

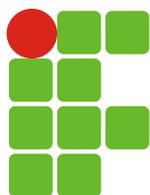
Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia



Educação, tecnologia e cultura
Revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

ISSN 1808-0588

E.T.C.	Salvador	Nº. 07	p. 01 -78	Jan./Dez. 2010
--------	----------	--------	-----------	----------------



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA**

100 ANOS

Referência em Educação Profissional e
Tecnológica na Bahia

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretária de Educação Superior

Luiz Cláudio Costa

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Eliezer Pacheco

Reitora do IFBA

Aurina Oliveira Santana

Pró-Reitor de Ensino

Lybia Rocha dos Santos

Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação

Rita Maria Weste Nano

Pró-Reitor de Extensão

Carlos d'Alexandria Bruni

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Anilson Roberto Cerqueira Gomes

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Renato Anuniação Filho

Diretora do campus Barreiras

Diciola Figueiredo de Andrade Baqueiro

Diretor do Campus Camaçari

Afonso Alves Filho

Diretor do Campus Eunápolis

Ricardo Torres Ribeiro

Diretor do Campus Porto Seguro

Ricardo Cunha

Diretor do Campus Paulo Afonso

Arleno José de Jesus

Diretor do Campus Salvador

Albertino Ferreira Nascimento Júnior

Diretora do Campus Santo Amaro

Irênio Silva Júnior

Diretor do Campus Simões Filho

Elieser Parcerio

Diretor do Campus Valença

Egberto Hein da Silva

Diretor do Campus Vitória da Conquista

Paulo Marinho de Oliveira

Conselho Editorial

Philippe Murillo Santana de Carvalho (presidente)

Núbia Moura Ribeiro

Plínio Martins Falcão

Marcelo Silva

José Mário Araújo

Fabio Pena

Créditos

Capa:

*Departamento de Comunicação Institucional com autoria Ana
Luísa Freitas*

Diagramação:

Núbia Moura Ribeiro

Impressão:

Gráfica do IFBA



Educação, tecnologia e cultura

Revista do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

ISSN 1808-0588

*A Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura do IFBA é uma
publicação interdisciplinar anual cujo objetivo é divulgar conhecimento
tecnológico, científico e cultural.*

*Os trabalhos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade
de seus autores.*

*É proibida a reprodução total ou parcial dos trabalhos sem prévia
autorização dos autores.*

CONTATO/DISTRIBUIÇÃO:

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFBA

Rua Emídio dos Santos, s/n, Barbalho.

Salvador-BA, 40301-015

Tel. Fax: 55 71 2102-9506

E-mail: etc@ifba.edu.br

Website: www.ifba.edu.br

*Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura
Ano 8, Nº. 07, jan./dez. 2010, Salvador: IFBA, 2010.*

Anual

ISSN 1808-0588

I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Periódicos.

CDU 001(05)550.1°:(81)

SUMÁRIO

EDITORIAL	5
AFETIVIDADE E COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE PRÁTICAS E SABERES	7
SER LEITORA E ESCRITORA NO SÉCULO XIX.....	11
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE FÍSICA.....	15
FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA: AFRODESCENDÊNCIA EM PAUTA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA	21
A NOVA CIÊNCIA: ALGUNS REFERENCIAIS CIENTÍFICOS	25
ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES	29
QUALIDADE NO SETOR DE SERVIÇOS: UMA ANÁLISE DAS VISÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE SERVIÇOS HOTELEIROS CINCO ESTRELAS EM SALVADOR.....	35
APRENDENDO LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO COM OBJETOS DE APRENDIZAGEM	45
CRIME E CIDADE: PEQUENO INVENTÁRIO DO CRIME NA CIDADE DO SALVADOR (1930-1945)..	49
CIÊNCIA (RE)DEFININDO A ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DESVALIDA NA BAHIA (1903-1920).....	60
INDICADORES: TRILHAS, TRILHOS OU CAMINHOS POSSÍVEIS?.....	64
DESAFIOS E RECOMPENSAS DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	72

Iniciamos agradecendo a comissão organizadora da Revista ETC pela dedicação e contribuição na divulgação das produções científicas e tecnológicas do nosso Instituto.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica cuja origem nos leva às Escolas de Aprendizagem e Artífices, criadas no início do século passado, vem passando por várias mudanças, muitas delas oriundas de leis e decretos. Recentemente, a Lei 11192 de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seguida do plano de expansão da rede nas diversas regiões do país, coloca o ensino profissionalizante como política pública em um período histórico marcado pela universalização do conhecimento e globalização da economia. Atualmente, o Instituto Federal da Bahia, fortalece a verticalização do ensino na oferta de novos cursos no nível da educação básica e superior além dos cursos de Pós Graduação em parceria com outras instituições.

A qualificação crescente dos nossos trabalhadores é um dado de grande relevância no inegável crescimento da produção científica e tecnológica no nosso instituto, assim como na criação de grupos de pesquisa. Dados revelam que na primeira década do milênio o Instituto Federal da Bahia obteve um recorde no aumento de doutores ultrapassando o percentual de 1000%. Esse crescimento se reflete no aumento das atividades de pesquisa científica e tecnológica, gerando premiações, publicações, aumento no pedido de depósitos de patentes. Mesmo com os avanços, nossa Instituição necessita de muito esforço e trabalho coletivo, para avançar ainda mais na área de produção científica e tecnológica de modo a consolidar os nossos grupos de pesquisa segundo os critérios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nessa edição da revista, contaremos com contribuições de diversas áreas como a de Ana Rita Almeida que discutirá **“AFETIVIDADE E COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE PRÁTICAS E SABERES”**. A autora relata o resultado de uma pesquisa realizada por cinco professores no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental. Outra contribuição é a de Maria da Conceição Pinheiro Araújo que traz no seu artigo **“SER LEITORA E ESCRITORA NO SÉCULO XIX”**, a discussão sobre a proibição das práticas de leitura e escrita às mulheres naquele século, ostentadas pelo olhar masculino como experiência que colocariam em risco a reputação feminina; teremos as contribuições de Dielson Pereira Hohenfeld, Jancarlos Menezes Lapa e Maria Cristina Martins Penido sobre **“SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE FÍSICA”**, fazendo uma discussão sobre os laboratórios virtuais. Joelma Silva Santos traz no seu artigo **“FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA: AFRO-DESCENDÊNCIA EM PAUTA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA”**

apresentando uma breve discussão acerca da formação do professor de língua para abordar a temática étnico-racial em sala de aula; Maria Aparecida da Silva Modesto fala no seu artigo **“A NOVA CIÊNCIA: ALGUNS REFERENCIAIS CIENTÍFICOS”** sobre algumas descobertas revolucionárias da biologia, psicologia, química e física e como esses referenciais científicos estão contribuindo para mudar a compreensão do mundo e do universo; Maria Auxiliadora Lima Dias da Silva traz no seu artigo **“ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES”** a análise das narrativas de aprendizagem apresentadas por alunos e um professor de 3º. grau de um Centro Federal de Educação Tecnológica em Salvador, Bahia e através da metodologia oferecida pela abordagem de narração de memórias discutindo a autonomia de aprendizagem; Renan Lima de Sousa e Antonio Clodoaldo de Almeida Neto no artigo **“QUALIDADE NO SETOR DE SERVIÇOS: UMA ANÁLISE DAS VISÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE SERVIÇOS HOTELEIROS CINCO ESTRELAS EM SALVADOR”** fala sobre a qualidade em serviços nos hotéis cinco estrelas em Salvador, no Estado da Bahia, a partir de uma análise criteriosa da percepção e da expectativa de três componentes do setor hoteleiro, são eles: o gestor, o colaborador e o hóspede; Romilson Lopes Sampaio, Antonio Carlos dos Santos Souza e Pedro Oliveira Raimundo no artigo **“APRENDENDO LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO COM OBJETOS DE APRENDIZAGEM”**, fala sobre a investigação do uso de um objeto de Aprendizagem (OA), no ensino da lógica de programação. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e professores da disciplina de Informática básica do Instituto Federal da Bahia (IFBA); Jorge Almeida Uzêda no artigo **“CRIME E CIDADE: PEQUENO INVENTÁRIO DO CRIME NA CIDADE DO SALVADOR (1930-1945)”**, discorre sobre os conflitos sociais, políticos e culturais ocorridos na Bahia na chamada era Vargas com a consolidação das Leis Penais de 1932, o Código Penal de 1940, o código de processo penal de 1941 e a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943; Virilene Cardoso Moreira no artigo **“A CIÊNCIA (RE)DEFININDO A ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DESVALIDA NA BAHIA (1903-1920)”**, fala sobre esse modelo de assistência social à infância pobre no Brasil do início do século XX onde a ciência pretendia se estabelecer como autoridade no processo de formulação de um modelo de sociedade que deveria negar uma tradição colonial e escravista; Claudio Reynaldo Barbosa de Souza e Núbia Moura Ribeiro no artigo **“INDICADORES: TRILHAS, TRILHOS OU CAMINHOS POSSÍVEIS?”** fala da importância e dificuldade da construção e posterior aplicação de indicadores se apresenta como uma das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento das

pesquisas, estejam estas apoiadas em metodologias quantitativas e principalmente qualitativa.

Agradecendo mais uma vez, a competência e dedicação da equipe organizadora, os colaboradores e a todos que enviaram seus artigos e conclamamos cada vez mais, prestigiarmos e apoiarmos iniciativas como essa,

divulgando a revista junto a nossa comunidade além de contribuir no envio de trabalhos.!

Aurina Oliveira Santana
Reitora do IFBA

Ana Rita Almeida

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as “práticas afetivas” desenvolvidas por cinco professoras no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental. O método de pesquisa foi o etnográfico e os instrumentos utilizados foram a observação e a entrevista semi-estruturada. A análise dos dados teve como foco o discurso, seus saberes e práticas, tendo como referencial a teoria da afetividade de Henri Wallon. Os resultados revelaram que, na dinâmica de sobrevivência, onde a autoridade e a imposição de regras restringem a criatividade do professor e a descoberta de si próprio e do outro pelo aluno, a escola escorrega em um racionalismo exacerbado quando subtrai dos atores escolares as experiências mais significativas para a formação humana.

Palavras-chave: Afetividade. Prática pedagógica. Sala de aula. Wallon.

INTRODUÇÃO

É sabido que o compromisso da educação é com o desenvolvimento global do indivíduo, de forma a permitir-lhe compreender o mundo que o rodeia e saber agir com responsabilidade sobre as diversas circunstâncias da vida. Na nossa contemporaneidade, é imperativo buscar práticas educativas que estimulem tanto a liberdade e autonomia de pensamento, quanto o desenvolvimento de outras habilidades humanas, sejam elas morais, afetivas e/ou criativas. Todavia, ainda hoje, instituições sociais, como a escola e a família, buscam se firmar em meio aos conflitos sociais, exercendo, muitas vezes, práticas opressivas que limitam a liberdade de ação através do controle normativo e do poder.

Tanto quanto a família, a escola é um meio que exerce grande influência sobre o desenvolvimento da personalidade infantil. Isso significa que a escola não pode tratar a criança fragmentariamente, mas concebê-la como um ser completo no qual o pensar e o sentir são elementos indissociáveis de suas ações. Partindo dessa concepção, o desafio da escola é mediar as aprendizagens de tipo conceitual sem, no entanto, negligenciar aquelas de procedimento e atitude tão necessárias aos alunos. Para isso, o professor, enquanto articulador do processo de construção do conhecimento, deve construir uma prática pedagógica que favoreça todas as dimensões - afetiva, cognitiva, social, motora e pessoal - do desenvolvimento humano.

A partir do momento em que a criança entra na escola, o desenvolvimento infantil adquire um novo rumo. A criança deixa a exclusividade do berço familiar para ingressar num espaço social privilegiado de formação e sua vida passa a ser organizada em função, não somente das relações estabelecidas na família, mas também das inúmeras mudanças que a escola introduz nas suas condições de vida. A criança passa, assim, a fazer parte de um novo meio cuja adaptação exige a submissão às suas regras. Neste ambiente adquire novos amigos, convive em grupo, obedece aos horários, sendo sua vida também administrada em função dos interesses da escola (Almeida, 2007).

Wallon (1959) defende uma educação voltada para o desenvolvimento da personalidade concreta da criança e ressalta a importância de se manter nas escolas uma programação que privilegie tanto o desenvolvimento intelectual quanto pessoal do indivíduo. Tran-Thong

(1969), referindo-se ao pensamento pedagógico walloniano, afirma que a ação da escola não se limita ao cumprimento da instrução, mas, principalmente, à função de desenvolver a personalidade da criança. Portanto, para realizar uma ação educativa eficaz, a escola não se deve conservar alheia aos conhecimentos que favorecem o total desabrochar da pessoa; pelo contrário, deve manter-se atenta a todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para poder propiciar o desenvolvimento mental e pessoal da criança.

A criança aprende na escola tanto os conhecimentos de natureza conceitual, que o farão interagir melhor com o mundo social e as exigências da vida cotidiana, quanto aprende “a ser”, a constituir-se pelo outro e através dele, na medida em que apreende dele e do ambiente os valores, as regras e os procedimentos sociais que o farão sobreviver no mundo social. Desse modo, a escola, como todos os envolvidos na tarefa de promover a socialização, assume um papel relevante no desenvolvimento infantil. O professor, sujeito deste estudo, tem uma participação ímpar nesse processo, pois, ao perseguir o objetivo de ensinar, cria entre os muros da sala de aula o que Altet (2000, p.111) denomina situação pedagógica, ou seja, “o quadro e o contexto organizacional posto em prática pelo professor na aula”. Para essa autora, os processos situacionais pedagógicos são determinantes para os comportamentos tanto do professor quanto dos alunos, pois compreende todos os fatos e/ou acontecimentos que ocorrem em sala de aula, sendo essa situação composta basicamente de três componentes principais: as circunstâncias; as situações de aprendizagem e as condições organizacionais. É exatamente nesse contexto, continua Altet, que se “produzem as interações professor-alunos e os seus processos mediadores cognitivos e socioafetivos subjacentes” (2000, p.112).

Enquanto o articulador dessas situações pedagógicas, o professor deve propiciar situações que despertem o interesse do aluno e, conseqüentemente, favoreçam a aprendizagem. Para tanto, é necessário que o entusiasmo de quem ensina, organiza e planeja seja tão contagiante quanto o interesse de quem aprende. Essa cumplicidade afetiva na construção do conhecimento é conquistada desde o planejamento, das decisões de ensino assumidas, até as interações que se estabelecem através “do que é falado, do que é entendido; do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno”. (LEITE, 2006, p. 42)

No decorrer de uma investigação sobre o “Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva”, Tagliaferro(2006) destacou as seguintes características de um professor inesquecível: a habilidade de desenvolver um trabalho pedagógico sério pautado por decisões sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos; o amplo domínio nas respectivas áreas de ensino, passando segurança aos alunos; e a capacidade de estabelecer uma profunda relação afetiva com os seus próprios objetos de ensino, revelando emoção e entusiasmo ao atuar em sala de aula.

Portanto, o ato de ensinar envolve decisões pedagógicas que podem exercer influência sobre o sucesso das situações de aprendizagem. Segundo Falcin (2006), dentre essas decisões de ensino, destacam-se: a forma de dispor as carteiras na sala de aula; a forma de o professor expor e organizar na lousa os tópicos a serem explicados durante uma aula teórica; a escolha do exercício, bem como a sua forma de realização e correção; a escolha de um instrumento de avaliação que vise o aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno; e a utilização de recursos como vídeos, jogos, passeios que proporcionem melhores condições para a apropriação dos conteúdos, possibilitando, assim, uma relação prazerosa entre os alunos e os conteúdos das disciplinas.

Esta pesquisa procurou estudar justamente como a escola vem agindo no sentido de produzir essas novas relações de aprendizagem e suas materialidades e, em última instância, investigar que práticas pedagógicas são produzidas dentro de um espaço de controle e de poder. Especificamente, nosso objetivo foi identificar sob que práticas afetivas as inevitáveis relações afetivas entre professor e aluno são materializadas.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo ocorreu nas salas de aula das séries iniciais e nos demais espaços de uma escola pública, tendo como sujeitos cinco professoras das séries iniciais, identificadas no decorrer da apresentação dos resultados por letras do alfabeto (A, B, C, D, E). A escola fica localizada numa região periférica da cidade com problemas de infra-estrutura - saneamento, esgoto - e altos índices de violência, destacando a violência contra a mulher e o abuso às crianças. A maioria da população que não tem emprego fixo são catadores de lixo; alguns possuem pequenos negócios, outros fazem diversos serviços autônomos. Em meio a essa realidade, destaca-se a bravura dessa população em vencer as adversidades estruturais do ambiente em que vive, a indiferença e a exclusão. É exatamente pelo trabalho que os universos se misturam, e o catador de lixo, por exemplo, pode transpor a fronteira da indiferença, sobrevivendo com a força do seu trabalho.

