maioria em ter uma visão de mundo mais afirmativa à medida que chegam os cabelos brancos.

(Veja, 31 de julho de 2001)

A) Os adjetivos, muitas vezes, são responsáveis por introduzirem pressuposições. Tomando como base essa afirmação e a passagem “As emoções negativas tendem a diminuir”, qual é o pressuposto estabelecido pelo uso do adjetivo “negativas”, na expressão “emoções negativas”?

B) Qual é o pressuposto da frase “Envelhecimento não é sinônimo de solidão(...)”?

3. O aspecto verbal nos textos

Segundo Neves (2001), o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa privilegia o reconhecimento das classes de palavras (31,34%)¹, dentro do qual se encontra o verbo. Nesse sentido, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa ainda atua sob a óptica da metalinguagem, deixando de lado os valores semânticos e pragmáticos, além de, em muitos casos, desconsiderar o contexto em que as palavras aparecem.

¹ Em quarenta tipos de exercícios, dentre os quais pode-se destacar reconhecimento de funções sintáticas(15,01%) , reconhecimento e classificação de orações(8,38%), o reconhecimento das classes d palavras ocupa o primeiro lugar.

Para que essa realidade seja transformada, dever-se-á estudar as classes de palavras na perspectiva de seus aspectos valorativos e expressivos. Sendo assim, delega-se ao professor a função de mostrar ao aluno as possibilidades de uso e expressão do verbo e das demais classes de palavras. Tendo em vista os pré-testes aplicados na pesquisa de campo desse trabalho, serão enfocados aqui os aspectos que o verbo possui e as possibilidades de emprego e expressividade do mesmo.

Segundo Rocha Lima (2000), o verbo é uma classe de palavras variável que se flexiona em número-pessoa, modo, tempo e voz. Contudo, o essencial do estudo verbal em sala de aula não é essa flexão e, sim, os efeitos que elas causam no texto em que são empregados.

Em primeiro lugar, há a flexão pessoa-número, na qual se encontram as três pessoas do discurso: primeira pessoa (pessoa que fala- emissor); segunda pessoa (pessoa com quem se fala – receptor) e terceira pessoas (a pessoa ou a coisa da qual se fala). Dentro dessa flexão, cabe ao professor focar a idéia de emissor, receptor e assunto, dando ênfase nos gêneros textuais, como, por exemplo, a propaganda, que enfoca o receptor.

Em segundo lugar, há a flexão de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo. O modo indicativo é também denominado modo da realidade por exprimir um fato certo e seguro. O modo subjuntivo recebe também o nome de modo da irrealidade, uma vez que exprime fatos incertos. Por fim, há o modo imperativo, que expressa uma ordem, um pedido ou um conselho. Têm-se os seguintes exemplos: A apresentação do filme começa hoje. (indicativo); Talvez eu faça a prova. (subjuntivo); Fale, por favor. (imperativo)

Em terceiro lugar, pode-se destacar a flexão de tempo: presente, pretérito e futuro.

No modo indicativo, tem-se o presente, o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito, o pretérito-mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e o futuro do presente.

O presente do indicativo exprime um fato que ocorre no momento em que se fala, é o chamado presente atual (Digito meu trabalho neste momento); um

fato habitual, também chamado presente habitual ou freqüentativo (Vou à aula de música às quartas e sextas); e ainda, um fato ou verdade indiscutível e universal ou durativo (O sol é uma estrela). O pretérito imperfeito exprime três fatos: um fato totalmente inacabado ou não totalmente concluído no momento em que se fala (A palestra continuava interessante); um fato ou ação habitual ou freqüente, também denominado pretérito imperfeito habitual ou freqüentativo (Maria ia ao dentista depois da escola); e ainda um fato vago, impreciso, em narrativas com o verbo ser (Era uma vez uma linda princesa.).

O pretérito perfeito simples exprime um fato já concluído em referência ao momento em que se fala (Eu dei aulas pela manhã). Já o pretérito perfeito composto exprime um fato passado que continua a repetir-se no presente (As pessoas têm comentado seus atos).

O pretérito mais-que-perfeito simples e composto são formas equivalentes que exprimem um fato no passado que antecede outro também passado (Meu pai comprara (ou tinha comprado) a casa). Esse tempo verbal pode ser empregado também para exprimir um desejo (Quisera eu ter ânimo para viajar!).

O futuro do presente simples exprime um fato certo ou provável que ocorrerá posteriormente ao momento em que se fala (A festa será amanhã) e ainda um fato incerto ou hipotético (Será que o homem chegará à lua?). O futuro do presente composto exprime uma ação que estará concluída antes de outra posterior a ela (Até a próxima aula todos terão esquecido o que ela fez).

O futuro do pretérito exprime um fato futuro incerto, que depende de outro acontecimento (Estaríamos mais tranquilos quando ela voltasse.) e um fato futuro em relação a outro no passado (Se ela deixasse, eu iria ao cinema.)

No modo subjuntivo, tem-se o presente, o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito composto, o pretérito mais-que-perfeito composto e o futuro.

O presente do subjuntivo exprime um fato incerto ou duvidoso em orações subordinadas (É possível que se faça o que é certo) e uma dúvida ou um desejo (Que alguém diga algo proveitoso, pelo menos!).

O pretérito perfeito do subjuntivo exprime uma condição ou uma hipótese (Se ligassem para mim, eu poderia saber o que está acontecendo).

O pretérito perfeito composto exprime um fato supostamente concluído no passado (É bom que se tenha feito o curso de inglês), ou um fato que será concluído no futuro, em relação a outro fato também no futuro (É bom que ele tenha chegado antes que seus pais cheguem).

O pretérito mais-que-perfeito composto exprime uma oração que ocorreria no passado, antes de outro fato também no passado. (Se você soubesse as instruções, teria achado a prova mais fácil).

O futuro simples do subjuntivo exprime um fato hipotético que pode se concretizar ou não (O fato será apresentado quando todos chegarem). Já o futuro composto do subjuntivo exprime um fato futuro terminado em relação a um outro fato também futuro (Compraremos o imóvel, quando tivermos economizado).

O modo imperativo não tem variação temporal, mas sim de negação e afirmação. Ele exprime ordem (Venha logo!), pedido (Sirva-se, colega!), conselho (Agasalhe-se bem!) e proibição (Não fume neste recinto.)

Com base no exposto acerca do valor expressivo do verbo, podem-se desenvolver várias atividades, dentre as quais apresentam-se três propostas a seguir:

Proposta 7:

➤ Leia o texto “A ecologia vence uma batalha” e responda às questões abaixo:

A ecologia vence uma batalha

O ministro dos transportes, Eliseu Padilha, anunciou há três semanas que o governo desistiu de construir uma hidrovia rasgando o Pantanal ao meio. Não será mais feito o aprofundamento de três metros na calha do rio Paraguai nem a retificação de seu curso para facilitar a passagem de grandes barcas que deveriam trafegar de Cárceres, em Mato Grosso, ao Porto de Nueva Palmira, no Uruguai. Essa é uma vitória dos grupos em defesa da ecologia. Alguns ambientalistas consideravam a hidrovia um atentado à natureza. Outros a classificavam como uma sentença de morte para o

ecossistema da região. Era certo que a execução desse projeto interferiria no regime de abrangência das cheias da região. O Ministério Público Federal, por bom tempo conseguiu manter a proposta engavetada, exigindo um estudo do impacto ambiental de toda a obra.

Agora os interessados em transportar mercadoria através do Pantanal terão de adaptar os meios às condições naturais, em vez de alterar a paisagem. Os governos de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, tanto quanto o Ministério dos Transportes e o Mercosul, consideraram economicamente importante o aproveitamento hidroviário. Eliseu Padilha disse que as outras obras relativas a esse aproveitamento agora podem ser iniciadas – e isso é o começo de uma nova batalha com os defensores da natureza.

Padilha acha que cada obra pode ter seu impacto ambiental analisado isoladamente. Entidades conservacionistas defendem um grande estudo de todo o conjunto. Pelo patrimônio ecológico em jogo, é relevante que esse estudo global seja feito. Quem teve maturidade para desistir de um dano maior é capaz de continuar cuidando para que os ganhos econômicos imediatos não comprometam eventualmente o Pantanal, uma obra natural que ninguém seria capaz de refazer se fosse destruída.

(Revista Veja, 31 de janeiro de 2001)

1) Na passagem “ O ministro dos transportes, Eliseu Padilha, anunciou há três semanas que o governo desistiu de construir uma hidrovía rasgando o Pantanal ao meio”, as formas verbais desistiu e anunciou exprimem:

- a) um fato certo ocorrido no presente.
- b) um fato incerto ocorrido no passado.
- c) um fato incerto ocorrido no presente.
- d) um fato certo ocorrido no passado.

2) Em qual das passagens há uma ação inacabada em relação ao momento em que o texto foi produzido?

- a) “Padilha acha que cada obra pode ter seu impacto ambiental analisado isoladamente.”
- b) “Os governos de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso (...) consideram economicamente importante o aproveitamento hidroviário.”
- c) “ Alguns ambientalistas consideravam a hidrovía um atentado à natureza.”
- d) “(...) para que os ganhos econômicos imediatos não comprometam eventualmente o Pantanal.”

3) A expressão SE FOSSE, na passagem: “ (...) uma obra natural que ninguém seria capaz de refazer se fosse destruída”, expressa um posicionamento do produtor do texto em relação ao fato comentado. Qual é este posicionamento?

- a) possibilidade
- b) certeza
- c) ordem
- d) incerteza

4) Foram feitas correlações entre a forma verbal e seu aspecto semântico. Contudo há uma correlação incorreta, assinale-a:

- a) “ (...) Eliseu Padilha disse que as outras obras relacionadas esse aproveitamento agora podem ser iniciadas (...)” (possibilidade)
- b)“ Agora os interessados em carregar mercadorias através do Pantanal terão de adaptar os meios às condições naturais,(...)” (certeza)
- c)“ Quem teve maturidade para desistir de um dano maior é capaz de continuar cuidando para que os ganhos econômicos (...)” (certeza)
- d)“ Era certo que a execução desse projeto interferiria no regime de abrangência das cheias na região.” (possibilidade)

Proposta 8:

➤ O texto que você lerá agora é um texto injuntivo. Preste atenção nas formas verbais que o autor utiliza para construí-lo. Em seguida, responda à questão que segue:

Deixe as portas abertas

Um pequeno deslize no momento de comunicar a saída da empresa pode ser suficiente para arranhar a boa imagem profissional construída durante anos. Os consultores Gutemberg de Macedo e Sandra Guedes dão algumas dicas para sair de um emprego sem fechar as portas para uma eventual volta no futuro:

- Se tiver um relacionamento muito bom – mas muito bom mesmo – com o chefe, comunique a intenção de sair já na fase em que estiver participando da seleção em outra empresa. Isso evita que ele se sinta traído.

- Evite a saída repentina, como se fugisse. Uma vez acertado o novo emprego, comunique com antecedência seu desligamento. Termine os seus projetos em andamento. Se possível, disponha-se a ficar até que outra pessoa esteja treinada, ou contratada para o seu lugar.
- Um dia antes de sair, avise os colegas, agradeça a colaboração diga que aguarda novas oportunidades de voltar a se encontrar profissionalmente com eles.
- Mande um e-mail ou carta de despedida e informe a todos o seu endereço, telefone e e-mail.
- Não revele segredos da antiga empresa nem fale mal dos ex-chefes, quando estiver no novo emprego. Afinal, o mundo é pequeno.

Tomando como base as expressões “comunique a intenção”, “evite a saída”, “avise os colegas”, “mande um e-mail” e o contexto em que elas aparecem, pode-se dizer que as mesmas exprimem:

- a) dúvida
- b) conselho
- c) certeza
- d) ordem

Proposta 09

- Leia o texto abaixo para responder às questões que se seguem.

Alice

E a história era assim...

Alice era uma menina de sete anos que viveu aventuras fantásticas. Certa tarde de verão, viu um coelho branco aparecer correndo na sua frente: ele falava, usava relógio e estava com muita pressa. Curiosa, ela o seguiu.

O coelho pulou dentro de um buraco e ela também. Foi assim que Alice entrou no País das Maravilhas.

Lá, ela foi parar numa sala onde encontrou uma garrafa. No rótulo estava escrito: “Beba-me”. Alice obedeceu e imediatamente ficou pequenina. Viu um bolo embaixo da mesa. Comeu um pedaço e cresceu novamente. Mas se tornou quase uma gigante e chorou de tristeza. O coelho reapareceu e, assim que ela o viu, começou a encolher. Ficou tão miúda que quase se afogou em suas próprias lágrimas. Mas como sabia nadar, conseguiu escapar.

Além do coelho, ela encontrou um rato falante e outros animais: porcos, peixes, sapos, um gato mágico que nunca parava de rir. O gato contou a Alice que era louco, mas que isso não fazia diferença alguma, porque lá todos eram loucos – o País das Maravilhas era o país das loucuras.

Havia ainda uma rainha doida, com uma guarda de soldados malucos. Alice descobriu que os soldados eram cartas de baralhos e que a rainha gostava de mandar cortar as cabeças dos outros. As coisas pioraram para o lado de Alice: ela foi acusada de roubar as tortas da rainha.

Alice se cansou de tanta coisa sem sentido, discutiu com os soldados, começou a crescer e depois despertou.

O país das maravilhas era o país dos sonhos.

1)“Alice” é um texto narrativo. Na construção desse tipo de texto, geralmente, dá-se prioridade a verbos que exprimem uma ação acabada no passado. Todas as passagens do texto em questão expressam isso, exceto:

- a) “O coelho reapareceu(...)”
- b) “(...) e ele falava, usava relógio e estava com muita pressa.”

- c) “(...) ela encontrou um rato falante (...)”
- d) “Alice se cansou de tanta coisa sem sentido(...)”

2) Observe as seguintes passagens:

- a) “Certa tarde de verão, viu um coelho branco aparecer correndo na sua frente (...)”
- b) “O coelho pulou dentro de um buraco e ela também.”.

Na passagem (a) foi usado o artigo indefinido “um” antes da palavra coelho e, na passagem (b) o artigo definido “o”. Sabendo-se que o emprego desses artigos distintos acarreta mudança de sentido, explicita-a, bem como a intenção do autor ao recorrer ora a um uso, ora a outro.

3) Em qual das passagens se verifica a presença de um verbo indicando uma ordem?

- a. “E a história era assim...”
- b. “No rótulo estava escrito: “Beba-me”.”
- c. “Curiosa, ela o seguiu.”
- d. “(...)ela foi acusada de roubar as tortas da rainha.”

PENÉLOPE: O ARQUÉTIPO FEMININO NA CONSTRUÇÃO DE MODELOS EDUCACIONAIS DA GRÉCIA ANTIGA¹

Henriquinha Jaconi*

Resumo: Homero, autor da *Ilíada* e da *Odisséia*, foi grande sustentáculo pedagógico e ético dos períodos jônico e ático da Grécia Antiga. Na *Odisséia*, o poeta, ao construir um rico lendário, delegou poderes bem mais importantes para a mulher. É justamente no mito de Penélope que faremos o resgate de suas virtudes para verificar se sua conduta pode ser referendada como um paradigma na construção de modelos educacionais da Grécia Antiga e posterior a seu tempo.

Palavras-chave: Homero. Antigüidade Clássica. Penélope. Literatura. Pedagogia.

Abstract: Homer, author of the *Iliad* and the *Odyssey*, was the greatest pedagogical and ethical supporter of Ancient Greece during the Ionic and Attic periods. In the *Odyssey*, the poet, while creating a rich group of legends, assigned important powers to women. In the myth of Penelope, we will bring out the virtues of this woman to verify if her conduct can be countersigned as an exemplum in the edification of educational models to Ancient Greece and times thereafter.

Key-words: Homer. Classical Antiquity. Penelope. Literature. Pedagogy.

1. Considerações iniciais

A Literatura grega reclama o nosso estudo e provoca a nossa admiração, pois os estudos estéticos, políticos e históricos mais recentes sobre a Grécia Antiga têm revelado faces ainda desconhecidas do que foi a formação do homem grego, sobretudo em suas mentalidades e pressupostos educacionais.

O ponto de partida desta pesquisa é a poesia de Homero, referência pedagógica e ética dos períodos jônico e ático da Antiga Grécia, e grande sustentáculo da sociedade grega por séculos. O poeta construiu um rico lendário, exaltando a personalidade humana, os valores, o ideal herdado de destreza guerreira, e a valorização das virtudes espirituais e sociais. No entanto, em seus versos, os elementos femininos assumem fundamental importância na cultura aristocrática que, apesar de ser uma cultura misógina, destacou a figura feminina não só pela maternidade, mas também pela sua firme posição social. Ao tomarmos por base a *Odisséia*, é que destacamos a figura de Penélope como personagem-cânone e como modelo de conduta e disciplina de inúmeras gerações

¹ Pesquisa apresentada ao NIPE, sob orientação do Professor Dr. Luís André Nepomuceno.

* Aluna do 4^o ano de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM.

gregas, por ter se mantido fiel ao herói pelos longos anos em que este esteve ausente de Ítaca. A poesia grega não nos fornece apenas uma amostra de um fragmento qualquer da existência humana, não é uma mera escolha do acaso, mas sim trechos minuciosamente escolhidos, imbuídos de um nobre ideal. O ethos da cultura e da moral grega encontrou na Odisséia o seu cerne.

Nosso objetivo é compreender até que ponto a poesia de Homero serve efetivamente como construtora de modelos educacionais de períodos posteriores, e aprofundar nessa obra que, juntamente com a Ilíada, foi considerada a Bíblia da Grécia. Seu autor, Homero, tinha um prestígio tão sagrado que se lhe atribuíram todas as outras obras compostas na sua época; e esta época abrange muitos séculos.

2. O lugar de Homero na Literatura Grega

A base da literatura grega continua, durante séculos, sempre a mesma e essa base é um ciclo de poesias épicas que constituem um cânone tradicional e invariável. A maior parte dessas epopéias e poemas estava ligada ao nome de um poeta lendário; nome que se encontra até hoje nas folhas de rosto das edições da Ilíada e da Odisséia: o nome de Homero.

Segundo CARPEAUX (1959: 52), nenhum autor clássico alcançou jamais fama tão discutida. O nome de Homero tornou-se sinônimo de poeta. Essa glória é, em grande parte, o resultado de vários esforços fracassados de imitá-lo. Os poetas que tentaram imitar colaboraram para fortalecer a unanimidade de opinião: “Homero é o maior dos poetas”.

As epopéias homéricas eram consideradas como cânon fixo, ao qual não era lícito acrescentar outras epopéias de origem moderna. A Ilíada e a Odisséia eram utilizadas nas escolas gregas, como livros didáticos, da mesma maneira como se aprende de cor o catecismo.

Para os antigos, Homero não era uma obra literária, leitura obrigatória dos estudantes e objeto de discussão crítica entre os homens de letras. Na Antiguidade também, assim como nos tempos modernos, Homero era indiscutido: mas não como epopéia, e sim como Bíblia. Era um código. (CARPEAUX, 1959: 52).

Os versos do poeta serviam para apoiar opiniões literárias, teses filosóficas, sentimentos religiosos, sentenças dos tribunais, noções políticas. Seus versos eram citados nos discursos dos advogados e estadistas, utilizados como argumentos

irrefutáveis. Homero significa tradição no sentido em que a Igreja Romana emprega a palavra como norma de interpretação da doutrina e da vida.

Mas essa doutrina e essa vida não têm nada com a nossa vida e as nossas tradições. Homero é e podia ser a Bíblia dum mundo alheio. Os famosos “realismos objetivos” de Homero, que o tornaram norma da vida grega, afastam-no justamente da nossa vida, cuja realidade exigiria outras normas objetivas, diferentes. “Para nós outros, Homero não pode ser outra coisa senão símbolo de uma grande obra literária capaz de ser discutida” (Idem, p 53).

JAEGER (1995: 44), um profundo estudioso dos ideais de educação da Grécia Antiga, pondera que

O coração do poeta está com os homens que representam a elevação da sua cultura e costumes, e isso se percebe passo a passo. A contínua exaltação que faz das suas qualidades tem, sem dúvida alguma, uma intenção educativa. O que dele nos diz é para ele um valor em si; não é um milieu indiferente, mas constitui uma parte essencial da superioridade dos seus heróis. A sua forma de vida é inseparável da sua conduta e das suas maneiras e outorga-lhes uma dignidade especial, que se manifesta através das suas nobres e grandes façanhas, e da sua atitude irrepreensível ante a felicidade e a miséria alheias. O seu destino privilegiado está em harmonia com a ordem divina do mundo e os deuses lhes dispensam a sua proteção. Irradia continuamente da nobreza da sua vida um valor puramente humano.

À luz de Jaeger, compreendemos a razão pela qual os gregos de todos os tempos encontraram em Homero respostas quanto à conduta da vida; o conteúdo e até a arte perderam as suas importâncias principais, considerando-se a força superior da tradição ética.

CARPEAUX (1959:58), em História da Literatura Ocidental, afirma:

Homero” é o próprio mundo grego. Nasceu com a civilização grega: a língua e o metro, o hexâmetro, nasce ao mesmo tempo. Pertencendo a uma época que é, do ponto de vista histórico, uma época primitiva, as epopéias homéricas revelam simultaneamente a existência de uma literatura perfeitamente amadurecida. Não é possível determinar com exatidão a época em que as epopéias homéricas foram redigidas. Quando Schliemann descobriu, na Ásia Menor, as ruínas da cidade de Tróia, e se revelou, em Micenas e Creta a existência de uma civilização pré-helênica, esperava-se a solução definitiva do problema homérico. Não se conseguiu, porém, estabelecer um acordo perfeito entre as análises filológicas e as descobertas arqueológicas. A Ilíada descreve fielmente a época “feudal” da Grécia, e o conteúdo da Odisséia está em relação íntima com a época fenícia da civilização mediterrânea. Mas, não é possível distinguir entre a realidade histórica e o panorama poético. A época mais provável das origens homéricas situa-se entre o século IX e o século VII antes da nossa era.

O equilíbrio entre o realismo e o idealismo é o que confere aos poemas homéricos a vida eterna: as bíblias estéticas, religiosas e políticas dos gregos podiam transformar-se em bíblia literária da civilização ocidental inteira.

No que se refere à pessoa do poeta, esta não foi seriamente contestada antes do fim do século XVII. Homero era tido como autor da *Ilíada* e da *Odisséia*. Atendendo às biografias clássicas, sua imagem era tida como de um ancião de aspecto espantoso, pobre, prudente e sossegado que, apesar de ser cego, recebia inspiração das musas: a encarnação dum milagre, do milagre grego.

Segundo alguns filólogos, a língua de Homero não era um idioma primitivo, mas uma língua literária, que mesmo sendo artificial, mistura de jônio e de eólio, nunca tinha sido falada; e que o seu verso, o hexâmetro, era demasiadamente erudito para ter sido inventado por aedos incultos.

Assim, a crítica literária, ao analisar as obras, reconheceu-lhes uma composição, um equilíbrio, uma unidade na intriga e na psicologia dos personagens, que não são efeitos do acaso. “A *Ilíada* e a *Odisséia* são obras literárias, elaboradas cerca do século IX a.C., que utilizam um tesouro de lendas, de um ou vários autores que eram escritores, homens lúcidos e cultos”. THOORENS (1966: 201).

Sob o nome de Homero, existe um certo número de obras, nas quais se incluem dois longos poemas com, respectivamente, dezesseis mil e doze mil versos, a *Ilíada* e a *Odisséia*. Desde a Antiguidade, em que tal já sucedia, que se discute a paternidade homérica de textos de caráter religioso, os hinos. Mas no caso da *Ilíada* e da *Odisséia*, numa época relativamente recente é que se começou a contestar, senão a existência de um poeta chamado Homero, pelo menos o fato de ser ele o autor da totalidade das duas epopéias. Uns se basearam na falta de coesão aparente na narrativa que a *Ilíada* nos dá e na justaposição de pelo menos três histórias diferentes na *Odisséia*. Outros atribuíram a *Ilíada* a um Homero que, nascido em Quios, teria vivido na Jônia por volta dos meados do século VIII, mas já não a *Odisséia*, que só teria sido elaborada, cerca de meio século mais tarde.

De acordo com MOSSÉ, o problema veio a ser reformulado neste século, designadamente por alturas dos anos 30, na seqüência dos trabalhos do antropólogo americano Milmann Parry, que, partindo de um fato conhecido e estudado desde há muito, a repetição das fórmulas que, de um modo quase obsessivo, pautam o ritmo dos poemas, quase obsessivo, acabara por verificar a existência de um fenômeno análogo ao canto dos bardos iugoslavos. Estas repetições possuíam efetivamente o poder de facilitar

a memorização de uma dada poesia, que, destituída em absoluto do suporte da escrita, se achava reduzida à simples transmissão oral. Ele concluíra daí que, à semelhança do bardo iugoslavo, os aedos gregos recorriam ao mesmo sistema pelas mesmas razões, cada um deles a enriquecer os poemas com novos episódios ou novos desenvolvimentos, fato que permitia explicar a aparente desordem da sua feitura. A *Iliada* e a *Odisseia* representariam, pois, segundo M.I. Finley, “o ponto culminante de uma longa tradição de poesia oral, tradição prosseguida por bardos profissionais que deambulam por todo mundo grego”. (p. 21)

Existe o fato de a poesia dos bardos e dos aedos gregos não se dirigirem ao mesmo tipo de público. Os aedos, vivendo num mundo em que a escrita era um fato adquirido, compunham para os camponeses iletrados, ao passo que os gregos, movendo-se num mundo em que a escrita viera a desaparecer, faziam-na para nobres, que muito embora, igualmente iletrados, não deixavam por isso de ser os detentores do poder e da riqueza. Na época de Homero (ou dos poetas que se designam sob esse nome), esta reaparecera na Grécia sob forma de um alfabeto adaptado através da junção de vogais a partir do alfabeto fenício. Há cerca de um quarto de século, a descoberta de uma taça, “taça de Nestor”, na qual figuravam três versos ao rei da *Iliada* e da *Odisseia*, foi um indício de que essa escrita começou com a transcrição das epopéias transmitida pelos aedos. Além disso, a qualidade da obra e o caráter elaborado que ela possui são fatos que estudos recentes têm vindo realçar e valorizar. Logo, seria, pois, impossível pretender negar que a *Iliada* e a *Odisseia* tenham sido redigidas em finais do século VIII, ainda que, segundo a tradição, apenas em Atenas e no tempo dos Pisístratos, cuja propaganda elas serviam, as duas epopéias viessem a ter uma maior difusão graças a uma nova “edição” das mesmas.

De acordo com MOSSÉ (1984: 22),

Os trabalhos de Milmann Parry, ao questionarem os longos séculos de transmissão oral que se teria sucedido, permitiram historiadores como M.I. Finley retomar o problema da “sociedade homérica”, do “mundo de Ulisses” e demonstrar, por um lado, a sua coerência própria e tentar, por outro, descobrir que a realidade histórica aflorava por detrás das aventuras dos heróis aqueus, qual o sistema de valores de que estas eram portadoras. Por isso mesmo, ele iria contribuir para lançar por terra, (...) ao fornecer uma confirmação flagrante de tal facto, esse “cadáver que temos regularmente de matar”, para retomar aqui uma fórmula de P. Vidal-Naquet, ou seja, a tese que transforma Homero num historiador micênico. (Michel Austin e Pierre Vidal Naquet, Apud: MOSSÉ: 1984. Economia e Sociedade na Grécia Antiga).

Platão narra que era consenso no seu tempo Homero ter sido o educador de toda a Grécia. A sua influência propagou-se além das fronteiras da Grécia Antiga. Nem mesmo a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar a sua influência e o valor pedagógico de toda a poesia. A idéia do poeta como educador do seu povo - no sentido mais profundo da palavra - foi bastante familiar aos gregos desde a sua origem e manteve a sua relevância. De acordo com JAEGER (1995: 61), um dos mais profundos conhecedores do mundo grego antigo,

faz-se necessário não restringir a nossa compreensão da poesia grega com a substituição do juízo próprio dos Gregos pelo dogma moderno da autonomia puramente estética da arte. Embora esta caracterize certos tipos e períodos da arte e da poesia, não deriva da poesia grega ou de seus grandes representantes, nem é possível aplicá-las a eles.

Desde os primórdios não existia uma separação entre a estética e a ética, que sempre se viram unidas no pensamento grego. Somente mais tarde é que surgiu tal separação. Em Platão, ainda, o limite do conteúdo de verdade da poesia homérica implica uma diminuição do seu valor. A antiga retórica estimulou a consideração formal da arte e foi o Cristianismo que transformou a estética da poesia em atitude espiritual. Nesse sentido, era dado considerar como errôneo e pecaminoso grande parte do conteúdo ético e religioso dos antigos poetas e aceitar a forma clássica como instrumento de prazer e fonte de educação. Foi então que a poesia continuou a instar do seu mundo de sombras os deuses e heróis da mitologia pagã; todavia, esse mundo passou a ser considerado como um jogo de pura ficção artística. Segundo JAEGER (1995: 62),

É fácil contemplar Homero por esta acanhada perspectiva, mas assim impedimo-nos o acesso à inteligência dos mitos e da poesia no seu genuíno sentido Helênico. Repugna-nos naturalmente ver a tardia poética filosófica do helenismo interpretar a educação em Homero como uma árida e racionalista fabula docet ou, de acordo com o modelo dos sofistas, fazer da epopéia uma enciclopédia de todas artes e ciências. Mas esta quimera da escolástica não é senão a degenerescência de um pensamento em si mesmo correta, o qual, como tudo quanto é belo é verdadeiro, se torna grosseiro em mãos grosseiras. Por mais que esse utilitarismo repugne, com razão, nosso sentido estético, não deixa de ser evidente que Homero, e com ele todos os grandes poetas da Grécia, deve ser considerado, não como simples objeto da historia formal da literatura, mas como o primeiro e maior criador e modelador da humanidade grega.

A poesia só pode ser considerada educadora se faz valer todas as forças estéticas e éticas do homem. Mas a relação entre os aspectos estéticos e éticos não consiste só no fato de o ético nos ser dado como “matéria” acidental, alheia a um fim propriamente artístico, mas sim no fato de o conteúdo normativo e a forma artística da obra de arte estarem interagindo e possuírem um ponto comum. Jaeger faz a seguinte ponderação a respeito da poesia:

Existe uma arte que despreza os chamados assuntos elevados ou fica indiferente perante o conteúdo do seu objeto. É claro que esta frivolidade artística deliberada tem por vez efeitos “éticos”, pois desmascara sem qualquer consideração os valores falsos e convencionais e atua como uma crítica purificadora. Mas só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual vive um ethos, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. A poesia grega nas suas formas mais elevadas não nos dá apenas um fragmento qualquer da realidade; ela nos dá um trecho da existência, escolhido e considerado em relação a um ideal determinado. (Idem: 63).

Homero foi o primeiro a entrar para a história da poesia grega, tornou-se o mestre da humanidade inteira, o que demonstra a capacidade única do povo grego para chegar ao conhecimento e à formulação daquilo que une e move a todos nós.

O poeta é o representante da cultura grega primitiva. Ele é a “fonte” da história da sociedade grega mais antiga. O mundo de grandes tradições e exigências é a mais alta esfera da vida, na qual sua poesia brilhou. “O ethos da cultura e da moral aristocrática encontra na Odisséia o poema da sua vida”. (p. 66).

3. Penélope como modelo educacional

Pensando nos objetivos específicos deste trabalho, faremos um painel dos episódios em que Penélope aparece na Odisséia para identificar, em detalhe, este ou aquele componente moral de seu caráter.