Em todo o complexo habitacional, existe uma escola municipal, quatro estaduais e algumas particulares de pequeno porte que, segundo a população, não atendem a demanda, uma vez que jovens e crianças são obrigados a estudar em bairros vizinhos. A maioria dos pais não tem condições de pagar uma escola para seus filhos e, como as vagas da única escola de educação fundamental do bairro

são insuficientes, muitas crianças ainda estão fora da sala de aula.

Foi possível perceber que a escola estudada é um espaço onde as relações afetivas se estabelecem em vários âmbitos. A escola, para proteger-se das adversidades da comunidade na qual está inserida, busca construir em seu discurso pedagógico práticas que inibem a violência, exercendo um exacerbado controle sobre a liberdade de expressão das crianças, impondo regras e excluindo o espaço do recreio. Foi, portanto, em meio a essa realidade, que buscamos entender como decorre a relação professor-aluno em seus processos mediadores afetivos e cognitivos, em uma idade em que a interação social é um elemento fundamental para a construção de si mesmo.

O método de pesquisa utilizado foi o etnográfico e o período de imersão do pesquisador no cotidiano e na cultura escolar foi de três meses. Durante esse tempo, foram realizados três momentos diversos, a saber: (1) familiarização com o contexto e estabelecimento de confiança com os sujeitos envolvidos – este período foi muito importante para o estreitamento de relações, o que facilitou o acesso do pesquisador à sala de aula e sua permanência neste ambiente; (2) coleta de dados por meio da observação dos espaços escolares, registrando-s em diário de campo – esta etapa foi realizada em turnos diferentes, com uma frequência de três vezes por semana; (3) realização de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e transcritas. Vale ressaltar que todo esse processo de investigação contou com o consentimento de todos os envolvidos na pesquisa.

O volume dos dados coletados foi organizado em categorias, com a finalidade de se compreender a realidade observada e as informações coletadas nas entrevistas. A análise de dados teve como foco o discurso dos professores, seus saberes e práticas. Os dados foram analisados, tendo por base a relação entre as hipóteses formuladas e o fenômeno investigado na realidade cotidiana observada. Ademais, as manifestações e práticas afetivas exercidas pelos professores foram analisadas sob o referencial teórico walloniano. Os dados analisados constituíram um mapa que permitiu visualizar de forma mais imanente as diversidades e multiplicidades que estão tramadas no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas que refletem as relações afetivas mantidas nas interações escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É a concepção do homem enquanto um ser afetivo, cognitivo e motor que delineia, em grande parte, o tipo de relação que se estabelece entre os indivíduos. A entrevista revelou que, para a maioria das professoras, na sala de aula o aluno é ora sujeito de afeto, ora sujeito de cognição, ora sujeito motor. A maioria das professoras trata esses aspectos separadamente e não faz nenhuma relação entre eles, como, por exemplo, entre: a inquietação dos alunos e os estados afetivos; e a sua forma de ministrar o assunto e o interesse dos alunos pelo mesmo. Enfim, a aprendizagem está sempre em primeiro plano. Vejamos o depoimento de algumas professoras ao serem questionadas sobre a influência do riso e da surpresa sobre a aprendizagem.

Sim, influencia sim. Esse projeto é cheio de surpresas, por que precisamos chamar atenção deles. Nós professoras fazemos muitas dinâmicas. Eu mesmo fiz uma brincadeira do tatu, iríamos aprender a letra “T”, aí eu trouxe um tatu enrolado, e eles tinham que descobrir o que era. E eles ficam bem empolgados. (Profª A)

Também! Por que chama a atenção deles, como eu já falei! (Profª B)

Sim! Por que chama a atenção! (Profª C)

Nota-se, nos depoimentos acima, que as professoras se limitam a apontar o riso e a surpresa como formas de mostrar que o riso, nesse caso específico, é capaz de prender a atenção, tão necessária para a aprendizagem. Apenas a professora ‘A’ parece notar o efeito do riso e da surpresa sobre o comportamento dos alunos ao comentar que ‘eles ficam bem empolgados’. Já as professoras ‘B’ e ‘C’ não associam o riso ao prazer, muito menos fazem menção à importância do prazer na aprendizagem.

Nas observações realizadas em sala de aula, notou-se um grande barulho; as professoras, na sua maioria, gritavam para serem ouvidas pelos alunos, que se movimentavam pela sala e, inquietos, saíam constantemente para ir ao banheiro. Algumas professoras chegaram a comentar que se resolveria a situação da aprendizagem pela exclusão das crianças que ameaçavam a concentração. O movimento, neste caso específico, obsta a atividade na sala de aula exatamente porque essas professoras não sabem identificar a razão de sua presença e, conseqüentemente, não conseguem lidar com os alunos que causam o que elas chamam de agitação. Assim, o movimento está sempre associado à agitação, que gera tumulto e indisciplina. Para manterem o silêncio em aula as professoras gritam, cantam e ignoram a presença dos alunos, fazendo comentários sobre estes. Diferentemente das demais, apenas uma professora utiliza a música como uma estratégia pedagógica para prender a atenção dos alunos e continuar a aula.

A concentração – enquanto pré-requisito para a aprendizagem – é assegurada num ambiente em que as professoras caracterizam como calmo. Em defesa da acalmia, as professoras afirmam que a turma se concentraria melhor se as crianças fossem divididas, isto é, se fossem separadas as crianças mais agitadas das mais calmas. Ainda, segundo as professoras, o silêncio é uma forma de conter o movimento e, portanto, de assegurar a ordem e a disciplina na sala de aula. Quando questionadas sobre como lidam com a inquietação na sala de aula, afirmam:

Fico em silêncio e eles vão percebendo e se calam, não ficam conversando. Quando não se calam tenho que puxar mesmo e dá uns gritos né? (Profª E)

Eu procuro separar as crianças inquietas, mas é difícil, por que eu perco o raciocínio. (Profª B)

Eu procuro saber por que eles estão inquietos. Dou um alerta: olha, isso vai cair na prova e eu não vou poder ajudar. (Profª C)

Para as professoras ‘E’ e ‘C’, o silêncio deve ser mantido em sala de aula para que os alunos aprendam, e as práticas que exercem para obtê-lo são coercitivas, pois se manifestam sob a forma de gritos e ameaças. Em nenhum depoimento houve qualquer menção aos conteúdos ministrados, às técnicas, à prática pedagógica como

possíveis causadores da falta de interesse nos alunos. Vale dizer, as professoras ‘E’ e ‘C’ não se questionam sobre a possibilidade da agitação em aula ser decorrente da inadequação de suas atividades aos interesses dos alunos. Para as professoras ‘D’ e ‘C’, conquista-se a concentração dos alunos na medida em que se mantém a classe tranquila, sem agitação, em silêncio, sentada. Em nenhum dos depoimentos se faz qualquer menção à articulação dos aspectos afetivos, cognitivos e motores no ensino dos conteúdos escolares, embora os depoimentos apontem a concentração, a atenção como um pré-requisito para a aprendizagem. Na entrevista como um todo, o afetivo em nenhum momento foi citado espontaneamente pelas professoras.

Tem que ficar em silêncio tem que ficar sentado. O ideal era que eles conseguissem ficar sempre quietos e sentados. Porque é preciso se concentrar para aprender, a gente só sabe que eles vão aprender se a gente percebe que eles estão prestando atenção e eu tenho que cumprir com o planejado, tenho que conseguir alcançar os objetivos. Eu tenho que passar o conteúdo, é minha responsabilidade mas as brigas, o tumulto atrapalha a concentração. (Profª D)

Às vezes é difícil dar aula, eles estão agitados, querem correr na sala, levantam toda hora da cadeira, balança a cabeça, balança o braço, isso pra mim é de casa..., eu acho que eles ficam muito soltos em casa e na escola quer se soltar. A gente tem que passar o conteúdo, então, quando acontece deles ficarem agitados, irritados, fica difícil porque estas coisas não deviam acontecer na sala de aula, na hora de aprender. (Profª C)

Fica claro, em seus depoimentos, uma visão unidirecional de indivíduo, dada a grande preocupação da escola com a transmissão do conhecimento, preocupação, aliás, assumida sem a menor associação aos outros dois fatores intrinsecamente envolvidos: o afetivo e o motor. Em geral, as professoras, ao serem questionadas sobre a influência da afetividade sobre a aprendizagem, afirmam ser esta um componente importante deste processo, todavia se limitam a reduzir afetividade a manifestações de carinho. Apenas uma professora, ao ser questionada sobre o papel da afetividade, confessa: “é relativo. Tem crianças que gostam de ser tratadas com carinho e desenvolvem. Mas têm outras que não sabem o que é isso, e acham que é brincadeira. Aí temos que tratar com rigidez” (Profª E). Neste caso, a seriedade, o silêncio é uma forma de conter o movimento e, portanto, de assegurar a ordem e a disciplina na sala de aula.

Com relação ao planejamento das suas aulas, as professoras ‘B’, ‘C’ e ‘E’ declaram ser flexíveis, mas que, ao planejar suas atividades, não levam em consideração as necessidades afetivas de seus alunos. Já as professoras ‘A’ e ‘D’ afirmam que o planejamento de aula só se torna flexível diante de algo “extraordinário”. Nessa categoria de extraordinário, destaca-se a inquietude dos alunos, pois esta se revela nos depoimentos como capaz de romper com o planejamento. Percebe-se que há uma variedade de estratégias pedagógicas entre as professoras diante da inquietação dos alunos. As professoras ‘A’ e ‘D’ relatam que mudam a forma de lidar com a classe, mas não explicam de que maneira acontece isso. Enquanto a professora ‘C’ declara que chama a atenção dizendo: “Felipe sente por que se não você não vai ser..., já que eles sempre falam o que querem ser, e dessa forma eu uso isso

para deixá-los quietos”, as professoras ‘B’ e ‘E’ interrompem a atividade e explicam a importância desta.

A maioria das professoras relatou que as necessidades afetivas dos alunos não são consideradas no planejamento, e apenas uma professora foi observada desenvolvendo uma atividade lúdica com sua classe (a música). No entanto, quando questionadas sobre as práticas que utilizam para lidar com a afetividade na sala de aula, todas revelaram utilizar músicas, histórias e fantoches. É importante ressaltar que a professora B, além dessas práticas, mencionou: “eu também converso com os pais, porque que dessa forma sei o está acontecendo na casa dos meus alunos”.

Todas as professoras reconhecem a importância de conciliar atividades lúdicas com o processo de ensino; todavia, no decorrer das observações, notou-se quase nenhum uso dessas atividades. Percebeu-se também certa dificuldade entre os professores para lidar tanto com as emoções, quanto com o movimento na sala de aula. Para esse fim, confessam também ser o humor e a surpresa grandes aliados, pois chamam a atenção, auxiliando na associação entre prazer e aprendizado. A professora “C” ainda ressalta que o prazer e a surpresa deixam os alunos mais felizes, ajudando, conseqüentemente, na aprendizagem.

CONCLUSÕES

É opinião corrente de que a solução para manter os alunos em silêncio, prestando a atenção em suas aulas, está no aluno e não no professor. Muitas vezes, o professor, quando ministra suas aulas, permanece preso ao planejamento, dificultando sua percepção sobre as dificuldades e necessidades dos alunos, bem como sobre as diversas situações “extraordinárias” que podem ocorrer durante a aula. Esse planejamento inflexível não atende às reais necessidades dos alunos, portanto não contribui para o estabelecimento de melhores condições de ensino e aprendizagem.

Os nossos dados permitiram identificar que a afetividade, na sala de aula, ainda se limita ao campo relacional, e o professor não percebe que, ao desenvolver suas atividades pedagógicas, promove tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo, já que ambos são parceiros constantes nas produções humanas. Destaca-se, aqui, a relevância da escola se ocupar, também, das manifestações afetivas, pois, se não bem administradas, podem prejudicar o desenvolvimento cognitivo da criança e o desempenho do professor.

Todavia, como lembra Leite (2006), lidar com a afetividade na sala de aula implica ir além da pura administração das relações “tete a tete” entre professor e aluno. O desdobramento desse conceito no campo do ensino se manifesta através: das atividades planejadas, ou seja, da escolha de recursos pedagógicos que promovam uma relação positiva entre o aluno e o conhecimento; do cuidado na seleção dos conteúdos significativos e dos objetivos plausíveis; da escolha das técnicas mais adequadas para conquistar o aluno; por fim, do cuidado na elaboração e realização da avaliação etc.

Nesse sentido, a dinâmica interativa da sala de aula deve ser sempre permeada por sentimentos de

compreensão, consideração, respeito, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-estima, traduzindo-se em atitudes positivas do indivíduo em relação a si próprio e ao mundo (BARROS, 2006, p. 171-172).

A escola investigada sustentava um rigor e uma grande preocupação com o controle e a disciplina. Nossa suposição é que, nessa dinâmica de sobrevivência, onde a autoridade e a imposição de regras restringem a criatividade do professor e a descoberta de si próprio e do outro pelo aluno, a escola escorregava em um racionalismo exacerbado quando subtraía dos atores escolares as experiências mais significativas para a formação humana. Sabe-se que a relação entre o professor e o aluno é de natureza assimétrica; no entanto, acredita-se também que promover relações harmoniosas em sala de aula não implica que o professor tenha que se destituir da sua autoridade e hierarquia, inerentes ao seu papel, e muito menos aceitar tudo o que é feito pelo aluno, sem interferir.

Este trabalho, por um lado, aponta a necessidade de novos estudos sobre a estreita relação do aspecto motor e cognitivo no processo de aprendizagem. O aspecto motor ainda é percebido na sala de aula como algo que atrapalha a aprendizagem, porque o movimento é interpretado como sinônimo de agitação e tumulto. Por outro lado, este trabalho nos sugere ampliar nosso campo de investigação sobre as práticas afetivas exercidas pelo professor, que são construídas no constante desafio entre a sua competência teórica e as habilidades necessárias à sala de aula, para que possamos conhecer de que maneira a afetividade pode contribuir nos processos de aprendizagem.

Por fim, os estudos sobre a temática e as informações obtidas no decorrer do processo de pesquisa trouxeram elementos de discussão e análise para avançar nos conceitos que envolvem este trabalho, bem como para refletir sobre seu papel na área da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2007.
- ATLET, M. *Análise das Práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Portugal: Porto Editora, 2000.
- BARROS, F. R. *Mediação e afetividade: histórias de mudanças nas relações sujeito -objeto*. In: LEITE, S. A. da S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Campinas: Editora Komed, 2006.
- FALCIN, D. C. *Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis*. In: LEITE, S. A. da S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Campinas: Editora Komed, 2006.
- LEITE, S. A. da S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. In: LEITE, S. A. da S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Campinas: Editora Komed, 2006.
- TAGLIAFERRO, A. R. *Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. In: LEITE, S. A. da S. (org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. Campinas: Editora Komed, 2006.
- TRAN-THONG. *La pensée pédagogique d' Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant. Les pré-ludes du sentiment de personnalité*. Paris: Presses Universitaire de France, 1993.
- WALLON, Henri. *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. Enfance*, Paris, (3-4): 287-296, mai-oct., 1959.

Maria da Conceição Pinheiro Araújo

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IFBA/Campus Salvador

Resumo: O presente texto reflete algumas questões relacionadas à leitura e escrita femininas no século XIX. Discorre, particularmente, sobre a proibição dessas duas práticas à mulher na sociedade oitocentista, reconhecidamente patriarcal e misógina. O artigo cerca-se de um referencial teórico contemporâneo que articula história da leitura, literatura e relações de gênero. A leitura e, conseqüentemente, a escrita eram vistas, pelo olhar do homem, como experiências perniciosas que poderiam macular a moral feminina. A leitura nunca foi uma prática encorajada, pelo menos de forma generalizada, entre as classes e, muito menos, entre os gêneros. Ela era destinada a uma camada privilegiada, detentora do poder monárquico e religioso que historicamente providenciou o processo de elitização e segregação da leitura. O medo dos pais de que as filhas aprendessem coisas indecentes e, portanto, impróprias às moças casadoiras, não era o único argumento para a condenação da leitura. Havia ainda a preocupação que com a decorrência da prática de leitura, elas começassem a escrever. Mas, apesar de toda censura e recriminações, a mulher entrou progressivamente no universo da leitura e, numa transformação lenta, mas gradual, penetrou no mundo da escrita.

Palavras-chave: Século XIX. Mulher. Leitura. Escrita. Proibição.

INTRODUÇÃO

O escritor brasileiro não conta, até o final do século XIX, com um mercado editorial que possa sustentá-lo. Portanto, é necessário criar um sistema particular, uma rede de contatos que lhe garanta a participação no mundo cultural. O editor torna-se figura indispensável para a publicação de um livro. A chegada da impressão no Brasil, em 1808, não possibilita a constituição de um mercado literário devido à falta de dinheiro. As instituições são frágeis, o público leitor é reduzido, comprometendo a sobrevivência dos escritores. A questão do livro, enquanto objeto que entra no mercado, envolve o binômio trabalho/capital. Assim, essa atividade passa a depender de vários profissionais, instituições e tecnologia.

A proteção institucional do autor é tema de debates acirrados. Livreiros, editores e autores discutem a lei de propriedade intelectual que é regulamentada em 1881. Em 1883, funda-se a instituição dos homens de letras. 1896 é o ano de fundação da Academia Brasileira de Letras. Em 1898, é promulgada a lei dos direitos autorais. O prestígio dessas instituições e a valoração do trabalho criativo mudam o cenário do mercado livreiro no Brasil. Algumas iniciativas fortalecem o público leitor a partir de ações voltadas para o incremento da leitura. Assim, em 1862, Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar funda o jornal *O Belo Sexo*, atestando “uma primeira segmentação masculino/feminino do público disponível”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 103.)

DESENVOLVIMENTO

A leitura nunca foi uma prática encorajada, pelo menos de forma generalizada, entre as classes e, muito menos, entre os gêneros. Ela era destinada a uma camada privilegiada, detentora do poder monárquico e religioso, que, historicamente, providenciou o processo de elitização e segregação da leitura.

Os efeitos perniciosos provocados pela leitura foram, pelo menos até o século XIX, os grandes responsáveis pela falta de popularização dessa prática. Referente à leitura feminina, a ordem do dia era desconfiança, proibição e controles que tentavam separar o

joio do trigo. Então, liberadas as leituras consideradas boas, úteis, saudáveis; proibidas as más, frívolas e suscetíveis de desviar do bom caminho e da salvação espiritual.

A prevalência da imaginação sobre a razão era o problema e o grande perigo para a família burguesa do século XIX. Pais, maridos e irmãos se apavoravam com a possibilidade latente de verem suas filhas, mulheres e irmãs excitadas por conta de leitura de livros que provocavam paixões romanescas. Pensamentos eróticos ameaçavam a castidade e a ordem. O medo generalizado da ficção é tematizado pela própria ficção: a sogra da protagonista de *Madame Bovary*, de Flaubert, convence o filho a cancelar a assinatura que a nora mantinha junto a uma biblioteca circulante, com o argumento de que os romances envenenavam a alma de Ema.

Se a consolidação da leitura feminina na Europa caminhou lentamente, no Brasil, sociedade de perfil patriarcal, que considerava as mulheres como cidadãs de segunda categoria, arrastou-se. A representação literária dessa parcela da população foi se cristalizando em estereótipos que incapacitavam a mulher leitora. A desqualificação, imposta às leitoras do século XIX, fazia parte de uma estratégia política excludente, pois eliminava qualquer possibilidade de a mulher participar do universo letrado, restrito ao domínio masculino. Portanto, a educação das meninas permanecia atrasada em relação à dos meninos.

A representação da mulher leitora no século XIX se baseia em uma pedagogia de leitura para o público feminino que submete a mulher ao crivo da moral religiosa. Não é concedida à personagem, na maioria das vezes, autonomia e liberdade de escolha para suas leituras. A mulher leitora deveria ser constantemente tutelada pelo elemento masculino, enquanto voz autorizada, por ser a única capaz de discernir entre a boa e a má leitura. Entre os afazeres de costureira, bordadeira e doceira, ocorriam as aulas de música e dança. A literatura era permitida, como forma de lazer, sob o olhar vigilante do homem.

Assim, Machado de Assis, em *A mão e a luva*, constrói um estereótipo de leitora que permanecerá por longo tempo no imaginário dos escritores: a leitura para as mulheres é um perigo. Quando a mulher conseguia burlar e escapar ao código do veto, ou ainda quando recebia educação “inadequada”, inevitavelmente sofria

consequências maléficas à sua saúde, provocando desajustes sociais. Para a ordem ser restabelecida, à personagem da mulher leitora, restava a punição.

Fazia-se necessário limitar o universo de leitura da mulher para que ela pudesse corresponder às expectativas reclamadas pelo projeto nacional. As possibilidades de leituras apresentadas para as personagens eram aquelas que estavam inscritas na ordem moral e social estabelecida. Os “escritores-pedagogos” sustentavam seus argumentos na fragilidade das personagens e na preservação de sua inocência. Na verdade, temiam o crescimento intelectual feminino, pois a leitura iria conduzi-la à tão desejada libertação cultural e política.

Conhecer livro(s) “envenenado(s)” é o primeiro passo em direção ao caminho da corrupção e consequente condenação da alma. Tais “frutos infernais, um veneno capaz de corromper as consciências, rechaçado exatamente pelo mau exemplo que pode dar às leitoras” (PAIVA, 1999, p. 461) na verdade possibilitaram que a mulher forjasse situações e ensaiasse ficticiamente esquemas oriundos da experiência do mundo real. Ela os valida, confronta, modifica ou rejeita. Com certeza, a tese, segundo a qual a leitura provocaria consequências nefastas às mentes femininas, não surtiu o efeito desejado. Pelo contrário, foi contestada insidiosamente e minada pelas estratégias femininas.

O percurso da leitura feminina em terras brasileiras pode ser rastreado a partir do século XIX, quando o Brasil se viu independente de Portugal e, então, assumiu um projeto educacional que incluía a instrução da mulher. Apesar de a alfabetização ser condição *sine qua non* para a prática da leitura, conforme Lajolo e Zilberman, os depoimentos de viajantes estrangeiros, entre eles, John Luccock, Debret, Henri Koster, Elizabeth e Louis Agassiz, são indicativos das péssimas condições ou completa inexistência de instrução das mulheres: “O panorama decorrente dos depoimentos até aqui reproduzidos sugere que o universo de leitura da mulher brasileira é dos mais restritos, no que, aliás, se afina bastante à sociedade em que vive. Ilustrada na maioria dos casos, a mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e a alta cultura não parecem ter maior significado.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 245-246)

A leitora ficcional dava mostras de progressivo interesse por autores e obras, no final do século XIX, refinando critérios de escolha para a composição de sua biblioteca particular. A grande quantidade de cenas de leituras, evidenciadas nos romances dessa época, permite inferir que esse horizonte de leituras começava a se formar e se disseminava no dia-a-dia da capital carioca e de algumas cidades do país. Um exemplo é o romance de Adolfo Caminha, *A normalista*, no qual o autor discute amplamente o problema educacional e questões ligadas à leitura. Os personagens leem jornais, folhetins, poesias, romances brasileiros e traduções de obras francesas. No romance, há referências implícitas às obras e autores do romantismo e do naturalismo como *Madame Bovary* e *Romeu e Julieta*, e explícitas como *O primo Basílio*, *Casa de pensão*. Maria do Carmo, protagonista da história, é leitora, assim como uma quantidade considerável de personagens. Entre as leituras da normalista estão *A Consciência*, de Heitor Mallot, publicado em folhetins no

jornal *A Província*; o *Almanaque das Senhoras*; contos de fadas, como o da Gata Borralheira; e as fábulas de La Fontaine. A referência ao livro *Imitação*, de autor anônimo, na primeira aparição da personagem em cena de leitura ligada diretamente ao aspecto religioso, corrobora a ideia de que as primeiras leituras das mulheres deveriam satisfazer os anseios espirituais.

O romance *O primo Basílio* é apresentado como fonte de prazer sexual. Maria do Carmo é introduzida ao mundo da sexualidade pela leitura do romance português, enquanto os romances de José de Alencar são lidos por uma espécie de bairrismo mal-entendido. Quanto às outras leitoras representadas no romance, o narrador deixa transparecer que elas apreciam a leitura dos folhetins obscenos. Também a personagem Pereira condena as mulheres que leem esse tipo de literatura porque ficariam espertas. O autor implicitamente sugere que a personagem não está preocupada com a castidade feminina, mas sim que elas possam, como ele, usar o aprendizado obtido na leitura, como forma de conscientização de suas estratégias de sedução. Logo, elas saberiam identificar mais facilmente suas verdadeiras intenções. Portanto, não seriam tão ingênuas em relação às investidas masculinas.

O hábito da leitura compartilhada entre as mulheres é enaltecido como forma de solidariedade entre as mulheres. Adolfo Caminha assume uma postura inovadora, visto que entende o processo da leitura como forma de conhecimento do mundo, na perspectiva de Marisa Lajolo. A leitura prepara o leitor para a vida e é também fonte de prazer. A tematização da leitura no romance reforça a ideia de uma visão de mundo intermediada pela leitura. Adolfo Caminha difunde a ideia da leitura como prática que deve ser estendida a todas as camadas sociais. O autor conta com uma leitora ideal, aquela que possa fazer as conexões, desfazer e refazer o caminho percorrido por ele e, acima de tudo, possa preencher, com a criatividade, a lacunas deixadas por ele. Como Wolfgang Iser, Caminha acredita que a leitura pode produzir seres humanos mais competentes para realizar o mundo e interferir nele.

Refazendo o caminho percorrido pelos autores dos textos aqui abordados, podemos constatar que as mulheres não estiveram ausentes nos avanços e recuos sofridos pelo livro e pela leitura. As pesquisas feitas, especificamente na França e no Brasil, demonstram que elas foram sujeitos que participaram ativamente no processo de construção de uma história do livro e da leitura no mundo ocidental. Como leitoras, foram audazes, burlaram as regras estabelecidas para elas e avançaram inevitavelmente para consolidar o crescimento intelectual feminino de que hoje, nós, mulheres do século XXI, somos testemunhas. Romperam as amarras que as prendiam no mundo restritivo do lar, tornaram-se intelectuais reconhecidas, até mesmo no universo restrito da academia, e desfizeram os preconceitos forjados para impedir a mulher de participar, como escritora, do mundo das letras. Assumiram, de forma competente, os espaços que eram, antes, destinados apenas aos homens. Primeiro, na ausência dos maridos, depois, como forma de libertar-se do jugo masculino e como maneira de reivindicar sua emancipação. “As histórias das mulheres leitoras e das representações de gênero, construídas nas relações de poder de uma determinada cultura, encontram-se com a história das práticas sociais da

leitura. No encontro vislumbramos outras facetas do objeto-livro, que não só molda as consciências, acalma o corpo e ilustra o espírito, mas incentiva a crítica do social e propõe rupturas na realidade. Fornece instrumentos para que as mulheres possam contar outras histórias.” (LEITE, 2005, p. 116.)

A demarcação entre aprovado/condenado, permitido/proibido que sofreu a leitura feminina não parou no século XIX. A editora “Vozes” lançou, em 1915, *Através dos romances: guia para as consciências*. Nesse compêndio, constavam notas e comentários sobre milhares de livros, principalmente romances e autores. Na verdade, um *índice brasileiro* mostrando condenação e interdição de livros contrários à fé e à moral cristã; um guia de censura católica à leitura. Seu alvo principal era a mulher — esteio moral do lar e guardiã da doutrina católica — que precisava, segundo seu autor, ser preservada de influências desagregadoras que a desviassem de sua rota. Era preciso, portanto, ainda, vigiar a literatura consumida pelas leitoras católicas. Sinzig, seu autor, creditava a responsabilidade da crise da sociedade moderna à deturpação de valores morais e espirituais, da mesma forma que os escritores do século XIX. A leitura feminina demorou para ser aceita sem resistência masculina. Nas palavras de Bárbara Keller: “Tanto para familiares, quanto para a sociedade em geral, ser leitora poderia significar desde leviandade e irresponsabilidade para com os cuidados do lar, até ganância intelectual, uma vez que, até os anos 20 do presente século [século XX], apenas aos homens eram permitidas atividades que envolvessem leitura, fossem elas profissionais, fossem elas de entretenimento.” (KELLER, 2000, *Anais...* CD-ROM). Como podemos notar, pela leitura da citação, ainda ecoava, no início do século XX, a mesma ideologia cerceadora da leitura feminina sustentada no século XIX.

Todavia, essa prática, aos poucos, passou a ser incorporada pela sociedade brasileira, na medida em que a mulher também se profissionalizava e começava a participar da vida política do país. É preciso dizer, entretanto, que tal situação se refere, prioritariamente, às mulheres de elite, com livre acesso à cultura letrada.

O medo dos pais de que as filhas aprendessem coisas indecentes e, portanto, impróprias às moças casadoiras, não era o único argumento para a condenação da leitura. Havia ainda a preocupação que com a decorrência da prática de leitura, elas comesçassem a escrever. Assim, apesar de toda censura e recriminações, a mulher entrou progressivamente no universo da leitura e, numa transformação lenta, mas gradual, penetrou no mundo da escrita. Da leitura para a escrita o caminho foi curto. Como a cultura e os textos subordinam e aprisionam, as mulheres, antes de tentarem a pena cuidadosamente mantida fora de seu alcance, precisavam escapar dos textos masculinos que as definiam como ninharia, nulidade ou vacuidade, como sonho e devaneio, e tiveram de adquirir alguma autonomia para propor alternativas à autoridade que as aprisionava. Mesmo assim, as mulheres no século passado escreveram e escreveram bastante. (TELLES, 1997, p.408-9.)

O conhecimento das mulheres, com respeito ao letramento, não deveria ultrapassar os limites da leitura dos livros de orações. No entanto, para os homens, ainda

mais proibido era o aprendizado da escrita, saber com o qual, como pensavam eles, elas só poderiam fazer mau uso, qual seja, a troca de correspondências com os pretendentes indesejados pelos pais e com os amantes, temidos pelos maridos. Roger Chartier, em *A Aventura do livro*, traz à tona essa questão da censura e controle da escrita quando cita o best-seller *L'Écoledesfemmes*, no qual o protagonista se aborrece com o fato de Agnes saber ler e escrever, pois isso permitiria que ela enviasse bilhetes ao amante.

No Brasil do século XIX, a estrutura patriarcal não permitia que a situação fosse diferente. Assim é vetada à mulher a autonomia indispensável à criação, sobrando para ela apenas o *status* de “personagem de ficção”. Muitos romances trazem em suas tramas os malefícios da escrita. Guiomar, personagem central de *A mão e a luva* (1875), arrisca sua reputação ao ir, durante a madrugada, à casa de seu namorado, entregar-lhe um bilhete, exigindo o pedido de casamento à sua madrinha. Ora, para os padrões da época, escrever para um homem não é uma atitude considerada honesta para uma moça recatada e de boa índole. Quase vinte anos depois, a ideia persiste e Maria do Carmo, protagonista de *A normalista* (1893), recebe responder a carta de Zuza, com medo de que ele a considere uma menina “fácil”. A apreensão da normalista se concretiza; a atitude ousada da protagonista é criticada por seu pretendente.

Mas o quadro apresentado não foi pintado com tintas uniformes. Pelo contrário, muitas subverteram sua condição de musa e se arvoraram no terreno da escrita como forma de libertação dos papéis veiculados pelos romancistas.

CONCLUSÃO

As histórias literárias produzidas excluem essas mulheres que escreveram. Ao consultar muitas dessas histórias cheguei a essa constatação. Ao procurar informações sobre as autoras do século XIX, descobri que elas não constavam nos ensaios historiográficos mais tradicionais, utilizadas nos cursos de Letras. O olvidamento dos nomes de escritoras e suas obras, principalmente do século XIX, foi um projeto pensado. Assim, negligenciado e, propositadamente, excluído, o universo literário feminino foi anulado das histórias da literatura do século XIX e parte do XX. Assim, faz-se necessário questionar a perspectiva canônica que assumem as histórias da literatura tradicionais que as colocaram numa espécie de limbo literário, relegadas ao esquecimento, considerando que tiveram uma grande representatividade no século XIX, interferindo no meio sociocultural e, principalmente, na mudança de comportamento das outras mulheres na sociedade em que viveram.

Apesar desse olvidamento proposital e estratégico, a mulher sempre articulou formas de subverter o discurso hegemônico, haja vista os muitos exemplos de mulheres ilustres neste século – e até antes – que exerceram pressões importantes na vida intelectual, cultural e social dos grupos a que pertenceram, seja na esfera privada ou pública. Os estudos de gênero têm mostrado que essa marginalização institucionalizada não resultou de forças

naturais e sim de um complexo de fenômenos culturais e históricos. Ser homem e ser mulher são categorias sociais construídas.

A insubmissão incontrolável dessas mulheres, a partir do momento que descobriram a alfabetização, possibilitou a construção do seu próprio conhecimento e a produção de obras que serviram e, ainda hoje, servem como modelos de superação de barreiras que representaram expressões de autonomia e liberdade, e ajudaram a romper círculos viciosos de tentativas de apoderamento masculino sobre as mulheres.