CANTO	EPISÓDIOS
I	Penélope pede a Fêmio que cante outra cantiga, pois seu coração está muito triste com o aedo. Telêmaco pede para a mãe que vá para os seus aposentos.
IV	Penélope fica sabendo, através de Medonte, que os pretendentes estão tramando contra a vida de Telêmaco; ordena que chamem Laerte para

	conceberem um plano. Euricléia (sua ama) confessa que sabia desde o começo; ambas se recolhem no aposento para pedir proteção à deusa Atena. A rainha está fraca, não quer se alimentar, sua irmã, que já faleceu, lhe aparece em sonho, e ela pede que lhe envie a morte para pôr fim aos seus sofrimentos.
XVI	Penélope oculta as suas feições num véu de lavor admirável, e conversa com Antínoo num tom de censura, chamando-o de “feitor de maldades”, e querendo saber por que ele trama em tirar a vida de seu filho. Indignada, ela recorda a ocasião em que Odisseu acolheu-o em seu palácio, livrando-o da morte.
XVII	Penélope é semelhante à Afrodite na beleza e no porte, assentada, enquanto fia macia lã, conversa com o estrangeiro e seu filho no afã de conseguir notícias de Ulisses.
XVII	A rainha manda chamar o estrangeiro, deseja cumprimentá-lo, porém Odisseu, que está travestido de mendigo, recusa-lhe o pedido, temendo que a rainha pudesse ser agredida pelos afoitos pretendentes que estão no interior do palácio.
XVIII	Penélope, inspirada pela deusa Atena, sente um forte desejo de se expor aos pretendentes, apesar do ódio que sente por eles. Ela aconselha ao filho para não conversar com os pretendentes, temendo que eles pudessem fazer mal ao jovem. A rainha narra que, desde a partida do seu amado, os deuses camuflaram a sua beleza. A deusa fê-la adormecer e incutiu-lhe mais brilho na tez. Penélope, ao acordar, percebe que seu rosto está mais radiante, porém nada disso a arrebatava da sua profunda tristeza. Desesperada, ela pede para Atena que lhe envie o extermínio, pois já não suporta mais se consumir em saudades do marido. Penélope sabe que os dias das núpcias odientas estão se aproximando, além disso, ela presencia em seu palácio uma situação totalmente inusitada, que é a dilapidação de seus bens.
XIX	Penélope conversa com o mendigo e não o identifica, fala de suas aflições, da situação embaraçosa que está vivendo, dos senhores que forçam a contrair segundas núpcias e roubam seus bens. O fato é que a presença do mendigo em seu palácio não a incomoda; ao contrário, ambos conversam sobre a saudade que ela sente de seu esposo. Penélope revela o artifício que utilizou durante três anos, que consistia em tecer uma túnica mortuária para seu sogro Laertes, adiando, assim, a tão esperada resposta. A rainha conta que se vê

	<p>compelida por seus pais a casar, que seu filho se mostra indignado ante os gastos de seus haveres.</p>
XIX	<p>O mendigo ardiloso dizia muitas mentiras para Penélope com mostras de fatos verídicos, a rainha chorava ao ouvir suas histórias. Ela pede a ele as provas de que Odisseu está vivo. Ao ouvir tantos sinais e provas do maltrapilho das quais não teria como duvidar, e animada com as notícias, ordena às servas para trazer-lhe roupas e acomodá-lo.</p> <p>Penélope pede conselho ao mendigo, não sabe que decisão deve tomar, se deve permanecer fiel ao leito do esposo e acatando o conceito do povo, ou se deve seguir como esposa o mais nobre dos pretendentes. A rainha adormece e sonha que uma águia desceu das montanhas e quebrou o pescoço gansos de estimação. Ulisses era a águia que havia voltado para matar os pretendentes. O mendigo assegurou-lhe que o sonho se tornaria verdade. Penélope acredita que os sonhos que vêm através dos batentes de chifre polidos a verdade anunciam. No outro dia ela resolve propor o certame.</p>
XXI	<p>A rainha propõe a luta dos ferros e do arco. Ao tocar no arco de Odisseu, desfaz-se em copioso pranto. Ela apresenta o arco do divino Odisseu para os pretendentes e comunica que está pronta para seguir com vencedor, mas em sua memória há de ter sempre vivo Ulisses. Antínoo ofende o mendigo que pede para tentar curvar o arco, Penélope não acha justo aquele ultraje, pois acredita que todos possuem o direito de participar da competição.</p>
XXIII	<p>Euricléia, juntamente com Telêmaco, conta para Penélope que Odisseu já se encontra no palácio, a ama conta da cicatriz, porém a rainha não acredita. Penélope dá ordens para Euricléia retirar de seu quarto o grande leito que seu esposo havia construído ao redor de uma oliveira. Ulisses narra para Penélope que somente um deus poderia removê-lo, e descreve a sua construção. Diante dessa prova, Penélope ficou convencida de que ele não era um impostor, e sim o astuto Ulisses que havia desaparecido por vinte anos; após um abraço e copioso pranto, Penélope convida Ulisses para o leito que já estava preparado. A vontade dos deuses foi realizada; o herói, finalmente, depois de vencer muitas batalhas, retorna para a sua pátria. Atena retardou a aurora às praias do oceano para Penélope ficar um pouco mais nos braços de Ulisses.</p>

Neste painel faremos um paralelo das virtudes correspondentes às atitudes de Penélope, de acordo com o quadro apresentado anteriormente.

CANTO	LEVANTAMENTO DOS SENTIMENTOS E VIRTUDES DE PENÉLOPE
I	Penélope, ao obedecer ao filho, revela-nos brandura.
IV	Instinto materno, demonstração de fé.
IV	Aflição, temor pela vida de seu filho.
XVI	Coragem, determinação, sentimento matriarcal de proteção ao filho.
XVI	Amor, saudade.
XVII	Amor maternal.
XVII	Cortesia, amabilidade, generosidade.
XVIII	Ódio, sedução.
XVIII	Amor desesperado por Ulisses e desejo de morte.
XIX	Esposa perfeita, fidelidade, benevolência para com o mendigo.
XXI	Instinto de proteção.
XXI	Virtuosa, a rainha não aceita provocações ao mendigo. Reafirma seu amor por Odisseu.
XXI	Obediência.
XXIII	Desconfiança.

De acordo com Snell (1986: 168), em seu livro *A cultura Grega e as origens do Pensamento Europeu*, “ser virtuoso” e ser “bom” significam para Homero ser de modo perfeito aquilo que se é e que se poderia ser (...) Nessas palavras temos em embrião a idéia da entelequia. O ser humano considerado bom desenvolve o que é próprio da sua natureza. Poderá, assim, um herói homérico “lembrar-se” de que é um nobre ou poderá “experimentar sê-lo”.

O ser humano desenvolve esta virtude naturalmente porque é próprio do seu caráter. Segundo o autor, a pessoa que é considerada “boa” e “virtuosa” é por natureza, e não porque pretende ser. Assim posto, este sentimento é inerente ao caráter do ser humano desde o seu nascimento. Penélope é uma mostra contundente dessa bondade dentro da *Odisséia*. Homero, ao trabalhar esse sentimento de bondade na personagem, o faz com tamanha intensidade que produz um encantamento no leitor: a personagem sai

do plano da ficção e ganha vida. Além de ser uma esposa dedicada, é também muito amável. Essa afabilidade é demonstrada também para com o seu sogro Laertes, pois ela tece uma túnica mortuária para ele, não admitindo que o sogro seja sepultado sem um manto.

té que termine êste pano, não vá tanto fio estragar-se,
para mortalha de Laertes herói, quando a Moira funesta
da Morte assaz dolorosa o colhê e fizer extinguir-se. (Odisséia, p 35).

Penélope é constantemente assediada pelos afoitos pretendentes, no entanto, trata-os com bondade e simpatia. “Cheia, porém, de tristeza ela espera, ainda agora, tua volta. Vai com promessas e mais com recados mantendo a esperança a cada um deles; mas na alma concebe intenções diferentes” (Odisséia, p. 203).

De acordo com Michele, in Duby (1990:431): “Actividade do oikos por excelência, profusamente repetida na decoração dos vasos, a tecelagem parece definir a esposa perfeita, laboriosamente ocupada, na compainha das servas e das outras mulheres da casa, em volta do tear, das navetas e dos cestos de lã”.

É justamente nesse molde de esposa perfeita que a imagem de Penélope está cristalizada, pois, além de tecer infundavelmente dia a após dia, em um gesto solitário, evidencia sua indisponibilidade para responder aos pretendentes. A bem urdida trama serve não somente para adiar uma resposta, mas para impedi-la de se submeter à corte que lhe fazem os pretendentes. Assim, a tela passa metaforicamente a designar o caráter interdito da personagem, que lhe garante o predicado de mulher sensata. A sua lealdade é condição para o reencontro. Penélope, ao fazer/ desfazer a trama, utiliza deste ardil, para afastar os pretendentes e reservar-se intocável para a volta de Ulisses.

Citemos Jaeger, (1995: 46) um profundo estudioso dos ideais de educação da Grécia Antiga:

A arete própria da mulher é a formosura... O culto da beleza feminina corresponde ao tipo de formação cortesã de todas as idades cavalheirescas. A mulher, todavia, não surge apenas como objeto de solicitação erótica do homem, como Helena ou Penélope, mas também na firme posição social e jurídica de dona de casa.

Penélope está inserida numa velha cultura aristocrática, em cujos valores os elementos femininos como a formosura, doçura e abnegação assumem fundamental importância, pois ela não é vista apenas como um objeto erótico, fruto do desejo masculino, mas também numa firme posição de esposa fiel e mãe modelar. JAEGER

(1995: 26) afirma que “A arete é o atributo próprio da nobreza. Os gregos sempre consideravam a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer situação dominante.”

O autor coloca que arete é o superlativo de distinto e escolhido. Na Odisséia, Penélope foi escolhida pelos deuses para possuir a arete, e toda a sua conduta atende a um desígnio superior.

Segundo Comte-Sponville (1995: 203) em seu livro Pequeno Tratado das Grandes Virtudes: “A doçura é uma virtude feminina. É por isso, talvez, que ela agrada, sobretudo, nos homens”.

A respeito da fidelidade, o autor pondera: “A fidelidade é o amor conservado ao que aconteceu, o amor ao amor, no caso, amor presente (e voluntário, e voluntariamente conservado) ao amor passado. Fidelidade é amor fiel, é fiel antes de tudo ao amor”. (p. 35).

Penélope - segundo a lenda – espera pelo marido por vinte anos, enquanto este erra pelo mundo e anseia pelo retorno à sua terra natal, depois da guerra de Tróia (narrada na Ilíada, também de Homero).

Comte-Sponville faz a seguinte reflexão a respeito da sophrosyne (temperança): “A temperança, que é a moderação nos desejos sensuais, é também a garantia de um desfrutar mais puro ou mais pleno. É um gosto esclarecido, dominado, cultivado”. (IDEM: 45).

Penélope é temperante, pois, durante vinte anos não se deixou ser dominada pelos desejos sensuais, mesmo sendo assediada por inúmeros pretendentes. Penélope não é mera invenção de Homero, embora tenha se transformado em figura memorável, a partir de seu poema. De qualquer forma, aparece em outros textos da literatura grega e, nas antologias e dicionários mitológicos, é sempre mencionada como modelo de fidelidade conjugal.

Já se passaram três anos, e em breve mais um será feito,
desde que ilude o desejo que os nobres Acaios anima.
Sabe manter as esperanças de todos e a todos promete,
bem como envia mensagens, mas outros desígnios medita(Odisséia, p
33).

De acordo com Snell (1986: 55), em sua obra A cultura grega e as Origens do Pensamento Europeu,

Na ação e no sentimento do homem vê ele o efeito das forças divinas operantes, não são eles, portanto, senão uma reação dos órgãos vitais a um estímulo concebido em forma de pessoa. Em geral, Homero tem a tendência de considerar toda a situação como o resultado de influências externas e como fonte de novas influências.

À luz desse conceito, Penélope figura dentro da obra como um ser “teleguiado” por uma divindade, nada acontece no seu cotidiano se não for da vontade dos deuses. Ela é simplesmente, como Snell já acrescentou com muita propriedade, “uma reação dos órgãos vitais”.

Segundo Vernant (2002: 115, 116) em sua obra *As Origens do Pensamento Grego*.

As teogonias e as cosmogonias gregas comportam, como as cosmologias que lhes sucederam, relatos de gênese que expõem a emergência progressiva de um mundo ordenado. Mas são também, antes de tudo, outras coisas: mitos de soberania. Exaltam o poder de um deus que reina sobre todo o universo; falam de seu nascimento, suas lutas, seu triunfo. Em todos os domínios natural, social, ritual -, a ordem é o produto dessa vitória do deus soberano. Se o mundo não está mais entregue à instabilidade e à confusão, é que, ao terminarem os combates que o deus teve que sustentar contra rivais e contra monstros, sua supremacia aparece definitivamente assegurada, sem que nada possa doravante pô-la em discussão.

Vejam-se a esse respeito, os versos de Homero:

A de olhos glaucos, Atena, então disse a Odisseu valoroso:
Filho de Laertes, de origem divina, engenhoso Odisseu,
põe logo termo a essa guerra funesta. Não seja isso a causa
de se irritar contra ti Zeus potente, nascido de Crono.
Alegremente, Odisseu ao conselho de Atena obedece.
Pacto de paz permanente firmou entre os grupos inimigos
a de olhos glaucos, Atena, a donzela de Zeus poderoso,
mui semelhante a Mentor, na figura exterior e na fala. (Odisséia, p. 361).

Diante do exposto, a *Odisséia* é uma obra que relata do começo ao fim o destino minuciosamente imposto pelos deuses. Tanto a Penélope quanto a Ulisses não faltam conselhos divinos. Atrás de cada fato há uma divindade operando, um ideal herdado da destreza guerreira e os sábios conselhos da deusa Atena que, para cada ocasião, acha a palavra profícua.

Consideramos que é preciso que Penélope sofra o abandono de Ulisses por vinte anos, que não se entregue aos afoitos pretendentes mesmo sendo perseguida por eles, que assista paulatinamente à invasão de seu palácio e dilapidação de seus bens. Ulisses também precisa passar por duras expiações para cumprir a vontade divina. Em nome

dessa vontade divina, surgirá uma lição de bravura, temperança, fidelidade e tantas outras virtudes que dignificam a passagem terrena do homem.

Penélope é um Ícone de Virtude. Penélope, rainha, esposa, mãe modelar. Quantos atributos oferecer a uma mulher que passou três anos tecendo uma túnica para seu sogro Laertes, e que se utilizou desse artifício para recusar inteligentemente as segundas núpcias e se manter fiel ao marido sem sequer saber do seu paradeiro? Segundo JAEGER (1995: 46),

(...) A mulher, todavia, não surge apenas como objeto da solicitação erótica do homem, como Helena ou Penélope, mas também na sua firme posição social e jurídica de dona de casa. As suas virtudes são, a este respeito, o sentido da modéstia e o desembaraço no governo do lar. Penélope é muito louvada pela sua moralidade rígida e virtudes caseiras.

Penélope veicula em uma sociedade patriarcal, recheada de valores aristocráticos, um exemplo de submissão, fidelidade e doçura. Sua bondade era tamanha que se calava diante da exortação de seu filho, ou porque nessa sociedade misógina a mulher estava fadada à mais completa submissão. Esta subserviência não era só para a vontade divina, ela obedecia ao filho também.

Ulisses, antes de partir, como que numa espécie de premonição, já pressentia as intempéries do destino e, certa ocasião, chegou a mencionar umas segundas núpcias com sua esposa. O fato é que desde que seu esposo partiu, Penélope viu “o seu castelo desmoronar”, e com ele ruiu também sua beleza que era um atributo dos deuses, a sua alegria de viver, e até mesmo a sua privacidade. O palácio foi invadido por vários pretendentes, que se tratavam de maneira hostil e acossavam-na.

Uma mulher frágil, ou um “ser paradoxal”, ao mesmo tempo em que é frágil e forte. Quem sabe se um misto de dor e sofrimento fez de Penélope uma mulher triste, desacreditada, abandonada, que preferiu continuar fiel até a morte, contrariamente ao que foi sua prima Helena. Foram vinte anos sem saber do paradeiro de Ulisses, se vivo ou morto, como pôde conviver com tamanha dúvida? Nesse cenário turbulento, ela viu-se obrigada a contrair segundas núpcias, não porque ela sentisse desejo de compartilhar seu leito com um outro homem, mas porque precisava arranjar um príncipe para ocupar o trono. Assim, foi duramente pressionada a tomar uma decisão, pois assistia diariamente os pretendentes gananciosos, dilapidando seus bens e, como se isso não bastasse, ainda tramavam em tirar a vida do jovem Telêmaco.

Certa noite, a rainha sonhou que uma águia estava quebrando o pescoço de vários gansos, então, logo que o dia amanheceu, resolveu propor o certame dos ferros e

do arco. E foi nessa luta que Ulisses, travestido de mendigo ante o espanto e admiração dos afoitos pretendentes, conseguiu curvar o arco, e com a ajuda de Telêmaco travou guerra contra os pretendentes, exterminando-os. Penélope estava encerrada em seu aposento, quando ficou sabendo que seu esposo já se encontrava no palácio. Foi só depois de muitas provas que a rainha finalmente pôde abraçar o herói.

Penélope é a epifania da mulher inserida na cultura aristocrática, cujos valores nomeiam a mulher como guardiã e mantenedora do lar. Nessa atmosfera é que vamos fazer o resgate de Penélope, pois ela se manteve constante no molde aristocrático de esposa exemplar e mãe dedicada.

Na *Odisséia* a palavra “aposento” instaura o quanto a mulher é prisioneira dentro desse velho mundo aristocrático, pois em quase toda a obra ela se encontra em seus aposentos. Quando muito, ela se entrega ao tear e, no momento em que ela resolve tecer, ela está aflita, pois o ato de “tecer”, nesse contexto, significa muito mais do que uma “válvula de escape”; é um artifício que Penélope utilizou durante três anos, nos quais ela passa tecendo uma túnica mortuária para seu sogro Laertes, para ludibriar os afoitos pretendentes que obrigam a uma resposta. E como ela se recusa a dar esta resposta, ela desfaz a própria trama, e com esse ardil deixa claro que não está interessada a contrair segundas núpcias, ela quer mesmo é ser fiel ao seu esposo. Por outro lado, os pretendentes que somam um total de cento e oito estão interessados apenas nos bens da rainha em assumir o trono deixado por Ulisses.

Segundo Jucá (1968: 613), “Tecer é urdir, tramar, compor, liar, entrelaçar, enredar; armar, engendrar, preparar; mesclar, trançar; ornar (...)”. Visto assim, Penélope trama os fios de lã e concomitantemente o seu destino; ela tece a angústia de quem ama e sofre a dor da ausência, ela sequer tem o direito de poder esperar pela pessoa amada. Penélope pode ser comparada a um Artrópode, pertencente à classe dos aracnídeos (a aranha) que, além de ter outras características, possui a capacidade de confeccionar teia, que tem por finalidade capturar os animais para servir de alimento.

Assim como para este aracnídeo a teia é condição de sobrevivência, para Penélope o entrelaçamento de fios também é fundamental para a sobrevivência de um amor, pois serve não somente para adiar uma resposta, mas é uma condição de reencontro, de lealdade. O ato de tecer, para Penélope, assume uma importância tão grande diante do seu sofrimento que a heroína desfaz o trabalho para poder continuar tendo o direito a uma não resposta. Penélope é tão ardilosa quanto Ulisses e consegue

adiar a resposta por três anos. Ela se apega ao tear e tece em prol da sua união com Ulisses.

Nesse âmbito é preciso extrair a personagem Penélope do “pano de fundo” em que ela se encontra na epopéia. De certa forma, a sua imagem tem sido bastante ofuscada diante dos grandiosos feitos de Ulisses, como se o caráter de “segundo plano” de sua personagem fosse algo negligenciado, como atributo de menor importância. Há uma espécie de “cristalização” em torno da sua imagem. Apesar de Penélope estar “asfixiada” pelos valores aristocráticos, temos que dar voz a esta personagem, e para isso é necessário retirá-la desse “pano de fundo” e passar à contemplação da sua bravura, fidelidade e vários exemplos por ela cimentados nos versos homéricos.

Segundo Snell (1986: 36), a ação que se desenvolve entre os homens não serve a um escopo superior; ao contrário, entre os deuses só acontece aquele tanto necessário para tornar compreensível o desenrolar dos acontecimentos terrenos, sem que com isso o curso natural da vida terrena seja mudado. E talvez a coisa mais admirável do mundo homérico esteja no fato de que, não obstante a vigorosa intervenção dos deuses, a ação e as palavras dos homens continuem tão naturais.

À luz de tão importante conceito, percebemos claramente que as provações impostas pelos deuses a Penélope foram delineadas pelo tempo suficiente para que ela pudesse honrar com os exemplos de virtude, brandura, fidelidade à nobreza de sua época e cunhar nessa grande obra não só os feitos do astuto Ulisses, mas também a destreza de uma mulher que lutou bravamente para defender seu palácio, sua honra, enfim o seu grande amor pelo herói. E ao dar mostras desse sentimento divino, que é o amor, com tamanha virtude, cantou e elegeu a plêiade de mulheres de seu tempo instaurada nos versos de Homero, segundo seu tradutor Nunes (1960:15):

Como as Pirâmides, como a música de Beethoven, o retrato de Mona Lisa, inclui-se a Odisséia entre as grandes criações eternas, que só permite uma única referencia cronológica: a do milagre da origem. Mas, uma vez concretizadas – tal como as grandes cordilheiras que, num momento preciso, emergiram das águas – todas essas criações do homem passam a ser símbolo de duração eterna, outro tanto troféu da vitória sobre o tempo.

4. Considerações finais

Ao finalizarmos esta pesquisa, chegamos à conclusão de que a personagem Penélope inevitavelmente serve como arquétipo e modelo educacional para gerações

presentes e futuras a seu tempo. Ao estudarmos com afinco a *Odisséia*, compreendemos que o poeta deve ser considerado não como simples objeto da história formal da literatura, mas como o primeiro e maior criador e modelador da humanidade grega. É consenso que as duas obras, a *Ilíada* e *Odisséia*, são um retrato da civilização grega que, além de testemunhar o gênio do poeta, estão entre os pontos mais altos atingidos pela poesia universal.

Jaeger (1989: 65) afirma que: “A poesia arraigada no solo - e não há nenhuma verdadeira poesia que não o seja - só se eleva a uma validade universal na medida em que atinge o mais alto grau da universalidade humana”.

Homero foi o primeiro a entrar na história da poesia grega. O fato de esse grande poeta ter-se tornado o mestre da humanidade inteira demonstra a envergadura do povo grego para chegar ao conhecimento daquilo que une a todos nós.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Junito de Souza. Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v. II. 1991.

CARPEAUX, Otto Maria. História da civilização ocidental. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1959. 324 p.

COMTE-SPONVILLE, André. Pequeno Tratado das Grandes Virtudes. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 392p.

DUBY, Georges; PERROT, Michele (org). História das mulheres: A Antigüidade. Porto: Afrontamento, s/d. v. I

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: A formação do homem grego. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOMERO. *Odisséia*. 4 ed., Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, s/d. 361 p.

JUCÁ, Cândido. Dicionário Escolar. Das dificuldades da Língua Portuguesa. 3 ed, Rio de Janeiro: Artes Gráficas Gomes de Souza S.A., para Campanha de Nacional de Material e Ensino 1968.

MOSSÉ, Claude. A Grécia arcaica de Homero a Ésquilo. Tradução Emanuel Lourenço Godinho. Portugal: Ed. 70, 1984. 228 p.

SNELL, Bruno. A cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001. 325 p.

VERNANT, Jean Pierre. Mito e pensamento entre os gregos. Estudos de Psicologia Histórica. Tradução: Haiaganhch Jarian. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 503 p.

_____. As origens do pensamento grego. Tradução, Ísis Borges da Fonseca 12 ed., Rio de Janeiro: Difel, 2002, 144 p.

THOORENS, Léon. Panorama das literaturas 1: Mesopotâmia. Egito. Palestina. Pérsia. Grécia. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1966.

O TECNICISMO E A RETEXTUALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE MANIPULAÇÃO NO DISCURSO JURÍDICO PENAL

Águeda Bueno Nascimento Ashikawa*
Ms. Sueli Maria Coelho**

RESUMO: Este artigo se propõe a analisar alguns aspectos do discurso jurídico, com base em material angariado em pesquisa de campo, visando a demonstrar que, através do tecnicismo e da retextualização, os profissionais do Direito transformam a linguagem em instrumento de manipulação e dominação, contrariando seu fim precípua, que é o de promover interação e harmonia sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem jurídica. Tecnicismo. Retextualização. Discurso.

ABSTRACT: This work is aimed at analysing some aspects of the legal discourse. It is based on material collected in field research, with the purpose to demonstrate that, through the technicism and retextualization, the law professionals transform the language into an instrument of manipulation and domination, going against its main purpose of promoting interaction and social harmony.

KEY-WORDS: Legal discourse. Technicism. Retextualization. Discourse.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo científico da linguagem é o objeto geral de estudo da ciência que, atualmente, é denominada de Lingüística. Dentro da tradição do trabalho lingüístico, existem várias áreas de interesse, dependendo do ponto de vista de como é observada a linguagem. A Lingüística pode ater-se, assim, ao estudo da Fonética, da Fonologia, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica, da Análise do Discurso, da Pragmática, da Sociolingüística, da Psicolingüística etc, isto é, de tudo que envolve aspectos da língua(gem).

Este estudo visa à abordagem da linguagem jurídica especificamente. Portanto, os aspectos dessa linguagem dentro de perspectivas semânticas, discursivas, pragmáticas e sociolingüísticas são os que a ele vão interessar.

A Semântica, de forma geral, estuda a forma como os significados ocorrem integrados nos textos falados e escritos. A Análise do Discurso tem por objeto a maneira

* Graduada em Direito pela UFMG, Delegada de Polícia lotada na Comarca de São Gotardo/MG, Graduanda da 3ª série do Curso de Letras do UNIPAM e bolsista do III Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC).

** Professora de Lingüística II e III no Curso de letras do UNIPAM e doutoranda em Lingüística pela UFMG.

de como as frases combinam-se numa unidade maior chamada texto, ou discurso lingüístico. A Pragmática, em Lingüística, “volta-se para o que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidade” (CAGLIARI, 1992, p.12). A Sociolingüística preocupa-se com as variações da língua do ponto de vista geográfico, social e estilístico; está, pois, voltada para a demonstração dos problemas da variação lingüística de forma geral, inclusive das diferentes línguas existentes dentro de um mesmo idioma.

A linguagem jurídica, eminentemente persuasiva e argumentativa, constitui-se como instrumento¹ dos profissionais do Direito. Na prática jurídica, há o uso da linguagem oral, tanto pelos profissionais do Direito, quanto pelos leigos. A retextualização² é um processo largamente utilizado na prática jurídica, uma vez que os depoimentos das pessoas envolvidas nos fatos são colhidos oralmente e posteriormente escritos. O tecnicismo (excesso e abuso da linguagem técnica) é outro elemento recorrente no Direito. Não são raros os usos de uma linguagem inacessível, rebuscada, arcaica, que inviabilizam a interação, promovendo a ineficácia das leis e, sobretudo, da Justiça.

Este estudo provém de uma pesquisa que teve por escopo analisar a linguagem jurídica como um todo, especificamente os aspectos mencionados, visando a demonstrar que esta vem sendo largamente utilizada por seus profissionais como elemento de manipulação, contrariando sua essência, que é a de promover interação e harmonia sociais.

Há a confirmação, em muitos aspectos, do uso equivocado da linguagem jurídica por seus profissionais. Comprova-se, através dos estudos e pesquisas realizados, que os profissionais do Direito, de uma forma geral, persistem em utilizar uma linguagem arcaica, excessivamente técnica e rebuscada, manipulando a fala das pessoas envolvidas em fatos jurídicos (através de processos de retextualização), desviando do propósito da Ciência da Linguagem, assim como da Ciência do Direito, que deveria ser, eminentemente, o de promover harmonia entre os seres.

¹ Para muitos lingüistas, a denominação de linguagem como instrumento é equivocada, pois essa se constitui como elemento de interação entre as pessoas, representando o próprio ser humano, pois caracteriza sua classe social, sua cultura, enfim, sua identidade. Assim, a linguagem situar-se-ia como elemento de identificação na humanidade.

² Segundo Marcuschi (2001, p. 46), o processo de retextualização configura-se na passagem do oral para o escrito. Ensina o lingüista que não se trata de um processo mecânico, mas sim de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e que evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos na relação oralidade-escrita.

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A linguagem jurídica é, indubitavelmente, técnica. Possui características próprias, sendo considerada a “palavra” a grande ferramenta do cientista jurídico. O Direito é uma ciência antiga que procura reger os povos de forma organizada e harmônica. O Direito brasileiro descende, diretamente, do Direito Romano. A doutrina jurídica brasileira herdou, dessa forma, uma inesgotável fonte de expressões latinas, que até a atualidade são utilizadas, em larga escala, pelos profissionais do Direito. Assim, tem-se uma Ciência Jurídica antiga (mas atual), que se utiliza da linguagem para estabelecer harmonia e interação entre os seres.

No entanto, o Direito Brasileiro, embora se configure por ser uma ciência social, desempenhando papel político e função social e possuindo como características fundamentais a generalidade e a alteridade, traz, historicamente, uma linguagem inadequada e desprovida de comunicação e interação.

É com escora no tecnicismo e na retórica persuasiva que os profissionais do Direito utilizam uma linguagem inacessível aos seres comuns. Explica-se: seres comuns seriam os leigos, ou seja, aqueles que não possuem formação jurídica. É amparada em um rigor excessivamente técnico, em termos arcaicos e ainda, na insistência da utilização da língua latina, que a linguagem jurídica não cumpre seu papel precípua, que é a interação social.

A linguagem jurídica possui sentido denotativo, objetivo. Não devem ser utilizados recursos estilísticos ou de poesia. Entretanto, o texto jurídico reveste-se de caráter persuasório; dirige-se, especificamente, ao receptor; dele se aproxima para convencê-lo a mudar de comportamento, para alterar condutas já estabelecidas, suscitando estímulos, impulsos para provocar determinadas reações no receptor, ou ainda, para prescrever certos tipos de condutas. Assim, a linguagem jurídica adquire a denominada função conativa, aquela que possui por objeto suscitar, provocar estímulos.

O mundo jurídico prestigia um vocabulário especializado, possuindo assim, uma linguagem própria e distinta da linguagem coloquial. O cerne da questão aí se posiciona. Não pretende o presente estudo converter a linguagem jurídica em linguagem coloquial e até vulgar. Respeita-se o tecnicismo que é inerente ao mundo jurídico. A crítica que se faz entretanto, é referente à hipérbole presente. Já houve neste mesmo trabalho, referência ao fato de que o Direito é uma ciência social. Se a linguagem jurídica

reveste-se de caráter restritivo, não atinge, obviamente, toda a sociedade. Portanto, não cumpre tal linguagem sua função, que seria a da interação social.

O discurso jurídico além de possuir uma linguagem inacessível, excessivamente técnica, por vezes rebuscada e prolixa, distancia-se enormemente do fim a que se deve propor, isto é, o de informar os leigos e convencer os técnicos. A questão da diferenciação entre “dolo” e “culpa”, existente no Direito Penal Brasileiro, é bastante suficiente para exemplificar o tecnicismo exacerbado existente na área jurídica. A definição de “dolo” resume-se à culpa para os leigos, ou seja, quando o agente possui intenção de agir, enquanto a “culpa” refere-se à falta de intenção do agente ao praticar uma ação. Ainda como exemplo, cita-se o vocábulo “defeso”, que significa ser proibido, na linguagem jurídica, enquanto normalmente, evoca-se uma ligação de tal termo, à permissibilidade, pois, relaciona-se cognatamente ao vocábulo defesa. Não é diferente o tratamento dispensado ao vocábulo “sanção”, que mesmo na linguagem jurídica, embora possua a mesma grafia, possuirá dois sentidos diversos. Um primeiro relacionado à aprovação de um ato legal, e outro relativo à punição (desaprovação) de um ato praticado contra a lei. Trata-se, pois, de uma polissemia que se distancia do “homem comum”, mas bastante recorrente no cotidiano jurídico.

O ato comunicativo jurídico não se faz, pois, apenas como linguagem enquanto língua (conjunto de probabilidades lingüísticas postas à disposição do usuário), mas também, e essencialmente, como discurso. O conceito de discurso ultrapassa a linguagem pura e simples. Nele estão inseridos a ideologia, o contexto histórico-social do sujeito. Orlandi (2001) analisa a conceituação de discurso dentro da perspectiva histórica e sócio-ideológica que ele possui:

...os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Lingüística. Em conseqüência, não se trabalha, como na Lingüística, com a língua fechada nela mesma mas com o discursivo, que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam. Nessa confluência, a Análise do Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Lingüística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. (ORLANDI, 2001, p. 16)

Conforme exposto, o texto jurídico consubstancia-se por ser essencialmente persuasivo. Ao se utilizarem da palavra, os profissionais do Direito objetivam convencer,

transformar o estado das coisas. É interessante observar, todavia, que seu discurso é próprio do lugar que ocupa e do que lhe é permitido dizer e, mais apropriadamente, indicado dizer para se chegar ao objetivo desejado. O outro interlocutor do discurso jurídico não é, na grande maioria das vezes, proficiente na linguagem jurídica e, assim, além de prejudicar a compreensão³ e a comunicação entre os interlocutores, ocorrerá a dominação de um interlocutor sobre o outro. Aquele que é proficiente na linguagem jurídica utilizará dela para manipular e produzir o sentido à revelia do outro.

A dialética jurídica atual chega a ser, por vezes, tão arcaica, que há o esquecimento de que sua linguagem deve ser adequada e persuasiva. A exemplo do final do século XIX, o mundo jurídico atual ainda se atém à idéia de uma retórica vazia. Resta o questionamento se essa ausência é fruto apenas da preocupação excessiva com o embelezamento, com o preciosismo, ou se é artifício de um discurso manipulador ditado exatamente para não ser entendido. De qualquer forma, a linguagem jurídica deveria promover, especialmente, o convencimento de seu receptor e a não interação entre os interlocutores somente pode ser considerada danosa ao processo de harmonização da sociedade, fim primordial da Ciência do Direito.

Ainda se atendo ao caráter restritivo da linguagem jurídica, denota-se que, fugindo à interação a que se deveria propor, comporta-se, em muitos casos, como fator de dominação. O exercício do poder via palavra no mundo jurídico torna-se claro na medida em que não há compreensão e o discurso não é formado pelos sujeitos da fala, mas apenas pelo detentor do poder jurídico. O discurso jurídico é formador de um gueto profissional e social. O mundo jurídico e sua linguagem são únicos e não se misturam, apenas dominam. Em face disso, os outros mundos tornam-se capengas diante da ausência da interação com o mundo jurídico, que é, obviamente, essencial, se não, determinante à composição social.

Outro aspecto a ser abordado é a problemática relativa à linguagem das leis e da doutrina e demais textos jurídicos. As leis e outros documentos emanados por esse mundo jurídico destinam-se a dirigir comportamentos humanos, para que atuem de forma socialmente desejada. A clareza e a integração numa estrutura estável são essenciais. A lei nem é verdadeira, nem falsa, ultrapassando ainda a questão do justo ou injusto, mas

³ Para Orlandi (2001, p. 26), “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam (...) A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.”

dá a direção. Assim, deve ser compreensível a todos, aplicável com rapidez e eficiência. Não obstante, o que se vê neste país é o contrário.

As leis feitas “pelo povo e para o povo”, quando divulgadas, são ininteligíveis ao “homem médio”. Importante esclarecer que o “homem médio”, expressão jurídica, não se refere ao homem que não é muito alto, ou muito baixo, mas ao homem comum, tomado como padrão em uma análise jurídica. Ainda se faz necessário, neste estudo, constar que a divulgação das leis brasileiras é realizada em órgãos oficiais, através de impressos de nenhuma circulação em meio à população. Tal atitude já demonstra uma certa má vontade em comunicar a linguagem jurídica expressa nas leis a seus receptores, que é toda a população. A divulgação pelos órgãos de imprensa comuns é quase inexistente. Relativamente aos vocábulos inseridos nos textos legais e naqueles que os interpretam, há um excesso de linguagem técnica, contradições, arcaísmo que prejudicam o intercâmbio entre os mundos. A legislação é, assim, elaborada para não ser entendida e, portanto, é, em larga escala descumprida, produzindo desarmonia.

No Direito Penal, que regulamenta as condutas consideradas crimes, aplica-se um princípio básico do Direito que menciona ser inescusável o desconhecimento da lei para deixar de cumpri-la. Assim, se um indivíduo pratica uma conduta prevista por lei como crime, mesmo que alegue o desconhecimento deste dispositivo legal, será ele responsabilizado pelo delito praticado. Ora, se as leis brasileiras são divulgadas, em geral, apenas por órgãos do governo, inacessíveis à população geral, possuindo em seus textos palavras ininteligíveis, como pode o profissional do direito presumir o conhecimento da lei e ainda punir o cidadão comum, mesmo quando este alega desconhecer o dispositivo legal infringido? É impossível ao “homem médio” conhecer todos os dispositivos legais vigentes neste país. Primeiro, porque são inúmeros. A todo dia são publicados novos textos legais. Além disso, como se delineou, não há uma publicação que realmente dê publicidade aos atos legais. E como se tudo isso já não bastasse, a linguagem utilizada é inadequada, pois que ininteligível, dentre outros maus predicados.

Muitos profissionais do Direito, quando consultados por leigos, que necessitam de esclarecimentos a respeito de questões jurídicas, insistem em utilizar dessa já mencionada linguagem inadequada, não produzindo, assim, qualquer comunicação, ou conhecimento. Não há co-autoria discursiva. No mundo jurídico, os únicos sujeitos do discurso são os que a ele pertencem. A linguagem é o grande portão que impede o homem comum de transitar por um mundo que não lhe pertence. Caso haja

a ousadia, será esse homem dominado, pois seu saber lingüístico é insuficiente para lhe propiciar conhecimento.

Aliado a tudo isso, o mundo jurídico ainda se vale das expressões latinas para evidenciar seu já não pequeno afastamento da realidade. Não menosprezando a língua latina, que se sabe, é extremamente importante no estudo diacrônico da linguagem, é ela uma língua morta, que, entretanto, sobrevive, com todo vigor, no mundo jurídico.

Os brocardos latinos entremeados às expressões arcaicas e pedantes formam um verdadeiro museu lingüístico, que muitos profissionais do direito insistem em utilizar como adereço de suas retóricas vazias, desprovidas de persuasão. É exatamente quando carece argumentação legal ou jurídica que se mais vale de tais recursos atentatórios à boa e adequada linguagem.

“Data venia”, há um uso indiscriminado e pernicioso de repetidas expressões como: “data venia” (com a devida permissão para discordar), “de cujus” (o falecido), “ex officio” (em função, em decorrência do ofício), “ad hoc” (para caso específico, determinado), “ab initio” (desde o início, a partir do início), “erga omnes” (para com todos, em relação a todos, de caráter geral), “in loco” (no próprio local), “mutatis mutandis” (mudado o que deve ser mudado), “ex vi” (por efeito, em decorrência da força), “status quo” (no estado em que se acha uma questão), “sine die” (sem data estabelecida, sem dia definido), “sine qua non” (indispensável, obrigatória), “sub judice” (à espera de julgamento), e uma infinidade de outras, que muito pouco acrescentam de conteúdo aos textos jurídicos, funcionando tão somente como preciosismo, retratando, em muitos casos, o arcaísmo e a inadequação que revestem a linguagem jurídica.

Um último aspecto, mas não menos importante, a ser tratado neste estudo é a retextualização como mais um elemento de manipulação e dominação do discurso jurídico. Sabe-se que a prática jurídica é permeada pela linguagem oral. As falas são reduzidas a termo (escritas) não pelo próprio emitente, mas retextualizadas pelo Delegado de Polícia, ou pelo Juiz de Direito. Os depoimentos são prestados oralmente e transformados em textos escritos. Nesse processo, haverá inúmeras interferências, através das quais poder-se-ão constatar manipulações para dominar. No confronto entre os depoimentos transcritos⁴ e os depoimentos retextualizados imergem as marcas dos

⁴ Para Marcuschi (2001:49), a transcrição da fala é a passagem da realização sonora de um texto para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do

desvios efetuados pelos profissionais do Direito, que constroem o sentido de forma unilateral, pois a fala do outro é manipulada pelo primeiro.

Necessária se faz uma reaproximação entre o mundo jurídico e o mundo real, que deve ser iniciada através da adequação da linguagem e do discurso.

3. DEFINIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

O corpus analisado para amostragem nesta pesquisa provém de textos jurídicos diversos. Houve uma consulta a um vasto arcabouço teórico, tanto jurídico, quanto lingüístico. O material pesquisado e a análise a respeito dele possuem como escopo conhecer a opinião dos acadêmicos e principalmente dos profissionais do Direito sobre a obsolescência e o tecnicismo da linguagem jurídica, bem como para se aferir o domínio dos mesmos sobre a linguagem que utilizam como instrumento de trabalho. Assim, torna-se possível uma análise, ainda que por amostragem, acerca do discurso jurídico e da existência de relação de dominância que ele exerce.

O material didático utilizado pelos profissionais do Direito, objeto desta pesquisa, demonstra-se inadequado no que diz respeito à linguagem nele constante. Nota-se no objeto pesquisado, após breve observação, que ainda prevalecem, no Direito, textos contendo excessiva técnica e arcaísmos que impossibilitam a sua compreensão imediata.

A seguir expõe-se um pequeno trecho existente em um livro didático adotado na primeira série de Direito Penal, ocasião em que os alunos tomarão contato pela primeira vez com tal disciplina. O assunto versa sobre a impossibilidade de se alegar, como defesa, o desconhecimento da proibição legal sobre algo considerado como crime, possuindo como título ERRO DE PROIBIÇÃO e como subtítulo INESCUSABILIDADE DA IGNORÂNCIA DA LEI E RELEVÂNCIA DA FALTA DE CONSCIÊNCIA DA ANTIJURIDICIDADE:

De acordo com o art. 3º da LICC, “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”. O princípio é perfeitamente justificável, proibindo que o sujeito apresente a própria ignorância como razão de não haver cumprido o mandamento legal. Caso contrário, a força de eficácia estaria irremediavelmente enfraquecida, comprometendo o ordenamento jurídico e causando danos aos cidadãos. Aplicável o dogma da ignorância

ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já, no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

legis neminem excusat a toda a legislação, o CP, em seu art. 21, caput, 1ª parte, determina: “o desconhecimento da lei é inescusável”. Cuida da lei no sentido formal, de modo que não exclui a culpabilidade alegar o sujeito não conhecer a lei ou conhecê-la mal, somente se aproveitando de uma atenuante genérica (CP, art. 65, II). (JESUS, 1993, p.427).

É interessante observar que o texto sob análise é relativo ao desconhecimento da lei, fato já comentado. Observe-se, que para o aluno iniciante, o tema já é proposto de forma bastante “preciosa”. A recorrência a arcaísmo, como expressões latinas, e ao excesso de linguagem técnica tornam o texto pesado, principalmente se for considerada a inexperiência do aluno. Por outro lado, se um livro doutrinário (que deveria conter explicações sobre a legislação vigente no país) já se mostra de tão difícil compreensão para o acadêmico e profissional do Direito, pode-se inferir que para o leigo a matéria jurídica torna-se mesmo impenetrável. Ainda assim, presume-se que todos conhecem e compreendem a lei e suas interpretações. Essa “presunção” jurídica é, “data venia”, mais uma marca da dominação estabelecida pelo discurso jurídico. Ora, se é óbvio que as leis não são acessíveis às pessoas, a punição de seu desconhecimento demonstra privilégio para o profissional do Direito e prejuízo para o leigo.

Os estudantes de Direito passam por um processo de “adestramento”. O problema gerado é que esses alunos são adestrados lingüisticamente e, após esse processo de adestramento da linguagem, tornam-se profissionais do Direito, ou seja, já não mais são pessoas comuns, portanto, não mais usam uma linguagem que possua como escopo a comunicação e a interação. Desta forma, esta pesquisa corrobora o pensamento de alguns lingüistas de que a linguagem é o próprio homem: antes um mero estudante, após ser alfabetizado juridicamente e, assim, possuir domínio da linguagem jurídica, um novo ser, um profissional do Direito.

Através das entrevistas realizadas com os profissionais do Direito ([Anexo 1](#)) já se torna possível afirmar que a linguagem jurídica é tema controverso no próprio meio jurídico. Alguns profissionais insistem no uso excessivamente técnico da linguagem, sem sequer possuir consciência do prejuízo que isso causa. Outros privilegiam esse uso técnico, de forma consciente, como instrumento de poder e dominação. Note-se, ainda, que houve respostas ressaltando a importância da linguagem técnica no Direito, bem como dos denominados “latinismos” (usos de expressões latinas) e que, atualmente, não existem excessos quanto a tais procedimentos. É de se causar algum receio a postura de alguns profissionais do Direito pregando que essa ciência deve permanecer, quanto aos aspectos da linguagem e discurso, inalterada. Chega-se, mais uma vez, à conclusão de

que o discurso proveniente de alguns profissionais do Direito visa realmente ao domínio daqueles que não pertencem ao “gueto”. Mas deve-se ressaltar que há juristas conscientes sobre a importância e o fim da linguagem.

À pergunta sobre o domínio da linguagem, houve respostas de que esta espelha a conduta do indivíduo (Policial Civil e aluno do 5º ano do Curso de Direito do UNIPAM), aproximando da relação proposta por alguns lingüistas sobre a relação entre linguagem e identidade.

Um representante do Ministério Público confirma ser a linguagem, para o profissional do Direito, muitas vezes, instrumento de manipulação e até dominação, exemplificando que isso ocorre durante o processo de retextualização de um depoimento oral para sua versão escrita.

Uma advogada e professora do UNIPAM também confirma o uso excessivo de linguagem técnica no discurso jurídico. Entretanto, coloca-o como proposital, visando a certo objetivo (certamente o objetivo é o domínio sobre o outro).

Quanto aos “latinismos”, a resposta de quase todos os entrevistados foi de serem eles desnecessários e dificultarem o uso eficaz do Direito, conforme opinião de um escrivão graduado pelo UNIPAM).

Quanto à linguagem e à promoção da justiça, todos os entrevistados afirmaram que há uma relação direta entre elas e que, portanto, o uso eficaz e adequado da linguagem jurídica viabilizaria a concretização da justiça.

Diante da questão sobre a eficiência da linguagem jurídica para promover interação e harmonia, a maioria das respostas foi de que ela é ineficiente, pois não é clara e, portanto, não assimilada pelos cidadãos, devendo, pois, ser simplificada, conforme expôs um Delegado de Polícia e professor de Direito Penal do UNIPAM.

As operações de transcrições de depoimentos (passagem do oral para o escrito, seguindo-se as normas para transcrição do Projeto NURC/SP, apud ATALIBA, (1999, pp. 34/35)) foram realizadas tanto em depoimentos judiciais, como em depoimentos policiais ([Anexo 2](#)). Houve a transcrição de dois depoimentos prestados em Audiência Judicial, ocasião em que os réus foram submetidos à inquirição por um Juiz de Direito, em relação à acusação de possíveis práticas criminosas. Houve também a transcrição de dois depoimentos versando sobre possíveis práticas criminosas, realizados em Delegacia de Polícia, ocasião em que o Delegado de Polícia procedia ao interrogatório do autor do delito. Primeiramente, a pesquisadora fez-se presente nos locais onde ocorreram os depoimentos, gravou-os em fitas cassetes, realizando, posteriormente, as

transcrições respectivas. Os depoimentos oficiais, isto é, aqueles que constam dos autos do Processo, ou do Inquérito, tiveram suas cópias anexadas à pesquisa, com o fim de se verificar as intervenções ocorridas ([Anexo 3](#)).

Observou-se que há uma imensa distância entre a produção oral e a escrita. Especialmente nos depoimentos prestados em Delegacia, a informalidade foi a tônica na linguagem oral. Nos depoimentos judiciais, mesmo na oralidade, fez-se presente a formalidade. É possível compreender o formalismo existente até mesmo na linguagem oral nos depoimentos judiciais como forma de dominação e poder do mundo jurídico que, assim, distancia-se cada vez mais dos demais mundos.

As interferências discursivas, semânticas, pragmáticas, sociolingüísticas foram, a todo o momento, detectadas diante do confronto entre os textos transcritos e os retextualizados.

As operações de eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras, com base na idealização; de eliminação de repetições, redundâncias etc, visando a uma condensação lingüística; de agrupamento de argumentos, condensando as idéias e de inserção da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas são recorrentes nos quatro depoimentos transcritos e retextualizados. Exemplo:

DEPOIMENTO TRANSCRITO:

-Juiz: /pois é... mas éh::: começa então... vão:: vão pro início... o senhô senhô tava sem falar com seu irmão realmente?

-Réu: o:: início seguinte... não se falava com ele há mais de um ano... porque um ano atrás... eu:: eu fui num lixo levar um lixo pra jogar lá... ele passou... como ele tava meio tonto... eu fechei a cara... ele me jogou um estilete...

-Juiz: /tá/... ((dirigindo-se à escrivã)) que há um ano não falava com seu irmão porque::

-Réu: /um estilete com::: com elástico

-Juiz: ((ditando para a escrivã)) ... tiveram uma briga

-Réu: /NÃO tivemo uma briga

-Juiz: /não foi uma briga não? foi o quê? uma discussã:::o ...

-Réu: ((gaguejando)) eu eu fechei a cara e e::le me jogou de longe um... um estilete com elástico

-Juiz: /ahn:::

-Réu: ((incompreensível)) atingiu o nariz deu três pontos... isto tem na justiça provado isso aí

-Juiz: /então foi e::le que agrediu o senhô... foi isso?

-Réu: ELE que me agrediu

-Juiz: ((ditando para a escrivã)) porque este o agredira há tempos atrás...

(...)

-Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)): juntamente com sua mulher... vírgula... entrando pelos fundos... dizendo... é:: ((dirigindo-se ao réu)) que ele falou o quê... tava tendo churrasco... eu vou ficá?

DEPOIMENTO OFICIAL (retextualizado):

... que há um ano não falava com seu irmão porque este o agredira há tempos atrás...

(...)

... que momentos depois, seu irmão chegou ao local juntamente com sua mulher, entrando pelos fundos, dizendo que tinha ido para o churrasco, ...

Notem-se, através do exemplo quantas marcas interacionais e repetições foram retiradas do trecho, a fim de “organizá-lo” e “enxugá-lo”, isto é, de acordo com a idealização da escrita, houve uma reestruturação do texto, bem como sua condensação. O Juiz retira fatos que julga desnecessários à sua convicção, como por exemplo, o estilete mencionado pelo réu. O que está em julgamento é a ação do réu e não a da vítima. Assim, o juiz desconsidera, elimina tal fala do réu. Constata-se, desde já, a manipulação do discurso, a construção do sentido de forma unilateral. O juiz dita para a escrivã até mesmo a vírgula, delineando-se a função metalingüística do discurso e ainda confirmando seu poder não apenas sobre o texto do réu, mas também sobre o da escrivã.

Nos depoimentos judiciais e policiais em análise, não ocorreu a introdução de paragrafação. O depoimento possui uma organização de praxe, sendo escrito em um só parágrafo, utilizando-se apenas de ponto e vírgula para a separação dos assuntos.

Houve ainda a introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos⁵ (estratégia de reformulação objetivando explicitude); reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática (visando ao encadeamento da norma escrita), conforme os exemplos que se seguem:

DEPOIMENTO TRANSCRITO:

-Delegada: ((ditando para a escrivã)): /que o declarante desceu... do caminhão ((questionando o autor)): /é caminhão ou ônibus?

-Autor: não... é camioneta

-Delegada: desceu da camioné/ camioneta do próprio Shiguelo? quem tava conduzindo?

-Autor: é...

/não é do: gerente... é do Manoel

⁵ Dêiticos são os elementos que se referem às pessoas, tempo e espaço da enunciação.

-Delegada: /é do Manoel::: ((prosegue ditando para a escrivã)) desceu da camionete conduzida por Ma-no-el... gerente do Shigueo... às dezenove e trinta... vírgula... em frente ao Posto Boiadeiro... e de lá... e de lá vírgula... rumou diretamente para sua casa... vírgula... onde permaneceu... até o dia seguinte... quando novamente acordou e dirigiu-se para o trabalho... (incompreensível) ((questionando o autor)) até:... vou ter que escrever isso mesmo Derson?

-Autor: me::mo

-Escrivã: ocê levantou no dia seguinte... seis e meia ... foi trabalhar

-Autor: /fui trabaia::... trabaia

-Delegada: /é:: que bele::za... vão lá: ((proseguindo ditando para a escrivã)) até o dia seguinte

-Escrivã: ((lendo o que ia digitando)) /quando novamente saiu de casa às seis horas... (incompreensível)

-Delegada: ((ditando para a escrivã)) para trabalhar::

DEPOIMENTO OFICIAL (retextualizado):

- Que o declarante desceu da camionete conduzida por MANOEL, gerente do SHIGUEO, às 19:30 hs. (sic), em frente ao Posto Boaideiro e de lá, rumou diretamente para sua casa, onde permaneceu até o dia seguinte, quando novamente saiu de casa às 06:30 hs. (sic), se dirigindo para o trabalho;

Nos casos analisados, a Delegada procurou explicitar o horário em que o acusado chegara e saíra de casa para, posteriormente, provar que estaria mentindo. A interferência ocorrida na retextualização é o instrumento de prova contra o provável autor do delito, exatamente contrário ao discurso por este último construído. O encadeamento da norma escrita tornou-se também visível com a reorganização das estruturas truncadas existentes na fala.

As operações que visam à seleção de novas estruturas sintáticas e de novas opções lexicais (objetivando maior formalidade), a reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa (visando à estratégia de estruturação argumentativa) também ocorreram nos depoimentos transcritos e retextualizados. Vejam os exemplos:

DEPOIMENTO TRANSCRITO:

-Juiz: /a arma tava sem munição?

-Réu : sem munição

-Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) que a arma estava desmuniçada

-Réu: /não temos nenhum intuito com a arma não... era comercial... tava muito barato

-Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)): que não tinha ciência de que a arma era roubada

-Réu: /posso fazer uma ressalva?

-Juiz: pode

-Réu: é: ocê notou que: foi a arma foi roubada no::: um dia antes e eu adquiri logo um dia de manhã a CIDADE ainda não sabia do fato dessas armas terem sido roubadas... eu adquiri logo... poucas horas depois

-Juiz: /o senhor recorda o dia que foi isso?

-Juiz: foi num DOMINGO que eu que eu adquiri a arma... num domingo DE MANHÃ... aproximadamente oito horas da manhã

-Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) (volta pro início do depoimento) que num domingo de manhã... vírgula... estava passando e aí continua... quando uma pessoa (incompreensível) ((questionando o réu)) o senhor não desconfiou do preço não... o senhor mesmo falou que tava muito barato?

-Réu: desconfiei do preço

-Juiz: /mas ainda assim resolveu?

-Réu: /ainda assim::

DEPOIMENTO OFICIAL (retextualizado):

- ... que a arma estava desmuniada; que não tinha ciência de que a arma era roubada; que achou o preço barato e desconfiou da procedência, porque a pessoa parecia querer se livrar das armas, já que estava com dois revólveres, mas ainda assim resolveu fechar o negócio;...

Através desse depoimento, é possível observar que o juiz opta por outras estruturas sintáticas e lexicais e reorganiza a seqüência argumentativa com o fim de demonstrar através de conteúdo lingüístico, que o réu possuía conhecimento, ainda que presumido, sobre a origem ilícita da arma. O juiz induz o réu a, praticamente confessar que praticou o Delito de Receptação, pois adquiriu, de pessoa desconhecida, uma arma de fogo, por um preço barato. O fim da retextualização no Direito Penal é, portanto, a comprovação de que o réu praticou o crime de que está sendo acusado.

É possível ainda notar os processos de retextualização das falas do juiz e da Delegada, (havendo modificações no momento de constá-las no depoimento oficial), especialmente em relação à escrivã da Delegacia, que retextualiza não só a fala do autor/réu, como também da Delegada, conforme se percebe no trecho a seguir:

DEPOIMENTO TRANSCRITO:

-Delegada: ocê também tá vendendo... também ou não?

-Autor: quem dera se eu tivesse vendendo... (riso) se eu tivesse vendendo eu tava rico...

-Delegada: /ocê num dá conta de vendê né... na hora que ocê vê... ocê fuma tudo...

-Autor: fuma tudo... uai...

-Delegada: nada mais né Ângela... pode terminá... qué falá alguma coisa mais Derson?...

-Autor: num quero falá mais não... mais se a senhora quisé que fala... nós fala

-Delegada: não... pra mim tá bom... pode fechá Ângela

DEPOIMENTO OFICIAL (retextualizado):

- ... Que o declarante fuma crack há aproximadamente seis anos (...) Que nada mais disse nem lhe foi perguntado...

Através dos exemplos analisados, percebem-se as inúmeras interferências ocorridas durante os processos de retextualização realizados em depoimentos. Há de se observar que uma das formas de interferência que toma vulto na linguagem jurídica é a inserção do termo técnico desconhecido pelo autor da fala (homem comum) e que servirá de instrumento para a dominação no campo jurídico.

4. CONCLUSÃO

A linguagem jurídica, embora seja uma especificidade do gênero linguagem, vem desta se distanciando, pois, conforme demonstrado, não cumpre, suficientemente, seu papel de interação social.

Diante da análise de um exemplar de material didático utilizado pelos profissionais do Direito, comprova-se o tecnicismo e a presença da linguagem arcaica e dos latinismos, que, via de regra, impossibilitam a produção de sentido pelos interlocutores. Os estudantes de Direito são adestrados e perdem o vínculo com a linguagem que antes possuíam e com que se comunicavam. Tornam-se profissionais do Direito e produtores de um discurso, propositadamente, inacessível.

Através das entrevistas realizadas com os profissionais do Direito, percebe-se que há um interesse em que o discurso jurídico seja construído por todos e produza uma verdadeira interação. Os profissionais demonstraram-se, na maioria das questões, preocupados com a linguagem e com efetivação da justiça. Especialmente no UNIPAM, vislumbrou-se uma consciência bastante grande acerca dos problemas relativos à linguagem jurídica que não elucida e nem conduz o cidadão em seus direitos e deveres. O prognóstico relativamente ao discurso jurídico, pelo menos nessa casa, torna-se próspero, uma vez que o ensino do Direito encontra-se em mãos e mentes conscienciosas e que buscam a realização da justiça. Em virtude disso, procuram também utilizar de uma linguagem clara e eficiente à produção do Direito em seu sentido mais amplo.

A análise do confronto entre os textos transcritos e os textos orais aponta para a confirmação da existência da manipulação no discurso jurídico penal, obtida,

principalmente, pela retextualização. O tecnicismo presente é outro elemento que confirma a dominação que os profissionais do Direito exercem sobre o outro, através da linguagem.

Não se pretende com esta pesquisa realizar uma apologia da linguagem coloquial em detrimento da formalidade que a Ciência do Direito requer. O que se combate é a hipérbole existente e que visa à dominação. Objetiva-se tão somente o uso adequado da linguagem e a produção do sentido por parte de todos os interlocutores de um contexto jurídico, realizando interação entre os seres e construindo, por conseguinte, a tão almejada justiça. Não se concebe apenas a linguagem que é o próprio homem, sendo utilizada para dominar e causar o desequilíbrio.

Através da análise do discurso jurídico realizada em documentos reais, tanto existentes na Justiça e na Delegacia, quanto na academia, que comprovam, por vezes, ocorrer a manipulação através da linguagem, este trabalho aponta para o incentivo ao bom uso da linguagem jurídica, privilegiando a clareza, a objetividade e o entendimento entre os seus interlocutores, alertando os profissionais e pesquisadores, tanto da linguagem, como principalmente da Ciência Jurídica, que essa é, sobretudo, elemento de harmonização social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSTON, William P. Curso moderno de filosofia: filosofia da linguagem. Tradução de Zahar Editores. Rio de Janeiro :1972.

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARRETO, Celso de Albuquerque. Linguagem forense: estilo e técnica. Editora Lúmen Júris, Rio de Janeiro: 1998.

BITTAR, Eduardo C. B. Linguagem jurídica. São Paulo: Saraiva, 2001.

BERLO, David K. O processo da comunicação. São Paulo: Fundo de Cultura, 1960.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1999.

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios)

_____. O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 1994.

COLARES, Virgínia. Ensino de língua nos cursos jurídicos. In: XVI JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS , 1999, Fortaleza : UFC/GELNE. Anais... XVI Jornada de Estudos Lingüísticos. Anais. Recife: UFPE, 1999. pp. 84-90.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antônio. Curso de português jurídico. São Paulo: Atlas, 1995.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Direito, retórica e comunicação: subsídios para uma pragmática do discurso jurídico. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Teoria da norma jurídica: ensaio de pragmática da comunicação normativa. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

HENRIQUES, Antônio. Prática da linguagem jurídica: solução de dificuldades, expressões latinas. São Paulo: Atlas, 1999.

JESUS, Damásio E. de. Direito penal. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1993. v. 1.

KASPARY, Adalberto J. O verbo na linguagem jurídica: acepções e regimes. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça et. Al. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. A inter-ação pela linguagem. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3. ed. Campinas, SP : Pontes (editora da Unicamp), 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortês, 2001.

MARQUESI, Sueli Cristina et. Al. Português instrumental: uma abordagem para o ensino de língua materna. São Paulo: EDUC, 1996.

NASCIMENTO, Edmundo Dantes. Linguagem forense. São Paulo: Saraiva, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 16.ed. São Paulo : Cultrix, 1996.

TOLEDO, Marleine Paula Marcondes; FERREIRA, Toledo de; NADÓLSKIS, Hêndricas. Comunicação jurídica. São Paulo: Sugestões Literárias, 2002.

WARAT, Luis Alberto (com a colaboração de Leonel Severo Rocha). O direito e sua linguagem 2ª versão, 2. ed. Sérgio Antônio Faris Editor, Porto Alegre: 1995.

XAVIER, Ronaldo Caldeira. Português no Direito. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

QUESTIONÁRIO SOBRE LINGUAGEM E DISCURSO JURÍDICO

- 1- Como profissional do Direito você entende que é importante ter domínio da linguagem no exercício de sua profissão?
- 2- Você considera que no Direito, a linguagem é utilizada como instrumento de manipulação e até dominação?
- 3- O Direito, como ciência, utiliza-se da linguagem técnica. Há excessos quanto a isso?
- 4- A ciência do Direito é bastante antiga. Sua linguagem atual pode ser considerada arcaica? As expressões latinas são realmente necessárias ao uso eficaz do Direito?
- 5- No seu entendimento, o uso eficaz da linguagem e do discurso jurídico pode interferir na promoção da justiça?
- 6- A linguagem jurídica atual é eficiente para esclarecer os direitos dos cidadãos, promovendo interação e harmonia?

DEPOIMENTO DE (NOME DO ACUSADO) PRESTADO EM AUDIÊNCIA JUDICIAL, NO JUÍZO DA COMARCA DE SÃO GOTARDO, EM 23/09/02, RESPONDENDO À ACUSAÇÃO DE HOMICÍDIO QUALIFICADO CONTRA SEU IRMÃO.