Ao ler a obra produzida por essas mulheres, constatamos uma consciência crítica que contestava os valores sexistas vigentes, na medida, é claro, em que a temporalidade histórica permitia. A transgressão das mulheres se materializou na palavra escrita e mostrou uma “consciência de gênero” que precisa ser lembrada em nossa época, sempre roubada pela velocidade com que se veiculam e, rapidamente, substituem as informações. As suas lutas pelos direitos femininos provocaram mudanças de comportamento e atitudes, principalmente pela denúncia que fizeram dos valores misóginos que regiam o comportamento social.

Apesar da expressiva participação da mulher escritora na segunda metade do século XIX, o século XX não vê abolida, completamente, a prática de condenação da escrita feminina. É Norma Telles quem lembra a prática feminina da escrita nos diários — trancados a chaves para que nossas mães não descobrissem nossos segredos — e nos cadernos de receitas, entremeados de anotações íntimas. Famosos são os “cadernos-goiabada”, expressão cunhada por Lígia Fagundes Telles. Explícita ironia ao provérbio português que recomenda a instrução para as mulheres apenas para a leitura de orações e a escrita de receitas de goiabada.

Entretanto, censura e recriminações não foram suficientes para impedir a mulher de entrar, progressivamente, no universo da leitura e, por mais que se tenha investido no boicote à escrita feminina, ela aconteceu. Invadindo os espaços intelectualizados, ditos de competência exclusivamente masculina, no caso, a imprensa periódica — seja como proprietárias, diretoras ou redatoras de jornais — ou publicando livros, as mulheres

foram, lenta e progressivamente, demonstrando níveis de competência antes impossíveis de serem aceitos pelos homens. Considerado perdição, o mundo aberto para as mulheres, através da leitura de livros, foi o encontro da salvação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. *Como e por que sou romancista: autobiografia literária em forma de carta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- ASSIS, Machado de. *A mão e a luva*. São Paulo: Ática, 1970. (Série bom livro)
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- CAMINHA, Adolfo. *A normalista*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1985. (Série Bom Livro).
- CHARTIER, Roger. As revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das letras; São Paulo: FAPESP, 1999.
- _____. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- KELLER, Bárbara. Recepção da leitura feminina no Brasil - análise das revistas *Feminina* (1915-1926); *Álbum das meninas* (1898-1900) e *A cigarra* (1914-1930). In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 2000, *Anais...* CD-ROM.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A leitora no banco dos réus. In: _____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.
- LEITE, Márcia Maria da Silva Barreiros. *Entre a tinta e o papel: Memórias de leituras femininas na Bahia (1870-1920)*. Salvador: Quarteto, 2005.
- PAIVA, Aparecida. Entre o veneno e o antídoto: a leitora censurada. In: AUAD, Sylvia. *Mulher – cinco séculos de desenvolvimento na América*. Belo Horizonte: CREZ-MG/ IA-MG, 1999.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: Del Priore, Mary (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. O leitor moderno no Brasil. In: SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia (org.). *A historiografia literária e as técnicas de escrita*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lent, 2004.

Dielson Pereira Hohenfeld

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA–Campus Camaçari. [dph@ifba.edu.br]

Jancarlos Menezes Lapa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA– Campus Salvador.[jancarloslapa@gmail.com]

Maria Cristina Martins Penido

Universidade Federal da Bahia – Instituto de Física [mcrist@ufba.br]

Resumo: A introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação é um assunto cada vez mais presente no espaço escolar. Neste trabalho, discute-se o uso das simulações computacionais (SC) no ensino de Física, tomando como base um referencial teórico acerca da utilização dessa tecnologia. Entre os vários argumentos a respeito da utilização das SC nas aulas de Física, encontramos na literatura vários aspectos sobre as potencialidades de sua utilização, bem como alguns cuidados sobre as limitações que os laboratórios virtuais oferecem em substituição ao laboratório convencional.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Simulações computacionais. Ensino de Física.

A INSERÇÃO DO COMPUTADOR NO ENSINO

A introdução das TIC no ensino se confunde com a comercialização dos computadores em meados da década de 50, quando os mesmos passaram a ser vendidos, com destaque para algumas máquinas que já faziam cálculos em cursos de pós-graduação (RALSTON & MEEK apud VALENTE, 1993, p.1).

Quase duas décadas depois, a informática educativa chegou ao Brasil, onde as primeiras experiências com computadores no ensino aconteceram em universidades como a UFRJ, UFRGS e a UNICAMP (COELHO, 2002). Entretanto, somente em 1983 é criado um projeto oficial para implantação da Informática Educativa chamado EDUCOM (MORAES apud COELHO, 2002 p.18) , Antes disso, a IBM introduziu no mercado brasileiro, em 1981, o computador pessoal, que se tornou popular quase que imediatamente. O impacto causado por esta nova máquina foi tão grande que, em 1982, a revista Time chegou a considerá-la a “máquina do ano” (FIOLHAIS E TRINDADE, 2003 p.260). Em 1984, a *Apple* lançou o computador *Macintosh*, uma máquina revolucionária pela facilidade de utilização que era oferecida pela sua interface gráfica. Nesse mesmo ano apareceu, com enorme sucesso, o sistema operacional Windows, da Microsoft, que foi lançado com funcionalidades semelhantes ao do Macintosh. Estava dado outro passo decisivo para a democratização dos meios informáticos.

Outro avanço importante na aplicação da informática à educação nos anos 80 foi o desenvolvimento da Internet. Mais precisamente, no ano de 1983 a rede mundial de computadores chegava às universidades, permitindo a conexão entre os centros de pesquisa. No final dos anos 80, já estava criada a *World Wide Web*, que só nos anos 90 se tornou popular. Visto assim, podemos classificar a década de 80 como um marco da inserção dos computadores no ensino.

Além da popularização da Internet, a década de 90 foi também marcada pelo aparecimento de processadores mais potentes e de capacidades gráficas maiores. Os

computadores tornaram-se também cada vez mais baratos, o que possibilitou a sua aquisição por escolas e lares.

No início do presente século, assistimos a uma nova geração de computadores e de dispositivos de comunicação que, além das suas apreciáveis qualidades gráficas, têm na portabilidade a sua principal vantagem. É o caso, por exemplo, dos *Laptops* e dos *players* digitais. Eis que, no início desse milênio, o aparecimento de novos meios tecnológicos e de outros dirigidos para as comunicações despontam como novas possibilidades a serem desenvolvidas.

Atualmente nos deparamos com inúmeros usos das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – na Educação. Dentre as várias possibilidades do uso do computador nas escolas, encontramos na literatura diferentes classificações dentre as quais destacamos algumas a seguir.

Valente (1993) classifica o uso da informática na educação sob duas perspectivas: de um lado, o computador é usado como máquina de ensinar, parecida com as tradicionais instruções programadas chamadas de tutoriais que incluem os exercícios, os jogos educacionais e a simulações; em outra aplicação, a máquina é usada como linguagem de programação (*Basic* e *LOGO*).

Já Bonilla (1995) explica que a utilização do computador na Educação abrange três grandes concepções: como máquina de ensinar (exercício e prática ou tutorial); como tutor inteligente (programas com inteligência artificial que se adaptem ao ritmo de desenvolvimento do estudante-usuário); e como ferramenta intelectual (simuladores, jogos, editores de texto, multimídia).

Em outra classificação, Oliveira (1997) qualifica as TIC no ensino sob quatro maneiras: a instrução programada, as simulações, a aprendizagem por descoberta (*LOGO*) e os pacotes integrados (aplicativos). É interessante ressaltar que, nesta classificação, o autor observa que as simulações possuem um lugar de destaque entre as potencialidades do computador, enquanto complemento aos experimentos de laboratório, sem, necessariamente, substituí-los. Considera, ainda, que o uso do computador na realização de instruções programadas ou tutoriais não representa nenhum avanço pedagógico,

apesar dos recursos multimídias utilizados em sua elaboração.

Com visão similar de classificação, Coelho (2002) destaca quatro possibilidades para o uso das TIC na educação: como máquina de ensinar, através de tutoriais ou banco de questões; como ferramenta no auxílio da confecção de textos, planilhas, gráficos etc.; e como instrumento de programação na promoção da aprendizagem por descoberta através de simuladores computacionais. Observando que, dependendo do ponto de vista, ainda pode ser colocada uma quinta classe: o uso da internet, embora esta classificação não seja muito óbvia, já que a internet possui uma grande gama de recursos, que podem ser classificados dentro das quatro classificações anteriores.

Finalmente, encontramos uma última disposição quanto ao uso dos computadores no ensino, observados por Fiolhais e Trindade (2003), relacionada em cinco categorias: manipulação e aquisição de dados no computador, recursos hipermídia, realidade virtual, internet e simulações computacionais. Mais uma vez esses autores colocam que a simulação é um dos recursos mais usados nos processos de aprendizagem, em especial no ensino de Física.

Dentre as classificações citadas, observamos que as simulações são mencionadas em todas elas. Visto assim, percebemos que há certa convergência sobre a utilização das SC em sala de aula.

SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE FÍSICA

A presença das tecnologias de comunicação e informação no ensino de ciências parece ser defendida por muitos como mais um elemento que contribui de forma a possibilitar uma superação qualitativa no ensino. Em particular na utilização dos processos de simulação. Lévy (1998) defende a utilização da simulação como forma de conhecimento, argumentando que os cientistas de todas as áreas recorrem cada vez com maior frequência a simulações digitais para estudar fenômenos como o nascimento do universo, evolução biológica, ou mesmo para avaliar modelos experimentais com menor custo ou tempo de resposta. Afirma também que um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto comum; ele vai mais além, é explorado de forma interativa.

A análise mais profunda das questões acerca da utilização das simulações computacionais no ensino da Física vai desde a existência de possíveis equívocos conceituais na elaboração dos softwares de simulação, até o uso desses em práticas pedagógicas que não condizem com essa tecnologia. Os equívocos conceituais podem ser provocados por natureza técnica das linguagens de programação e/ou podem também ser devido ao desconhecimento conceitual da ciência propriamente dita.

Rosa (1995) observa que:

Os computadores estão sendo utilizados indiscriminadamente sem que haja uma preocupação com a avaliação dos resultados obtidos e sem que exista um projeto educacional embasado em alguma teoria da aprendizagem que justifique a introdução desses equipamentos nas escolas. Poucos são artigos que se

preocupam em avaliar a utilização de computadores. (ROSA, 1995, p. 188)

Fiolhais e Trindade (2003) também apontam alguns dos motivos pelos quais as TIC não estão sendo usadas adequadamente nas escolas. Dentre eles destacamos:

- a) A falta de integração entre as disciplinas e as TIC;
- b) O custo alto dos *softwares* e da manutenção dos *hardwares*;
- c) O número de computadores é inferior ao número de alunos;
- d) Os programas são pouco atrativos e com deficiência pedagógica;
- e) Falta de formação dos docentes no uso das TIC.

(FIOLHAIS e TRINDADE, 2003, p.5)

As simulações computacionais despontam como uma possibilidade interessante para a investigação científica, ao passo que as mesmas conseguem dar ao usuário a condição de manipular modelos e dentro deles testar suas hipóteses, ainda que não comunguem, em princípio, com o dado empírico real. Isso traz consigo a proposta de construção do conhecimento antes da experimentação real.

Tal condição abre ainda a possibilidade da criatividade, uma vez que o usuário é livre para mudar os parâmetros, ainda que os mesmos sejam difíceis de acontecer em condições reais. Por outro lado, a possibilidade do pensamento divergente, ou da criação de hipóteses fora do modelo vigente, não deve ser confundida com a criação de modelos que não atendam à observação, mas sim à condição de poder comprovar previamente outras explicações para possíveis fenômenos, os quais não sejam capazes de serem observados com o aparato de um experimento real.

Em um segundo momento, há de se considerar que o uso de modelos computacionais, como o próprio nome já diz, sugere a reprodução de um fenômeno o qual obedece a um determinado marco teórico; portanto, sua aplicabilidade está pautada na predição de uma teoria. Não esqueçamos, porém, que a modelagem computacional pode e deve ser aberta o suficiente para possíveis modificações e evoluções que sejam capazes de provocar mudanças profundas, até mesmo na teoria que a concebeu. Com isso, cabe a proposta de uma aproximação de quem elabora o *software* (programador) com quem faz uso do simulador (docente). Não se trata, porém, de transformar o professor em um informata gerado pelo espírito de nosso tempo, mas de dar ao profissional de educação novas possibilidades de tratamento da informação fornecidas pela lógica da comunicação. Isso propiciará um exercício interessante de inspiração e redimensionamento do projeto pedagógico elaborado pelo docente.

De outro prisma, alguns usos feitos com simuladores nas aulas de física apontam para uma inadequação em sua construção. Medeiros e Medeiros (2002) destacam que a visão simplista e algorítmica traduzida em uma simulação torna-se prejudicial, pois, embora as equações que estejam por traz das simulações sejam corretas, os resultados obtidos violam o contexto de validade de um experimento real. Por exemplo, em uma

simulação de um lançamento horizontal que indique um alcance de 300 km como resultado, são deixados de lado alguns fatores significativos que influenciariam nos dados observáveis. Para uma distância como esta, a curvatura da Terra, a variação da aceleração da gravidade bem como a resistência do ar, ou até mesmo os altos valores da velocidade e da altura tornariam o alcance real bem distante do valor previsto. Assim, a discussão da concordância, ou não, do resultado “virtual” com o dado real seria um bom ponto de partida para o não tratamento do fenômeno físico como algo rígido e algorítmico. Nessa lógica, cabe ressaltar a importância de uma visão não-linear acerca da ciência, uma vez que o aprendiz deve entender que a produção do conhecimento não é algo cristalizado, desprovido de equívocos e erros.

Por outro lado, as práticas de ensino, em muitos casos, são guiadas pelas crenças pedagógicas do professor aliadas às suas concepções acerca da ciência, as quais podem apresentar sérias deformações. Já está bastante evidente que a simples utilização da informática não garante que os estudantes tenham uma boa aprendizagem. Medeiros & Medeiros (2002), citando Pintó & Gómez (1996), afirmam que toda experiência proposta aos estudantes tem, intencionalmente ou não, uma abordagem que corresponde a esquemas conceituais, epistemológicos, pedagógicos e psicológicos. Então, trabalhar com simulações computacionais no ensino de ciências é algo mais complexo do que a simples questão técnica da operacionalização do programa. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades e limitações das simulações no ensino da Física na perspectiva de analisarmos tanto as afirmativas favoráveis quanto as desfavoráveis. Cabe, portanto, refletir sobre as principais críticas, procurando-se uma fundamentação teórica consistente para as argumentações do uso das simulações nas aulas de Física.

Em um estudo desenvolvido por Lapa (2008), foi constatado que as instituições se limitam a comprar os equipamentos físicos (*hardware*), sem se preocupar com o suporte lógico (*software*) para implantação dos Laboratórios Virtuais. Isso leva ao professor de Física a se adequar à máquina, e não a máquina a servir ao ensino da Física. O pouco material de que se dispõe resume-se a livros em formato eletrônico, em que o texto é tão linear quanto os antigos manuais, com pouca ou nenhuma interatividade. Nesse momento, abre-se espaço para uma formação que modifique sua postura de professor orador pelo professor *designer de software*, capaz de arquitetar simulações que possibilitem a livre exploração dos aprendizes. As experiências registradas pelo autor apontam para um uso demonstrativo dos simuladores computacionais, como forma de validação das palavras do docente, deixando de lado toda a interatividade requerida à aprendizagem onde o estudante é coautor desse processo.

Em estudo realizado sobre as aplicações das TIC no ensino, Rosa (1995) faz um vasto levantamento de 182 artigos publicados entre 1979 e 1992 em revistas relacionadas ao Ensino de Física, buscando categorizá-los segundo o tipo de aplicação. Verifica-se que a grande parte trata do uso de simuladores computacionais aplicados ao ensino de Física (59 artigos), seguida pelo uso do computador como ferramenta de coleta de dados (40

artigos); somados a esses, 27 trabalhos versam sobre a análise de dados em tempo real. As três categorias possuem em comum o uso dos computadores em um laboratório didático, com destaque para os simuladores computacionais. Juntas, tais aplicações representam, aproximadamente, 70% dos trabalhos publicados.

Vários estudos com simulações aplicadas ao ensino têm sido foco de intensa investigação. Magalhães *et al* (2002), por exemplo, realizam uma análise quantitativa do movimento real de um objeto através do tratamento de sua imagem capturada no computador. Já em outro estudo, é investigado o uso de um simulador computacional utilizado como laboratório básico de Física Nuclear (DIAS, PINHEIRO E BARROSO, 2002).

Entendemos que tal importância dos simuladores na pesquisa sobre o uso das TIC no ensino de Física se fundamenta no fato das leis naturais serem expressas por modelos teóricos. Tais princípios, quando reproduzidos no computador, dão ao estudante a possibilidade de intervenção nesses modelos. Com isso, as ações dos aprendizes ultrapassam a posição de meros expectadores, colocando-os no papel de construtores e testadores de hipóteses.

Estudos com softwares feitos em linguagem Java apontam algumas das vantagens que a modelagem computacional traz às atividades de ensino (FIGUEIRA, 2005). Uma característica marcante destes recursos é o seu apelo visual. Wolfram (1994) aponta que cerca de 70% das pessoas aprendem melhor aquilo que veem, e que apenas 30% preferem outro meio. Além disso, o aprendizado aumenta quando os aprendizes podem interagir com aquilo que estão aprendendo. Sendo assim, inferimos que as novas gerações de alunos, criadas em um ambiente onde a imagem é parte fundamental de seus cotidianos, sentem-se muito mais confortáveis quando algum tipo de estímulo visual é utilizado para a transmissão de qualquer tipo de informação. Neste sentido, as simulações computacionais configuram-se como instrumento interessante para facilitar o processo de aprendizagem. Só para citar alguns dos benefícios das animações no computador observados por Figueira (2005) destacamos:

- a) Permitem a visualização gráfica de elementos sutis do modelo teórico.
- b) Possibilitam a participação ativa dos alunos: sistemas interativos exigem respostas e tomadas de decisões, fazendo com que o aluno construa seu próprio conhecimento.
- c) Contribuem na interpretação de modelos físicos: ao utilizar laboratórios virtuais e testar hipóteses, obtendo previsões sobre esses sistemas, o aluno é capaz de refletir sobre diferentes modelos teóricos.

É muito comum fazermos questionamentos do tipo: quais são as vantagens para a utilização das simulações no ensino das ciências? Medeiros & Medeiros (2002), a partir do trabalho de doutorado de Gaddis (2000), descrevem as principais justificativas para tal uso, destacadas a seguir:

- reduzir o 'ruído' cognitivo de modo que os estudantes possam concentrar-se nos conceitos envolvidos nos experimentos;

- fornecer um feedback para aperfeiçoar a compreensão dos conceitos;
- permitir aos estudantes coletarem uma grande quantidade de dados rapidamente;
- permitir aos estudantes gerarem e testarem hipóteses;
- engajar os estudantes em tarefas com alto nível de interatividade;
- envolver os estudantes em atividades que explicitem a natureza da pesquisa científica;
- apresentar uma versão simplificada da realidade pela destilação de conceitos abstratos em seus mais importantes elementos;
- tornar conceitos abstratos mais concretos;
- reduzir a ambigüidade e ajudar a identificar relacionamentos de causas e efeitos em sistemas complexos;
- servir como uma preparação inicial para ajudar na compreensão do papel de um laboratório;
- desenvolver habilidades de resolução de problemas;
- promover habilidades do raciocínio crítico;
- fomentar uma compreensão mais profunda dos fenômenos físicos;
- auxiliar os estudantes a aprenderem sobre o mundo natural, vendo e interagindo com os modelos científicos subjacentes que não poderiam ser inferidos através da observação direta;
- acentuar a formação dos conceitos e promover a mudança conceitual. (Medeiros & Medeiros, 2002)

Coelho (2002) defende que as simulações aparecem como o uso mais comum no Ensino de Física, pela possibilidade de conexão entre o estudo do fenômeno de maneira teórica em sala de aula e os experimentos em um laboratório virtual, pois permitem que os resultados sejam vistos com clareza, várias vezes, com um grande número de variáveis envolvidas.

Esse mesmo autor destaca ainda que as simulações podem se subdividir em dois grupos: as estáticas e as dinâmicas. Nas simulações estáticas, o estudante tem pouco ou nenhum controle sobre os parâmetros da simulação. Já nas dinâmicas, estes parâmetros podem ser modificados com um grau de liberdade bem maior, de modo que o estudante possa verificar as implicações de cada variável no resultado do fenômeno estudado, tendo assim maior autonomia, tanto com o professor presente quanto sozinho ou em grupo.

Nessa linha de pensamento, as simulações no computador oferecem um grande potencial, pois facilitam aos estudantes compreensão dos princípios teóricos das Ciências Naturais a ponto de serem chamados de Laboratórios Virtuais (DAVIES, 2002, p.271). Tal ferramenta pedagógica aumenta a percepção dos alunos, pois consegue reunir em um só instrumento várias mídias: escrita, visual e sonora.

O uso dos simuladores computacionais como recurso de demonstração da teoria trabalhada em sala de aula ainda é muito pequeno. Barbeta (1996) defende que, além do seu uso direto em sala de aula, a criação de um laboratório de demonstrações virtuais possibilita ao aprendiz o acesso futuro ao material trabalhado durante as aulas. Assim os alunos podem, a princípio, utilizar estas

simulações como um complemento daquilo que foi visto em aula, podendo o material ser acessado no instante em que estiverem revendo o assunto.

Vale ressaltar que outra vantagem importante é o baixo custo de instalação e manutenção dos laboratórios virtuais. Os recursos materiais necessários para a sua utilização em aula restringem-se ao software de simulação, o computador e projetor de multimídia, os quais podem ser utilizados para a realização de uma gama enorme de experimentos.

Em contrapartida ao otimismo com o uso de simuladores computacionais nas aulas de Física, é interessante citar alguns argumentos críticos contra o uso dessas ferramentas em sala:

a) O entusiasmo exagerado com o uso das simulações computacionais onde os estudantes ficam encantados com os efeitos computacionais, bem como a facilidade de uso e com a novidade da presença do computador nas aulas de física, transparecendo uma modernidade tecnológica muito próxima do modismo. Não contribuindo efetivamente para a aprendizagem servindo como elemento motivador do uso das tecnologias do que propriamente do interesse em aprender ciências;

b) A perda da noção da complexidade de um sistema físico real, pois ao utilizar modelos com excesso de simplificações para tornar possíveis as simulações, acabam por deformar a complexidade do real, e corre o risco da simulação ser entendida como a realidade do mundo cotidiano de fenômenos físicos;

c) A falta de discussão das validades dos modelos propostos e de seus contextos de aplicação, possibilitando idéias de generalizações sem as devidas reflexões das limitações tornando-se equívocos epistemológicos;

d) A falta de fundamentação em teorias de aprendizagem tanto na elaboração dos programas de simulação quanto nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

e) A tendência equivocada de substituir um experimento real por um em simulação computacional podendo inclusive levar os estudantes a conceitos errados e deformações do ponto de vista epistemológico. (MEDEIROS E MEDEIROS 2002, p. 80)

Nesse caso, há de se tomar cuidado com o uso dos simuladores no ensino de Física, tendo em vista a necessidade de se considerar os dois lados da questão: as vantagens e limitações. Ainda assim, entendemos que, apesar de algumas argumentações contrárias ao uso das simulações no ensino de Física, há uma necessidade emergente de investigação sobre o uso desse recurso em sala de aula, na tentativa de responder às expectativas do potencial de suas utilizações.

A modelagem computacional apoia-se no fato da Física elaborar modelos ideais para explicar situações reais. Nesse sentido, quando é possível manipularmos os fatores e as variáveis de um determinado fenômeno, podemos descrever e configurar os possíveis resultados de um experimento físico.

Em outra análise, um modelo computacional oferece ao usuário uma forma dinâmica de tratar um acontecimento da natureza, propiciando uma percepção de sua evolução temporal, o que em um quadro negro, estático, não seria possível. Isso, sem dúvida, se bem

utilizado, torna-se uma ferramenta poderosa do ponto de vista cognitivo do aluno.

Assim, a análise da dinâmica dos fenômenos físicos, através da interatividade das simulações, ajuda a aperfeiçoar os processos cognitivos citados acima de maneira mais duradoura. Além disso, espera-se que os significados construídos sejam compartilhados com o contexto da matéria de ensino. Para Gowin, o ensino se consoma quando o significado do material que o estudante capta é o significado que o professor pretende que esse material tenha para o estudante. (GOWIN, apud PIRES e VEIT, 2006)

Partimos, ainda, da ideia de que a ciência se apossa de modelos para explicar os fenômenos da natureza. O modelo teórico é uma descrição simplificada de um sistema físico idealizado, que é aceito pela comunidade científica (VEIT e ARAÚJO, 2005 p.3). Eis que alguns conceitos são bem mais compreensíveis através das simulações computacionais, uma vez que certos modelos não conseguem ser visualizados por nossos sentidos como são os casos do modelo atômico, do modelo do gás ideal ou até mesmo do modelo planetário. Nessa linha, os modelos mentais encontram nas simulações computacionais uma possibilidade de materialização do estado de coisas abstratas, os quais mantêm certa relação estrutural com o que está sendo representado (VEIT e ARAÚJO, 2005 p.3).

Várias são as pesquisas feitas com o uso de simuladores no ensino de Física (DIAS, PINHEIRO e BARROSO, 2002; YANAMOTO e BARBETA, 2001; VEIT, 2005; TAVARES, ARAÚJO, VEIT e MOREIRA, 2004; JONG e JOOLINGEN 1998 e OSTERMANN, 2006, dentre outros.). Todas elas apontam para importância de se investigar novos métodos voltados para o uso dos laboratórios virtuais no ensino de Física.

Ambientes de simuladores parecem se mostrar altamente eficientes para aprendizagem científica por descoberta. Jong e Joolingen (1998) defendem que as possibilidades de inferência, de levantamento de hipóteses e de experimentações fazem das simulações computacionais ferramentas poderosas no auxílio da construção do conhecimento. Jong (1998) ainda aponta para alguns passos na utilização dos laboratórios virtuais nas aulas de ciências. Para ele, na aprendizagem científica por descoberta, as simulações devem privilegiar a geração de hipóteses através de um planejamento experimental sólido, possibilitando, assim, a verificação de previsões a partir da interpretação de dados.

Em meio aos argumentos utilizados para o uso da modelagem computacional durante as aulas de Física, encontramos algumas ideias pertinentes, destacadas por Teodoro (2003, p. 2-6):

a) Num processo de modelação computacional, as ideias abstratas necessitam de passar a ideias “concreto-abstratas” para poderem “funcionar”. São abstratas devido à sua própria natureza e são concretas porque necessitam de ser postas em ação através de equações, animações ou gráficos;

b) A modelagem computacional reaproxima o ensino de Física de sua principal linguagem chamada matemática;

c) A ideia de que a construção do conhecimento físico está dependente de “ferramentas cognitivas” não tangíveis, como a linguagem, e de “ferramentas

cognitivas computacionais” que permitem suportar processos de pensamento centrados no significado das coisas em detrimento de cálculos repetidos;

d) Opondo-se a um ensino tradicional onde fórmulas são dadas para resolução de problemas, a modelagem computacional dá suporte a um ensino em que os alunos investigam, observam, medem, exploram, controlam variáveis, constroem modelos, analisam o significado e as limitações dos modelos.

Embora já existam algumas experiências bem sucedidas com a modelagem computacional (DORNELES, ARAÚJO e VEIT, 2005) utilizando programas como o Modellus (2007) ou, até mesmo, simulações em Java (ESQUEMBRE, 2005), ainda há uma carência muito grande de bons programas de simulações computacionais. Bonilla (1995) destaca que:

Para que um software promova realmente a aprendizagem deve estar integrado ao currículo e às atividades de sala de aula, estar relacionado àquilo que o aluno já sabe e ser bem explorado pelo professor. O computador não atua diretamente sobre os processos de aprendizagem, mas apenas fornece ao aluno um ambiente simbólico onde este pode raciocinar, elaborar conceitos e estruturas mentais, derivando novas descobertas daquilo que já sabia (p. 68).

Nesse sentido, os *softwares* de simulação devem ter um perfil pedagógico capaz de possibilitar uma aprendizagem de significados reais, tendo no aprendiz um agente ativo no processo de aquisição do conhecimento. Pensando assim, acreditamos que as simulações computacionais conseguem atuar de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Física. Não como substituto do professor, mas como suporte didático na promoção de uma aprendizagem mais significativa.

De outro lado, encontramos nas simulações de computador uma possibilidade real de promoção da interatividade nas aulas de Física. Nelas o usuário (estudante ou até mesmo o professor) consegue confrontar as bases de um modelo físico com o fenômeno virtual. A discussão e/ou descoberta das relações existentes entre as grandezas envolvidas em um fenômeno físico são de grande valia na construção e/ou solidificação do conhecimento. E já que as simulações computacionais são execuções simplificadas de um modelo teórico, até mesmo as simulações de baixa qualidade são boas oportunidades de diálogos sobre a incompatibilidade entre o modelo real e o virtual. Entretanto, há de se considerar que o uso dos laboratórios virtuais não deve se limitar às salas de aula. Já que falamos de um aprendiz que é coautor de sua própria aprendizagem, ao mesmo deve ser oferecido um espaço de aprendizagem sem limites territoriais ou temporais, disponível a qualquer hora e conectado a uma rede de conhecimentos não lineares. Nesse sentido, falamos de um laboratório que não é encontrado apenas na escola com o professor do lado, mas de um lugar virtual acessado em qualquer lugar de acordo com a demanda de cada aprendiz, capaz de oferecer-lhes possibilidades de construção a partir de seus próprios questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento de tecnologias que permitem armazenar enormes volumes de informação, tais como reproduzir som e vídeo com alta qualidade e ter acesso a grandes quantidades de dados em tempos muito pequenos, têm-se vislumbrado novos meios para a utilização dos recursos de informática como instrumento de apoio didático. Entretanto, mais do que uma simples ferramenta para o incremento das aulas, o uso das TIC no espaço escolar remonta a um novo cenário pautado na interatividade onde o novo espectador (o estudante) passa a um papel de coautor de sua própria aprendizagem.

O uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC – no campo educacional tem se mostrado como uma possibilidade cada vez mais difundida. Particularmente no ensino de Física, essa ferramenta se traduz na constante pesquisa sobre o uso de softwares de simulação utilizados para a discussão dos modelos físicos.

Entretanto, não se pode perder de vista que as simulações computacionais, em hipótese alguma, substituem o laboratório didático convencional, uma vez que a dimensão real de um experimento oferece um arcabouço de detalhes que nenhuma simulação computacional conseguiria reproduzir com tamanha fidelidade. Além disso, há um vasto horizonte de discussão sobre o uso das tecnologias na educação, em especial no que diz respeito ao ensino de ciências. Assim, o que se espera é o aproveitamento das potencialidades das TIC em harmonia com as possibilidades de uma boa aula de Física, principalmente quando o aluno se mostra como um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBETA, V. B. Recursos de Simulação em computador em aulas de Física para Engenharia. Fundação de Ciências Aplicadas, 1996.
- BONILLA, M. H. S. Concepções do Uso do Computador na Educação. Espaços da Escola, Ano 4, nº 18, p.59-68. Ijuí: 1995.
- COELHO, R. O. *O uso da informática no ensino de física de nível médio.* Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2002.
- DAVIES, C H J - *Student engagement with simulations : a case study* – Computer & Education, v. 39, p. 271, 2002.
- DIAS,N.L; PINHEIRO, A.G; BARROSO, G.C. - *Laboratório Virtual de Física Nuclear.* Revista Brasileira do Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 232 – 236 Jun. 2002. Disponível em <http://ecfa.unige.ch/tecf/teaching/aei/papiers/deJong.pdf> Acesso em 23 de Jul de 2007.
- DORNELES, P. F. T., ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. *Circuitos elétricos: atividades de simulação e modelagem computacionais com o Modellus.* Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/cref/ntef/circuitos/index.html>. Acesso em: 10 Nov. 2007.
- ESQUEMBRE, F. *Easy Java Simulations.* Disponível em:

- FIGUEIRA, J. S. *Easy Java Simulations. Modelagem Computacional para o Ensino de Física.* Revista Brasileira do Ensino de Física, São Paulo, v. 27, nº 4, p. 613 – 618 Ago. 2005.
- FIOLHAIS, C; TRINDADE, J. *Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas.* Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 25, n.3, p 259 – 272 Set. 2003. Disponível em: http://fem.um.es/Ejs/Ejs_es/index.html . Acesso em: 05 Ago. 2007.
- JOOLINGEN, W R. *Scientific Discovery Learning with Computer Simulations of Conceptual Domains* Review of Educational Research, v. 68, nº. 2 (Summer, 1998), pp. 179-201
- LAPA, J. M. *Laboratórios Virtuais no Ensino de Física: novas veredas didático-pedagógicas.* 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.
- LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência;* Tradução de Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MAGALHÃES, M.G.M.; SCHIEL, D.; GUERRINI, I.M.; MAREGA, E. *Utilizando Tecnologia Computacional na Análise Quantitativa de Movimentos: Uma Atividade para Alunos do Ensino Médio.* Revista Brasileira do Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 97 – 102, Jun. 2002.
- MEDEIROS, A; MEDEIROS C. F – *Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino de Física.* – Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, vol 24, nº 2, Junho, 77 – 86, 2002.
- OLIVEIRA, R. *Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula.* São Paulo, Papirus, 1997.
- OSTERMANN, F.; PRADO, S. D.; RICCI, T. S. F. *Desenvolvimento de um software para o ensino de fundamentos de física quântica. A Física na Escola,* São Paulo, v. 7, n. 1, p. 22-25, maio 2006.
- PIRES, M. A. VEIT, E. A. *Tecnologias de Informação e Comunicação para ampliar e motivar o aprendizado de Física no Ensino Médio.* Revista Brasileira do Ensino de Física, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 241 – 248 Jun. 2006.
- ROSA, P. R. S, O Uso de Computadores no Ensino de Física. Parte I: Potencialidades e Uso Real. *Revista Brasileira de Ensino de Física,* São Paulo, vol.17, n. 2 p.182-195, 1995
- TEODORO, V.D. *Modelação no ensino da física: seis idéias básicas XV SNEF Simpósio Nacional do Ensino Física,* 15 2003. Curitiba: CEFET-PR, 2003. p. 2333 – 2342. CD-ROM 1.
- TOFFLER, A. *As Mudanças de Poder.* Tradução: Luiz Carlos do Nascimento Silva. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990.
- VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do computador na Educação. Em Aberto,* Ano 12, nº. 57, p. 3-16. Brasília: 1993.
- VEIT, E. A.; ARAÚJO, I.S. *Modelagem Computacional no Ensino de Física.* XXIII EFNNE – Encontro de Físicos do Norte e Nordeste – Maceió - Alagoas, 2005.
- VEIT, E. A.; ARAÚJO, I.S. *Modelagem Computacional no Ensino de Física.* XXIII EFNNE – Encontro de Físicos do Norte e Nordeste – Maceió - Alagoas, 2005.
- VEIT, E. A.; TEODORO, V. D. – *Modelagem no Ensino/Aprendizagem de Física e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 87-92, 2002. JONG, T.D;
- VEIT, E. A.; TEODORO, V. D. – *Modelagem no Ensino/Aprendizagem de Física e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, 87-92, 2002.
- WOLFGRAM, D. E., *Criando em Multimídia,* Ed. Campus, Rio de Janeiro, 1994.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICA: AFRODESCENDÊNCIA EM PAUTA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Joelma Silva Santos

Resumo: No presente artigo, tem-se como objetivo apresentar uma breve discussão acerca da formação do professor de língua para abordar a temática étnico-racial em sala de aula, considerando que o ensino de língua inglesa deva transcender aspectos estruturais da sua aquisição e se estender à abordagem de questões culturais que desenvolvam a capacidade de interação com pessoas “diferentes” de maneira eficaz. Em 2003, ao que parece ser uma ideia confluyente com a da valorização da multiculturalidade em ebulição no círculo acadêmico voltado para os estudos sobre EFL, é promulgada a Lei nº 10639/03, que conclama os ambientes e atores da educação para a contemplação da história e cultura afro-brasileira no programa das disciplinas do currículo escolar do Brasil. No entanto, no âmbito do ensino de língua inglesa, são poucas as iniciativas para a formação de professores com vistas a prepará-los para lidar com tais questões. Visitando conceitos como perspectivas multiculturais no ensino de língua estrangeira, competência comunicativa intercultural, reconstrução de identidade e a teoria racial crítica, foram analisadas algumas das problemáticas que dificultam a construção de uma consciência racial crítica nos professores de inglês e, conseqüentemente, a incorporação de uma postura questionadora e antirracista em suas práticas educacionais. Foi verificado que esta dificuldade vai além da não preparação dos professores, já que foram observadas, também, questões ligadas à identidade, bem como a concepções racistas já enraizadas no seu imaginário, na língua e em crenças culturalmente estabelecidas.

Palavras-chave: Multiculturalidade. Interculturalidade. Teoria racial crítica.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o Brasil foi erguido com a mácula de ter sido o maior importador de escravos durante o tráfico transatlântico e o último país a abolir a escravidão. Se partirmos desta premissa, podemos compreender as causas primeiras da subordinação racial e social que a população afrodescendente ainda experimenta após séculos neste país. Se almejarmos uma sociedade com justiça social e valorização da humanidade de todos os cidadãos brasileiros, devemos pensar em estratégias de combate ao racismo através da educação. Refletir acerca do trabalho pedagógico dos profissionais da educação parece ser um dos caminhos para levar a discussão sobre a discriminação para a sala de aula e, desta forma, contribuir para a afirmação positiva da identidade do estudante negro e transformação dos processos de exclusão enraizados e institucionalizados em nossa sociedade.

Em 1998, foi inserida a questão étnica na temática *Pluralidade cultural* dos PCNs. Mais tarde, em 2003, é promulgada a Lei nº 10639/03, que estabelece obrigatoriedade do conteúdo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em todas as disciplinas do currículo escolar nas diretrizes e bases da educação nacional. Em contrapartida, os programas de formação de professores parecem permanecer desconectados da realidade concreta das salas de aulas multiétnicas do Brasil, mais ainda dos 50,6% de afrodescendentes de que é constituída a sua população¹.

A Lei nº 10639/03 ampara iniciativas voltadas para os estudos da cultura negra brasileira; a partir deste incentivo, podemos vislumbrar uma contribuição para a formação da identidade e elevação da autoestima de estudantes afrodescendentes através da educação. Em se tratando do ensino de língua estrangeira, a questão raça/etnia pode vir a causar até mesmo surpresa para alguns, haja vista que a ideia de relacionar o ensino de línguas a aspectos multiculturais seja ainda recente e pouco explorada. No entanto, o ensino de inglês que se pretende intercultural deve estar engajado com a emancipação do cidadão, sem desconsiderar suas origens,

sua cultura e o lugar social que ocupa. Desta forma, as salas de aula de inglês podem oferecer mais uma oportunidade de experiência educativa libertadora e antirracista. Para tanto, faz-se fundamental a fomentação de reflexões acerca da prática pedagógica dos professores de língua inglesa, já que geralmente se baseiam em suas crenças e valores para desenvolverem suas atividades nos ambientes de ensino em que atuam. Nesse sentido, não é possível garantir que estes educadores levem em consideração contextos sociais, culturais, políticos e raciais ao realizarem processos comunicacionais que contemplem a história e cultura afrobrasileira de maneira crítica em suas atividades. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 180), em geral, no que tange ao uso da linguagem em sala de aula, os professores obtêm treinamentos sobre a utilização de técnicas próprias de métodos de ensino de línguas, contudo não lhes é oferecido conhecimento teórico acerca do papel que desempenham na construção da identidade social dos seus alunos.

O presente artigo apresenta algumas reflexões e desdobramentos suscitados através de um curto levantamento bibliográfico acerca desta temática com o objetivo de chamar atenção para a necessidade de pesquisas mais elaboradas sobre o ensino de cultura e a discussão sobre raça/etnia por professores de língua estrangeira.

DIVERSIDADE CULTURAL: COMO ABARCÁ-LA?

Não é verdade que inexista uma preocupação com a diversidade cultural nos ambientes de ensino. Algumas dimensões são inseridas nos currículos – tais como dança, música, comidas “típicas”, formas de vestir, festas e preferências de determinados grupos étnicos - e apresentadas de maneira folclórica em épocas específicas do ano. Contudo, estas mostras de mosaicos culturais esporádicos não garantem uma discussão mais aprofundada e crítica sobre pluralidade cultural. Este trabalho que se crê orientado para atender à diversidade permanece em muitos espaços de ensino. Através desta abordagem, a diferença é estereotipada, essencializada,

marcada como algo inerente àquele grupo. Ademais, desconsidera-se a situação histórica, social que sustenta e promove os aspectos culturais produzidos e em constante transformação. De acordo com Mota (2004, p. 41), a educação multicultural deve pretender recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham incorporar discursos historicamente silenciados e desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Sendo assim, tratar conteúdos culturais com trivialidade, reprodução de rituais festivos e decoração de sala com elementos advindos de diferentes culturas etc. é apenas uma forma descontextualizada de dar acesso à diversidade cultural e pode vir a distorcer objetivos autênticos de uma pedagogia preocupada com esta questão.

No que tange ao ensino-aprendizagem de inglês, o respeito às culturas é o que objetiva a perspectiva intercultural de ensino de línguas. É fundamental que o educador de línguas, então, seja conhecedor da importância da construção de significados através da interação com a cultura diferente e ofereça oportunidades de construção de identidades mesmo em língua estrangeira. Ao criar experiências interculturais, deve-se atentar para

[...] incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. (MENDES, 2007, p. 119)

No geral, o termo intercultural remete ao uso da língua que está sendo ensinada como ponte entre culturas; desta forma, pretende-se o incentivo a intercâmbios culturais, entre diferentes mundos.

De acordo com Kramsch (1993), o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham o mesmo território também pode ser entendido como interculturalidade, basta que estas pessoas participem de grupos culturais diferentes, sejam eles sexuais, sociais, profissionais ou étnicos, minorias ou culturas dominantes. Neste âmbito, teríamos a insurreição do falante intercultural que pode desenvolver uma competência comunicativa intercultural, que tem como componentes básicos o conhecimento, a habilidade e as atitudes complementados por valores que possuímos por sermos membros de vários grupos sociais (OLIVEIRA, p.6).

Depreende-se do que foi apresentado que a formação de professores de inglês, com um olhar crítico e preocupado com abarcar a diversidade cultural do Brasil, deva partir de uma perspectiva intercultural de ensino de língua, o que poderia, dentre outros fatores, contribuir de maneira significativa e concreta para a luta contra o racismo dentro das instituições escolares, buscando a modificação de comportamentos preconceituosos com o auxílio da língua estrangeira.

TEORIZANDO A LEI Nº 10639/03 EM PROL DA LÍNGUA INGLESA

A Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que compõe as diretrizes e bases da educação nacional, institui em seu parágrafo primeiro que o conteúdo programático do currículo oficial da rede de ensino brasileira deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

O texto apresentado pela Lei nº 10639/03 é confluyente com as perspectivas da educação intercultural que compreende a emancipação do cidadão diante de um mundo globalizado. Segundo Rajagopalan (2003, p.70), este é o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras- formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas, modos de pensar e agir e transformarem-se em cidadãos do mundo.

Embora a Lei mencionada e as perspectivas interculturais de ensino de línguas tenham discursos comuns, podemos identificar uma carência de pressupostos teóricos que conduzam a reflexões que possam unir estas propostas. Neste ponto, apresentamos a Teoria Racial Crítica, doravante TRC, que parece traçar um elo teórico entre as acepções da Lei, o ensino de línguas e formação de professores.

A TRC foi cunhada para atender a estudos no âmbito jurídico nos Estados Unidos por volta da década de 60 e é, mais tarde, aplicada ao campo educacional por diversos teóricos. Neste ponto, através de conceitos apontados por Delgado e Stefanic (2001 *apud* Kubota; Lin, 2006) apresentamos algumas questões preconizadas pela TRC: 1) o racismo está profundamente enraizado nos construtos sociais e não pode ser desconsiderado com políticas de igualdade superficiais; 2) o racismo beneficia as elites brancas, vários segmentos sociais não têm interesse em erradicá-lo; 3) “raças” são categorias inventadas, manipuladas e apagadas pela sociedade quando conveniente; 4) as formas de discriminação racial e racialização são influenciadas pelas necessidades socioeconômicas da sociedade dominante; 5) é vital o entendimento antiessencialista dos grupos raciais, reconhecendo sua diversidade, sem vê-lo como grupo homogêneo e estático; e, por fim, 6) uma forma de fazer a voz e experiências do povo negro ser conhecida é através de narrativas que podem expor as formas de racismo escondidas nas interações cotidianas ²(tradução nossa).

Se fizermos cruzamentos entre a Lei nº 10639/03, a adoção de perspectivas interculturais no ensino de língua estrangeira e a TRC, encontramos solo para desenvolver estratégias antirracistas voltadas para a igualdade racial e social.

Aplicada ao ensino de inglês intercultural, a TRC embasaria uma reavaliação dos currículos, programas e métodos de ensino de línguas, no tocante à reprodução dos valores que postulam a superioridade cultural dos europeus; fundamentaria uma crítica à maneira caricatural e estereotipada que o negro é representado em livros didáticos de língua inglesa, ofereceria oportunidade de falantes de segunda língua tornarem-se cidadãos

conscientes e orgulhosos da sua língua materna, da sua cultura e da sua capacidade de dialogar e transitar por culturas diferentes.

É necessário, contudo, contar com professores habilitados para o trabalho com esta teoria. De acordo com Ladson-Billings (GANDIN; PEREIRA; HYPOLITO, 2009), muitos professores têm boa vontade, são inteligentes, bem informados, passam nos exames, mas têm experiência limitada para trabalhar com pessoas que são diferentes delas; por isto, não são capazes de conduzir conversas sobre desigualdades, não estão preparados para tal. Temos, assim, uma incongruência entre conhecimento no sentido convencional e a ideia de conhecimento com um olhar crítico em relação ao mundo. Este último é pré-requisito para que os professores de inglês reconstruam sua identidade e, ao mesmo tempo em que disseminem conhecimentos, desenvolvam, em si próprios e em seus alunos, a capacidade de interagir com pessoas de diferentes culturas, reconhecendo-as e respeitando-as na sua diferença.

O RACISMO SE ESCONDE NA FALA

Para a redação do artigo de especialização, intitulado “*Ensino de estratégias de leitura através da análise de conteúdo de textos sobre a diversidade racial*” (SANTOS, 2008) investigou-se a possibilidade de ensino de inglês para fins específicos associado à análise de conteúdo de textos sobre temáticas raciais e discussões acerca dos significantes lexicais encontrados nestes textos. Foi evidenciado, contudo, que o maior desafio deste trabalho tornara-se lidar com as tensões entre os sujeitos individuais partícipes das atividades comunicativas que seguiam as leituras interpretativas dos textos. Mais complexo do que extrair os significados subjacentes aos textos trabalhados era estender as temáticas levantadas pelos discursos publicitários e literários a discussões sobre as questões raciais em sala de aula.

Tratou-se de um estudo de caso e o professor pesquisado demonstrava um despreparo patente para lidar com os conflitos internos e externos que se instauravam ao propor reflexões acerca daquela temática. Em virtude disso, considerava mais seguro evitar os campos mais controversos dos temas, a fim de evitar conflitos maiores, mais complexos e acima da sua própria capacidade de apreensão. Para que a questão raça/etnia seja levantada e discutida em sala de aula, faz-se necessário um mínimo de conhecimento, leitura e formação quanto às dimensões diversas e complexas atreladas a esta temática. Muitas vezes, estas discussões são suprimidas, evitadas e, até mesmo, silenciadas devido ao despreparo dos docentes.

De acordo com Ferreira (2007, p.222), as crenças dos professores de inglês negros e brancos acerca da abordagem do tema raça/etnia nas aulas de inglês variam em torno das seguintes acepções: 1) acreditam no mito da democracia racial brasileira, na ideia de que a diversidade racial é festejada e que a mestiçagem das raças aqui encontradas ao longo da formação da sociedade brasileira se reflete na cultura de maneira harmoniosa, sendo assim, não haveria racismo no Brasil, não há, portanto, problemas raciais a serem desconstruídos nas salas de aula; 2) crêem que seja necessário discutir a temática raça/etnia nas aulas

de inglês, mas sem enfatizá-la, não como tema principal ou foco das atividades, mas diluída em outros conteúdos ou debatida quando surgirem questionamentos relacionados; 3) acreditam ser mais prudente, evitar a discussão sobre raça/etnia, já que é um assunto polêmico e considerado tabu para alguns estudantes.

Diante do panorama apresentado, é imprescindível desenvolver o pensamento crítico dos professores de inglês sobre os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que envolvem o afrodescendente brasileiro e sedimentam a desigualdade racial. O reconhecimento desta realidade é determinante para que atentem para a representação dos afrodescendentes nos seus processos comunicacionais e desenvolvam uma prática educativa crítica, voltada para a valorização das questões étnico-raciais e promoção da cidadania. Como se pôde observar nas crenças apresentadas, o racismo no Brasil é peculiar, ele se afirma através da sua negação. Entretanto, está latente nos valores e discursos que circulam em nossa sociedade. Podemos compreender esta dinâmica ao analisarmos o excerto que segue.

“Raça” é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, e exploração exclusão- ou seja, o racismo. Contudo como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2009, p. 66)

Uma vez que o discurso racista está dissolvido nas crenças do professor, o racismo será disseminado por meio da sua comunicação e pode refletir e construir a desigualdade social. Através destes momentos de interação com o aluno, são formados significados, são formadas identidades, são sedimentados conceitos por vezes irreversíveis. Nesse sentido, o professor de inglês é potencializado por meio da linguagem, da língua estrangeira e da utilização das diversas tecnologias a construir a sua realidade social e a realidade social de seus alunos.