TRANSCRIÇÃO: (participação do Juiz de Direito, da Escrivã e do Réu)

Após a leitura da denúncia oferecida pelo Ministério Público, o Juiz de Direito pergunta ao acusado:

- Juiz: este fato é verdadeiro... é falso?
- Réu: NÃO... é falso
- Juiz: não tem nada aqui que é verdadeiro... que eu cheguei a lê pro senhô::
- Réu: não... tudo /é totalmente diferente
- Juiz: ((ditando para a escrivã)) que não são verdadeiros os fatos narrados na denúncia... ((dirigindo-se ao Réu)) me conta comé que se passaram os fatos
- Réu: o causo foi antes da meia-noite ... o causo eu tava no fundo...
- Juiz : /comé que é? começa por favor
- Réu: o causo foi antes da meia-noite ... (incompreensível) Ô:: eu tava no fundo “cu cumeçando” a comer um churrasco
- Juiz: /pois é... mas éh:: começa então... vão:: vão pro início... o senhô senhô tava sem falar com seu irmão realmente?
- Réu: o:: início seguinte... não se falava com ele há mais de um ano... porque um ano atrás... eu:: eu fui num lixo levar um lixo pra jogar lá... ele passou... como ele tava meio tonto... eu fechei a cara... ele me jogou um estilete...
- Juiz: /tá/... ((dirigindo-se à escrivã)) que há um ano não falava com seu irmão porque::
- Réu: /um estilete com::: com elástico
- Juiz: ((ditando para a escrivã)) ... tiveram uma briga
- Réu: /NÃO tivemo uma briga
- Juiz: /não foi uma briga não? foi o quê? uma discussã::o ...
- Réu: ((gaguejando)) eu eu fechei a cara e e::le me jogou de longe um... um estilete com elástico
- Juiz: /ahn:::
- Réu: ((incompreensível)) atingiu o nariz deu três pontos... isto tem na justiça provado isso aí
- Juiz: /então foi e::le que agrediu o senhô... foi isso?
- Réu: ELE que me agrediu
- Juiz: ((ditando para a escrivã)) porque este o agredira há tempos atrás ((questionando ao réu)) cumé que foi essa reaproximação? (incompreensível) daí num num falava com ele... aí encontrou ele em que condições... para voltar a ter esse contato?
- Réu: não
- Juiz: (que levou) a fazer churrasco?
- Réu: daí... ele passava (por) mim... ele falava comigo... mais num falava com e::le eu num convidei ele prá i::r na minha casa... ele foi... chegou ficou em pé do lado de fora oiando eu lá
- Juiz: /pois é... mas an antes do churrasco? o senhor já tinha encontrado com ele falado ó vamo fazê as pazes, vamo vamo::

- Réu:/não não não
- Juiz: não tinha tido nenhum contato com ele em um bar... ou coisa do tipo não?
- Réu: ele sempre falava comigo... mas eu não respondia
- Juiz: ahn
- Réu: ele falava (eu largava pra lá)... cê entendeu cumé que é o negócio?
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)): (incompreensível) ((dirigindo-se ao réu)) aqui consto::u o depoimento que o sinhô prestô na delegacia foi o seguinte: que há alguns dias atrás é.. o declarante e seu irmão voltaram a se falar quando se encontraram num bar... éh:: o senhor realmente encontrou ele num bar e:: voltaram a falar e:::?
- Réu: /ele passou num bar uns dias atrais... mais ((gaguejando)) e:le falou comigo mais eu nun fa falei co ele num falei co'ele
- Juiz: /unh...
- Réu: eu geralmente em qualquer lugar que ele chegava ele falava
- Juiz: /ele puxou papo e o sinhô não deu papo:: num é isso?
- Réu: eu saía né (+) eu saía...
- Juiz: e aconteceu isso de novo... nesse dia do bar?
- Réu: não não... não esse dia eu tava em casa
- Juiz: /não é no dia do churrasco não... éh: nesse dia do bar aqui que o senhor falô que teria encontrado com ele em poucos dias
- Réu: não e::le sempre... eu passava por ele na estrada o::u na rua... qualquer lugar... e::le conversava... eu... num respondia... eu num respondia
- Juiz: ((ditando para a escrivã)): quando o seu irmão o encontrava... puxa-va assun-to... mas o declarante na-da respondia...((dirigindo-se ao o réu)) então vamo lá pro dia agora dos fatos... como é que aconteceu?
- Réu: eu tava eu tava cu cumeçando um churrasco
- Juiz: /sozinho?
- Réu: sozinho
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)): que no dia dos fatos estava... ((dirigindo-se ao réu)) na sua casa?
- Réu : na minha casa
- Juiz: ((dirigindo-se à esrivã)): estava na sua casa começando... um churrasco... sendo que estava sozinho (dirigindo-se ao réu) não tinha mais ninguém? AMIGO... parente...
- Réu: /mai ninguém... mai ninguém
- Juiz: ninguém? certinho... então vamo lá... e aí? aí ele chegou
- Réu: aí ele chegou ficou em pé mais a mulher a ... o nome dela éh::... acho que é Jovita...
- Juiz: unh
- Réu: daí a pouco chegou um gato
- Juiz: unh...
- Réu: o que ele fêz... ele pegou o gato... ela segurou e ele matou ele co a faca
- Juiz: unh... pois éh... mas é::: o churrasco que o sinhô tava fazendo então era sem gato
- Réu: /não... nã não tem gato não... não tinha gato
- Juíz: /era de carne mesmo NÉ
- Réu: era de carne mesmo a carne tava lá prá assar

((risos discretos))

- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) que:: seu irmão... que momentos depois... seu irmão... chegou ao local... juntamente com sua mulher ((dirigindo-se ao réu) aí... o senhor convidou ele para entrar? ou ele foi entrando?
- Réu: não ele veio pelos fundos né... (eu) tava nos fundos da casa da...da::
- Juiz: /pois éh... mais aí e::le pediu permissão do senhor pra entrar já (que o senhor não ...incompreensível...)
- (Réu) : /não
ele num falou na::da e chegou e falo (nóis veio comê) churrasco... tem churrasco foi o que ê falô
- Juiz: / FOI? e aí o senhor não falou nada? deixô
- Réu: /eu falei nada... fiquei só oiando
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): juntamente com sua mulher... vírgula... entrando pelos fundos... dizendo... é:: ((dirigindo-se ao réu)) que ele falou o quê... tava tendo churrasco... eu vou ficar?
- Réu: não ê só falo que ia comê churrasco... eu num respondi nada não
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) dizendo que (ia) para o churrasco... sendo que... o declarante nada respondeu... que passou... um gato pelo local... (incompreensível) e o declarante é:: o matou... ((dirigindo-se ao réu)) e aí depois disso?
- Réu: ((gaguejando)) a aí a a muié dele jogou o gato no chão... a muié saiu... eu também peguei saí... por dento da casa... cê entendeu?
- Juiz: uhn::
- Réu : eu fui té o telefone... cheguei lá não consegui telefonar... (que eu falei) ês arrumaram uma coisa aqui em cima de mim... né... daí quando eu voltei... e:u... (a parte) lá na frente tem uma garage... na garage... quando eu cheguei... eu tomei uma facada na ponta do braço... e deu muito sangue
- Juiz: /e não teve nem conversa?
- Réu: não não eu dexei::
- Juiz: / o senhor...(incompreensível) nada
- Réu: / nada nada
- Juiz: /então vamo tentar... bem bem especificadamente... é:: ta tamo na hora que que o gato morreu... depois disso que que o senhor fez?
- Réu: ((gaguejando muito)) o... a a mmuié:: passou prá trais e eu: saí pe pela pela ca:sa saí pra fora de casa e fui no telefone éh... (incompreensível) ...
- Juiz: saíu prá fora de casa o senhor (incompreensível)
- Réu: /...e ê ficô lá... oiando o churrasco lá...
- Juiz: uhn:: (dirigindo-se à escritã) que após isso o declarante saiu de casa para dar um telefonema... sendo que a mulher... de seu irmão... também saiu ((juiz dirigindo-se ao réu)) ela saiu pra quê? ... o senhor sabe?
- Réu: num sei... não sei qual a intenção
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): também saiu não sabendo qual motivo... tá vírgula... sendo que seu irmão ficou na casa olhando o churrasco... e aí?
- Réu: aí quando eu voltei eu tomei uma facada na na garage lá lá (incompreensível)
- Juiz: /o senhor voltou sem ela? ela num tava na hora não?
- Réu: /não e::u fui só eu::
- Juiz: /aí quando o senhor voltou ela não tava não... a mulher?
- Réu: ((gaguejando muito)) fu fui du duas quadra prá baixo... pá pá pá ligar lá...
- Juiz: e::la num tava mais na casa não... quando o senhor saiu... só tava o senhor e o irmão?

- Réu: não... isso aí eu não sei porque
- Juiz: /o senhor não deu pa pa::
- Réu: /ela saiu pra um lado eu saí pro outro
- Juiz: tá... ((dirigindo-se à escritã)) que... quando voltou... ((dirigindo-se ao réu)) cume... agora me explica... e:ssa questão da facada... cumé que ocorreu... aonde... cumé que foi:?
- Réu: e:u tomei uma facada depois que eu entrei no portão de dentro da garage no (incompreensível).
- Juiz: /logo depois... que o senhor passou pela garage?
- Réu: quan quando eu voltei do telefone
- Juiz: /ahn... o senhor entrou na garagem...
- Réu: eu entrei na garage... tomei a facada
- Juiz: /pois é:: mas ê ele veio de frente pro senhor... veio de costas... veio de lado...
- Réu: não... e::u
- Juiz: /ele tava escondido... cumé que foi?
- Réu: não... deixa eu te fala... daí quando eu chego lá dentro... ele já tava morto lá dentro...
- Juiz: ah:: ele já tava morto lá dentro
- Réu: /aí aí o que eu fiz... eu fui lá dentro... lavei a ponta do braço... que tava dando sangue
- Juiz: /então não foi ele que deu a facada no senhor não?
- Réu: não não... foi nã::o
- Juiz: /foi uma pessoa que tava saindo lá de dentro...?
- Réu: foi uma pessoa que tava saindo...
- Juiz: uhn...
- Réu: daí eu fui lá dentro lavei... quando eu voltei... eu ((murmúrios do réu incompreensíveis)) tenho que dar um jeito da dar providência... eu: eu cheguei de fora já: encontrei com a polícia
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): (quando retornou à casa)... logo que... entrou na garagem... veio uma pessoa e... lhe deu faca... ((dirigindo-se ao réu)) aonde que ele deu essa facada no senhor ?
- Réu: na ponta do braço aqui ó::... o senhor tá vendo?
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): e lhe deu uma facada na ponta do braço
- Juiz: e:: essa pessoa saiu correndo de casa?
- Réu: saiu correndo... eu vi só o (rojo)
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) /saindo correndo...sendo que... (incompreensível) não podendo reconhecê-la ((dirigindo-se ao réu)): aí o senhor foi pra dentro de casa?
- Réu: aí eu fui lá lavei...
- Juiz: /seu irmão já tava caído? foi isso?
- Réu: já já tava morto lá no alpendre...
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) /que entrou para casa... e viu seu irmão morto... caído no alpendere ... ((questionando o réu)) e aí?
- Réu: aí eu eu lavei a ponta do braço... lavei o sangue que espirrou nemim... e e e moiei um pouquim do cabelo e voltei... quando eu voltei a a polícia tava chegando... assim::
- Juiz: /o senhor não chamou a polícia não?
- Réu: não eu... quando eu ia chamá de novo... tentá de novo... ês já tava chegando...

- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) que lavou seus ferimentos... que foi LAVAR seus ferimentos... para depois... chamar a polícia... sendo que... nesse instante ela chegou... antes é::... de fazer o contato... ((questionando o réu)): Jovita é a: mulher dele?
- Réu: a Jovita: é mulher da... dum dum rapaz que... ele ela segurou ele pr prá ele sangrar o marido dela uma vez que ele tomou a mulher dele... por esse motivo
- Juiz: é: Jovita Pedroso... e:la é irmã do do seu irmão? do Arcendino? é: mulher do seu irmão... do Arcendino?
- Réu: /não... ela tá com ele... mais porque ele tomou de outro...
- Juiz: ah tá...
- Réu: ((gaguejando)) o outro o outro o outro foi embora pros Tiros porque ele tomou ela dele... tem o: motivo... ê: a muié segurou ele e ele sangrou o marido dela... assim ele tomou dela a muié... dele
- Juiz: o senhor chegou a: beber junto co:m seu irmão
- Réu: /não não não... eu tinha tomado só uma cerveja mais cedo... num tava bebendo
- Juiz: /JUNTO...num chegaram a beber não?
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): que no dia dos fatos tinha tomado apenas uma cerveja... sendo que não chegou a beber... junto com seu irmão
- Juiz: u u senhor conhece as as provas já de desse processo? que existem... ou não?
- Réu: como assim...
- Juiz: prova em geral... inquérito... depoimento que foram prestados... as testemunhas que tão arroladas aqui...
- Réu: não não conheço
- Juiz: /não? ((dirigindo-se à escritã)): que não conhece as provas do processo... ((dirigindo-se ao réu)) o senhor o senhor conhece alguma dessas testemunhas aqui... a Jovita o senhor falou que conhece né? o Gaspar dos Reis... que é policial militar... Valter Rodrigues... policial militar... e José Maria dos Santos... algum desses o senhor conhece?
- Réu: ô:: ela eu vejo ela com ele né... a tal mulher né?
- Juiz: /conhece de vista né::
- Réu: /eles eu eu num sei se num posso afirmar se conheço eles né?
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) que das testemunhas... ((dirigindo-se a o réu)) José Maria dos Santos também não?
- Réu: por nome eu:: num... num posso falar pro câ...
- Juiz: não?
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): só conhece Jovita
- Juiz: o senhor já foi preso ou processado alguma vez?
- Réu: não
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): que nunca foi preso ou processado
- Juiz: o senhor tem advogado?... constituído já nesse processo? quem que é?
- Réu: tenho... tenho... doutô Gabriel
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) advogado...

Cumpriram-se as demais formalidades de encerramento de uma audiência de interrogatório de um réu, sem mais questionamentos.

DEPOIMENTO DE (NOME DO RÉU) PRESTADO EM AUDIÊNCIA JUDICIAL, NO JUÍZO DA COMARCA DE SÃO GOTARDO, EM 23/09/02, RESPONDENDO À ACUSAÇÃO DE RECEPÇÃO DE ARMA DE FOGO FURTADA NA DELEGACIA DE POLÍCIA DE SÃO GOTARDO.

TRANSCRIÇÃO: (participação do Juiz de Direito, da Escrivã Judicial e do Réu)

Após a leitura da denúncia oferecida pelo Ministério Público, o Juiz de Direito pergunta ao acusado:

- Juiz: estes fatos são verdadeiros... são falsos ou são parcialmente verdadeiros?
- Réu: são parcialmente verdadeiros
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) que são parcialmente verdadeiros os fatos narrados na denúncia... ((Juiz questionando o réu)): me conta o quê que foi? ...cumé que foi o seu envolvimento?
- Réu: não... a única imparcia/ a única coisa que não é:: cem por cento correta é que nós não sabíamos... tanto eu como o Wesley... que cê citou... que era produto de crime
- Juiz: /pois é... o Gerson veio te vender a arma mesmo
- Réu: /NÃO foi o Gerson que veio me vendê
- Juiz: /cumé que foi então? quando o senhor veio a adquirir a arma... cumé que se passaram os fatos::
- Réu: /O FATO:: da aquisição da arma se ocorreu da seguinte maneira: ... eu vinha me dirigindo por uma rua... do Bairro São Geraldo... próximo à minha ca::sa
- Juiz: /uhn
- Réu: /e um BA:R
- Juiz: /uhn::
- Réu: /um outro uma outra pessoa me ofereceu a arma
- Juiz: /quem que foi?
- Réu: ê esse cara tava junto com... um dos dois que entraram na delegacia... eu não conheço essa pessoa
- Juiz : /o senhor não conhecia essa pessoa nã::o
- Réu : /não... ele me chamou... tava passando mas tava
- Juiz: ((para a escrivã)) /estava passando próximo a um bar
- Réu: /próximo a um bar/
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) /quando uma pesso:a
- Réu: /quando uma pessoa DESCONHECIDA
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) /que não conhecia... o chamou... ((questionando o réu)) pra oferecer uma arma... foi isso?
- Réu: isso... por porque ô: ...eu sou conhecido... muito conhecido lá... nesse nesse bairro... tanto nas cidades
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) para lhe oferecer uma arma de fogo... que é muito... que o depoente é:: muito conhecido... que o declarante é:: muito conhecido na: região
- Réu: /ele me ofereceu... pedindo... pela arma o valor de setenta reais
- Juiz: /mostrou a arma pro senhor na hora mesmo?
- Réu: não... ele falou ó:... eu tenho uma arma aqui é:: eu quero setenta reais...

- Juiz: uhn
- Réu: /notei que a::: (incompreensível)
- Juiz: / (só descreveu)?
- Réu: ((gaguejando pouco)) eh eh nem nem nem falou o calibre que é não porque ele tinha uma outra arma também
- Juiz: /ahn::: tá ... sei
- Réu: /lá na hora... ele falou é::: setenta reais... eu tava com uma nota de cinquenta no bolso né::

- Juiz: /unh::
- Réu: ele falou eu falei que tipo de arma que é ? aí ele falou vamo ali... /eu tava dentro do carro/ vamo ali no banheiro que eu te mo::stro
- Juiz: /uhn:::
- Réu: eu descí... fui lá olhei... (eu eu nem vi) qual das duas /foi até uma trinta e dois a que eu peguei... eu fui peguei né falei ó: num tenho setenta eu tenho cinquenta... tirei do bolso cinquenta... daí peguei a arma... aí vendi a arma... no outro dia troquei a arma... no outro dia
- Juiz: /tá... ((ditando para a escrivã)) que o declarante foi ao banheiro do bar com a pessoa para pegar a arma sendo que esta última pediu o preço de setenta reais ((questionando o réu)) era um revólver trinta e dois?
- Réu: trinta e dois
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)): que a arma era um revólver... ((Juiz questionando o réu)) lembra... a marca o senhor sabe?
- Réu: é: esse t d::
- Juiz: /t d:: (incompreensível)/
- Réu: /uma arma uma arma um pouco diferente... não era uma arma normal... taurus... rossi
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) /que a arma e::ra... um revólver calibre trinta marca t d m r...
- Escrivã: td m E?
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) isso... M R... que o declarante ofereceu pela mesma a importância de cinquenta reais ((questionando o réu)) e aí fecharam o negócio?
- Réu: isso... peguei a arma coloquei no carro... ((falando um pouco trêmulo)) a transação durou mais ou menos uns trinta segundos
- Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) /reais e::: e foi fechado o negócio... negócio e foi fechado o negócio neste valor ((questionando o réu)) o senhor pegou a arma e aí?
- Réu: eu peguei a arma coloquei no carro... tinha jogo de futebol marcado no clube:
- Juiz: unh
- Réu: /voltei depois depois eu entreguei a arma
- Juiz: /no mesmo dia?
- Réu: procurei vendê
- Juiz: /(no dia seguinte)?
- Réu: /não... procurei já vendê no mesmo dia só que eu não encontrei logo o pessoal no dia segui::nte no mesmo dia
- Juiz: /quando o senhor comprou o intuito já era de revendê?
- Réu: ERA... cem por cento comercial... era de revendê... tanto que tava até sem bala nem procuramo atirar nem sabe se se::: nosso intuito num e:ra

- Juiz: /a arma tava sem munição?
- Réu : sem munição
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) que a arma estava desmuniada
- Réu: /não temos nenhum intuito com a arma não... era comercial... tava muito barato
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)): que não tinha ciência de que a arma era roubada
- Réu: /posso fazer uma ressalva?
- Juiz: pode
- Réu: é: ocê notou que: foi a arma foi roubada no::: um dia antes e eu adquirei logo um dia de manhã a CIDADE ainda não sabia do fato dessas armas terem sido roubadas... eu adquirei logo... poucas horas depois
- Juiz: /o senhor recorda o dia que foi isso?
- Juiz: foi num DOMINGO que eu que eu adquirei a arma... num domingo DE MANHÃ... aproximadamente oito horas da manhã
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) (volta pro início do depoimento) que num domingo de manhã... vírgula... estava passando e aí continua... quando uma pessoa (incompreensível) ((questionando o réu)) o senhor não desconfiou do preço não... o senhor mesmo falou que tava muito barato?
- Réu: desconfiei do preço
- Juiz: /mas ainda assim resolveu?
- Réu: /ainda assim::
- Juiz: /chegou a perguntar pra ele?
- Réu: nã::o
- Juiz: /por que que ele tava vendendo essa ar::ma, esse tipo de coisa?
- Réu: /não... não cheguei a perguntar não... principalmente porque ele tava com mais de uma
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) é::: que achou o preço da arma... ((questionando o réu)): mas chego a desconfiar então da (incompreensível)?
- Réu: cheguei a desconfiar... assim... ele tava com duas armas
- Juiz: / desconfiar do quê? vamos dizer assim
- Réu: /ó ele tava com duas armas... eu notei que ele tava querendo vender prá se livrar logo daquela daquelas armas... por isso que tava num preço mais barato
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) que achou o preço barato... desconfiou da procedência porque a pessoa parecia querer se livrar das armas já que esta::va ((Juiz questionando o réu)) eram dois revólveres?
- Réu: dois revólveres
- Juiz: ((dirigindo-se à escritã)) já que estava com dois revólveres... mas mesmo assim... resolveu fechar o negócio... seu intuito sempre foi o de comê/comercializar a arma com com terceiros... ((questionando o réu)): o senhor trabalha nesse ramo de de venda de arma alguma coisa? ou nada a vê? só pra ganhar um dinheirinho por fora?
- Réu: NÃO... isso aí era... porque... eu trabalho com sementes... trabalho (mecânico parte mecânica) com sementes e nunca... nada
- Juiz: /nunca nada a vê com venda de arma não né:?
- Réu: esse negócio aí foi SIMPLESMENTE porque... normalmente você tá na fazenda conversando sempre o pessoal das fazenda pergunta... né:::... fala ó meu revólver tá::... eu tô querendo comprar um... fui comprar um paguei quatrocentos reais
- Juiz: /tá... ((dirigindo-se à escritã)) que não trabalha no ramo de armas mas de sementes vírgula... mas sempre vê pessoas querendo comprar armas nas

- fazendas por valores em torno de quatrocentos reais ((questionando o réu))
quantos dias depois o senhor vendeu a arma?
- Réu: eu ENTREGUEI ela três dias depois
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) que conseguiu entregar três dias depois ((questionando o réu)) quando o senhor VENDEU... o senhor já estava sabendo do furto lá: da: delegacia?
 - Réu: não... ainda não
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) que quando vendeu a arma... ainda não tinha conhecimento do furto ocorrido na delegacia de São Gotardo... ((questionando o réu)): como que o senhor vendeu a arma?
 - Réu: eu fiz uma troca por um alarme de carro
 - Juiz: ah::... não foi uma venda não?
 - Réu: /não... não::o
 - Juiz: /o senhor tem idéia de quanto valia o alarme?
 - Réu: aproximadamente duzentos reais
 - Juiz: foi... pau a pau? Nu::m voltou alguma coisa... dinhei:ro
 - Réu: /nã::o nã::o/
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) /que conseguiu negociar a arma... lá onde ocê pô vendeu... três dias depois... (começa aí... que negociou a arma) aí ocê pode por uma vírgula antes do ponto e vírgula... (incompreensível) que negociou a arma três dias depois... vírgula... isso... recebendo... aí... recebendo em troca ... ((questionado o réu)) o quê que foi?
 - Réu: um alarme automotivo
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) /um alarme de veículo... que avalia ((questionando o réu)) foi o senhor mesmo que avaliou... o::u preço de mercado::?
 - Réu: não... é o preço de mercado
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) é: então (incompreensível) preço de mercado é duzentos reais... vírgula sendo que na negociação... sendo que A negociação não envolveu dinheiro... quando negociou a arma em vez de vender... (incompreensível) ((questionando o réu)) pra quem que o senhô:: negociou a arma?
 - Réu: pro Wesley
 - Juiz: /pro Wesley?
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) (incompreensível) que conseguiu negociar a arma três dias depois... vírgula com aí... a pessoa de nome Wesley (incompreensível)... certinho... ((questionando o réu)) u:: senhor... é:: essa arma que u::: senhor comprô::: ti::nhá: porte de arma éh::... registro... alguma coisa desse tipo... o senhor chegou a conferi::r ou nem tomou nenhum conhecimento disso?
 - Réu: /não tomei nenhum conhecimento
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) que não tem conhecimento se a arma adquirida tem registro... ((questionando o réu)) o senhor não tem porte de arma não... tem?
 - Réu: negativo
 - Juiz: ((dirigindo-se à escrivã)) que não tem porte de arma ((questionando o réu)) o senhor tem conhecimento de de de simplesmente portar arma constitui... um crime atualmente?
 - Réu: com certeza:

- Juiz ((dirigindo-se à escritvã)): que tem conhecimento de que o porte de arma constitui crime... ((questionando o réu)) o: senhor conhece as provas do desse processo?
- Réu: não
- Juiz: ((dirigindo-se à escritvã)) que não conhece as provas do processo ((questionando o réu)) conhece alguma dessas testemunhas aqui ó:: é:: Ariel Milesqui que teria participado lá do furto da delegacia?
- Réu: /não
- Juiz: /Tiago Xavier Silva... Otaviano Tomé... policial civil... Luis Fernando Parreira... policial civil... e Célio José Dias... policial civil?
- Réu: o Luis Fernando... sim eu conheço...
- Juiz: ((dirigindo-se à escritvã)) que das testemunhas... conhece... que das testemunhas da denúncia conhece Luis Fernando... mais algum?
- Réu: Otaviano Tomé... tem algum::
- Juiz: aqui ó... quem o senhor tem que perguntar... eu também não conheço

((Risos e murmúrios discretos))

- Réu: esse nome não me é estranho::... ah:: também conheço
- Juiz: ((dirigindo-se à escritvã)): conhece Luis Fernando e Otaviano ((questionando o réu)): o senhor já foi preso ou processado alguma vez?
- Réu: sim
- Juiz: /por quê? preso ou processado?
- Réu: processado... por porte ilegal de arma.
- Juiz: ((dirigindo-se à escritvã)) que já foi processado por porte de arma ((questionando o réu)) foi esse processo que tá com: suspensão condicional... né?
- Réu: isso
- Juiz: ((dirigindo-se à escritvã)) o denunciado... vírgula... estando cumprindo suspensão condicional... aliás... põe assim... sendo beneficiado com a suspensão condicional... ((questionando o réu)) o senhor tem advogado... já constituído prá defendê-lo ne nesse processo?
- Réu: não sabia que tinha necessidade
- Juiz: é: mai mai vai haver necessidade né::... pra pra alguém fazê a defesa do senhô:: é:: das duas uma... ou o senhô:: ou nós vamo tê que nomeá um um defensor pro senhô entendeu? seria um defensor dativo... ou o senhô... o senhô tem condições de contratá alguém?
- Réu: tenho tenho condições... eu não sabia que tinha necessidade... mas caso venha a ter... posso solicitar:: a presença dele
- Juiz: ((dirigindo-se à escritvã)) (nesse caso... incompreensível) pois é:: mas o senhor já sabe quem é que o senhor vai
- Réu: /sei
- Juiz: /pois é... quem é que é?
- Réu: o Júnior
- Juiz: (incompreensível) é o nome do advogado?
- Réu: o Júnior é:: deixa eu me lembrar o nome dele (incompreensível)... Eustáquio

Cumpriram-se as demais formalidades de encerramento de uma audiência de interrogatório de um réu, sem mais questionamentos.

DEPOIMENTO DE (NOME DO RÉU) EM INTERROGATÓRIO NA DELEGACIA DA COMARCA DE SÃO GOTARDO, EM 16/04/03, RESPONDENDO À ACUSAÇÃO DE FURTO PRATICADO CONTRA A VÍTIMA ANTÔNIO FERREIRA ALVES.

TRANSCRIÇÃO: (participação da Delegada de Polícia, da Escrivã de Polícia e do provável Autor do furto)

- Delegada: Derson... cê vai ser ouvido agora... pelo crime da ocorrência meia sete meia barra zero três... do dia sete de abril de dois mil e três... éh:: há uma acusação de que ocê cometeu um furto qualificado... por arrombamento... contra a vítima Antônio Ferreira Alves... lá na rua Rio Araguaia... número mil e duzentos... Jardim Ana Paula... São Gotardo ((data e dados do depoimento)) dezesseis do quatro de dois mil e três... escritã... dona Ângela ... eu te ouvindo ... delegacia de São Gota:rdo
- Delegada: conta pra nós:: esse furto ainda aconteceu ó:: por volta de::: dezoito horas... onde ocê tava no dia sete de abril de dois mil e três ... às seis horas da tarde?...
- Autor: trabaian:do
- Delegada: aonde?
- Autor: no Shigueo
- Delegada: qual Shigueo?
- Autor: ah::: só conheço ele por Shigueo
- Delegada: /Shigueo Shimada?
- Autor: é: ... Shigueo Shimada
- Delegada: /uhn::: que qui ocê tava fazendo lá?
- Autor: tava catano batata... tra trabaio de tratorista... mais eu tava catano batata
- Delegada: /tá ... cê tava catando batata... então num foi ocê que foi lá não?
- Autor: /NÃO::: até a hora eu::: (incompreensível)
- Delegada: furtaram de lá... uma espingarda... um par de sapato vermelho... um par de tamanco... várias moedas... uma calça... cinco cuecas... e uma sacola marca... PURIMAX cinza... essa sacola tava lá na sua casa, comé que ela não foi::
- Autor: /é o que essa menina tava falando... mas ce vê a hora agora... até a hora aí num deu pra mim::: num deu prazo pra eu chegar do serviço... chego do serviço é sete sete e meia oito hora
- Delegada: /uhn::: eu vou chamar o Shi chamar o Shigueo aqui pra (vê se ocê tava na roça)?
- Autor: pode chama:r
- Delegada: uhn::: tá cer:::to e essa sacola... que a vítima viu lá na sua casa?
- Autor: num num existe só uma Maria no mundo né doutora
- Delegada: /uhn?
- Autor: num existe só uma Maria no mundo... agora essa sacola nem minha (eu busquei) eu num vi essa sacola lá em casa (incompreensível) seis horas eu tava trabalhando...
- Delegada: /tá cer:::to

- Escrivã: ele afirma... o: dono da sacola... afirma que só ele tem essa sacola aqui... que é uma sacola personalizada... que ela é dele mesmo... que ele viu essa sacola
- Autor: /é uma sacola de viagem então
- Escrivã: /eu não sei... ele me falou que (incompreensível)
- Autor: /é fácil... ocois caça a sacola lá dentro de casa ...

((os três interlocutores falaram ao mesmo tempo de forma incompreensível))

- Delegada: ocê tem uma sacola de marca POLIMAX?
- Autor: eu... não
- Delegada: /uhn
- Autor: /nem sei sei que qui jeito que é e:ssa sacola
- Delegada: /uhn::: cumé qui esse homem então tá lá:: ocê conhece esse tal de::: Antônio... Pereira Alves
- Autor: /não nunca vi esse na minha vida... não... num conheço nenhum Donizete também
- Delegada: /tá... e esse Donizete... quem que é?
- Autor: NÃO... nunca vi isso na minha vida também nã:::o
- Delegada: /e o Rogério Parmalate... ocê conhece?
- Autor: esse eu conheço... vagabundo
- Delegada: /quem qui é? esse Rogério?
- Autor: ((rindo)) quem qui é?
- Delegada: /não... eu tô te perguntando... quero saber quem qui é ele ...
- Autor: (uai) ele mora lá perto de casa... ua::i
- Delegada: /o que qui ele faz da vida?
- Autor: roubá... só
- Delegada: /igual ocê mesmo então né?
- Autor: é:::
- Escrivã: foi o Rogério que fez a casa desse homem aqui?
- Autor: num sei não::: eu tava trabaiando... nesse horário eu tava trabaiando...
- Escrivã: quem qui foi que ti encomendô arma de fogo?
- Autor: que arma de fogo?
- Escrivã: uma arma de fogo... cê me contou que tava vendeno uma arma de fogo lá::: um revólver trinta e oito lá na na
- Autor: /lá na Guarda tava venden:::o
- Escrivã: /não Derson:::
- Autor: /(incompreensível) uma arma de fogo quando eu bati com o leiteiro... que ocê tá falando que eu sei da arma... é essa que eu sei... e a do Rogério... eles tava falando que o Rogério roubou o revólver do Jorginho... do Jorginho da loja... um um revólver e um celular
- Escrivã: /ocê não conhece a vítima então:::
- Autor: não
- Delegada: /ocê passou na rua... ocê passou naquela rua aquele dia?
- Autor: não
- Delegada : /onde que é Jardim Ana Paula?
- Autor: sei lá onde fica esse trem:::...

- Escrivã: fica pra cima da Godiva... perto da casa dele... é encostado no bairro dele
- Delegada: / perto da sua casa... cê conhece essa rua aqui Araguaia?
- Autor: nã::o
- Delegada: é pertinho lá da sua casa... ocê e o Rogério tavam andando lá aquele dia... tem uma moça que te viu lá...
- Autor: (incompreensível) é perto do Cargueiro... num é perto de casa não:
- Escrivã: atrás da Godiva ali descendo... perto da Pematra, pra cá um pouquinho... aquilo ali é o Jardim Ana Paula... atrás da Godiva ali
- Autor: /não as popular (incompreensível) ali fica ali (incompreensível) aquilo é tudo popular
- Escrivã: /pois é pra ali é o Jardim Ana Paula
- Autor: ah::: só se for prá ali então...
- Escrivã: porque tem a Erotides Batista (prá baixo é debaixo)... prá cá é Nossa Senhora de Fátima... pra lá é Jardim Ana Paula
- Delegada: /cê sabe Derson... tem dó... o Rogério tava com cê aquele dia?
- Autor: /não comigo tava não...
- Delegada: à noite?
- Autor: ((sinal negativo com a boca))
- Delegada: uhn::... então põe aí... Ângela... que o declarante alega que na data dos fatos... no dia sete do quatro de dois mil e três... estava trabalhando
- Delegada: ((dirigindo-se ao autor)) /ocê tava trabalhando desde que horas?
- Autor: eu pego às sete e vou até sete e meia
- Delegada: nossa... cê trabalhando demais Derson... esse negócio num vai fazer bem pro cê não...
- Autor: vai não:: tá bom

- Delegada: ((ditando para a escrivã)): estava trabalhando na fazenda do senhor Shigueo Shimada... ((questionando o autor)): na turma de quem que ocê tava?
- Autor: Rafael... mas eu trabalho mesmo é pro Shigueo né
- Delegada: /uhn:: na turma do Rafael?
- Autor: é
- Delegada: anh::: ((ditando para a escrivã)): desde as sete horas da manhã até às dezenove e trinta... ((questionando o Autor)): foi isso? ocê ficou lá na roça até sete e meia da noite?
- Autor: todo dia
- Delegada: /espetáculo uai::
- Autor: ela tira sarro demais da ge::nte
- Delegada: /tô até preocupada... tô até preocupada com ocê...
- Autor: (incompreensível) tira sarro demais da ge::nte
- Delegada: /ocê num tira de mim não né:... mentindo desse tanto... na minha cara aqui
- Autor: /não: mesmo... eu trabalho de sete às sete

((conversas incompreensíveis e/ou não pertinentes))

- Delegada: ((ditando para a escrivã)) que o declarante não sabe onde (fica a Rua Rio Araguaia) e nem o Bairro Jardim Ana Paula ponto e vírgula... que entretanto... o decla o declarante reside... ((questionando o autor)): qual bairro que ocê mora Derson?

- Autor: Santa Terezinha
- Delegada: reside no Bairro Santa Terezinha é::
- Escrivã: /próximo né: ao Jardim Ana Paula...
- Questionando o autor: ocê sabe que: lá fica próximo ao Jardim Ana Paula?
- Autor: eu sei porque ela tá falando aí... que tá perto... prá mim lá era Cargueiro aquilo ali ó::
- Delegada: ((ditando para a escrivã)) /pró próximo ao bairro Jardim Ana Paula vírgula... SEGUNDO informação obtida nesta Delegacia
- Delegada: então ocê chegou sete e meia da noite e foi prá sua casa?
- Autor: ahn::
- Delegada: /ocê durmiu lá... num saiu de lá... aquele dia não?
- Autor: não::
- Delegada: ((ditando para a escrivã)): que o declarante... desceu ((questionando o autor)): onde ocê desce... na hora que ocê A-PEI-A do: caminhão?
- Autor: posto Serjão
- Delegada: ((ditando para a escrivã)): /que o declarante desceu... do caminhão ((questionando o autor)): /é caminhão ou ônibus?
- Autor: não... é camioneta
- Delegada: desceu da camioné/ camioneta do próprio Shigueo? quem tava conduzindo?
- Autor: é... /não é
do: gerente... é do Manoel
- Delegada: /é do Manoel:: ((prosegue ditando para a escrivã)) desceu da camionete conduzida por Ma-no-el... gerente do Shigueo... às dezenove e trinta... vírgula... em frente ao Posto Boiadeiro... e de lá... e de lá vírgula... rumou diretamente para sua casa... vírgula... onde permaneceu... até o dia seguinte... quando novamente acordou e dirigiu-se para o trabalho... (incompreensível) ((questionando o autor)) até:... vou ter que escrever isso mesmo Derson?
- Autor: me::mo
- Escrivã: ocê levantou no dia seguinte... seis e meia ... foi trabalhar
- Autor: /fui trabaiá:... trabaiá
- Delegada: /é:: que bele::za... vão lá: ((proseguindo ditando para a escrivã)) até o dia seguinte
- Escrivã: ((lendo o que ia digitando)) /quando novamente saiu de casa às seis horas... (incompreensível)
- Delegada: ((ditando para a escrivã)) para trabalhar::
((proseguindo questionando o autor)) ah: ai ai:: Derson de Deus... quem vê isso até acredita... ((proseguindo ditando para escrivã)) que por /é:: que portanto o declarante nega... vírgula... veementemente... vírgula... a prática do delito de furto... a prática do delito de furto contra a vítima Antônio Ferreira Alves vírgula...
- Escrivã: Antônio?
- Delegada ((ditando para a escrivã)): FER-REI-RA AL-VES vírgula... ocorrido em sete do quatro de dois mil e três... que o declarante não sabe informar o autor... vírgula ou autores de tal furto ((questionando o autor)): /foi o Rogério?
- Autor: num sei não... num converso com aquele vagabundo não
- Delegada: /a não Derson... tem dó... ocês vivem juntos sô::
- Autor: não... num to conversando com ele nã::o
- Delegada: /por quê... o que aconteceu?

- Autor: ele me bateu esses dias... ele me deu uma coça esses dias::
(incompreensível)
- Delegada: por quê que ele te bateu?
- Autor: porque eu entreguei ele uai:::
- Delegada: uhn
- Escrivã: o Donizete ocê conhece?
- Delegada: entregou ele prá quem?
- Autor: ahn? prá quem?
- Delegada: é?
- Autor: pra esse menino aqui da loja... que eles roubaram o revólver dele... tava falan::o
- Delegada: o Jorginho?
- Autor: é::
- Delegada: /uhn: se::i... então quer dizer/ então quer dizer que a arma... que o Derson que:: o:: Parmalate tava vende:no... é a do Jorginho
- Autor: /a do Jorginho
- Delegada: /num é essa daqui não?
- Autor: nã:o do Jorginho...
- Delegada: num é essa espingarda aqui não?
- Autor: não
- Delegada: tá bom... ((dirigindo-se à escritvã)): que: qui eu coloquei aí? Que o declarante desconhece...
- Escrivã: não... (incompreensível) ocê conhece o Donizete?
- Autor: não
- Delegada: tá: bom: ... vizinho seu... o autor do furto...
- Autor: Donizete? nã::o qual Donizete?
- Delegada: /é:: que:: que não conhece... ((fala realizada ao ditar para a escritvã))
- Autor: perto de casa tem nenhum Donizete não uai... perto de nós num mora nenhum Donizete não... nunca morou Donizete
- Escrivã: que não conhece Donizete... né doutora?
- Delegada: é:

((comentários – murmúrios irrelevantes))

- Escrivã: o Rogério Parmalate ocê conhece né?
- Autor: unh:::
- Delegada: ((ditando para a escritvã)) e sabe que o mesmo... ((prossequindo questionando o autor)): o quê que ele faz da vida... rouba dos outros?
- Autor: é::
- Escrivã: come que é?
- Autor: ele rouba dos outros
- Delegada: ((ditando para a escritvã)) e sabe que o mesmo tem como profissão... põe entre aspas aí... roubar dos outros... ((questionando o autor)) ocê tinha profissão igual a dele... agora que ocê mudou né Derson::?
- Autor: vai mudando devagarzinho
- Delegada: ((risos)) devagarzinho não meu filho... tem que mudar é rápido uai... tem dó de nós ó:: nem num güento ocê não
- Escrivã: (incompreensível) como profissão roubar dos outros

- Delegada: /tá
- Escrivã: a arma que ele tava vendendo então::: ocê falou que ele tava vendendo uma arma
- Autor: /do Jorginho
- Escrivã: uhn::: era um revólver trinta e oito?
- Autor: /TRINTA E DOIS... do Jorginho era trinta e dois
- Delegada: ((ditando para a escrivã)) /que Rogério há dias atrás estaria vendendo uma arma... estava vendendo uma arma... de fogo... vírgula... ((questionando o autor)) tratando-se de um revólver... calibre trinta e dois Derson?
- Autor: trinta e dois
- Delegada: ((ditando para a escrivã)): calibre trinta e dois vírgula... revólver este que Rogério teria furtado de Jorginho... Jorginho
- Autor: da loja
- Delegada: da loja de móveis?
- Autor: é
- Delegada: ((ditando para a escrivã)) (incompreensível) ponto e vírgula... que não sabe se Rogério... estava também vendendo uma espingarda cartucheira... calibre trinta e seis... ((questionando o autor)): conta prá nós quem que fez isso aqui... foi o Rogério também?
- Autor: não num sei não
- Delegada: então... tá bom
- Autor: se eu soubesse... eu falava
- Delegada: eu sei:... ocê num conhece essa vítima aqui também não?
- Autor: não
- Delegada: esse Antônio Ferreira Alves
- Autor: /não
- Delegada: nem sabe quem que é ele?
- Autor: ((negando emitindo som com os lábios))
- Delegada: /ele não teve lá na sua casa?
- Autor: nã::o nem nem nunca vi esse homem
- Delegada: /tá:... ((ditando para a escrivã)): que não conhece a vítima dos fatos... e que:... esse homem jamais esteve em sua casa... e que tal homem jamais esteve em sua casa
- Delegada: então/ lá na sua casa nunca teve uma BOLSA de marca polimax (então não)?
- Autor: nã::: nunca vi isso lá não
- Delegada: ((ditando para a escrivã)): polimax ... de marca polimax
- Delegada: então tá certo Derson... mais alguma coisa?
- Autor: não
- Delegada: se ocê num contá QUEM foi prá nós... nós vamos falá que foi ocê:...
- Autor: risos nã::o ocê tá doida?
- Delegada: não uai... nun tô doida não uai::: o rapaz viu a bolsa lá na sua ca:sa...
- Autor: nã::o viu mais uai::: viu nada uai... tem testemunha de onde que eu tava uai::: trabaian::do... tem prova de onde que eu tava
- Delegada: /tá... ocê já foi preso... já praticou vários furtos... mas e::sse num foi ocê não né?
- Autor: não
- Delegada: então tá bom
- Autor: posso embora agora?
- Escrivã: ocê ocê não assinou o depoimento ainda

- Delegada: /calma rapaz

((comentários não importantes à transcrição do depoimento))

Cumpriram-se as demais formalidades de encerramento de um interrogatório de um acusado em Delegacia de Polícia.

DEPOIMENTO DE (NOME DO ACUSADO), EM INTERROGATÓRIO NA DELEGACIA DA COMARCA DE SÃO GOTARDO, EM 16/04/03, RESPONDENDO À ACUSAÇÃO DE FURTO PRATICADO CONTRA A VÍTIMA (NOME DA VÍTIMA).

TRANSCRIÇÃO: (participação da Delegada de Polícia, da Escrivã e do Autor do Furto)

- Escrivã: Derson... cê tá lembrado desse furto da Vanussa... cê já conversou com os detetives
- Autor: /ran ran...
- Escrivã: /cê já confessou pra eles né:?
- Autor: já
- Escrivã: éh:: como que foi? que dia... que horas... se tinha alguém na casa... como que foi?
- Autor: ah... o DIA eu não lembro mais não
- Escrivã: há quanto tempo mais ou menos:: aproximadamente?
- Autor: /tem um mês mais ou menos
- Delegada: /Ângela... deixa eu perguntar pra ele... (questionando o autor): conta a história pra nós... cumé que foi isso aqui?
- Autor: senhora?
- Delegada: conta a história pra nós...
- Autor:/eu fui lá...
- Delegada: /uhn...
- Autor: eu fui lá na casa dela... não tinha ninguém em casa...
- Escrivã:/que horas?
- Autor: lá pelas oito horas oito e meia...
- Escrivã: /da noite?
- Autor: é...
- Delegada: que dia da semana... que foi... cê lembra?
- Autor: ah... num lembro não...
- Delegada: não... tá... cê tava sozinho?
- Autor: tava
- Delegada: tava nã::o Derson...
- Autor: tava...
- Delegada: pra quem que cê vendeu isso?
- Autor: eu vendi ele pro Sidiney... pro RAPAZ que trabalha com o Sidiney (incompreensível) negócio que mexe com som... eu nun sei o nome dele

- Escrivã: é::: cê passava...(risos) cê passava pela rua cê cê planejou o furto... cê pensou... vô lá na-quela casa furta... ou cê passava pela rua e de repente notou que não tinha ninguém... e entrou e furtou... como que foi?
- Autor: não...
- Delegada: /cê já conhecia a casa?
- (Depoente): não...
- Delegada: sabia quem era que morava ali?
- Autor: (não) /sabê quem (sabia)/ eu sabia...
- Delegada: e cê sabia que não tinha ninguém lá?
- Autor: sabia...
- Delegada: /por quê?
- Autor: porque ês só fica trabaiando (aquele povo lá)...
- Delegada: éh:: enquanto eles trabalham... ocê furta né... tem vergonha não né Derson... ah nem que triste::za ((frase exclamativa)) ((murmúrios))... enquanto o povo tá tabalhando ocê tá aqui... aprontando... ah: nem:::...
- Escrivã:/ como é que é o nome da vítima doutora? Vanussa...
- Delegada: Vanussa Cássia... /não... de Cássia/ Pereira ((murmúrios))
- Escrivã: ocê não sabia que não tinha ninguém na casa?
- Autor: (não senhora)
- Delegada: que horas mais ou menos que era? era de madrugada...
- Autor: /não... era umas oito horas...
- Delegada: /da noite?
- Autor: éh::
- Delegada: /mas... já tava escuro
- Autor: tava
- Escrivã: ocê foi até lá com a intenção de cometer o furto?
- Autor: foi...
- Escrivã: como que cê entrou?
- Autor: pela janela
- Escrivã: tava aberta?...
- Autor: tava
- Escrivã: a janela tava aberta... a janela da frente... que dá de frente pra rua... ou (incompreensível)...
- Autor: (não... /dentro do quintal)...
- Delegada: cê tem idéia desse desse furto... qual número que ele foi? lá pelos duzentos.. quantos furtos cê já cometeu:: Derson?
- Autor: /sei não
- Delegada: /deve tá nos duze::ntos... treze::ntos... né... pra mais né... tem base pro cê não Derson... ah nem:::
- Autor: (agora eu vou melhorá) agora se Deus quiser agora...
- Delegada: /tem quanto tempo que ocê fala isso... que agora cê vai melhorá:::?
- Autor: /não... agora eu trabalhando... agora eu não mexo com isso mais não... chego em casa cansado uai...
- Escrivã: /até dá a vontade de pitá a próxima pedra né... tá tudo tranqüilo
- Autor: (não eu comprei um passarinho lá...) tá uma brigaiada por mode desse passarinho uai...
- Delegada: /é né tá certo...
- Escrivã: /aí ocê entrou na casa pela janela.. e aí.
- Delegada: /a janela já tava aberta?... já tava? ocê num destruiu nada não?

- Autor : /tava... /não
- Delegada : então tá... e aí... o que que ocê viu lá de bom?
- Autor : não só peguei só o receptor só e vim embora... porque o rapaz falô que queria comprar ele...
- Delegada : /uhn...
- Delegada : /por que qui ocê num pegô mais coisa?
- Autor : /não porquê o rapaz falou qui queria comprar o receptô...
- Delegada: ah:: ocê já tinha u::m cliente?
- Autor: /é
- Delegada: /então tá certo... o negócio aqui tá to:do arrumado... né Derson...

((comentários sobre outras pessoas e questões não relativas aos fatos... portanto não pertinentes))

- Escrivã: /aí cê pegou e levou ele e entregou prá para quem... vendeu prá quem?
- Autor: o nome do rapaz é eu num sei o nome dele... só sei que ele trabalha junto com o Sidiney lá...
- Delegada: /cumé qui ele é... moreninho... lourinho...?
- Autor: não ele é meio branco... minhas cor assim mais ou menos
- Escrivã: vem não Derson... fala aí o nome do rapaz...
- Autor: /eu SEI NÃO... sá...eu vendi o:: Sidiney que pediu... pra mim arrumá foi pro Sidney
- Delegada: pro próprio Sidiney?
- Autor: /é mas quem me pagou foi esse rapaz que me pagou... que me deu esses quarenta real
- Escrivã: /quarenta reais?...
- Autor: é quarenta real que ele me deu... mais que o Sidney que me pediu

((a Delegada tenta descobrir junto ao Detetive o nome do receptor diálogo paralelo ao depoimento, não transcrito))

- Escrivã: quem te pediu:: foi o Sidney quem encomendou?
- Autor: / foi o Sidney... foi
- Escrivã: /ele sabia que ocê ia furta pra vender pra ele... então tá bom
- Autor: /éh:
- Delegada:o Sidiney pediu prô cê arrumá um::
- Autor :/foi
- Delegada: /sabendo que ocê ia era... catá um de alguém... então tá bom
- Autor: /éh
- ((Escrivã conversando com a Delegada)): o dia que o Sidiney vim aqui... perguntar pra ele se o Derson vende... (risos) se ele tem alguma loja especializada em venda de... receptores
- ((Delegada respondendo a escrivã)): o Derson fornece... e o rapaz vende
- ((Escrivã lendo em voz alta e conferindo o depoimento escrito)): que o declarante vendeu um receptor para...
- Delegada: ((ditando para a escrivã)) /para um RAPAZ que trabalha...
- Escrivã: o rapaz trabalha com o Sidney... em uma loja de... conserto de ele.. de eletro... comé que é doutora... que chama?
- Delegada: /eletro eletrônica...

((intervenção de um servidor da Delegacia, que entra na sala falando outro assunto))

- Escrivã : éh::... ocê vendeu por quanto?
- Autor: quarenta real
- Delegada: /que dia que ocê vendeu esse negócio? no dia seguinte? ou no mesmo dia?
- Autor: não... no outro dia...
- Delegada: /que horas?
- Autor: umas duas umas duas horas da tarde
- Delegada: foi lá: lá no comércio do Sidney... mesmo?
- Autor: /foi
- Delegada: o Sidney num tava lá não?
- Autor: tava
- (Delegada): e: ele viu ocê vendendo?
- Autor: viu
- Escrivã: ocê sabe qual o valor da da... quanto vale um receptor de antena parabólica? o valor REAL pro cê ir numa loja e comprar?
- Autor: não...
- Delegada: e:... outra coisa... é: é cê falou pra ele onde cê... que cê tinha furtado era da Vanussa?
- Autor: não
- Delegada: cê falou que cê tinha arrumado onde?
- Autor: eu falei que eu tinha arrumado na roça
- Delegada: fala a verda:de Derson::...
- Autor): /éh mesmo eu falei que eu tinha arrumado na roça...
- Delegada: /na roça assim... que cê tinha furtado de uma roça né?
- Autor: /éh...
- Escrivã: o Sidney tava lá e presenciou ocê ven... entregar pro rapaz e ele te pagá?
- Autor: /éh...
- Delegada: /o nome do rapaz éh:: José Juliano?
- Autor: /eu nunca vi o rapaz na minha vida não...
- Delegada: Juliano?
- Autor: (eu fui lá porque o Sidney que falou)...
- Escrivã: ocê vendeu no dia seguinte... né?
- Autor: /foi...
- Escrivã: foi no dia seguinte... por volta de duas horas?
- Autor: uhn...
- Delegada: Derson... o Rogério tá trabalhando também ou não?
- Autor: uhn... nun trabalha não...
- Escrivã: /só ocê né Derson... que trabalha...
- Autor: /trabalho de vez em quando também... quem dera se trabalhasse direto também...
- Delegada: quantas vezes cê já foi preso... Derson?
- Autor: de ficar aqui preso... aqui mesmo?
- Delegada: éh... não de ficar preso preso mesmo... cê já foi preso alguma vez? Ou ocê só ficava de um dia pro outro assim e ia embora?
- Autor: não...
- Delegada: /(incompreensível)

- Escrivã: Derson quando ocê foi lá é é:: cê furtou... cê já foi encomendado... ele já te encomendou... então cê já foi lá e já levou direto prá ele... então o Sidney te encomendou... e o Sidney SABIA que ocê cê iria furtar um um (VGA3) prá vendê pra ele um receptor pra vendê pra ele... ele precisava... ele ti encomendô... no caso?

((interferência de barulhos externos e balbucios da escritã digitando o texto))

- Escrivã: mas ele não sabia quando ocê vendeu que era da Vanussa? não contou que era da Vanussa?
- Autor: /não...
- Escrivã: ocê falou que tinha (apanhado) o aparelho aonde?
- Autor: na roça
- Escrivã: /numa casa na roça?
- Autor: éh
- Delegada: o que ocê fez com os quarenta reais qui ocê ganhou?
- Autor: comprei em pedra
- Delegada: de quem que ocê comprou?
- Autor: ahn?
- Delegada: de quem que ocê comprou?
- Escrivã: Zé ah:: acho que do Zi Ziquinha (aquele do Boa Esperança)
- Delegada: /o Ziquinha? Ziquinha aquele que mexia com carteira falsa?
- Autor: eu num sei... ele mexia com isso
- Escrivã: quantas pedras de crack você comprô?... quatro... dez reais a pedra?
- Autor: /quatro
- Delegada: /quanto tempo tem que: cê usa crack::?
- Autor: dois anos...
- Delegada: /só dois? (tem muito mais que dois anos uai...)
- Autor: /dois anos
- Escrivã: tem muito mais que isso...
- Autor: /tem dois anos que eu mexo com isso... num tenho certeza também não...

((risos))

- Delegada: /unh... o crack já afetou sua cabeça... Derson...
- Autor: /desde os doze anos...
- Delegada: uai... mas se ocê tem dezoito uai ((frase exclamativa))
- Autor: / ah então...(incompreensível)
- Delegada: /então tem seis né ((frase exclamativa)) doze oh... treze... quatorze... quinze... dezesseis... dezessete... dezoito..... tem seis anos
- Escrivã: ((questionado o autor))/...falou Ziquinha... esse Ziquinha mora aonde faz o quê?
- Autor: acho que ele trabalha de pedreiro...
- Escrivã: éh? ele fica ali na Zona... ou tem alguma residência fixa?
- Autor: éh:: ele fica lá na Zona...
- Delegada: ((ditando para a escritã)) que o Ziquinha... vírgula... que... vai lá... continua que que cuja identida... /cuja identificação completa o declarante desconhece/... cuja identificação completa o declarante desconhece... vírgula... sabendo apenas que o mesmo... permanece nas imediações da zona boêmia desta cidade

- Delegada: cumé que ele é... branco... preto... moreno... (velho)
- Autor: branco
- Delegada: ele branco?... quantos anos mais ou menos?
- Autor: (minha idade)... uns trinta e dois trinta e três anos...
- Delegada: ((ditando para a escritã)) possui cerca de trinta e dois anos de idade... ((questionando o autor)) cê sabe se ele é casado... se é solteiro?
- Autor: solteiro
- Escritã: ((dirigindo-se à Delegada)) possui aproximadamente trinta e dois anos de idade?
- Delegada: éh:: e é solteiro...
- Escritã: solteiro... alto... magro?
- Autor: /gordo
- Escritã: gordo...
- Delegada: /pedreiro né... que ocê falou?
- Autor: é pedreiro
- Escritã: gordo... baixo ou alto?
- Autor: baixo
- Escritã: aproximadamente... quanto de altura? mais alto... mais baixo do que eu?
- Autor: bem mais baixo... ichi...(perto do Geraldinho) mais ou menos...Geraldinho é baixo uai...
- Escritã: ah::... Derson:: ... um metro e sessenta de altura...

((comentários e risos não pertinentes))

- Escritã: /tem quanto tempo que ocê fuma crack... quanto tempo que ocê usa droga?
- Autor: ah::: uns seis anos... (incompreensível)...falaram seis anos...
- Delegada: /nós fizemos as contas né:: Derson... ocê tinha falado que era dois... se é desde os doze... ocê tem dezoito... ocê só tem dezoito ou cê já fez dezenove? como é que tá?
- Autor: vou fazê dezenove este mês...
- Escritã: /cê usa alguma outra droga... ou é só crack?
- Autor: só crack...
- Delegada: maconha é muito fraca né sô... tá com nada não...

((risos))

- Escritã: cê compra crack sempre... cê usa sempre cê trabalha pra tê dinheiro pra comprá crack:?
- Autor: num tem (uma mió) resposta prá ti dá não... si fosse... eu num roubava...

((risos))

- Escritã: /éh:: é verdade... cê é muito objetivo... ((risos)) cê compra quantas pedras de crack por dia?
- Autor: umas cinco...
- Escritã: quantas?
- Autor: cinco...
- Escritã: umas cinco pedra por di:a... cê tem que furtar todo dia pra manter essa esse seu...

- Autor: /NÃO... também né todo dia que eu fumo não... uai: uai...
- Delegada: só quando cê dá conta de furtar alguma coisa pro cê poder... sustentar né Derson... cê tá trabalhando agora? quanto cê tá ganhando por dia?
- Autor: quinze real
- Delegada: dá pra uma pedra e meia... tá bom...
- Autor: cê tá é doida...
- Escrivã: quando cê tem dinheiro então... cê... fuma até cinco por dia?
- Autor: éh/
- Escrivã: cê já foi preso?
- Autor: de ficar muitos dias... não...
- Escrivã: já foi processado? ocê está sendo processado né... atualmente...
- Autor: /éh::...
- Delegada:... que a polícia ti pegou... foi quantas vezes... umas cem?
- Autor: NÃO... nem lembro mais não...
- Delegada: é vez demais... né Derson...
- Escrivã: foi foi... foi por que aquela vez que ocê foi autuado... foi por receptação ocê lembra... ou foi por furto?
- Autor: /receptação
- Delegada: /receptação
- Escrivã: /receptação né... foi autuado por receptação...

((comentários que não têm pertinência com o depoimento))

- Escrivã: /você já se envolveu em várias ocorrências de furto né::... está respondendo a:: vários inquéritos policiais...
- Autor: /éh::
- Delegada: /nem sabe quantos...
- Escrivã: inquéritos policiais... todas as ocorrências em que você se envolveu foi por prática de furto... receptação... ou tem alguma outra coisa?... tem algum outro tipo de crime ou não?
- Autor: /não... (incompreensível)
- Delegada: /nunca te pegaram usando droga... não?
- Autor: não... graças a Deus... não...
- Delegada: ocê usa só prá espairocê né: Derson... ocê num é bobo né::...
- Autor: éh...(incompreensível)
- Delegada: ocê também tá vendendo... também ou não?
- Autor: quem dera se eu tivesse vendendo... (riso) se eu tivesse vendendo eu tava rico...
- Delegada: /ocê num dá conta de vendê né... na hora que ocê vê... ocê fuma tudo...
- Autor: fuma tudo... uai...
- Delegada: nada mais né Ângela... pode terminá... qué falá alguma coisa mais Derson?...
- Autor: num quero falá mais não... mais se a senhora quisé que fala... nós fala
- Delegada: não... pra mim tá bom... pode fechá Ângela

Cumpriram-se as demais formalidades de encerramento de um interrogatório de um acusado em Delegacia de Polícia.

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
COMARCA DE SÃO GOTARDO

TERMO DE QUALIFICAÇÃO E INTERROGATÓRIO

Aos vinte e três (23) dias do mês de Outubro de 2001, às 14:00 horas, nesta cidade de São Gotardo, no Fórum local, onde se achava o Dr. (nome do juiz), MM. Juiz de Direito da Vara Criminal desta comarca, comigo escrevente ao final nomeada e assinada, compareceu, em virtude da citação retrocertificada, o (a) acusado (a) a quem o MM. Juiz passou a qualificar do modo seguinte: o (a) acusado (a), livre de qualquer coação, respondeu chamar-se, (nome do réu), nascido em (nome da cidade), em (data de nascimento), solteiro, pedreiro, filho de (nomes dos pais do réu), residente (endereço completo do réu, atualmente recolhido na Cadeia Pública de (nome da cidade). Disse que sabe ler e escrever. Nomeação de Curador: não. Em seguida o MM. Juiz, depois de cientificar a (o) ré (u) da acusação constante destes autos e do dispositivo no art. 186 do CPP, c/c art. 5º LXIII, da CF, passou a interrogá-lo (a) na forma legal, e, às suas perguntas, respondeu-lhe o (a) acusado (a) do modo seguinte: que não são verdadeiros os fatos narrados na denúncia; que há um ano não falava com seu irmão porque este o agredira há tempos atrás; que desde então, quando seu irmão o encontrava, puxava assunto, mas o declarante não respondia; que no dia dos fatos estava em sua casa, começando um churrasco, sendo que estava sozinho; que momentos depois, seu irmão chegou ao local juntamente com sua mulher, entrando pelos fundos, dizendo que tinha ido para o churrasco, sendo que o declarante nada respondeu; que passou um gato pelo local e o irmão do declarante o matou; que após isto o declarante saiu de casa para dar um telefonema, sendo que a mulher de seu irmão também saiu, não sabendo por qual motivo, sendo que seu irmão ficou na casa olhando o churrasco; que quando voltou à casa, logo que entrou na garagem, veio uma pessoa que lhe deu uma facada na ponta do braço, saindo correndo, sendo que só viu seu vulto, não podendo reconhecê-la; que entrou para a casa e viu seu irmão morto, caído no alpendre; que foi lavar seus ferimentos para depois chamar a polícia, sendo que nesse instante ela chegou antes de fazer o contato; que no dia dos fatos tinha tomado apenas uma cerveja, sendo que não chegou a beber junto com seu irmão; que não conhece as provas do processo; que das testemunhas arroladas na denúncia, só conhece (nome da testemunha); que nunca foi preso ou processado; que tem Advogado na pessoa do Dr. (nome do advogado). TERMO DE DELIBERAÇÃO: Após o interrogatório, o MM. Juiz proferiu o seguinte despacho: “Intime-se o Advogado do réu a apresentar defesa prévia e arrolar testemunhas no prazo de três dias. Desde já, designo audiência para oitiva das testemunhas, inclusive da defesa, para o dia 22.11.2002, às 13:00 horas. Intimem-se as testemunhas arroladas, expedindo-se carta precatória, com prazo de vinte dias, acaso necessário.” Nada mais havendo, mandou o MM. Juiz encerrar o presente.

MM. JUIZ :

RPM :

INTERROGADO :

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
COMARCA DE SÃO GOTARDO

TERMO DE QUALIFICAÇÃO E INTERROGATÓRIO

Aos vinte e três (23) dias do mês de Outubro de 2001, às 13:00 horas, nesta cidade de São Gotardo, no Fórum local, onde se achava o Dr. (nome do juiz), MM. Juiz de Direito da Vara Criminal desta comarca, comigo escrevente ao final nomeada e assinada, compareceu, em virtude da citação retrocertificada, o (a) acusado (a) a quem o MM. Juiz passou a qualificar do modo seguinte: o (a) acusado (a), livre de qualquer coação, respondeu chamar-se, (nome do réu), nascido em (nome da cidade), em (data de nascimento), solteiro, representante comercial, filho de (nome dos pais do réu), residente (endereço do réu). Disse saber ler e escrever. Nomeação de Curador : não. Em seguida o MM. Juiz, depois de cientificar a (o) ré (u) da acusação constante destes autos e do dispositivo no art. 186 do CPP, c/c art. 5º LXIII, da CF, passou a interrogá-lo (a) na forma legal, e, às suas perguntas, respondeu-lhe o (a) acusado (a) do modo seguinte: que são parcialmente verdadeiros os fatos narrados na denúncia; que num domingo de manhã, estava passando próximo a um bar, quando um pessoa que não conhecia o chamou para lhe oferecer uma arma de fogo, porque o declarante é muito conhecido na região; que o declarante foi ao banheiro do bar com a pessoa para ver a arma sendo que esta última pediu o preço de setenta reais; que a arma era um revólver calibre 32, marca DVMR, que o declarante ofereceu pela mesma a importância de cinquenta reais e foi fechado o negócio neste valor; que arma estava desmuniada; que não tinha ciência de que a arma era roubada; que achou o preço barato e desconfiou da procedência; porque a pessoa parecia querer se livrar das armas, já que estava com dois revólveres, mas ainda assim resolveu fechar o negócio; que seu intuito sempre foi o de comercializar a arma com terceiros; que não trabalha no ramo de armas, mas de sementes, mas sempre vê pessoas querendo comprar armas nas fazendas por valores em torno de quatrocentos reais; que conseguiu negociar a arma três dias depois, com a pessoa de nome (nome), recebendo em troca um alarme de veículo, cujo preço de mercado é de duzentos reais, sendo que a negociação não envolveu dinheiro; que quando negociou a arma, ainda não tinha conhecimento do furto ocorrido na Delegacia de São Gotardo; que não tem conhecimento se a arma adquirida tem registro; que não tem porte de arma; que tem conhecimento que o porte de arma constitui crime; que não conhece as provas do processo; que das testemunhas da denúncia, conhece (nomes de duas testemunhas); já que foi processado por porte de arma, sendo beneficiado com a suspensão condicional; que tem Advogado na pessoa do Dr. (nome do advogado). TERMO DE DELIBERAÇÃO: Após o interrogatório, o MM. Juiz proferiu o seguinte despacho: “Intime-se o Advogado do réu para apresentar defesa prévia e arrolar testemunhas no prazo de três dias.” Nada mais havendo, mandou o MM. Juiz encerrar o presente.

MM. JUIZ :

RPM :

INTERROGADO :



POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DE MINAS GERAIS
DELEGACIA DE POLÍCIA DA COMARCA DE SÃO GOTARDO
Rua Padre Kerdole, snº, Centro, Tel. (034) 3671 2185

LOCAL: Delegacia de Polícia de São Gotardo/MG

DATA: 16 de abril de 2003.