É necessário que o professor de L2 veja a si próprio como um ser cosmopolita sem que a imposição de uma cultura, seja ela de L1 ou L2, transforme a sala de aula em um campo de batalha. Ao estabelecer a sala de aula como o cruzamento de fronteiras, a identidade e a cultura do aluno, ao invés de subjugada ou destruída, podem ser expandidas neste encontro com a nova língua e cultura. (OLIVEIRA, 2007, p.48)

As teorias apresentadas e suas complexas extensões nos remetem à ideia de que professores não têm como adquirir conhecimento de conceitos como ensino crítico, teoria racial crítica, perspectivas interculturais dentre outros sozinhos. Estes conceitos têm de ser ensinados nas universidades. Importa, então, suscitar implicações concretas acerca da formação do professor intercultural, que compreende o ensino de língua estrangeira como forma de emancipação do cidadão e libertá-lo da formação hegemônica e eurocêntrica que obteve ao longo de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pôde ser constatado que as concepções dos professores de inglês sobre raça/etnia, racismo e diversidade cultural são determinantes da abordagem que fazem destas questões em sala de aula. A falta de formação/informação aliada à reprodução de ideias pré-concebidas sobre a condição do negro no Brasil conturba uma proposta intercultural de ensino de línguas. Crenças como o mito da democracia racial brasileira, a abordagem da diversidade cultural de maneira folclórica, como única prática voltada para questões culturais e a recusa de trazerem à baila os temas raça/etnia e o negro no Brasil, por considerarem estes assuntos polêmicos, são algumas das questões/entraves descobertos durante a construção deste trabalho.

Com base nisso, cabe a execução de estudos que estruturarem teorias, como a teoria racial crítica, e metodologias para formação destes professores, e ofereçam procedimentos práticos para balizarem sua prática educativa, seus processos comunicacionais, sua constituição identitária e, conseqüentemente, suas concepções acerca de um ensino de línguas engajado com perspectivas culturais de maneira crítica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei n.º 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. "What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?" *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.211-233, Jan./Jun.2007. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/08Aparecida.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2009.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- GANDIN, L.A.; PEREIRA, J.E.D; HYPOLITO, A.M. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente* (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings) Disponível em :<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2009
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KUBOTA, Ryoko ; LYN, Angel. *Race and TESOL: introduction to concepts and theories*. TESOL Quartely. Vol. 40, No 3, p. 471-489, Sep. 2006.
- MENDES, Edleise. *A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre línguas"*. In: ALVAREZ, M.L.O ; SILVA, K.A. (Org.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SO: Pontes Editores, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas. In: SCHEYERL, Denise; MOTA, Kátia (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- OLIVEIRA, Adelaide P. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês com L2*. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em. Linguística Aplicada)- Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SANTOS, Joelma Silva. *Ensino de estratégias de leitura através da análise de conteúdo de textos sobre a diversidade racial*. Salvador: UNIFACS, 2008. 12p. Monografia (Especialização em Língua Inglesa)- Universidade Salvador.

Maria Aparecida da Silva Modesto

Resumo: Este ensaio pretende apresentar algumas descobertas revolucionárias da biologia, psicologia, química e física e como esses referenciais científicos estão contribuindo para mudar a compreensão do mundo e do universo. Tais abordagens mostram, também, que uma nova ciência está se delineando e na sua gênese os modelos do universo, baseados em uma visão newtoniana, passam por um processo de transmutação que traz consigo a esperança de um futuro melhor para humanidade por acolher as certezas e incertezas, incluir o pensamento do incerto, do novo, das probabilidades, apreciando a totalidade que é o ser humano e ensinando uma ética de aliança e de solidariedade.

Palavras-chave: Epistemologia. Ciência. Conhecimento. Técnica. Produção intelectual.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A ciência... significa um esforço sem trégua e um desenvolvimento contínuo e progressivo em direção a um objetivo que a intuição poética pode captar, mas que o intelecto nunca poderá compreender completamente”.

Max Planck

Ao se pensar em uma abordagem sobre o conhecimento e a ciência, levando-se em consideração seus aspectos, critérios e princípios como uma característica do fazer humano, remete-se ao debate epistemológico ao longo da história, quando cientistas dos mais diversos campos, baseados nos pressupostos e nas atividades científicas fruto de suas reflexões, têm questionado se podem explicar de modo adequado como o mundo funciona.

Segundo Maturana e Varela (2001), a vida é “um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo”. Mas, para explicar o conhecer, diz ainda Maturana (2006): “o que tenho que fazer é explicar o ser humano; explicar este conhecedor, que sou eu ou qualquer um de nós”. Nessa perspectiva, o conhecimento não se limita apenas a um processo de informações originado de um mundo anterior e exterior ao ser humano, mas de um conhecimento produzido pelo próprio ser vivo em interação com seu próprio meio: “vivem no conhecimento e conhecem no viver” (MATURANA; VARELA, 2001, p.14).

Entretanto, a ideia científica da verdade esteve tradicionalmente ancorada, durante muito tempo, “na crença da existência da verdade absoluta em algum lugar ‘lá fora’ – ou seja, de uma verdade absoluta com uma existência independente. Quanto mais próximos chegar a essa verdade absoluta, mais verdadeiras seriam as teorias” (ZUKAV, 1999, p.38).

Dessa maneira, o modo e a necessidade de compreender e explicar o mundo é um assunto que certamente teve sua origem desde o aparecimento do homem, pois emerge do próprio despontar da consciência humana, comum a toda humanidade e, portanto, universal. O homem surge da natureza com a consciência de sua capacidade de conhecer e utilizar esse conhecimento em toda sua vida. Esse conhecimento apresenta suas raízes em duas visões: a primeira relacionada com a técnica para a produção de instrumentos e utensílios, sendo essa não

como adaptação do homem ao seu meio natural, mas, pelo contrário, como adaptação às necessidades humanas, e a sua origem perde-se nas travas da pré-história.

A técnica deve ter emergido da natureza humana à medida que desta também surgiu a consciência, no momento do derradeiro homínido percebeu que poderia utilizar um galho de árvore ou um fragmento de osso como arma ou instrumento. Nesse momento surge algo estranho à natureza, algo que não somente “é” mas também que “serve-para” (AFONSO-GOLDFARB, 2001, p.15).

A segunda visão está vinculada com a produção intelectual, que se caracteriza como uma nova maneira de pensar e que desponta com a filosofia grega, quando a consciência humana já atinge um alto nível de sabedoria e traz consigo, também, a percepção dos limites dessa própria consciência: o terror do desconhecido, o medo da noite e da morte. Daí a necessária conotação entre a consciência e o saber, de um lado, e a luz e o esclarecimento, do outro.

Dentro dessa perspectiva, o presente ensaio apresenta algumas descobertas revolucionárias da biologia, psicologia, química e física e como esses referenciais científicos estão contribuindo para mudar a compreensão do mundo e do universo. Tais abordagens mostram, também, que uma nova ciência está se delineando e na sua gênese os modelos do universo, baseados em uma visão newtoniana, passam por um processo de transmutação que traz consigo a esperança de um futuro melhor para a humanidade.

ALGUNS REFERENCIAIS CIENTÍFICOS

“Aprendemos a ter a esperança de que a natureza seja dotada de uma ordem que possamos aspirar a compreender”.

C. N. Yang

A emergência da consciência como algo destacado da natureza gera uma polaridade que permanece até os dias de hoje. A pertinência de tal afirmação encontra respaldo nas diversas maneiras pelas quais foi construída a ciência, predominantemente através da imagem mecanicista criada no século XVI. O modelo newtoniano do mundo se caracteriza pelo materialismo e pelo reducionismo – “uma focalização nas coisas e não nas relações, e uma busca, na

física, dos blocos de construção básica da matéria” (WHEATLEY, 1999, p.25).

A ciência clássica insiste sobre o estável, sobre o equilíbrio e o que se vê, por toda parte, é instabilidade, evolução e flutuação. Essa ciência está ligada ao determinismo, às causas e, por consequência, à vida que existe fora da natureza. O dualismo típico do pensamento ocidental de Descartes, entre o *res cogita* e a *res extensa*; o dualismo de Kant, entre o mundo dos fenômenos e dos números (PRIGOGINE, 2003).

A ideia de que não podemos entender nada sem antes termos uma representação em nossas mentes é, segundo Zukav (1999), “um subproduto do modo newtoniano para observar o mundo. Se quisermos ir mais além de Newton, temos que superar essa idéia”. Assim, herdamos duas concepções do universo: as leis da natureza deterministas, atemporais, onde o futuro e o passado têm o mesmo papel; e a imagem evolutiva: inicialmente com Darwin, depois com a termodinâmica com a ideia da entropia, que aumenta indefinidamente.

Nesse contexto, segundo Morin (2003), a maioria das ciências se baseia na redução como método de conhecimento (do conhecimento de um todo para o conhecimento das partes) e no determinismo, ou seja, a ocultação do acaso, do novo, das invenções (lógica mecânica da máquina para os problemas humanos e sociais). A especialização abstrai, retira um objeto do seu contexto e da sua totalidade, rejeita suas ligações e intercomunicações com seu ambiente, o insere no compartimento da disciplina, cujas fronteiras destroem arbitrariamente a sistematicidade (relação da parte com o todo) e a multidisciplinaridade dos fenômenos.

A partir do século XX, a mudança do paradigma mecanicista para um novo paradigma em construção tem ocorrido em diferentes formas, velocidade e em vários campos científicos. Para Capra (2000, p.33), a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica”, e a maneira de pensar passou a ser conhecida como “pensamento sistêmico”. Desse modo, as pesquisas da nova ciência vêm do nascimento do pensamento sistêmico que surgiu na primeira metade do século XX, especialmente na década de 20, cujos pioneiros foram os biólogos com a concepção dos organismos vivos como totalidades integradas, em seguida surge a *Gestalt* dos psicólogos, a nova ciência da ecologia, a química e, de forma mais drástica, a física quântica.

Daí, as correntes que fluem sob a sua superfície são um movimento em direção ao holismo, da compreensão do sistema enquanto sistema e da atribuição de valor fundamental às relações entre as partes aparentemente discretas. A pensadora sistêmica Meadows (apud WHEATLY, 1999) cita um antigo ensinamento Sufi que capta essa mudança de foco: “Você pensa que, por entender *um*, tem de entender *dois*, porque um e um fazem dois. Mas você também precisa entender o *é*”. Essa percepção é, também, sentida por Prigogine e Stengers (1990), quando argumentam que não podemos julgar a *priori* o que “é” o homem, o que são os conceitos pertinentes para definir a sua identidade, já que a identidade de um sistema físico-químico é relativa à sua atividade. Portanto, dentro dessa concepção não se reduz

os fenômenos à simples relação de causa e efeito, mas o constante fluir dos processos dinâmicos de suas relações.

Da exploração do mundo subatômico surge a visão de uma realidade que contraria a maior parte das noções de realidade vivida pela humanidade. Na ótica da mecânica quântica, não se pode prever acontecimentos individuais, pois ela se ocupa do comportamento grupal, onde um mundo de relações é determinante e fundamental para aquilo que é observado e o modo com que as partículas se manifestam. As partículas não existem como “coisas” independentes, elas só vêm a existir e só são observadas em sua relação com outra. Logo, essas conexões invisíveis entre o que elas eram antes de serem consideradas entidades separadas são os elementos fundamentais de toda criação.

Em outras disciplinas, como a biologia, o uso de modelos não-mecanicistas é um tema recorrente ao longo de toda sua história e uma consequência da dicotomia entre substância e forma. Teorias como a hipótese de Gaia, de James Lovelock, segundo a qual a Terra é um organismo vivo e interativo e todos que defendem essa ideia concordam que, ao afetar o equilíbrio desse superorganismo, pode-se ameaçar a sua sobrevivência. Lipton (2007) aponta que estudos recentes do *Britain's Natural Environment Research Council* concluem que o mundo está passando pela sua sexta extinção, e o que difere esta das anteriores é que aquelas foram ocasionadas por eventos extraterrestres, e esta está sendo causada por um organismo animal: o homem.

Ainda no campo da biologia, a teoria dos campos morfogenéticos de Roper Sheldrake, segundo o qual, em cada espécie, uma memória contida em uma estrutura invisível ajuda a moldar o comportamento. Para a Biologia da Cognição de Maturana e Varela, a vida é um processo de conhecimento e, se o objetivo é compreendê-la, é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo.

Na química, Ilya Prigogine demonstra a capacidade que certos sistemas químicos (estruturas dissipativas) têm de se regenerar até atingirem níveis mais elevados de auto-organização como resposta a exigências ambientais. Essas estruturas dissipativas demonstram a capacidade dos seres vivos para reagir à desordem (não-equilíbrio) com vida renovada. A desordem pode desempenhar um papel fundamental na geração de ordens novas e de nível mais elevado.

Perto do equilíbrio, ou *no* equilíbrio, existe uma solução estável, um universo estável sem história. Longe do equilíbrio as flutuações podem aumentar e tornarem-se gigantes. Essas flutuações são características dessas estruturas dissipativas. Para Prigogine (2003), a individualidade emerge do todo e, no entanto, ela é diferente do todo. Assim, o subjetivo emerge do todo e, ao mesmo tempo, faz parte do todo. Possuem aspectos de instabilidade, existem pontos de ruptura, bifurcação em que uma solução dá origem a várias soluções possíveis. São expressas por leis de probabilidade e não por leis deterministas.

Portanto, há multiplicidade de formas, multiplicidade de estruturas que escapam ao determinismo, que são baseadas em probabilidade e que constituem o resultado do irreversível. O mecanismo da

irreversibilidade é um mecanismo de desenvolvimento, comunicação, de passagem de uma situação individual para uma situação coletiva, implicando um nível de liberdade cada vez maior.

Desse modo, à medida que se abandona o modelo mecanicista e se observa com maior profundidade a dinâmica dos seres vivos, começa-se a vislumbrar uma maneira inteiramente inédita de compreender as flutuações, a desordem e a mudança. Esses novos modos de entender a mudança e a desordem também estão emergindo da teoria do caos.

Nas últimas décadas do século passado, parte da comunidade científica passou a se interessar, também, pela dinâmica de sistemas ditos complexos, cujas partes se relacionam de forma não linear. A tentativa de se construir um sistema teórico para os fenômenos associados a esses sistemas fez surgir novos ramos da física, chamados: teoria do caos e a física dos sistemas complexos. Conceitos como criticalidade auto-organizada, auto-similaridade, fractais e leis de potência passam a fazer parte da física contemporânea (GLERIA; MATSUSHITA; SILVA, 2004, p.99).

A hipótese de invariância de escala, que surgiu no contexto dos fenômenos críticos, deu origem a duas previsões, ambas verificadas experimentalmente para uma grande gama de sistemas. A primeira categoria é um conjunto de expressões, denominadas relações de escala, e a segunda categoria implica um colapso ou redução dos resultados experimentais. Tais sistemas têm propriedades marcantes, e uma delas é a chamada leis de escala ou leis de potência. Os princípios de invariância de escala têm sido úteis na interpretação de muitos fenômenos, desde a formação das galáxias aos mercados financeiros e à sociedade.

Ao contrário do que se pensava no passado, sistemas simples nem sempre produzem comportamentos igualmente simples. Fruto desta nova realidade científica, a Teoria do Caos estende suas ramificações nos mais diversos campos do conhecimento científico.

O trabalho no campo dos sistemas complexos tem levado à compreensão de alguns problemas mais difíceis e fascinantes que desafiam o entendimento humano, entre eles se incluem a origem da vida, a evolução das espécies, o funcionamento do sistema imunológico e do sistema nervoso central, entre outros. Segundo Nussenzveig (2008):

Um tratamento analítico dos sistemas complexos dentro da teoria geral de sistemas dinâmicos ainda constitui um desafio para os matemáticos. Na ausência dele, faz-se uso generalizado das simulações em computador. A facilidade de acesso a técnicas computacionais cada vez mais poderosas tem sido um dos principais fatores de estímulo às pesquisas em complexidade. *A osin vivo e in vitro* dos experimentos em biologia, já se acrescentou o in silício (NUSSENZVEIG, 2008, p.9).

Portanto, a nova ciência inicialmente desponta da biologia, da física, e da química, bem como das teorias da evolução e do caos, e abrange outras variedades de disciplinas. Nessa nova perspectiva, “ciência”, “pesquisa”, “tecnologia” deixam de ser vistas como entidades isoladas, autônomas, independentes da sociedade, e passam a ser

cada vez mais encarados como produtos de estruturas e dinamismo da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se o mundo existe e não é objetivamente sólido nem preexistente antes de eu surgir em cena, então o que ele é? A melhor resposta parece ser a de que o mundo é somente um potencial e não está presente sem que eu ou você o observemos. Ele é, essencialmente, um mundo espectral que irrompe na existência sólida cada vez que um de nós o observa. Todos os inúmeros eventos do mundo estão potencialmente presentes, capazes de ser vistos ou sentidos, mas que não são efetivamente vistos ou sentidos até que um de nós os veja ou sinta”.
Freed Alan Wolf

O mundo descrito pela nova ciência está, portanto, tornando o ser humano mais consciente, mudando suas crenças e percepções em muitas áreas, e não apenas nas ciências naturais. A nova ciência, ao mesmo tempo em que se torna capaz de reunir, contextualizar, globalizar, também reconhece o singular, o individual, o concreto.