NOME DO DELEGADO: Dra. (nome)

NOME DO ESCRIVÃO: (nome)

DECLARAÇÃO QUE PRESTA:

NOME:

PAI:

FILIAÇÃO:

MÃE:

NACIONALIDADE: brasileira NATURALIDADE: (nome da cidade)

IDADE: 19 anos DATA NASCIMENTO: COR: Branca SEXO: Masculino

PROFISSÃO: Sem profissão

ESTADO CIVIL: Solteiro

Local trabalho:

Tel:

Residência: (endereço completo) Tel:

Documento de Identidade:

Lê: Não Escreve: Assina o nome

Costumes:

Compromisso legal: não presta

INTERROGADO, PERGUNTADO, INQUIRIDO RESPONDEU; QUE o declarante comparece nesta Unidade, atendendo à intimação da Autoridade Policial, para esclarecer sobre os fatos narrados no IP nº 48/03; QUE há aproximadamente um mês atrás, não se lembrando a data exata, por volta de 20:00 hs., o declarante se deslocou até a casa da vítima, (nome), que o declarante já conhecia; QUE o declarante já sabia que não havia

ninguém na casa; QUE o declarante foi até a casa com a intenção de cometer o furto; QUE o declarante entrou no quintal da casa, e se aproveitando que uma janela que dá para os fundos da casa estava aberta, o declarante entrou na residência; QUE o declarante apanhou um receptor de antena parabólica que estava na sala, e saiu da casa levando o citado objeto; QUE no dia seguinte, por volta de 14:00 hs., o declarante foi até a loja do (nome), que conserta objetos eletro eletrônicos e vendeu o citado receptor para um rapaz que trabalha lá; QUE o (nome) estava na loja no momento e presenciou quando o declarante vendeu o objeto e recebeu por ele; QUE o declarante vendeu o citado aparelho pela quantia de quarenta reais; QUE o declarante não sabe o valor real de um receptor de antena parabólica; QUE quando o declarante furtou o referido receptor na casa da (nome), já sabia que o venderia para o (nome), pois foi o próprio (nome) que o encomendou para o declarante; QUE quando o (nome) “encomendou” um aparelho receptor de antena parabólica para o declarante, sabia que o declarante precisaria furtá-lo para obtê-lo; QUE o declarante não contou ao (nome) que o aparelho havia sido furtado da (nome); QUE o declarante disse ao (nome) que havia furtado o aparelho em uma residência na zona rural; QUE com o dinheiro apurado com a venda do aparelho receptor de antena parabólica, o declarante comprou quatro pedras de crack; QUE o declarante comprou a droga do (nome), cuja identificação completa o declarante desconhece sabendo apenas que o mesmo permanece nas imediações da zona boêmia desta cidade; QUE o (nome) é de cor branca, com aproximadamente trinta e dois anos de idade, é solteiro, gordo, com aproximadamente um metro e sessenta de altura; QUE o declarante fuma crack há aproximadamente seis anos; QUE o declarante não trabalha para sustentar o vício; QUE quando o declarante “tem dinheiro” fuma uma quantidade aproximada de cinco pedras de crack por dia; QUE o declarante já foi preso e autuado por receptação, estando ainda respondendo o processo; QUE o declarante está respondendo a vários inquéritos policiais, todos por crime contra o patrimônio; QUE nada mais disse nem lhe foi perguntado mandou a Autoridade que encerrasse o mesmo que depois de lido segue legalmente assinado.

AUTORIDADE: _____

DEPOENTE: _____

ESCRIVÃ: _____



POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DELEGACIA DE POLÍCIA DA COMARCA DE SÃO GOTARDO
Rua Padre Kerdole, snº, Centro, Tel. (034) 3671 2185

LOCAL: Delegacia de Polícia de São Gotardo/MG

DATA: 16 de abril de 2003.

NOME DO DELEGADO: Dra. (nome)

NOME DO ESCRIVÃO: (nome)

DECLARAÇÃO QUE PRESTA:

NOME:

PAI:

FILIAÇÃO:

MÃE:

NACIONALIDADE: brasileira NATURALIDADE: (nome da cidade)

IDADE: 18 anos DATA NASCIMENTO: COR: Branca SEXO: Masculino

PROFISSÃO: Sem profissão

ESTADO CIVIL: Solteiro

Local trabalho:

Tel:

Residência: (endereço completo) Tel:

Documento de Identidade:

Lê: Não Escreve: Assina o nome

Costumes:

Compromisso legal: não presta

INTERROGADO, PERGUNTADO, INQUIRIDO RESPONDEU: QUE o declarante comparece nesta Unidade, atendendo a Autoridade Policial, para esclarecer sobre fatos narrados no BO/PM nº 676/03 do dia 07/04/03; QUE o declarante alega que na data dos fatos, 07/04/03, estava trabalhando na fazenda do Sr. (nome), na turma do (nome), desde às 07:00 h. até as 19:30 hs.; QUE o declarante nega que tenha praticado o furto narrado no BO/PM citado; QUE o declarante não sabe onde fica a rua Rio Araguaia, e nem o bairro Jardim Ana Paula; QUE entretanto, o declarante reside no bairro Sta. Terezinha, próximo ao B. Jardim Ana Paula, segundo informação obtida nesta Delegacia; QUE o declarante desceu da caminhonete conduzida por (nome), gerente do (nome), às 19:30 hs., em frente ao Posto Boidadeiro e de lá, rumou diretamente para sua casa, onde permaneceu

até o dia seguinte, quando novamente saiu de casa às 06:30 hs., se dirigindo para o trabalho; QUE portanto, o declarante nega, veementemente, a prática do delito de furto contra a vítima (nome), ocorrido em 07/04/03; QUE o declarante não sabe informar o autor, ou autores, de tal furto; QUE o declarante não conhece o (nome de pessoa), vizinho da vítima; QUE o declarante conhece o (nome de uma pessoa) e sabe que o mesmo tem como profissão “roubar dos outros”; QUE o declarante tem conhecimento que há dias atrás o (nome) estava vendendo uma arma de fogo, tratando-se de um revólver cal. 32, revólver este que o (nome) teria furtado do (nome), proprietário de uma loja de móveis; QUE não sabe se o (nome) estava também vendendo uma espingarda cartucheira cal. 36; QUE não conhece a vítima dos fatos e que tal homem jamais esteve em sua casa; QUE na casa do declarante nunca teve uma bolsa de marca “Polimax”; QUE o declarante já foi preso e já praticou vários furtos, mas este não foi praticado pelo declarante; QUE nada mais disse nem lhe foi perguntado mandou a Autoridade que encerrasse o mesmo que depois de lido segue legalmente assinado.

AUTORIDADE: _____

DECLARANTE: _____

ESCRIVÃ: _____

O RESGATE DOS CAUSOS DA REGIÃO DO ALTO PARANAÍBA E DO NOROESTE MINEIRO COMO POSSIBILIDADE DE RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA CULTURAL

Cláudia Guimarães Maia*
Ms. Helânia Cunha de Sousa Cardoso**

Resumo: A presente pesquisa propõe a valorização da cultura popular na escola, destacando os *causos* do Alto Paranaíba e do Noroeste Mineiro. Partindo da leitura, análise e seleção de textos coletados em pesquisa anterior, foi elaborado e aplicado um Projeto Pedagógico que visou ao aproveitamento dos *causos* no espaço escolar, como possibilidade de repensar a sociedade em que se vive e o papel que cada indivíduo desempenha neste contexto.

Palavras-chave: Valorização. *Causos*. Escola. Alto Paranaíba. Noroeste Mineiro.

Abstract: This research proposes a valorization of the popular culture in the school, showing local stories of Alto Paranaíba and Noroeste Mineiro. The study starts in the reading, analyzing and selection of texts that was collected in a previous research. It was elaborated and executed a pedagogical plan which objective was the utilization of the local stories in the school space as a possibility of rethinking the society in where we live and the role that each person plays in this context.

Key-words: Valorization. Local stories. School. Alto Paranaíba. Noroeste Mineiro.

1. Introdução

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar e explorar narrativas orais da cultura brasileira, destacando os *causos* do Alto Paranaíba e do Noroeste Mineiro. Inicialmente foi realizado um estudo e uma seleção de *causos* já coletados em pesquisa anterior¹, com vistas a serem aproveitados na escola, para despertar o gosto dos alunos pela leitura.

Num segundo momento, tentou-se organizar um plano de trabalho que possibilitasse a divulgação e exploração dos *causos* da região do Alto Paranaíba e do Noroeste Mineiro nas escolas do ensino fundamental e da educação infantil das referidas regiões.

* Aluna da 4ª série diurna do curso de Pedagogia (2003) do UNIPAM e bolsista do III PIBIC.

** Professora de Literatura Brasileira no UNIPAM e orientadora da pesquisa.

¹ Causos coletados em pesquisa anterior (2000) pelas alunas da 1ª série do curso de Pedagogia do UNIPAM, sob orientação do saudoso Prof. Ms. Sérgio Celani Leite.

Acredita-se que, a partir de atividades de ordem teórica e prática, como interpretações de textos, por exemplo, tem-se a oportunidade de se repensar os inúmeros fatores sociais que podem auxiliar a aprendizagem dos alunos. Atividades interdisciplinares também podem ser propostas na sala de aula², a partir dos *causos* em estudo, uma vez que a cultura popular apresenta várias riquezas, nos aspectos sociais, culturais, religiosos, dentre outros, que podem ser explorados de forma efetiva nas escolas.

O ponto de partida da pesquisa foi uma pequena experiência anterior com crianças de cinco a seis anos, em que foi possível perceber o interesse, o entusiasmo e a participação delas ao fazerem comparações de linguagens. Na oportunidade, as crianças conheceram os vários tipos e níveis de linguagem, de danças, de vestimentas, de comidas, de ritmos. A magia do povo brasileiro proposta pelo conto, pelas histórias, pelas fábulas despertou os interesses dos alunos. Através da troca de experiências, do conhecimento das raízes culturais dos povos, as crianças perceberam as diversidades e as mudanças que ocorrem através dos tempos.

De acordo com D' Ambrósio, “ao escutar seu aluno o professor ensina a trocar experiências” (2003, p.25). Desse modo, acredita-se que conhecer e estudar a cultura é, sem dúvida, valorizar o aluno, a sociedade e a própria identidade das pessoas. Então, como aproveitar a literatura popular no contexto escolar? É possível repensar práticas pedagógicas hoje, buscando valorizar o outro e sua cultura dentro do cotidiano? O folclore, a literatura, em especial o resgate dos *causos*, são convites para despertar e enriquecer o conhecimento dos alunos, pois o mundo atual está preocupado com novas tecnologias, esquecendo-se do passado e das riquezas culturais dos povos.

A relevância da pesquisa, portanto, está na possibilidade de levar ao conhecimento de professores do ensino fundamental e da pré-escola, e a quem possa interessar, pressupostos metodológicos que contribuirão para o conhecimento da cultura das regiões envolvidas. Até onde se pôde observar, as regiões do Alto Paranaíba e do Noroeste Mineiro não mereceram uma pesquisa específica nessa área do conhecimento.

² A interdisciplinaridade está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (vol. 5).

2. Fundamentação teórica

Sabe-se que o conceito de cultura é diversificado. Os registros no dicionário da língua portuguesa de Silveira Bueno (2000) observam que este termo está para

Desenvolvimento intelectual, saber, utilização industrial de certos produtos naturais instituições, costumes e valores de sua sociedade, cultivo. (Bueno, 2000, pg. 210).

O primeiro passo a se dar no sentido de resgatar as raízes, as tradições dos povos é buscar entender o vasto conceito de cultura. A maioria dos conceitos pretende resgatar e fazer o reconhecimento da própria identidade cultural de cada cidadão. Rever a importância e o valor da cultura que está presente nas vidas das pessoas desde o nascimento, considerando suas riquezas e diversidades é importante e fundamental para as crianças modernas. A maioria desconhece suas origens, seu passado, as histórias do local onde nasceram, onde moram, enfim, histórias de avós, tios, vizinhos etc.

“Uma história não se explica, se conta”, observa Jorge Amado (apud, AMARAL, 2003, p. 7). Esta proposição mostra uma forma sugestiva de se adaptar nas escolas e em casa o hábito de contar histórias, e de ouvir também. Quando a criança ingressa na vida escolar ela, com certeza, leva uma grande bagagem cultural. Assim, muitos educadores podem trabalhar de forma prazerosa, ouvindo as experiências dos alunos e desenvolvendo trabalhos paralelos com as demais disciplinas do currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e de Geografia mostram que

ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar seu convívio, ultrapassando as relações de âmbito familiar, interagindo com outros grupos sociais, estudantes, educadores, etc. que é caracterizado pela diversidade e ao mesmo tempo por relações entre iguais. (1997, p. 51)

Percebe-se, hoje, em um país capitalista, globalizado, muitas novidades tecnológicas e intercâmbios. No entanto, há um esquecimento quase que total das variedades regionais, das tradições, das brincadeiras, das cantigas de roda, das rezas, das catiras, do folclore regional, das contações de *causos*. Para muitas pessoas, resta a

saudade das tardes, assentadas na varanda da casa para ouvir os *causos*, as lendas, as fábulas dos mais velhos. Ouvia-se com prazer, atenção e com curiosidade cada narrativa.

Nos dias atuais, não se tem mais esse hábito. O tempo que sobra da correria do dia-a-dia é ocupado frente à televisão, ao computador. Não sobra mais tempo para o prazer de ouvir histórias dos mais velhos. Assim, o passado, a tradição, tudo de fantástico pode vir a ficar no esquecimento. É importante lembrar das palavras de Schopenhauer (apud AMARAL, 2003, p. 7): “Somente a história poderá dar a um povo a consciência de si mesmo.”

Os *causos*, como as lendas e as poesias, envolvem o leitor por possibilitar o imaginário e a magia. Muitos educadores consideram que esse tipo de texto gera prazer, principalmente na fase escolar, quando as crianças mostram-se interessadas e curiosas, pois estão sempre querendo descobrir e conhecer o diferente em relação ao outro, ao passado e ao inexplicável. As histórias podem ser consideradas como fascinantes e encantadoras para as crianças, despertando nelas mais interesse e prazer para com a leitura.

Romero (1977) foi um dos pioneiros desse tipo de estudo, inaugurando, no Brasil, no século XX, as primeiras pesquisas cujo objetivo era analisar o folclore, a literatura oral em plano sistemático: poesia, teatro tradicional, orações, jogos infantis e contos populares. Para o folclorista, tais estudos possibilitariam o conhecimento do caráter dos povos. A pesquisa de Romero, segundo Cascudo³, instaurou-se como desafio, já que surgiu em um momento em que a cultura brasileira ainda recebia influência do contexto europeu.

Atualmente, pode-se encontrar uma grande variedade de trabalhos, cuja perspectiva é a valorização da cultura popular do Brasil. Machado (1993), pode ser citado como exemplo, uma vez que a pesquisadora observa que a cultura deve ser pensada no plural e no presente, como forma de representação viva e dinâmica das classes populares. Através de sua pesquisa, a autora percebe que as mudanças ocorridas por meio dos tempos interferem em aspectos culturais importantes como o folclore da região, as folias, a economia, a religiosidade, a devoção, a fé, a culinária, os festejos, as fases da política, o trabalho, a rotina diária, enfim, as memórias e raízes de um passado submerso de riquezas.

³ Conferir ROMERO, 1977.

Segundo a pesquisadora, “a modernização e o desenvolvimentismo são caminhos cruzados de um mesmo tempo. O que permite perceber modificações nas relações sociais nas formas de viver e pensar culturalmente”. (1998 p.14) No dia-a-dia, em salas de aulas, crianças fazem várias indagações de como era a vida de seus antepassados; como seus avós e bisavós viviam; como estudavam, brincavam, festejavam.

Diante dessas considerações, resume-se que a sociedade, a cultura, o folclore em si têm um papel importante na educação. Para Fernandes (1978, p. 96), “o folclore constitui uma realidade social.”

Portanto, com tantas abordagens e multiplicidades de pensamentos acerca deste assunto, cabe aos educadores e à sociedade em geral contribuir para que estas riquezas culturais não acabem ou caiam no esquecimento. É preciso propor estudos e investigações para que fortaleçam ainda mais os estudos da cultura e do folclore nos meios escolares.

3. Critérios para seleção e estudo do *corpus*

Já que a seleção do *corpus* visava a uma futura exploração das narrativas nas escolas de ensino fundamental, alguns critérios foram observados para essa seleção. As propostas de Abramovich (1995) sobre as características de uma boa literatura para crianças contribuíram para essa observação. Segundo a autora, a linguagem apreciada pelas crianças valoriza a brincadeira com as palavras. Essa linguagem lida “com a ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada.” (1995, p.67). Há um jeito especial de juntar palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que a mesma palavra possui. A sonoridade, os ritmos produzem recursos poéticos e didáticos, que encantam o leitor, criando uma aproximação com os personagens e com novas descobertas. Para a autora, a rima é uma brincadeira com as sílabas e sons. O ritmo é considerado como marca essencial que possibilita o acompanhamento musical do que é lido e vivido. Desse modo, foram valorizados *causos* que aproveitam tais recursos:

O MINEIRO EM GOIÁS⁴

*Não é de ver que o Jair do Léo
Há certo tempo atrás
Resolveu visitar a Afrânio
E a Maria do Carmo lá em Goiás.*

*Ajuntou umas economias
E empreendeu a viagem
Ansioso por conhecer novos lugares
Admirava a paisagem.*

*Lá chegando que alegria
Receberam - o com emoção
Conversaram até tarde
Sobre aquela região.*

*Afrânio assim dizia:
- Aqui é bom demais
o que planta colhe
e é bom pra animais.*

*No outro dia cedinho
saíram para passear
foram ver uma campina
a mais linda do lugar.*

*Viram emas, capivaras
sossegada a pastar
mutuns, jacus, e araras
o seu canto a entoar.*

*Mas surgiu um touro bravo
que ali vivia tranqüilo
considerando-os como intrusos
passou a persegui-los.*

*Com as patas batendo no solo
o chão chegava e tremer
aí o Jair do Léo e o Afrânio
começaram a correr.*

*Logo na frente existia
uma árvore de murici,*

⁴ Narrador: Paulo Roberto Caixeta Idade: 41 anos. Escolaridade: 4º ano primário. Profissão: operador de máquinas. Localidade: Patos de Minas. Motivo da narrativa: satírico

*o Afrânio trepou depressa
pra do touro escapular.*

*E o Jair do Léo
quis também subir no pau
o Afrânio disse: não venha o pau
é fraco se subir dois o tombo é fatal.*

*O boi foi chegando perto
E o Jair do Léo pra se esconder
Entrou em um buraco
Onde o marruco não podia ver.*

*Mas mal entrou foi saindo e viu
o touro se
Aproximando suando desesperado
Ficava do buraco saindo e entrando.*

*Afrânio impacientou-se e
gritou naquela hora:
Ô Jair vê se ocê decide ou
Fica lá dentro, Ou cá fora.*

*E o Jair do Léo angustiado
com tamanho sofrimento gritou:
como é que ocê que eu fique lá
pois tem uma onça lá dentro.*

No texto citado, observou-se a riqueza dos aspectos sonoros que valorizam o ritmo e a musicalidade dos versos.

Os *causos* podem ser explorados também nos seus aspectos sensoriais, como tato, visão, olfato, e até, o paladar. As crianças sentem sabores, sensações de viver no mundo de fantasias, no imaginário. Elas têm sensibilidade ao ouvir ou ao contar um *causo*, produzindo novos sons e deslocamentos culturais.

AS REZAS⁵

*É eu tinha uns 17 anos, nessa época eu morava
na fazenda, lá no perto tinha umas reza lá no cruzeiro*

⁵ Narradora: Geralda Gomes. Idade: 60 anos. Escolaridade: 1º grau. Profissão: do lar. Localidade: Patos de Minas. Motivo da narrativa: religiosa.

quando não chuvia, os antigo mandava rezar e fazer uma procissão, podia ser uma procissão pequena, carregar as pedras na cabeça com o sol muito quente, e água uma cruz e colocá as pedra lá. Depois, no segundo domingo do mês, tinha umas reza, fazia os girau com pau verde, dortado lá no mato e colocava os leilão, pra...pra tira dinheiro, tirar renda, tira renda pra dá prum pobre. E aí, na hora de rezá o terço, era um terço antigo que o povo rezava, soltava fuguete, quando soltava fuguete tinha umas pessoas que ia de a cavalo, o cavalo ficava amarrado, o cavalo istorava o cabresto e aí era de fazer o glória ao padre, uns saá falando chiiiiii.....chiiiiiiii e e depois nos cantava assim:

- Gloria ao pai, é o filho, é do ispirito e santo.

Os homem respondia:

- Se pudera no principio, é de século sécoria amém.

- As mué rispundia:

-Amado Jesus, José, Joaquim e Ana e Maria eu vos dou o meu coração e a alma.

E assim terminava o terço.

Quando terminava o terço, vinha uma chuva das mais grossa, a gente continuava rezar depois passava a chuva, ia gritar os leilões.

Eu tinha um namorado muito bonito, ele rematava umas cestinha cheia de amêndoa, levava pra mim, a gente sentava num cupim ia cume amêndoa.

Depois a gente ia embora, num usava nem pegá na mão, Ele ia carregando a cestinha de amêndoa pra mim, uma hora a gente ia de a cavalo, eu na garupa, outra hora ia de a pé mesmo.

Percebe-se ainda a ligação dos causos com os sonhos, os desejos, as vontades, e a emoção do leitor. Através desse tipo de narrativa, é possível retratar anseios, felicidades, idéias, falas de amor, do amigo, algo especial, inesperado, tristeza, sentimento perda de algo ou de alguém, terror, saudades.

A PREGUIÇA DE SÃO PEDRO⁶

Eu num to lembrada mais duma coisa, sabe.... mais eu queria contá uma historinha.... eu já contei d' outras coisas, agora vou contá uma historinha muito interessante.

E a história que a gente contava uns p'ros outros quando não tinha televisão.juntava gente lá em casa as

⁶ Narradora: Sebastiana Maria Castro: Idade: 84 anos. Escolaridade: analfabeta. Profissão: aposentada. Localidade: Patos de Minas. Motivo da narrativa: moral/religioso

crianças pra ouvi as nossas histórias que nós aprendeu com os antigo.

Diz que uma vez, Jesus saiu com São Pedro. Diz que São Pedro só vivia com Jesus, mais isso é história, num ta na bíblia não, Ai , diz que um dia ele falou:

- Pedro, hoje nos vamos fazer uma viagem. E São Pedro já começou a resmungar.

E Jesus falou:

- Vamos assim mesmo. O sol está muito quente, mas vamos assim mesmo.

Ao, quando eles saíram, o sol muito quente, ele só reclamando, São Pedro só reclamando que o sol tava quente..... e nunca mais chegava a um lugar de beber água..... E Jesus , lá vai caladinho na frente. Quando chegou lá na frente, ele achou, tinha uma ferradura lá no meio da estrada. Ai Jesus falou:

- Pedro, penha essa ferradura.

Ai ele falou:

-Ah... eu não vou panhar não. A gente ta com sede, com fome.... esse sol quente, não vai panhar não...

Aí, Jesus voltou pra traz e panhou a ferradura. Ai quando ele ivai toda vida, viu uma fumaça saindo lá no meio do mato, e um triizinho. Ai Jesus não falou nada com ele. Entrou nesse trii e ele atrais, São Pedro pensou assim: Agora eu vou tomar água.

Parece que tem uma casa, vou tomar água.

Quando chegou lá. Era um ferreiro. De premero o povo tinha era, ele falava era forsa, num sei como é que é, aquele negócio. Era um trem de couro que ele soprava o carvão ali, pra por o ferro para desinteperar o ferro na água, e fazer as coisas: colher de ferro, panela, essas coisas assim , era ferreiro.

Ai Jesus chegou lá e falou com eles:

- Ocê quer me comprar essa ferradura?

Ai o home foi e pego , e falou compro. Comprou a ferradura deu umas moedinhas em troca da ferradura. São Pedro ai ficou pensado e falou:

- Ocê, não tem água ai pra mim beber não?

Ai ele falou:

- Ah.....água aqui é longe meu filho. Eu busquei agora mesmo nas cabaça e despejei aqui. Tem dessa de desetperar o ferro qui, ta suja.

Aí, Jesus não esperou muita coisa, foi saindo. Ai quando la ia chegando, . Chegando assim uma distância da cidade que eles ias, veio um menino, com um carrinho, de uva cheiinho de uva, pra vender na cidade. Ai Jesus foi e falou com o menino:

- O ce me vende um cachinho de uva?

Ai o menino pegou e vendeu a uva para Jesus, com aquelas moedinha.

Ai Jesus foi bem devagarzinho, na frente, e foi saltando aquelas uvas, e São Pedro pegando. Foi indo, até..... soltou todas as uvinhas daquele cacho de uva.

E São Pedro agachando e apanhando aquelas uvas.

A noite quando chegou lá na cidade, ele parou e falou assim:

Pedro quantas vezes você parou pra apanhar essas uvas?

Ai ele falou assim:

Ah.... que não dei conta de contá não, elas tavam tão boas, tão saborosas.

E ele falou assim:

- Isso é para você não ser preguiçoso, porque ocê ficou com preguiças de panhar a ferradura e eu te castiguei, com esse negócio aí.... oh.... Pedro Isso é uma lição pr'ocê não ser preguiçoso, porque a gente nunca que deve de andar assim..... reclamando a vida, essas coisas..... e por isso que aconteceu isso co'cê. Ce seja sempre bom e obediente, porque é falta de obediência, a gente fala as coisas com'cê, ce fica resmungando e reclamando. E assim terminou a Historia.

É importante ressaltar que quando foi aplicado o Plano Pedagógico, esta narrativa foi a que mais chamou a atenção das crianças.

A vivência, o cotidiano são aspectos importantes, explorados nas narrativas que atraem pequenos leitores; pois são relatos das coisas, de sua ou de outras épocas. São relatos que mostram sentimentos, que trabalham o imaginário popular, as crenças, o lúdico e as noções de dentro e fora da realidade das crianças de modo geral.

A MULHER DE 7 METROS⁷

Aqui em Patos, sempre, eles falava muito na mulher de 7 metros e nós morava lá perto onde era o campo, lá em baixo, campo do URT. Aí nós morava lá.... tinha o campo..... mas não tinha como é hoje. E aí nesses tempo eu tinha uns 10 anos, mais ou menos, e aqui, na beira da lagoa, tinha um lugar onde os homens juntava tudo pra jogar toda noite, e meu avó era doido por causa dos jogo.

Aí um dia ele foi daqui pra lá, de madrugada, sozinho quando ia pra lá da cadeia, na rua Tiradentes, apareceu aquela

⁷ Narradora: Sebastiana Maria Castro: Idade: 84 anos. Escolaridade: analfabeta. Profissão: aposentada. Localidade: Patos de Minas. Motivo da narrativa: ético/moral.

mulherzinha lá longe. Aí ela veio chegando e foi crescendo, e foi crescendo.... quando ela chegou pertinho deles, ela ficou alta mesmo.... aquele mundo mesmo. Ele olhou pra cima e ele não agüentou e desmaiou..... desmaoiou quando foi no outro dia é que achou ele lá, assim Ele contou a história desse jeito.

E meu avó, ele é que fez essa linha daqui de Patos, deus de a linha da Santana, aqui tudo Patos de Minas essa linha de automóvel, que passava pr'aqui, e hoje é asfalto, mas era tudo de terra.

Ele trabalhava a aí, a gente ia levar comida pra ele lá na as veis tava trabaiano sozinho, sempre ele trabaia por conta, de capina, co, enxada, eu ia mais meu irmão, levar comida pra ele quando ele tava sozinho.

Quando num tava sozinho, levantava eu, minha tia, nós levantava de madrugada, ali na rua do Zé de Santana. Aí nós morava ali, e ia fazer comida pra levar.

Levava num caxote de, desse caxote de querossene que tinha uns tempo, os calderãozinho pra cada companheiro que tinha.

Muita vezes, nós passava a gente ia lá e eles tava trabaiano lá naquela coisa, Até São Pedro da Ponte Firme2..... passou pra lá tudo.... meu avô era esse que viu a mué de sete metros. Passou esse medo cum essa mué de sete metro.

Outro aspecto que deve ser ressaltado na literatura e na vida é o humor.

Causos humorísticos também foram selecionados:

À MODA DA SEMANA⁸

Vou apresentar aqui para a senhora dona Rita as palavras escritas por minhas mãos: A moda da semana.

Vou contar pra vocês, a vida da gente nos sete dia da semana de acordo com o nascimento.

Quem nasce na segunda-feira, conforme o giro do mundo, as mué são passadeira e os home são vagabundo.

Quem nasce terça-feira, que só nasce gente feio, as muié com nariz de parmo os home de parmo e meio.

Quem nasce na quarta-feira, já nasceu tudo atrasado, as mué iguinorante, os home é burro ao quadrado.

Quem nasce na quinta-feira, vam aresumi de uma vez, as mué calça butina e os home calça no xadrez.

Agora nós vamo falá,

Agora nós vamo falá, quem nasceu na sexta-feira, os home são lobsomen e as muié são feiticeira.

⁸ Narrador: Arnaldo Silva: Idade: 74 anos. Escolaridade: semi-analfabeto. Profissão: aposentado rural. Localidade: Patos de Minas. Motivo da narrativa: moral/ético.

*Quem nasce no dia de sábado com os home não
tenho fé, fala fino e não se sabe se é home ou muié.*

*Quem nasce no dia de domingo, é que a coisa se
escangaia, as muié que veste calça os home é que veste saia.*

Ao selecionar o material, observou-se também a relação entre a faixa etária das crianças e a simbologia dos *causos*, os aspectos lingüísticos, o vocabulário, a fantasia, o imaginário e a oralidade.

A partir da seleção dos 11 *causos*, constatou-se a importância de estimular os alunos para o mundo da leitura, para viver o mundo fantástico de uma história por alguns minutos, pois ao ouvir uma história, um *causo*, a criança estimula o seu potencial musical, pictural, e teatral.

Não se deve esquecer nunca que o propósito da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar, a ver com olhos da imaginação e, acima de tudo, a se divertir ao aprender.

Morrow, (apud ZANOTTO, 2003, p. 5), ensina que “recontar uma história é contar o que se lembra da mesma após sua leitura ou audição”. Através da dramatização, recontando *causos*, interagindo, familiarizando com outras culturas, com novas formas de expressar conhecimentos e trocando experiências, a criança desenvolve, certamente, um maior gosto para a aquisição de novas informações.

Os *causos* que o povo conta ficam registrados na memória e sempre homenageiam heróis e glorificam os deuses. É um imaginário presente que lembra fantasmas, romances, fatos religiosos, o impossível, o incerto, as rotinas do dia-a-dia, as invenções. Enfim, relatos que surpreendem e prendem a atenção do ouvinte, em qualquer época, em qualquer situação e que podem ser resgatados através dos tempos.

4. Da teoria à prática

A segunda parte desta pesquisa apresenta o Plano Pedagógico que foi executado em uma das escolas da região envolvida.

4.1 Projeto Pedagógico

TÍTULO: O aproveitamento da literatura popular no contexto escolar.

ASSUNTO: Leitura.

SÉRIE: 2^{as} Séries do ensino fundamental.

4.1.1 Introdução

A relevância deste Plano é apresentar a cultura popular, o folclore, os *causos* em especial, nas escolas a fim de trabalhar aspectos importantes como a oralidade, a imaginação, a musicalidade, os sonhos e fantasias e a vivência do povo mineiro..

Enfatizando os relatos do cotidiano e do passado, revendo as manifestações populares, tentou-se conscientizar essa geração de estudantes para o quanto o folclore pode contribuir para a formação da identidade dos povos.

4.1.2 Objetivos

- Valorizar a exploração dos *causos*, na sala de aula.
- Identificar e reconhecer as variações lingüísticas.
- Propor a interação dos contos populares nos conteúdos escolares.
- Propiciar aos alunos a conscientização de valorizar e resgatar os costumes e identidade, através dos *causos*.
- Conseguir com que os alunos utilizem sua criatividade para desenvolver o seu lado crítico.

4.1.3 Recursos didáticos

- Canetas esferográficas;
- Cartolina;
- Cola;
- Tesoura;
- Fitas k7;
- Papel sulfite;
- Lápis;
- Caneta;
- Fita Crepe;

- Aparelho de som; e
- Outros materiais, caso seja necessário.

4. 1.4 Desenvolvimento

Para a realização desse projeto foi necessário seguir algumas etapas:

- Contato direto com a instituição, com o propósito de apresentar o Projeto, mostrando os seus critérios e os objetivos e solicitando permissão para a realização do mesmo.
- Adaptação do Projeto à rotina e ao Plano de Aula dos professores, informando dia, horário ele poderia ser trabalhado de forma organizada.
- Contato com as turmas, com o objetivo de mostrar de forma sistemática, o plano e as etapas a serem desenvolvidas.
- Como aula de Língua Portuguesa, leitura e interpretação de um texto, mostrando o conceito de cultura, de folclore, como forma de evidenciar o sentido deste estudo e como os textos orais da região do Alto Paranaíba e do Noroeste mineiro são importantes para a ampliação de conhecimentos.

4.1.5 Procedimentos

1ª AULA:

A sala foi organizada em círculo, para trabalhar a linguagem oral. Informalmente, foi feita uma breve entrevista com os alunos, a fim de conhecer um pouco o público alvo. Esta entrevista, continha perguntas como:

1. Onde mora?
2. Já morou em outro lugar?
3. Percebeu alguma diferença de um lugar para o outro?
4. Já visitou ou tem contatos com pessoas da zona rural?
5. O que gosta de fazer?
6. Que livros que gosta de ler?
7. Tem o hábito de ouvir ou contar *causos*?
8. Já ouviu um *causo*, uma história, uma lenda?

2ª AULA:

Uso de áudio para mostrar a narração de *causos*, através das fitas k7, para que os alunos percebessem a forma de falar, o sentido e o contexto de cada *causo*.

Houve um debate em que foram abordadas questões como: Qual o *causo* de que mais gostaram? Perceberam alguma diferença do modo de falar das narrativas?

Foi solicitada uma entrevista com pais, avós, vizinhos, tios ou outros conhecidos e pediu-se que os alunos procurassem resgatar e registrar os *causos* relatados nas entrevistas. Esse material foi exposto com o objetivo de se fazer comparações e leituras de outros *causos*, dando aos alunos a possibilidade de perceberem a grande riqueza cultural que se encontra em nossa volta.

3ª AULA:

Para enriquecer o Projeto, contou-se, com a presença de um contador de causos, o Sr. Paulo Roberto Caixeta, o qual visitou a escola e ilustrou a aula com suas histórias.

No final da aula, cada aluno apresentou sua pesquisa e após essas apresentações, houve uma discussão e comparação entre os diversos causos relatados. Essa atividade explorou a oralidade e cada aluno pôde perceber aspectos importantes como: o imaginário, a fantasia, o humor, a vivência e outras características desse tipo de texto.

4ª AULA:

Uma vez realizada a discussão e conhecimento dos *causos* e sua importância, a sala foi dividida em quatro equipes, para que cada aluno apresentasse e expusesse, em forma de cartaz, os *causos* de que mais gostou, suas características, enfim, o que pode perceber de importante e proveitoso no estudo dos *causos*. Houve, posteriormente, a exposição dos cartazes na escola.

5ª AULA

Houve uma produção de texto, em que equipes de quatro alunos cada uma, se reuniu e discutiu a narrativa preferida. Em seguida, os alunos produziram um pequeno texto em que eles eram os personagens da história. Depois eles ilustraram e expuseram suas idéias e criatividade para as outras equipes.

Os trabalhos foram finalizados com uma conversa informal e com uma avaliação oral e escrita das atividades propostas.

4.1.6 Sugestões interdisciplinares

O assunto em tela pode ser trabalhado em todas as disciplinas: a linguagem, as variações lingüísticas e as expressões populares em todo seu contexto, na área de Português; o vestuário, a comida, na Geografia, na História e nas Ciências; a cronologia, as datas dos relatos, na Matemática, etc.

4.1.7 Corpus utilizado

Na seqüência, a listagem dos *causos* que foram selecionados e estudados neste Projeto, bem como suas respectivas classificações, de acordo com os arquivos pesquisados.

A moda da semana: Fita 4, lado B. Narrativa: satírico.

O mineiro em Goiás: Fita 4, lado B. Narrativa: satírico.

Pescada proveitosa: Fita 4, lado B. Narrativa: encantamento.

A mulher de 7 metros: Fita 3, lado A. Narrativa: religiosa.

O picolé: Fita 8, lado B. Narrativa: que relata o cotidiano.

A mula sem cabeça: Fita 8. Narrativa: que relata fábulas.

As rezas: Fita 9, lado A. Narrativa: etiológico, para explicar fenômenos da natureza.

As malandragens dos alunos: Fita 9, lado A. Narrativa: moral/ético.

O eclipse: Fita 4, lado B. Narrativa: etiológico, para explicar os fenômenos da natureza

O perdão: Fita 5, lado A. Narrativa: religiosa.

A preguiça de são Pedro: Fita 3, lado A. Narrativa: religiosa.

5. Conclusão

Na primeira reunião com os educadores, foram previstos cinco dias para a execução do plano, sendo sessenta minutos para cada aula. Todas as professoras se mostraram entusiasmadas com o Projeto, participaram da elaboração do quadro de horários e fizeram valiosas sugestões.

Ao iniciar a aplicação do projeto, houve uma breve conversa informal com as crianças, a fim de conhecer melhor o público alvo e mostrar os objetivos a serem alcançados. Na entrevista realizada com os alunos, percebeu-se que eles se envolveram com a proposta, sempre opinando, expondo suas idéias e fazendo perguntas.

Durante a execução do Projeto, os alunos trocaram conhecimentos, mostraram-se entusiasmados, participaram de forma efetiva das atividades propostas. Perceberam por si só a variação de linguagem. Ao realizar as entrevistas, compararam o seu modo de falar com o modo usado pelos entrevistados, familiarizando-se com as narrativas. Fizeram diferenciação entre os tristes, os alegres, os assustadores, etc. Assim sendo, perceberam a musicalidade dos textos a partir do ritmo dos versos de algumas histórias. Enriqueceram as aulas com outros materiais afins, expuseram trabalhos, etc.

Percebeu-se, com essa proposta o desejo dos alunos de criar novas histórias, colocando-se como personagens dos *causos*, dramatizando-os, invertendo os papéis, fato importante para a socialização e o desenvolvimento dos conhecimentos, uma vez que puderam se colocar em outras épocas, outros lugares, outros modos de ser, de agir e de falar.

Em síntese, o Projeto foi aplicado em cinqüenta horas / aulas, alcançando os objetivos propostos, esclarecendo dúvidas, expondo idéias, acumulando conhecimentos, e, o mais importante, conscientizando os alunos para a valorização dos costumes, da identidade cultural dos povos.

A pesquisa culmina com uma avaliação da proposta e com a confirmação da hipótese de que, mesmo diante da parafernália técnica do mundo moderno, ainda é possível resgatar e explorar a cultura popular nas escolas.

6. Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995. v. 7.

AMARAL, M. F. **História de São Gonçalo do Pará**: à beira do Rio Pará. São Gonçalo do Pará: SERFOR Serviços Gráficos Ltda. 2003.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília, 1997.

BUENO, Silveira. **Mini dicionário da língua portuguesa**. São Paulo : FTD, 2000.

CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil – visão histórica e crítica**. 4. ed. São Paulo: Global editora. 1985.

D'AMBRÓSIO, U. A cultura da paz na escola. **Revista Escola**. São Paulo: Abril. mar. 2003. p. 25.

FERNANDES, F. **Folclore em questão**. São Paulo: Hucitec. 1978. (Coleção Estudos Brasileiros 8).

JACINTO, V. Sonho em forma de livros. **Gurilândia**. Minas Gerais. fev. 2001.

LARAIA, R. de B. **Cultura – um conceito antropológico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahor. 1993.

MACHADO, M. C. T. **Cultura popular e desenvolvimentismo em Minas Gerais: caminhos cruzados de um mesmo tempo (1950-1985)**. 1998. 03 a 291- Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROMERO, S. **Estudos sobre a poesia popular no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1977.

ZANOTTO, M. A. do C. Recontar histórias. **Revista do Professor**. Porto Alegre. Abril / maio 2003, p. 5-9.

Fatores que interferem na leitura do texto literário*

Maria Márcia de Oliveira**
Helânia Cunha de Sousa Cardoso***

Resumo: O presente artigo resulta de uma pesquisa de campo que se constituiu de um levantamento que pretendeu analisar os fatores que dificultam a compreensão do texto literário na sala de aula. O projeto visa ao auxílio dos professores regentes das escolas envolvidas na pesquisa, através da elaboração de uma metodologia que venha a sanar as dificuldades detectadas.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão de texto. Inferência. Interação. Proficiência.

Resumo: This present work results from a field research that constituted of a survey which intendeds to analyse the factors that makes the comprehension of a literary difficult in classroom. The project aims at the assistance to the teachers who are working in the classroom and are also involved in the research, through the production of a methodology that can solve the difficulties identified.

Key-words: Reading. Text comprehension. Inference. Interaction. Proficiency.

1. Considerações iniciais

A leitura tem sido, nas últimas décadas, a grande preocupação de lingüistas e de outros profissionais que se engajaram com o objetivo de mostrar a importância dela como uma prática social e cultural que está inserida em nosso meio. Dentro desse contexto, a leitura é considerada como um dos principais indicativos para o desenvolvimento da nação, uma vez que ler é, antes de tudo, uma forma de interpretar o mundo. Sendo assim, a leitura assume o papel de contribuir para que o homem venha a atingir um grau de letramento¹, o que, por sua vez, o tornará um homem mais realizado na sociedade.

Dessa forma, a leitura passa a ser um objeto de estudo que dificilmente será esgotado, principalmente no que diz respeito à leitura sistematizada. Essa leitura concentra num mesmo espaço físico, o primeiro contato com os livros, o gosto de ler com o desinteresse imediato pela falta de compreensão.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa está centrada na compreensão de textos literários na sala de aula, visando a detectar, sobretudo os fatores que dificultam o processo

* Projeto de Pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica (II PIBIC), do Centro Universitário de Patos de Minas.

** Graduada do 4º ano de Letras noturno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas (2003).

*** Doutoranda em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ Segundo Soares (2002), entende-se por letramento “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. P.44

de apreensão desses textos. Sabe-se que cabe à escola a árdua tarefa de formar novos leitores, sabe-se também que o responsável pela formação de leitores deve ser um leitor, acima de tudo, competente.

2. Referencial teórico

A pesquisa parte, inicialmente, das observações de Kleiman ² sobre as concepções de textos e dos modelos de leitura que são apresentados pelo livro didático e conseqüentemente trabalhados na sala de aula. De acordo com as observações da autora, o contexto escolar, além de sustentar procedimentos inadequados quanto à abordagem dos textos, fundamenta suas práticas de leituras na decodificação, na leitura pretexto e na leitura avaliação. Ao privilegiar essas três concepções de leitura, a escola e o livro didático deixam a margem a leitura interação.

Sabe-se que a leitura decodificação é uma prática que não contribui para modificar a visão de mundo dos leitores, pois privilegia a localização de informações contidas no texto, o que não desperta a consciência cognitiva do leitor. Nessa situação, exige-se do leitor apenas a habilidade de encontrar determinado trecho do texto sobre o qual foi formulada a pergunta, não necessitando de nenhum esforço intelectual para isso.

Já, na leitura pretexto, o texto é trabalhado como se fosse pura e simplesmente um amontoado de elementos gramaticais. O que se pede aos alunos nessa leitura é a identificação de estruturas sintáticas e de classes de palavras, como adjetivo, substantivo, pronome, etc. Portanto, há a prioridade de exploração dos elementos lingüísticos do texto, não se valorizando nem o contexto de produção e nem os elementos de organização textual.

Outra abordagem que deixa de contribuir para a formação de leitores é a leitura avaliação que, além de não contribuir para a formação de leitores proficientes, inibe os alunos. Tal inibição começa já nas séries iniciais, quando a avaliação é feita através da leitura em voz alta, em que o professor avalia a pronúncia, a entonação e a pontuação. Esse método destrói o gosto de leitura da criança que tem um dialeto diferente do dialeto padrão trazido nos textos e nos livros. Quando se observa que muitos professores desconsideram as variações existentes na sociedade, fica ainda mais prejudicial esse tipo de avaliação, pois, ao exigir da criança a pronuncia padrão, ela estará eliminando a autoconfiança da criança, causando a perda do gosto pela leitura, já que diante dela a criança sente-se diminuída, envergonhada, devido a sua condição "diferente" de falar.

² Durante a pesquisa foram estudadas as obras: "Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura" e "Oficina de leitura: teoria e prática."

Além disso, constata-se que outro fator negativo na avaliação da leitura na sala de aula é o preenchimento da “famosa” ficha que acompanha os livros, os relatórios, dentre outros que também desmotivam a prática da leitura. Entende-se a necessidade da avaliação para saber se os alunos estão lendo. Essa é uma prática escolar, no entanto, é válido dizer que, para não prejudicar seus alunos, os professores devem buscar estratégias interessantes de avaliação, de forma que os alunos não se sintam desmotivados.

Na abordagem interacionista de Kleiman (1989), ela ressalta que a compreensão de um texto caracteriza-se pela utilização do conhecimento prévio, isto é, o leitor faz uso de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Entre os conhecimentos descritos pela autora, destacam-se o conhecimento lingüístico, textual e de mundo.³ Esses conhecimentos interagem entre si para formar um todo significativo. Contudo, para conferir sentido a um texto, é necessário que os níveis de conhecimentos, que juntos formam o conhecimento prévio, estejam num nível ciente. Além da integração dos níveis de conhecimento, é fundamental que leitor e autor se engajem para dar sentido ao texto. Esse engajamento entre eles é que coloca a leitura num processo interativo.

Se a leitura interativa se dá através do engajamento de leitor-autor, podemos dizer que o leitor é co-autor do que lê, uma vez que ele constrói junto com o autor o sentido do texto, à medida que preenche espaços vazios com a informação que não está evidente, materializada no texto. Dessa forma, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo o que o receptor deve compreender – não terminaria nunca”. (ECO, 1999, p. 9).

Em virtude disso, pode se verificar que a obra não está pronta e acabada. O leitor “trabalha” através de seu esforço intelectual na construção do sentido do texto. Assim, o leitor é colocado como “sujeito cognitivo” e o texto como “objeto formal”, que depende do leitor para determinar as diversas possibilidades de leitura que o texto oferece.⁴

Além de partilhar conhecimentos com o autor, o leitor faz uso de estratégias de leituras que garantem o sucesso no processamento⁵ de textos. As estratégias são:

³ De acordo com Kleiman, conhecimento lingüístico é o conhecimento implícito, internalizado, que faz com que reconhecemos as estruturas e regras da língua porque somos falantes dessa língua; conhecimento textual “é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” e conhecimento de mundo é aquele conhecimento adquirido com as experiências pessoais.

⁴ As diferentes leituras oferecidas pelo texto podem ser verificadas ao estabelecer objetivos na hora de ler. Assim, o leitor vai compreender o texto de acordo com os objetivos que traçou antes de iniciar a leitura. Ao estabelecer objetivos, o leitor está determinando o lado individual da leitura, já que os objetivos de um leitor são diferentes dos objetivos de outros leitores. É importante ressaltar que a instituição escolar não privilegia a criação de objetivos durante a atividade de leitura.

⁵ “O termo processamento refere-se comumente aos passos ou operações mentais que se supõe que sejam necessários para que o falante/ouvinte possa elaborar, emitir ou interpretar mensagens lingüísticas” (MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina, 2000. p. 178).

cognitivas e metacognitivas. A primeira é inconsciente, o leitor não realiza a leitura com o intuito consciente de se chegar a um objetivo. Já a segunda é uma estratégia de reflexão sobre o ato de leitura, que o leitor realiza com algum objetivo em mente, sendo, portanto, consciente⁶.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa pretende reforçar a idéia de que a leitura interação privilegia a interlocução do sujeito leitor com o autor mediada pelo texto, merecendo, por isso, maior atenção na prática escolar. Dessa maneira, o texto passa a ser visto de forma dinâmica, sua significação ultrapassa os elementos lingüísticos, além de possibilitar a (re)construção de sentido do mesmo com a intervenção do leitor que o faz de acordo com seus referentes e objetivos.

Se as outras concepções são negativas por priorizar os significados dos elementos discretos que compõem o texto, a leitura interação o aborda como um todo significativo, tendo como base o conhecimento partilhado entre autor e leitor.

Portanto, as idéias aqui desenvolvidas, além de utilizarem os pressupostos teóricos de Kleiman, fundamentam-se também nas propostas dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que ressaltam o valor do texto literário por residir exatamente no trabalho realizado com a própria mensagem. É importante também perceber que a função poética não é exclusiva da poesia, mas poderemos encontrá-la em textos escritos em prosa, em anúncios publicitários, em slogans, em ditados e provérbios, e mesmo em certas construções de nossa linguagem cotidiana, como nos lembra Terra e Nicola (2002).

Dentre os motivos reais que justificam a escolha do tema, está o resultado do PISA⁷ que avaliou estudantes brasileiros com faixa de 15 anos. O exame que mediu a capacidade de leitura dos estudantes do Brasil aconteceu em Brasília no ano de 2000. O resultado desse teste denuncia um atraso assustador na aprendizagem da leitura, pois o Brasil ficou em último lugar do “ranking”.

Outro fator relevante na escolha do tema é o resultado do SIMAVE⁸ que demonstrou um quadro desastroso acerca da realidade de leitura dos alunos.

⁶ Saber, se o leitor tem consciência e habilidade para ativar seu conhecimento prévio, constitui-se numa estratégia metacognitiva relevante no processo de compreensão e apreensão do texto. Assim, quando o conhecimento prévio não é ativado, há uma ruptura no processo de compreensão e é nesse momento que se faz necessário que a consciência metacognitiva do leitor entra em ação para fornecer um paliativo que irá sanar a dificuldade existente. Esse paliativo é um recurso que irá elucidar o que não foi entendido ou que não ficou claro. Esse procedimento requer a colaboração do aluno-leitor, a orientação do professor durante a leitura bem como o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam a interpretação textual.

⁷ PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

⁸ SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação Pública, realizado no ano de 2001. Essa avaliação é feita com alunos da 4ª série, da 8ª série e do 3º ano do Ensino Médio. Foi utilizado esse resultado pelo fato de a pesquisa ter se iniciado nessa época.

A pesquisa de campo referente a esse projeto foi realizada com alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de Patos de Minas. As escolas envolvidas com o projeto foram Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel” e Escola Municipal “Aristides Memória” (CAIC), sendo que a última demonstrou desinteresse em prosseguir com a pesquisa, o que levou a concentração dos estudos em apenas uma escola.

3. Definição e análise do Corpus

Na primeira etapa do trabalho, foi feita uma análise dos livros didáticos⁹ adotados nos últimos quatro anos nas escolas envolvidas no projeto. Os critérios utilizados para a análise dos livros seguem as propostas de Aguiar e Cattani (2001) em projetos desenvolvidos na PUC do Rio Grande do Sul.

Concluídas as análises, chegou-se, assim, às seguintes conclusões.

Na análise do material didático, o que se procurou evidenciar foi o número de textos; a integrabilidade dos mesmos; presença do nome do autor; a existência de procedimentos de leitura; tipos de questões: dirigidas ou de respostas livres pelos alunos e ilustrações.

Dentre os resultados apresentados na análise desse material, foi observado que a maioria dos livros apresentam um número elevado de textos. As interpretações são dirigidas por questões que, na maioria das vezes, são usadas para trabalhar o domínio da língua, um procedimento que não estimula o leitor a buscar as outras possibilidades de leitura que o texto oferece. Tal procedimento pode ser entendido como um desrespeito pela leitura feita pelos alunos, uma vez que, na grande maioria das vezes, eles não podem manifestar sua interpretação, já excluída pelo livro e também pelo professor, que é conivente com tal situação. Evidencia-se, portanto, que o livro didático traz um “modelo” de interpretação que já está arraigado em alguns professores que seguem o modelo trazido pelo livro mesmo quando traz outros textos para a sala de aula, assumindo uma atitude que, com o passar do tempo, vai fatalmente formar leitores acríticos. Ficou evidente também que os livros não oferecem estratégias de leitura que valorizam as competências cognitivas dos alunos. A não ser, é claro, as ilustrações que, na maioria das vezes, não são exploradas pelos professores.

A segunda etapa da pesquisa constituiu na aplicação de testes de leitura de textos literários, em que se fez o uso dos conhecimentos descritos por Kleiman (1989) que juntos formam o conhecimento prévio. Assim sendo, o texto foi considerado em função de suas complexidades, como a complexidade informativa, a complexidade lingüística e a

⁹ Foram analisadas 02 coleções de cada escola.

complexidade textual.¹⁰ No entanto, foi dada prioridade aos conhecimentos textual e de mundo, uma vez que, na abordagem literária, considera-se mais importante o “como” o texto é escrito do que “o que ele diz”.¹¹ Foram propostas questões na 5ª e 6ª séries que analisavam tais complexidades.¹²

Já os textos escolhidos para serem trabalhados na 7ª e 8ª séries foram contos de fada indianos, escolhidos por apresentarem complexidade informativa, já que existe um distanciamento cultural no tempo e espaço. Antes, porém, de efetuar as leituras, os alunos foram motivados e receberam algumas informações prévias sobre autor e obra.

4. Apresentação e análise dos dados

Complexidade informativa				
	Questões	Ac.total	Ac.parcial	Erro
5ª série	03	28,12%	18,75%	53,13%
	04	25%	46,8%	28,2%
	05	28,12%	21,88%	-
	06	3,12%	6,25%	90,63%
6ª série	03	83,90%	-	16,10%
	04	51,6%	-	48,4%
	05	25,81%	-	74,19%
7ª série	03	73,34%	-	26,66%
	04	33,34%	-	66,66%
	05	-	-	100%
	06	93,34%	-	6,66%
	07	86,66%	-	13,34%
8ª série	09	excluída	-	-
	10	70,83%	-	29,16%
	11	75%	-	25%
	12	54,16%	-	45,84%
	13	excluída		

¹⁰ Compreende-se como texto de complexidade informativa aqueles que tem um distanciamento de tempo e de espaço com relação ao leitor. Já a complexidade lingüística pode ser verificada em textos cujo vocabulário é diferente daquele com o qual o leitor está acostumado em sua vida cotidiana. São comuns nesses textos, construções raras na linguagem coloquial como: inversões, elipses e intercalações. Nesse caso, a dificuldade no processamento é gerada pelo fato de haver um distanciamento que separa lingüisticamente autor e leitor. Por fim, tem-se a complexidade textual que está no nível da organização do texto. Nesse sentido, é interessante observar o uso de recursos como simbologias, metáforas, comparações, quebra da seqüência (no caso da narrativa) e uso do discurso indireto livre.

¹¹ Cardoso (2003), in: “Leitura literária no ambiente escolar”, texto a ser disponibilizado em <www.unipam.edu.br/ead> em 2003.

¹² Os textos são: um poema de Roseana Murray (Classificados poéticos) e uma crônica de Fernando Sabino (Menino).

Complexidade textual				
Questões		Ac.total	Ac.parcial	Erro
5ª série	01	90,62%	-	9,38%
	02	56,25%	-	43,75%
6ª série	01	38,70%	-	61,30%
	02	100%	-	-
	06	93,54%	-	6,46%
L/I	07	67,74%	22,58%	9,68%
E/I	08	45,16%	22,58%	32,25%
L/I	09	29,03%	64,52%	6,45%
Estr.	10	45,16%	45,16%	6,45%
7ª série	01	-	56,66%	43,34%
	02	13,34%	-	86,66%
	08	-	80%	20%
	09	-	30%	70%
8ª série	01	-	75%	25%
	02	58,33%	25%	16,67%
	03	62,5%	20,90%	16,6%
	04	-	8,4%	91,6%
	05	4,17%	29,17%	66,66%
	06	91,66%	-	8,34%
	07	41,66%	-	58,34%
	08	37,5%	8,35%	54,16%

Na análise dos resultados, observou-se que, no teste referente à 5ª série, alunos apresentaram um índice satisfatório¹³ de acertos em duas questões. Tais questões relacionavam-se, respectivamente, à complexidade textual, nos aspectos linguagem (90,62%) e estrutura (56,25%).

No teste de leitura aplicado a 6ª série, a maior porcentagem de acertos se deu em quatro questões: três de complexidade textual, sendo que uma apresentou 100% de acertos; outra, a questão número seis, obteve índice de acerto de 93,5% ; e, por fim, a questão número sete apresentou uma incidência de acertos de 67,74%. No entanto, a questão número nove, também relativa à complexidade textual, apresentou acerto parcial de 64,5%. Já a questão relativa à idéia, questão número três, obteve a margem de acerto de 83,9%.

¹³ Considera-se um índice satisfatório aquele superior a 50% de acerto.

Num total de nove questões aplicadas à 7ª série, três questões apresentaram índice de acertos totais superior a 50%. Essas questões são relacionadas à idéia: questão três (73,3%); questão seis (93,3%) e questão sete (86,6%). Enquanto duas apresentaram acerto parcial superior a 50%. Essas duas questões de acertos parciais enfocavam a complexidade textual: estrutura, sendo que a primeira questão apresentou acerto parcial de 56,6% e a questão oito de 80%.

Na avaliação aplicada à 8ª série, das onze questões apresentadas, quatro delas obtiveram uma incidência de erro maior que 50%; e uma questão com incidência de acerto parcial de 75%. Das seis questões com resultados positivos, tem-se que 58,3% dos alunos conseguiram realizar a questão referente à complexidade textual, no nível estrutura; 91,6% dos alunos acertaram totalmente a questão de complexidade textual, relativa aos recursos lingüísticos e, por fim, duas questões relativas às idéias apresentaram, respectivamente, 70,8% e 54,1%. Outras duas questões bem sucedidas foram a de complexidade textual, número três, com 62,5% de acertos e a questão onze, de complexidade informativa, com 75% de acertos.

Em virtude dos resultados encontrados, decidiu-se aplicar o teste da 5ª série no início do ano letivo de 2003, por entender que o resultado podia ser conseqüência do cansaço do final de ano. Outro fator que nos levou a decidir pela aplicação do teste foi o de comprovar se as dificuldades com a leitura vêm das séries anteriores ou se começam na 5ª série.

Com a aplicação do segundo teste, notou-se que os alunos apresentaram um índice satisfatório de acertos nas mesmas questões do primeiro teste, pois a questão um apresentou uma margem de acerto de 84,6% quanto à complexidade textual relativa à linguagem; e 64,1% na questão referente à complexidade textual, nível estrutura.

A terceira etapa da pesquisa constituiu-se da aplicação de um questionário para avaliação do lastro cultural dos alunos. Entende-se que a leitura, além do processo de cognição, está associada às condições de aprendizagem como a questão sócio-cultural dos alunos, pois no ato da leitura percebem-se as influências sócio-culturais dos leitores. Nesse sentido, ao realizar a pesquisa, foram encontradas dificuldades em detectar os reais problemas que contribuem para o fracasso dos alunos durante a leitura. Os resultados apresentados mostram que os alunos têm o gosto pela leitura. Mostram também que, na grande maioria deles, os familiares praticam atos de leitura. Com relação aos espaços de contato com livros ou com outros textos, aparece em primeiro lugar a escola, seguida do ambiente doméstico e depois de bibliotecas públicas. Quanto à preferência de leitura, em primeiro lugar aparecem os livros, seguidos das revistas em quadrinhos e das revistas sobre televisão. De acordo com os alunos, o motivo que os leva a pensar que ler livros não é uma atividade prazerosa é, primeiramente, o fato de não poderem levar o livro pra casa; seguido

do fato de terem que fazer uma avaliação no final da leitura. Em terceiro lugar, aparece o fato de os livros serem impostos, a leitura ser feita por obrigação¹⁴.

5. Considerações finais

A partir dos dados computados e analisados¹⁵, conclui-se que, de modo geral, os alunos não dominam de forma satisfatória os níveis de complexidade textual e informativa, todavia, esse aspecto foi mais relevante na 5ª série, o que não deixa de destacar uma certa ineficiência nas outras turmas. Isso acontece porque os alunos não estão preparados para ativar os seus conhecimentos prévios no momento da interpretação, prendendo-se, portanto, a superfície do texto.

Conclui-se também que os alunos não possuem muita familiaridade com os gêneros textuais. Esse fato aponta para a ineficácia do nosso sistema de ensino, uma vez que os PCNs preconizam que o aluno deva dominar os mais diferentes gêneros textuais para que eles estejam inseridos numa sociedade letrada.

6. Referências Bibliográficas

AGUIAR & CATTANI. Leitura e literatura na sala de aula. Disponível em:

<<http://www.ufac.br/projetos/ufacvaiaescola/experiencias.html>> Acesso em: 22 jun. 2002.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é como se faz. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2002. 102 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: 1998 (Ensino Fundamental).

CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. Leitura literária no ambiente escolar, texto a ser disponibilizado em <www.unipam.edu.br/ead> em 2003.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Editora Schwarcz. 1999. 158 p.

¹⁴ Na leitura do texto literário que se encontra fora do livro didático, isto é, na chamada aula de “leitura” ou aula de “biblioteca”, as condições oferecidas pelo sistema são ainda mais confusas. Isso porque o aluno tem que ir para a biblioteca ou os livros têm que ser trazidos para a sala de aula. Percebeu-se durante o estágio que esse processo toma um tempo enorme na distribuição dos livros. Durante a aula (em média 50 min), os alunos lêem 2 ou 3 páginas, marcam numa página do caderno que está destinada para esse fim e só voltam a ter contato com esse livro na semana seguinte.

¹⁵ Em virtude do espaço disponibilizado para publicação a análise total (incluindo gráficos) dos dados não pôde ser anexada.

ERNANI & INCOLA, Gramática, Literatura e Produção de textos – assessoria pedagógica. São Paulo: Scipione, 2003.

FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO Yara. Como facilitar a leitura. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2000. 99 p.

KAUFMAN, Anna Maria & RODRIGUES, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. São Paulo: Artmed. 1995. 179 p.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 8 ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 4 ed. Campinas: Pontes, 1989. 82 p.

SOARES, Magda (org). Escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELHISTA, Aracy Alves Martins (et all). Escolarização da leitura literária – jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 272 p. (coleção linguagem e educação).

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128 p.

WEBER, Demétrio & AVANCINI, Marta. Estudantes brasileiros não compreendem o que lêem. Disponível em: <http://www.estado.estadao.com.br/editoriais/2001/12/05/ger014.html> Acesso em: 18 mai. 2002

ESTUDO DESCRITIVO DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA LINGÜÍSTICA NA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS*

ISABEL CRISTINE MELO OLIVEIRA FISCHER**
RENATA QUEIROZ DE MAGALHÃES***

Resumo: O presente trabalho, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e em uma pesquisa de campo, consiste em um breve estudo acerca da importância das contribuições da Lingüística Aplicada na proposta de Alfabetização da Rede Municipal de Patos de Minas.

Palavras-chave: Pedagogia lingüística. Alfabetização. Formação docente. Aquisição da leitura e escrita.

Abstract: The present paper that is based in a bibliographic and field research brings a study about the importance of the applied linguistics to the proposal of literacy in the municipal school from Patos de Minas community.

Key-words: Linguistic pedagogy. Literacy. Teaching formation. Reading and writing acquisition.

1. Considerações iniciais

A modernidade marcou época pelas profundas transformações que operou na sociedade. No campo científico e tecnológico, o homem passou a exercer um domínio sobre a natureza, aperfeiçoou o modo de produção e revolucionou os meios de comunicação. Na área da educação, inúmeras conquistas foram alcançadas. No entanto, ao procedermos a um estudo das estratégias didáticas adotadas no processo de alfabetização, percebemos que muitas ainda perpetuam a reprodução do conhecimento, apesar de tanto se defender uma proposta construtivista. Este fato, além de prejudicar a aquisição da leitura e escrita por parte dos alfabetizandos, traz conseqüências desastrosas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

* Trabalho de Pesquisa realizado sob orientação da Prof.^a Ms. Helena Maria Ferreira.

** Graduanda da 4^a série diurna do curso de Pedagogia (2003) do UNIPAM e bolsista do II PIBIC.

Embora existam muitas pesquisas sobre a temática da alfabetização, os resultados desse processo ainda são deficitários, pois os estudos se limitam à discussão dos problemas, ao levantamento de hipóteses, à revisão conceitual dos pressupostos que embasam o processo de ler e escrever e à compilação de autores, sem, contudo, apresentar uma análise dos conhecimentos teórico-metodológicos indispensáveis à formação do professor alfabetizador.

*** Graduanda da 4ª série diurna do curso de Pedagogia (2003) do UNIPAM e co-autora da pesquisa.

Como consequência dessa formação, o desempenho lingüístico dos alunos tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, pois, apesar do desenvolvimento de diversas estratégias de acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciaturas e dos vários programas de educação continuada, as deficiências do professor alfabetizador ainda são emergentes. Como alternativa, muitos agentes formadores postulam que a base está no processo de alfabetização, que este é o momento mais produtivo do aluno em termos de condições para aprender, seja por motivos neurológicos, psicológicos, sociais, econômicos, etc. Assim, a alfabetização constitui um momento capaz de abrir espaço para o alcance de novos patamares de desenvolvimento. No entanto, não basta mobilizar os educadores sobre a importância desse período, é preciso garantir-lhes uma formação mais sólida e mais consciente a fim de dirimir os inúmeros problemas e dúvidas referentes à aplicação dos conhecimentos lingüísticos no processo de alfabetização, pois se o professor alfabetizador desenvolve, basicamente, práticas para a aquisição da leitura e escrita, não há como não conhecer os fundamentos lingüísticos que envolvem esta área.

Diante do exposto, intentamos desenvolver neste trabalho uma análise sobre a necessidade de uma formação lingüística para o professor alfabetizador, bem como traçar um perfil da pedagogia lingüística adotada no processo de alfabetização na rede municipal de ensino de Patos de Minas, buscando caracterizar o trabalho que vem sendo desenvolvido, através de um levantamento sobre o conhecimento dos professores acerca das contribuições que as ciências da linguagem podem emprestar à prática pedagógica da alfabetização e como estes estão sendo aplicados no cotidiano escolar.

Para tanto, foram adotados dois tipos de investigação: a pesquisa bibliográfica, na qual realizamos uma compilação crítica dos teóricos que tratam sobre a temática da importância dos conhecimentos lingüísticos no processo de alfabetização, enfatizando aqueles que abordam os aspectos operacionais da aquisição da leitura e escrita, bem como a pesquisa de campo, através da qual fizemos o levantamento dos conhecimentos lingüísticos dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Patos de Minas, aplicando questionários direcionados.

Assim, visando a dinamizar a reflexão científica sobre a temática, esperamos que, a partir do aprofundamento teórico decorrente dos estudos realizados nesta pesquisa e sua articulação com o empírico, possamos disponibilizar um constructo teórico acerca da importância da aplicação das novas descobertas das ciências lingüísticas no processo de alfabetização, objetivando a integração entre os conhecimentos pedagógicos e os lingüísticos, minimizando os problemas decorrentes de práticas realizadas de maneira distorcida e equivocada, uma vez que as pesquisas realizadas nessa área denunciam, quase sempre, duas falhas graves no decorrer desse processo: a reprodução do

conhecimento intuitivo e as deficiências no processo de formação do professor alfabetizador.

Não pretendemos, dessa feita, inovar nem esgotar as possibilidades de análise dessa temática, mas suscitar, ainda que minimamente, uma reflexão sobre a questão.

2. Fundamentação teórica

Segundo Magda Soares (1985, p.46), “uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado”. A autora acrescenta ainda que a formação do professor alfabetizador possui uma especificidade muito grande que exige uma formação mais ampla acerca dos conhecimentos que englobam o processo de alfabetização, entre estes a operacionalização dos diversos procedimentos e métodos de ensino e uso dos materiais didáticos adequados.

... a formação do alfabetizador (...) tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leva a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leva a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e da alfabetização, em elaboração e usos adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído a alfabetização. (p. 47)

Direcionando o eixo das discussões para a importância da lingüística no processo de alfabetização, que é o nosso objeto de estudo, podemos constatar, de acordo com Roulet (1978), que há um equívoco em relação às contribuições desta ciência, pois acredita-se que o lingüista possui todos os dados sobre o ensino de línguas. Segundo o referido autor,

Somente, partindo das condições e dos objetivos da aprendizagem de uma língua é que se poderá atribuir à Lingüística seu devido lugar entre as disciplinas relacionadas com a renovação do ensino de línguas: sociolinguística, psicolinguística, psicologia da aprendizagem, pedagogia, etc., e escolher as teorias e descrições mais adequadas. (p. 81)

Nessa perspectiva, Poersch (1995, p. 11) postula que

os conhecimentos teóricos e práticos tanto da lingüística pura quanto da aplicada não devem ser considerados como a salvação da alfabetização, uma vez que esta é uma atividade influenciada por fatores diversos dos exclusivamente lingüísticos: personalidade do professor, motivação do aprendiz, técnicas e métodos pedagógicos, contexto psicossocial.

Também para Matencio (2000, p.85), "...não é apenas o conhecimento de conteúdos lingüísticos ou de teorias da aprendizagem que irá proporcionar aos profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula".

É sabido que os estudos sobre o processo de aquisição da linguagem apresentam significativas descobertas dentro da lingüística aplicada, estando diretamente ligados ao processo de aquisição do código escrito.

Compartilhando dessa perspectiva, Votre (1980) acredita que uma das contribuições da lingüística para a alfabetização apresenta-se na coleta e no fornecimento de dados confiáveis e representativos quanto ao léxico, à gramática e aos códigos lingüísticos do universo infantil, evidenciando para os professores essas particularidades tão importantes para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficiente.

Para Chomsky (in Genouvrier e Peytard, 1974), compete à lingüística aplicada, juntamente com a pedagogia, a tarefa de "... demonstrar a relevância dos avanços da investigação teórica para o ensino, o que deveriam fazer devidamente informados dos caminhos, das práticas e dos problemas que vive o professor no seu cotidiano".

Desse modo, acreditamos que o alfabetizador necessita familiarizar-se com os resultados desses estudos, para assim desenvolver seus trabalhos de uma maneira mais científica.

Nesse sentido, Poersch (1995) afirma que o professor alfabetizador, além das técnicas pedagógicas, deve possuir uma formação lingüística, pois assim terá mais competência para prevenir e diagnosticar as dificuldades dos alunos no processo de aquisição da leitura e escrita.

Assim, Roulet (1978, p.75) reafirma a necessidade da formação lingüística do professor alfabetizador, pois "a teoria lingüística fornece ao pedagogo informações sobre a estrutura e o funcionamento de uma língua, em geral, que podem ser úteis na definição dos objetivos, do conteúdo e da apresentação de um curso de língua". Além disso, o referido autor ainda acrescenta que a teoria lingüística fornece, direta ou indiretamente, ao pedagogo uma metalinguagem, um conceito a respeito da aquisição da linguagem e um melhor conhecimento das estruturas da língua, que podem influenciar sua metodologia de ensino, bem como melhorar a qualidade do conteúdo lingüístico de um curso de língua.

Bem como Poersch, Villardi (in Calazans, 1999) postula que o ato de ensinar pressupõe o conhecimento por parte daquele que ensina. Assim, o professor somente poderá viabilizar a construção do pensamento de seus alunos se tiver vivenciado esse tipo de experiência.

Segundo Kleiman (2002, p. 79), boa parte dos professores alfabetizadores, formados apenas no magistério, advém de famílias não letradas, estando o seu contato com a escrita restrito a sua experiência escolar. Diante desse fato, a autora ressalta "a necessidade de um

projeto de letramento do professor nos cursos de formação, como condição para o sucesso de qualquer projeto de aquisição de práticas de uso da escrita”.

Para Zanini (in Poersch, 1995, p. 44),

uma vez que o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito, deve-se esperar deste profissional um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da linguagem infantil e de seu desenvolvimento; entretanto, não é isso o que ocorre.

Sabe-se que, em grande parte, os cursos de capacitação em serviço, destinados à alfabetização, embasados em um discurso acadêmico e permeados pelas propostas curriculares emergentes, não atingem seu principal objetivo, pois boa parte de seu público alvo, professores alfabetizadores, não assimilam a teoria transmitida, a ponto de influenciar significativamente na sua prática docente.

De acordo com Kleimam (in Valente, 2002, p. 71),

o posicionamento do professor em relação ao processo de formação em que está envolvido não é evidente. Diversos pesquisadores trabalhando nesse contexto têm apontado para o fato de que a fala do professor tende a ecoar as “novidades” que lhes são apresentadas através da incorporação de fragmentos discursivos – conceitos, normas e generalidades – e de sua articulação em discursos mais ou menos coerentes sobre as teorias ou metodologias com que entra em contato. (v. Signorini, no prelo). Entretanto, essa assimilação discursiva não teria, necessariamente, impacto na sua prática pedagógica, pois trata-se, basicamente, de uma trajetória que lhe permite evadir as dificuldades de uma avaliação do seu saber ou de sua competência, uma constante nos cursos de formação. A reprodução do discurso legitimado lhe permite manter ocultos sua posição e seu grau de envolvimento evitando, ao mesmo tempo, o confronto.

Diante dessa perspectiva, a alfabetização não pode deixar de ser embasada em fundamentos teóricos/metodológicos oriundos das descobertas científicas, uma vez que a postura adotada e as escolhas realizadas em relação à alfabetização afetam, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever.

3. Estudo do corpus

No decorrer da pesquisa de campo, foram aplicados 2 grupos de questionários diferenciados, estando o primeiro voltado para os conhecimentos lingüísticos dos professores alfabetizadores e o segundo para as estratégias utilizadas no decorrer do processo de alfabetização, perfazendo um total de 14 questões.

4. Análise dos dados

Questão 1: O que é alfabetização?

Indagadas sobre o que é alfabetização, as entrevistadas responderam:

Respostas obtidas	%
1) Ler e escrever	32
2) Ler e interpretar	23
3) Ler, escrever e interpretar	14
4) Conhecer a estrutura e o funcionamento da linguagem	9
5) Ler o mundo	9
6) Interpretar e se comunicar	4
Total	100

Tendo em vista a diversidade de respostas dadas pelas referidas entrevistadas, pautar-nos-emos, nesta análise, em Teberosky, Tolchinsky, Magda Soares e PCNs., os quais postulam que a função da alfabetização varia de acordo com a sociedade que ela atende e tem sido vista como um processo contínuo, entretanto, é necessário separar os processos de aquisição da língua oral e escrita dos processos de desenvolvimento da mesma, pois a alfabetização não é apenas um processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e tampouco apenas a representação de fonemas em grafemas, mas sim um processo que abrange a compreensão e expressão de significados através do código escrito.

Apesar das concepções expostas pelas fontes acima citadas, percebemos que boa parte das entrevistadas resume o processo de alfabetização à codificação e à decodificação, desconsiderando os demais aspectos sociais que envolvem o propósito da alfabetização, bem como o desenvolvimento da criticidade, da interpretação e da capacidade de produzir textos orais e escritos de acordo com o contexto proposto.

Questão 2: De acordo com Poersch, o professor que alfabetiza é um profissional que ensina uma língua e por isso deve conhecer sua estrutura, o funcionamento e os mecanismos que permitem a sua aquisição.

A- Você teve acesso a essas informações na sua formação docente?

B- E nos cursos de capacitação continuada?

Para Poersch (1995, p.11), “muitas dificuldades de leitura e de escrita que atrapalham o aluno ao longo de todo o ensino fundamental e, às vezes, mais adiante, podem ser dirimidas por um professor lingüisticamente preparado”.

Ao serem questionadas quanto à necessidade do profissional alfabetizador conhecer a estrutura, o funcionamento e os mecanismos que permitem a aquisição de uma língua (língua materna), 52% das entrevistadas afirmaram terem tido acesso a essas informações em sua formação docente, enquanto 48% negaram. Do total, 76% afirmaram que os cursos de capacitação, por elas frequentados, abordaram o tema em questão, 19% não tiveram contato com estas informações e 5% não responderam.

Dentre as vantagens relacionadas pelos 31%, listaremos logo abaixo os dados obtidos.

Questão 3: Segundo Poersch, o professor alfabetizador que tiver uma formação lingüística levará vantagem sobre o alfabetizador tradicional. Você tem conhecimento dessas vantagens? Em caso afirmativo, relacione-as.

Respostas obtidas	%
1) Domínio lingüístico é importante	37,5
2) Desenvolvimento de uma consciência e critérios para a realização do trabalho	12,5
3) Aquisição de recursos e elementos que enriquecem o trabalho de alfabetizar	12,5
4) Subsídios para o professor intervir com previsão no decorrer do trabalho	12,5
5) Atualização e formação contínua, entender o psicológico do educando e trabalhar com as principais dificuldades do mesmo	12,5
6) Melhor preparo do professor para que ele perceba como se dá a alfabetização e escolha o melhor método a ser usado para se formar um leitor ativo e eficiente	12,5
Total	100

Na questão acima, 65% das professoras disseram não conhecer as vantagens da formação lingüística, 31% afirmaram conhecer essas vantagens e 4% não responderam à questão, o que demonstra uma incoerência em relação ao afirmado na questão anterior, pois, além da distorção, as respostas apresentadas revelam afirmações gerais, que pouco indicam as contribuições da lingüística no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Zanini (in Poersch, 1995) acredita que o professor alfabetizador, ao adquirir conhecimentos lingüísticos referentes à área, tem condições de desempenhar seu trabalho com mais segurança e certeza, conseguindo avaliar os procedimentos, as técnicas e os materiais que utilizará em sala de aula. Como reflexo dessa formação, o mesmo será capaz de analisar teorias e recursos didáticos, posicionando-se frente aos mais diversos tópicos relacionados à educação.

Assim, para Poersch (1995, p.39), “a importância da lingüística aplicada se faz sentir, principalmente, na análise e seleção de livros didáticos e na elaboração, de forma coerente e dosada, de exercícios preventivos e corretivos”.

Com base nesse questionamento, podemos nos adentrar na questão relacionada à adequação dos subsídios teórico-metodológicos fornecidos pelos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Patos de Minas na área da alfabetização.

Questão 4: Que método/processo de alfabetização você utiliza? Quais as vantagens e desvantagens do mesmo?

Todas as entrevistadas afirmaram utilizar o método eclético com uma abordagem construtivista. Em relação às vantagens e desvantagens, foram as seguintes:

Respostas obtidas	%
1) Depende do aluno/turma	81
2) O aluno vai construindo sua capacidade de ler e escrever	15
3) Para que os alunos dominem a atividade escrita como atividade social significativa	4
Total	100

Influenciando diretamente o processo de alfabetização brasileiro, o construtivismo é visto por muitos teóricos de prestígio, como Fernando Capovilla, professor da USP, como um método mantenedor e realçador das diferenças socioeconômicas do país, pois, ao apoiar o processo alfabetizador na bagagem cultural de cada criança, este faz com que os alunos oriundos de famílias menos letradas e desprivilegiadas economicamente enfrentem grandes dificuldades no decorrer desse processo.

Entretanto, para a lingüista Magda B. Soares (2001), o construtivismo apresenta pontos muito positivos, porém vem sendo mal interpretado por professores despreparados para trabalhar com o mesmo, dessa forma, aliado a outros métodos, como o fônico e o silábico, e passando por uma reavaliação, é possível que esse seja muito eficaz no processo de alfabetização.

Para Soares (in Kamiski e Gil, 2001, p. 55), “no construtivismo não se dá receita, mas sim meios para acompanhar o processo e interferir na hora adequada. Para isso, o professor tem de conhecer fonologia, além de teoria da aprendizagem e questões de linguagem”.

Nos últimos anos, as pesquisas realizadas pelo MEC com o intuito de verificar a qualidade do processo educacional brasileiro, como Saeb, mostram que boa parte dos alunos apresentam um déficit preocupante de conhecimento e que os índices de desempenho vêm caindo ao longo dos anos.

Com base nesses dados, discussões sobre a adequação dos métodos/processos utilizados na alfabetização estão sendo cada vez mais frequentes no meio educacional.

De acordo com Votre (1980, p. 22),

os métodos surgem, transformam-se, predominam e se desacreditam com relativa rapidez (...) a constante procura, por parte dos pedagogos, de razões justificadoras dos baixos índices de alfabetização infantil, tem feito cair nos métodos alternativos grande parte da responsabilidade pelo fracasso das iniciativas pedagógicas no campo da alfabetização.

Assim, ao reportarmos-nos aos dados coletados, percebemos que as entrevistadas revelam em suas respostas uma tendência atual em relação aos métodos, ou seja, uma miscelânea dos métodos sintético e analítico, considerados como ecléticos com uma abordagem construtivista. No entanto, as entrevistadas não sistematizaram de forma clara os conhecimentos das vantagens e desvantagens do método eclético, demonstrando a necessidade de uma reflexão acerca desta questão, para, assim, fundamentar teoricamente suas escolhas.

Questão 5: Relacione 3 estratégias metodológicas adotadas por você no trabalho com a Linguagem Oral em sala de aula.

Respostas obtidas	%
1) Rodinhas	40
2) Contação de história	20
3) Dramatizações	12
4) Recados	10
5) Música	8
6) Entrevista	6
7) Discussão sobre determinado assunto	4
Total	100

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 51-52) das séries iniciais do ensino fundamental, “o trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatizações de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral”.

Situações como essas são essenciais para que se alcancem objetivos para o trabalho com a linguagem oral nas séries iniciais do ensino fundamental como a adequação da utilização da linguagem formal e articulação do discurso para se obter os efeitos pretendidos na fala e, conseqüentemente, na escrita.

Referente à questão que aborda o trabalho com a linguagem oral, observamos que as entrevistadas têm uma prática docente em que o trabalho diversificado, assim como a

consideração pelos aspectos importantes para um processo de aprendizagem significativo para o educando estão presentes.

Percebemos que a variedade de atividades listadas que são executadas pelas entrevistadas contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, diante dos objetivos expostos,

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escrita, em contextos mais formais, dificuldade ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN'S, 1997, p.32)

Questão 6: Que habilidades você busca desenvolver no aluno ao trabalhar com a Linguagem Oral em sala de aula?

Respostas obtidas	%
1) Capacidade de argumentação	35
2) Desenvolvimento do raciocínio	20
3) Desinibição	20
4) Preparação para a escrita	10
5) Respeito para com a fala do colega	5
6) Levantar a auto-estima	5
7) Enriquecimento do vocabulário	5
Total	100

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.117) “aprender uma língua não é tão somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem e representam a realidade.”

Na fase de alfabetização, caberá à escola valorizar a fala que o educando traz de seu meio de origem, sendo, porém, de extrema importância ensiná-lo que, apesar da existência de uma linguagem “padrão”, as variações lingüísticas existentes no meio social devem ser respeitadas e valorizadas.

Nessa perspectiva, quando as professoras alfabetizadoras relatam a capacidade de argumentação, o desenvolvimento do raciocínio e a desinibição como habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, observamos que todos esses aspectos estão interligados e relacionados à utilização da linguagem nas diferentes situações de comunicação que são exigidas do aluno dentro e fora da escola.

Questão 7: O que é ler?

Respostas obtidas	%
1) Decodificar, interpretar	57
2) Decodificar, interpretar e colocar em prática	24
3) Codificar símbolos, desenhos e letras	14
4) Compreender o seu papel na sociedade	5
Total	100

Fundamentados nos conceitos expostos pelos PCNs e em Colomer e Camps (2002), consideramos que os resultados obtidos apresentam limitações, uma vez que contemplam apenas aspectos isolados do ato de ler ou de questões ligadas à escrita (codificar).

De acordo com os dados obtidos nessa questão, percebemos que para 57% das entrevistadas ler resume-se à decodificação e à interpretação. Entretanto, para os 43% restantes, o processo de leitura compreende outros fatores, bem como o seu caráter social.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 53),

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua (...). Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Também para Teresa Colomer e Anna Camps (2002, p. 32),

ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos e gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos caminhos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Questão 8: Relacione 3 estratégias metodológicas adotadas por você no trabalho com a Leitura em sala de aula.

Respostas obtidas	%
1) Leitura individual	66
2) Leitura pela professora	17
3) Leitura coletiva	17
Total	100

Ao analisarmos as respostas obtidas, percebemos que as professoras entrevistadas estão cientes dos tipos de leitura propostos para as séries iniciais, apresentados nos PCNS de Língua Portuguesa, a partir do qual tentam direcionar seu trabalho docente.

No entanto, as estratégias metodológicas possíveis de serem adotadas no trabalho com a leitura em sala de aula não foram mencionadas pelas referidas professoras.

Questão 9: Que habilidades você busca desenvolver no aluno ao trabalhar com a Leitura em sala de aula?

Respostas obtidas	%
1) Desenvolver capacidade interpretativa	26
2) Desenvolver fluência na leitura	20
3) Incentivar a formação do hábito da leitura	10
4) Desenvolver o senso crítico	10
5) Desenvolver a escrita	10
6) Ampliar o vocabulário	7
7) Expressar oralmente	7
8) Compreender os diferentes tipos de textos	7
9) Trabalhar com o lúdico	3
Total	100

Analisando os dados apresentados na tabela acima, percebemos que as entrevistadas dispõem de um relativo conhecimento acerca das habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. No entanto, não mencionaram, de forma explícita, a necessidade de o aluno ser capaz de selecionar, verificar, antecipar e inferir no decorrer da leitura, partindo do contexto e dos conhecimentos prévios que possui.

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 54),

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Questão 10: Descreva o seu trabalho com a produção escrita em turmas de alfabetização e relacione 3 estratégias metodológicas adotadas por você no trabalho com a produção de textos espontâneos em sala de aula.

Respostas obtidas	%
1) Trabalho com diferentes tipologias textuais	39
2) Produção orientada	30
3) Produção coletiva	21
4) Produção individual	7
5) Produção livre	3
Total	100

Em relação à frequência de respostas obtidas, pudemos constatar uma adequação a teoria exposta pelos PCNs que enfatizam a importância do trabalho com diferentes tipologias textuais e organização do espaço escolar.

Na fase de alfabetização a prática de produção de textos não pode ter como único propósito a codificação de sons e letras, pois a proposta vai além desse processo, avançando para usos da linguagem escrita em contextos sociais variados, já que

o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende, ao contrário, é preciso aproximá-los quando são “oficialmente” iniciados no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (PCNs, 1997, p. 67)

Visando ao desempenho dos alunos na produção escrita, a prática em sala de aula exige a utilização de variedades textuais para que os alunos possam conhecê-las em suas funções comunicativas.

Questão 11: Que habilidades você busca desenvolver no aluno ao trabalhar com a Produção de textos espontâneos em sala de aula?

Respostas obtidas	%
1) Criatividade	22
2) Desenvolver coesão e coerência	20
3) Adquirir a norma padrão	17
4) Desenvolver a escrita	7
5) Memorização	7
6) Ampliar o vocabulário	7
7) Capacidade de argumentação	7
8) Produzir carta, convites, bilhetes	3
9) Interpretação	3
Total	100

A produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental tem como objetivo iniciar a formação de um escritor competente que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 65), “é alguém que planeja o discurso e

conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características do gênero”.

Para o sucesso dessa prática em sala de aula, cabe ao professor incentivar o aluno na construção da produção de textos, promovendo situações apropriadas que o leve a utilizar sua criticidade em atividades diversificadas, a fim de, através destas, ser capaz de traduzir sentimentos, informações, etc.

Os resultados obtidos revelam uma priorização da habilidade lingüística do aluno, uma vez que das 9 respostas obtidas, 7 referem-se basicamente à faceta lingüística. É sabido que outros fatores estão envolvidos na fase de alfabetização (organização do raciocínio lógico, função social da escrita, etc.). No entanto, as respostas demonstram que os professores têm consciência da importância do trabalho com a produção de textos no processo de alfabetização, uma vez que não ignoram as diferentes habilidades que esse tipo de trabalho pode desencadear.

Questão 12: Faça um comentário sobre a qualidade e a adequação dos livros didáticos destinados à alfabetização adotados ou enviados a sua escola.

Respostas obtidas	%
1) Estão fora da realidade	28
2) Eles têm melhorado, se adequando aos PCNs	19
3) Deve ser um complemento	14
4) São de boa qualidade	10
5) Alguns são bons, outros não	5
6) Não utilizam	24
Total	100

Diante dos resultados obtidos, verificamos que as entrevistadas possuem um posicionamento definido, mesmo que não argumentando teoricamente acerca da qualidade dos livros didáticos disponíveis em suas respectivas escolas, limitando-se à utilização do mesmo ou à uma complementação com outros materiais didáticos.

Para Poersch (1995, p. 39),

é da competência do professor alfabetizador analisar e avaliar as cartilhas que irá adotar; esta tarefa exige conhecimentos da realidade sócio-lingüística do aprendiz, das dificuldades decorrentes da diferença entre os códigos, do processo de aquisição da linguagem e da complexidade do material.

De acordo com Votre (1980), os materiais pedagógicos, como livros e cartilhas, utilizados nas escolas, são elaborados por profissionais descontextualizados da realidade dos alunos e até mesmo dos professores. Como conseqüência desse fato, a criança é

persuadida a escrever não as letras dos sons que ouve ou produz, mas dos sons que sua professora, às vezes, tenta produzir. Com relação ao domínio do vocabulário o problema permanece, pois além da gramática obedecer ao padrão oficial, o léxico presente nesses materiais corresponde ao de seus autores.

Questão 13: Você considera que a proposta de alfabetização da rede Municipal de Ensino de Patos de Minas possibilita o processo de letramento dos alfabetizandos? Justifique.

Para Scrigner e Cole (apud Kleiman 2001, p.19), pode-se definir o letramento como “... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Dessa forma, não podemos minimizar o letramento ao saber ler e escrever, pois um ser letrado deve apropriar-se da leitura, fazendo uso das práticas sociais da leitura e da escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, de acordo com a necessidade.

Questionadas sobre o assunto em questão, 80% das entrevistadas afirmaram que a proposta de alfabetização da rede municipal de ensino de Patos de Minas possibilita o processo de letramento dos alfabetizandos, porém fazem uma alusão ao assunto de uma maneira muito superficial, sem abordar o caráter essencial do processo de letramento: o processo de interação entre sujeitos materializados no contexto social. Os 20% restantes mencionando apenas a inadequação do currículo, sem, contudo, adentrar-se na questão, consideram que nem sempre isso ocorre.

Contendo as variáveis das respostas obtidas, segue abaixo uma tabela quantitativa das justificativas apresentadas.

Respostas obtidas	%
1) Dando uma noção geral, o aluno desenvolve sua capacidade de raciocínio, interpretação, produção de leitura/escrita, etc.	40
2) Porque a rede municipal proporciona a autonomia à escola e aos professores para que estes escolham o método e desenvolvam o trabalho de acordo com sua clientela	20
3) Pois prepara o professor, dando-lhes muitas informações	20
4) Porque certos currículos não condizem com a proposta de trabalho da escola	20
Total	100

Embasando-nos nas repostas obtidas percebemos, que boa parte das entrevistadas possuem uma concepção de letramento que vai de encontro ao postulado por Leda Verdiani Tfouni em seu livro “ Letramento e alfabetização”, visto que, para ela, “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (p.20)

Questão 14: Você considera que os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação têm fornecido subsídios teórico-metodológicos adequados ao trabalho com a língua materna na fase de alfabetização? Em que sentido os cursos de capacitação têm oferecido maior contribuição?

Em relação à justificativa, os resultados foram os seguintes:

Respostas obtidas	%
1) Eles dão subsídios para o trabalho em sala	46
2) O trabalho com as oficinas é eficiente	18
3) Alguns cursos não são específicos de alfabetização	18
4) São importantes aliados à atualização constante	9
5) São estimuladores e dão respaldo para o trabalho em sala	9
Total	100

Indagadas sobre o referido assunto, 82% das entrevistadas acreditam que os cursos de capacitação lhes fornecem os recursos adequados ao trabalho com a língua materna na fase de alfabetização; contudo, 18% afirmam que nem os cursos ora mencionados contribuem com a renovação de sua prática docente.

Esse resultado de 82% demonstra que existe uma preocupação dos envolvidos na política de formação de alfabetizadores da Rede Municipal em dinamizar o processo de alfabetização de forma a construir uma identidade própria, respaldada nas reflexões teóricas acerca da temática.

Diante dos resultados obtidos, é possível observarmos que existe uma contradição entre as respostas dadas, uma vez que parte significativa das entrevistadas afirmou ter adquirido conhecimento teórico-metodológico nos curso de capacitação. No entanto, uma grande porcentagem das mesmas não demonstrou respaldo teórico acerca desses subsídios, o que nos leva a questionarmos o aproveitamento dessas professoras nos cursos de capacitação e programas de formação continuada, já que os discursos apresentados por elas não condizem com as argumentações.

Fundamentando-nos em Limoero (1986, p. 16), acreditamos que a apropriação de um discurso por parte de alguém que passa por uma capacitação

nada tem a ver com a individualidade de quem o produziu e se alimenta por um sentimento de busca de concordância de opiniões; o autor-empírico se anula em decorrência da preponderância do sujeito-modelo, de quem se espera tão-somente a obediências aos imperativos da instituição escolar.

5. Considerações finais

O objetivo maior desta pesquisa foi o de analisar a formação do professor alfabetizador da Rede Municipal de Patos de Minas, no campo lingüístico, buscando caracterizar o trabalho que vem sendo desenvolvido por esses profissionais da educação. Para tanto, realizamos um levantamento acerca dos conhecimentos lingüísticos e das vantagens que essa ciência proporcionam à prática pedagógica desses professores e como esses conhecimentos estão sendo aplicados no cotidiano escolar.

Tendo em vista os resultados obtidos nessa pesquisa, podemos concluir, conforme afirma Schmidt et al (in Queluz, 1999, p. 27), que a tendência natural dos sistemas de ensino é investir em reciclagem, cursos de atualização e cursos à distância, pois acredita-se que o professor esteja despreparado em termos de conteúdos curriculares e de aprendizagem, necessitando estar atualizado. Trabalha-se, assim, conteúdos de ensino com o professor em uma perspectiva tradicional, atualmente inadequada ou então trabalha-se a questão metodológica, mostrando que a maneira de envolver o aluno tem que ser modificada, quando o cerne da questão está em trabalhar o conhecimento como mola central do conhecimento.

Nesse sentido Kleiman (2002, p.79) afirma que

os valores e concepções que mobilizam a prática do professor constituem um conjunto de premissas adquiridas durante o processo de formação e, portanto, fazem parte de sua identidade: não são nem evidentes nem transparentes para ele, nem fáceis de serem transformadas, o que dificulta e pode até inviabilizar os programas de formação em serviço.

Em conformidade com Kleiman, Matencio (2000) postula que, no processo de formação dos professores, podemos encontrar os princípios norteadores dos conflitos entre o ensino e a aprendizagem, pois muitos professores que estão em serviço, mesmo após completarem uma formação universitária, retornam à instituição de ensino em busca de cursos de atualização, congressos, encontros, dando continuidade a sua formação na tentativa de sanarem suas dúvidas referentes ao cotidiano escolar e às dificuldades de convergirem a teoria estudada com a prática escolar.

Dessa forma, as nossas considerações acerca da pedagogia lingüística da proposta de alfabetização da Rede Municipal de Ensino apontam para alguns aspectos relevantes: 1) existe uma política de capacitação de professores bastante coerente; 2) existe, por parte dos professores, um reconhecimento da importância da capacitação para uma melhor atuação pedagógica; 3) os professores, ao serem entrevistados, revelam uma consciência crítica do fazer pedagógico; 4) há uma tentativa de inserção de um embasamento teórico acerca do processo educativo; 5) há investimento financeiro significativo para os cursos de

capacitação continuada; 6) a frequência da capacitação permite uma continuidade do processo de discussão; 7) o referencial bibliográfico utilizado nos cursos de capacitação é utilizado, dentre outros.

Ao procedermos a uma reflexão dos pontos a serem aperfeiçoados, constatamos uma situação bastante comum, também, em vários outros contextos educacionais, que é o fato de os professores alfabetizadores encontrarem inúmeras dificuldades em modificar sua atuação docente, colocando em prática a teoria adquirida nos cursos ora promovidos.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de se deslocar o eixo das discussões da aplicabilidade de regras para a utilização de estratégias, principalmente no que se refere ao uso de estratégias lingüísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o alfabetizador se conscientizará de que não basta adquirir conhecimentos, mas que esses conhecimentos devem ser continuamente revistos, acrescidos, retificados e até substituídos por novos saberes, para que a sua atuação como profissional seja mais condizente com as novas descobertas das ciências, uma vez que alfabetização é uma prática que deve ser tratada numa perspectiva multidisciplinar. Percebemos, através das entrevistas, que a prática das entrevistadas já apresenta marcas das orientações das novas diretrizes curriculares, carecendo apenas de uma fundamentação teórica mais sólida para que as mesmas possam atuar de forma mais segura, eficiente e científica, principalmente nos casos em que os alunos apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALAZANS, J. (org.). Iniciação científica: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CLEMENTE, E. & KIRST, M. (org). Lingüística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

COLOMER, T. & CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2002.

GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. Lingüística e o ensino do português. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974

GUIMARÃES, E. O Professor de português junto ao aluno, usuário da língua. In: Todas as letras. N.1, p.63-69, 1999.

KAMINSKI, K. & GIL, P. Questão de método. Revista Educação. p. 49-56, ago. 2001.

KATO, M. A. No Mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.) Aulas de português: perspectivas inovadoras. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMOERO, M. Desafios, exigências e limitações do trabalho científico: uma perspectiva epistemológica. In: A pesquisa e a política educacional no Brasil e na América Latina: tendências e perspectivas. Brasília, 9 de novembro/ 1986. Relatório de seminário na Universidade de Brasília.

MATENCIO, M. L. M. Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

POERSCH, J. M. & TASCIA, M. Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1995. (Série A língua/gem na escola).

QUELUZ, A. G. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ROULET, E. Teorias lingüísticas gramaticais e ensino de línguas. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: Coletânea AMAE, 1985.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (org.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução de Stela Oliveira. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões de nossa época, v. 47)

VOTRE, S. J. Por uma lingüística aplicada à educação. Letras de Hoje. Porto Alegre, 13 (42): p. 20-34, dez. 1980.

ZANINI, F.G. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCIA, M. (org.) Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1995.