Como se percebe, as implicações dessa nova concepção de ciência levam o homem a profundas mudanças no seu modo de viver, especialmente no que se refere à forma que se relaciona consigo mesmo, com os outros e com a natureza. A visão da nova ciência como um processo regido principalmente pelas leis da criatividade, portanto leis extrassocietárias, perdem assim sua ênfase, cedendo terreno a uma interpretação cada vez mais dialética da relação entre todos os campos dos saberes.

Em suma, a nova ciência pode favorecer uma mensagem universal unindo o pensamento ocidental com o oriental, acolhendo as certezas e incertezas, incluindo o pensamento do incerto, do novo, das probabilidades, apreciando a totalidade que é o ser humano e ensinando uma ética de aliança e de solidariedade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO-GOLDFAR, A. M. *Da alquimia à Química*. São Paulo: Landy, 2001.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.
- LIPTON, B. H. *A biologia da crença: ciência e espiritualidade na mesma sintonia*. São Paulo: Butterfly Ed, 2007.
- GLERIA, etall. *Sistemas complexos, criticalidade e lei de potência*. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 26, n. 2, p. 99-108, 2004. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br>>. Acesso em: 25 mar 2009.
- MATURANA, H. R; VARELA F. J. *A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.
- MEADOW, D. *Whole Earth Models and Systems*. In: WHEATLEY, M. Liderança e a nova ciência. São Paulo: Ed. Cotrix, 1990.
- MORIN, E. *A necessidade de um pensamento complexo*. In: MENDES, C. Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2003.
- NUSSENZVEIG, A. M. *Complexidade e Caos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Copea, 2008.
- PLANK, M. *The Philosophy of Physics*. Nova York: Norton, 1936.

PRIGOGINE, I. *O fim da certeza*. In: MENDES, C. Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2003.

PRIGOGINE, I.; STRNGERS, I. *Entre o tempo e a eternidade*. Lisbôa: Gradiva, 1990.

WOLF, F. A. *Parallel Universes*. Nova York: Touchstone Books, 1988.

ZUKAV, G. *A dança dos mestres Wu Li*. São Paulo: Ed de Cultura Espiritual, 1979.

ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E REFLEXÕES

Maria Auxiliadora Lima Dias da Silva

Professora de Língua Inglesa para o Magistério Superior do IFBA; Mestre em Linguística Aplicada pela UFBA (2001); Doutor em Linguística Aplicada pela UFBA (2004). Pós-Doutora em Estudos Bilingües e Biculturais pela UTSA

Resumo: As narrativas de aprendizagem vêm mostrando a sua eficácia na coleta de dados na aquisição de segunda língua (SL) ou aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs). Portanto, torna-se evidente que o seu papel na Linguística Aplicada, dada a perspectiva de análise e crítica aos modelos de investigação propostos por pesquisadores da área, a exemplo de Connely e Clandinin (2002), Bell (2002), Pavlenko (2002), Murphey (2006), dentre outros, é fundamental. Este artigo tem como proposta analisar as narrativas de aprendizagem apresentadas por alunos e um professor de 3º grau de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia em Salvador, Bahia e, através da metodologia oferecida pela abordagem de narração de memórias, discutir a autonomia de aprendizagem a qual cada um desses informantes construiu ao longo de suas experiências. Outro aspecto suscitado neste trabalho é a definição trazida por alguns estudiosos sobre o que é a autonomia de aprendizagem e a que ela se propõe no tocante ao planejamento de programas de ensino, à seleção de estratégias de ensino, aos níveis de proficiência exibidos pelos aprendizes de LEs; em suma, trata-se da análise e reflexão do poder de construção de automonitoração e consciência crítica do indivíduo a respeito de sua aquisição de conhecimento linguístico e cultural.

Palavras-chave: Ensino de Inglês. Experiência. Narrativas.

AS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Muito recentemente, o interesse por narrativas como instrumento e abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino-aprendizagem de LE(s) (língua/s estrangeira/s) vem crescendo, quer seja no âmbito nacional, quer no internacional. A Pesquisa Narrativa esteve e está presente nos campos da literatura, da antropologia, psicanálise, artes, estudos fílmicos, filosofia, história, Linguística e Educação. No entanto, a Pesquisa Narrativa esteve presente no cenário educacional dos EUA desde as décadas de 70 e 80 de acordo com Telles (2002). Devido às suas características de referenciar-se à história e às experiências dos indivíduos, a Pesquisa Narrativa encontra força e campo cada vez maiores na Linguística Aplicada, embora seja recente a sua inserção nessa área. Connely e Clandinin (1990, 2000), por exemplo, têm se voltado para o estudo da Pesquisa Narrativa voltado à Linguística Aplicada à Educação, uma vez que o foco dos seus trabalhos é a formação do professor. Os dois autores consideram as narrativas um meio de pesquisa tridimensional, pois, através das mesmas, é possível abranger as seguintes dimensões: espaço, tempo e meio sociocultural, que, se acrescidos a uma quarta, a dimensão tecnológica, pode-se levantar uma série de fatores que constituem a aprendizagem e/ou aquisição de línguas em toda a sua complexidade.

De acordo com Todorov (1979), uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. A partir dessa premissa surge um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. O resultado disso é a mudança, a diferença entre a instauração do conflito provocado inicialmente até a conclusão do discurso com a metamorfose do seu narrador em toda a sua experiência relatada.

Na aprendizagem de LE também temos uma situação estável de falante da língua materna, em que uma

força, a outra língua – estrangeira ou segunda língua - vem perturbar. O confronto com essa língua, muitas vezes, realiza-se de forma artificial, sem identificação com uma comunidade de fala. Em outras vezes, de forma prazerosa e significativa e, quando a aprendizagem acontece, nova ordem se instaura: a de um falante bilíngue. Nesse sentido, Todorov (1979) afirma que a narrativa envolve a transformação de personagens ou de situações ao longo do desenvolvimento da desordem. Essas transformações são as que se espera encontrar nas narrativas.

Outros dois autores, Oxford e Green (1996), acreditam no potencial das narrativas de aprendizagem, quer seja como uma estratégia para aumentar a consciência dos alunos sobre seu processo de aprendizagem, quer para fornecer uma melhor visão à compreensão do professor sobre cada aprendiz. Oxford e Green (1996) se sustentam no poder das histórias de aprendizagem para estreitar os laços entre os alunos quando estes compartilham suas experiências como aprendizes. Através de dados coletados com alunos de diversas nacionalidades, idades, níveis de aprendizagem, culturais etc., eles investigaram estilos e estratégias de aprendizagem.

Murphey (2001, 2004) enfatiza o potencial das histórias de aprendizagem para a transformação de outros aprendizes. Ele iniciou o seu trabalho com a coleta de histórias de aprendizes de língua inglesa, no Japão, em janeiro de 1997, e as reuniu em um manual que foi distribuído, em abril do mesmo ano, a aprendizes do primeiro ano da universidade de Nanzan, no Japão. Ele possuía como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre a própria aprendizagem e, além do mais, apresentar modelos de aprendizes bem-sucedidos da mesma cultura e de idades semelhantes aos alunos iniciantes. Segundo Murphey (1998), essas narrativas foram também distribuídas a alunos do terceiro e do quarto ano, e ele verificou que as histórias inspiraram até mesmo os alunos mais velhos.

A aquisição e a aprendizagem de línguas estrangeiras são dois processos sociocognitivos complexos, e suas manifestações através do uso da linguagem têm sido objeto constante da pesquisa em Linguística Aplicada. De acordo com Paiva (2002),

Explicar a aquisição de línguas sempre foi um desafio para todos que investigam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) ou de segunda língua (SL)¹, pois nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes de forma a poder descrever, com segurança, o processo de aquisição de uma língua. (PAIVA, 2002: 34)

Entretanto, resta ao pesquisador contar com o relato dos próprios aprendizes, por meio de suas narrativas e reflexões sobre seus processos de aprendizagem. Pavlenko (2001), por exemplo, é uma outra autora que tem investido nessa direção e acredita que memórias de aprendizagem têm um grande potencial para os estudos sobre segunda língua. Ela considera as narrativas “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” e acredita que a perspectiva de longo prazo adicionada ao apanhado geral das questões da aprendizagem de língua é vital na nossa área (PAVLENKO, 2001: 02).

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas narrativas desenvolvidas por alunos de uma escola de educação tecnológica na capital do Estado da Bahia, examiná-las sob o escopo da autonomia de aprendizagem de LE, conferir significado a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, que é característica específica das narrativas. Através delas, podemos saber por que e como alguém aprendeu ou aprende uma língua e chegar a um determinado grau de compreensão do fenômeno da aquisição ou da aprendizagem – o qual é o objeto desse estudo - que, possivelmente, não poderia ser percebido através de outra metodologia ou abordagem.

POR DENTRO DA AUTONOMIA DA APRENDIZAGEM

A autonomia de aprendizagem tem tido presença constante na literatura sobre aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras e a sua ideia está implícita nas estratégias utilizadas pelo aprendiz na tentativa de construir o seu aprendizado de modo significativo, isto é, de comunicar-se e automonitorar-se de maneira bem sucedida. O conceito ‘autonomia’ lembra Paulo Freire (1997), que em sua obra “Pedagogia da Autonomia” deixa bem claro que a autonomia é intrínseca à liberdade e à capacidade do indivíduo de construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi ensinado. Por outro lado, o conceito defendido por Holec (1991) de “responsabilizar-se pela própria aprendizagem” é o mais repetido em textos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Outras ideias são igualmente difundidas, tais como, “assumir a responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem”, ideia defendida por Dickinson (1991, 1992), Oxford (1990), Cohen (1998) e Wenden (1987), os quais partem do princípio de que “um dos objetivos educacionais da

pesquisa sobre as estratégias do aprendiz de LEs ou LM é torná-lo um aprendiz de línguas autônomas”. Wenden (1987), por sua vez, informa que “os aprendizes devem se equipar com habilidades especiais e estratégias para aprender a língua de forma auto-direcionada”.

Thanasoulas (2000) lista uma série de ideias recorrentes onde ele afirma que

“(…) são um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas para a auto-aprendizagem; capacidade inata que é anulada pelo sistema educacional; estudo totalmente solitário; direito de dirigir a própria aprendizagem, independência; consciência linguística; auto-direcionamento; capacidade de tomar direção; e, por fim, andragogia².” (THANASOULAS, 2000: 02)

Benson (1997) associou o seu pensamento ao conceito de autonomia predominante – responsabilidade sobre a própria aprendizagem – e a denominou de ‘autonomia técnica’ quando se refere a “equiparar os aprendizes com as habilidades técnicas que eles necessitam para gerenciar sua própria aprendizagem fora da sala de aula”. O autor aponta, ainda, dois outros tipos de autonomia, quais sejam: autonomia psicológica e autonomia política. A autonomia psicológica ou ‘capacidade’ é um construto de habilidades e atitudes que permitem aos aprendizes ter mais responsabilidade por sua própria aprendizagem. A versão política é definida como controle sobre os processos e o conteúdo da aprendizagem. Paiva (1994) propõe outro tipo de autonomia, a econômica, a qual é definida pela autora como independência econômica para escolher onde estudar e para ter acesso aos mecanismos, instrumentos e tecnologias que dão suporte à aprendizagem. Essa mesma versão é endossada por Pennycook (1997), quando reconhece as limitações do conceito de autonomia na aprendizagem e cita Young (1986: 19) para afirmar que “ser autônomo significa ser autor de sua própria aprendizagem e história de vida sem estar submetido ao desejo dos outros”, opinião partilhada com Paulo Freire em sua obra Pedagogia da Autonomia, já citada neste artigo.

Por fim, qualquer que seja a definição de autonomia aplicada à aprendizagem fecha em um ponto, quando aponta um denominador comum, qual seja, de que a autonomia não é uma faculdade dada. A autonomia só é conseguida através de treinamento, o qual envolve professores e alunos, pois, do contrário, se fosse uma tarefa imposta, todos seriam condenados ao fracasso, muito provavelmente. O aprendiz autônomo, bem sucedido é aquele que faz bom uso de ferramentas de que dispõe (estratégias, conhecimento prévio, cognição etc.) para aprender ou adquirir determinadas estruturas – gramática e vocabulário. A responsabilidade sobre a própria aprendizagem pressupõe, portanto, o sucesso que a definição de autonomia vem delimitar. Outra ideia de

¹ Entende-se como ‘segunda língua’ (SL) a língua que se aprende em contextos onde essa língua é falada; e como ‘língua estrangeira’, a língua que é aprendida em países onde se fala uma outra língua diferente desta, de acordo com os meios acadêmicos. Apesar da polêmica que a dicotomia instaura entre os estudiosos, as duas formas serão mantidas.

² Andragogia – termo cunhado por Knowles (1984) que defende a necessidade de uma teoria de aprendizagem específica para adultos. Ele julga que os adultos tendem a responsabilizar-se pela própria aprendizagem e que isto deve ser levado em conta quanto é elaboração de programas de ensino voltados para adultos.

fundamental importância diz respeito ao papel do professor na conquista da autonomia por seus aprendizes.

A literatura corrobora a ideia de que o professor é responsável pela promoção da autonomia de aprendizagem e que pode oferecer contextos adequados à autonomia dos seus aprendizes. Söntengs (1999) é um dos estudiosos que partilham dessa ideia e ele afirma que “colaboração e reflexão são aspectos da autonomia, sendo a reflexão um elemento vital para que o aprendiz se torne mais autônomo.” Outros fatores influenciam no desenvolvimento da autonomia, tais como a tecnologia, o contexto, a política educacional, a escola enquanto instituição, o professor, os materiais selecionados para a prática pedagógica, as características pessoais do aprendiz (envolvimento com a língua-alvo e sua cultura, motivação, estilos de aprendizagem, recursos, crenças, experiências passadas de aprendizagem, necessidades, afetividade, autoestima, dentre outros).

A autonomia é parte imprescindível do processo de aprendizagem, uma vez que ela define que o sujeito-aprendiz seja o agente da sua própria aprendizagem e não um agente simbiótico que absorve tudo o que vem dos outros agentes do mesmo processo, sem realizar as suas próprias escolhas. Por outros agentes, entende-se o professor, a escola, os materiais, a metodologia e abordagens escolhidas, dentre outras coisas. Uma vez ignorada, a autonomia do aprendiz proporciona questionamentos, explicações, propostas de mudanças acerca do processo de aprendizagem, pois que ele é o mediador constante desse processo, mesmo que o seu grau de autonomia seja o mínimo possível. Em função das diferenças individuais dos aprendizes, efeitos distintos podem surgir por força de um conjunto de variáveis.

Nesse contexto, as narrativas de aprendizagem mostram que as histórias individuais dos aprendizes não se repetem, pois, embora as queixas, necessidades e desejos sejam os mesmos, as reações são distintas, e diferentes fatores interferem decisivamente em suas experiências, provando, mais uma vez, que tanto o processo de aprendizagem quanto a autonomia são sistemas complexos. Investigar a autonomia dos aprendizes de LE em ambientes de aprendizagem diversos é, primordialmente, trabalhar com diferenças individuais, levando-se em conta a complexidade do fenômeno.

A METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa, que ora se apresenta – e por esta razão a chamaremos de pesquisa piloto - ainda se encontra em andamento, pois ela faz parte de um universo ainda maior, qual seja a do Projeto de Pós-Doutorado³ (que aqui será chamado de ‘projeto macro’), o qual tem como objetivo alcançar a conclusão usando como *corpus* alunos de uma instituição de estudos bilíngues/culturais no exterior nos cursos de graduação, mais precisamente, na *Division of Bicultural Bilingual Studies*, do *College of Education and Human Development* da Universidade de

³ Projeto desenvolvido na UTSA, no ano de 2008, intitulado “Bicultural dimensions in teaching English Language Learners (ELL): constructing self-identities” sob a supervisão da Profa. Dra. Elizabeth Murakami-Ramalho.

Texas em San Antonio (UTSA), de origem e cultura hispânica, alguns vindos de diversos países da América Latina. Exemplos dessa investigação usarão também dados de outro projeto ligado a um grupo de pesquisa do IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) – Linguagem e representação⁴ - anteriormente liderado pela Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos (hoje tem a Profa. Dra. Maria da Conceição Pinheiro de Araújo como líder), cujo propósito é reunir pesquisadores interessados na investigação de diversos aspectos do processo de aprendizagem e de formação de professores de língua materna e LE através das narrativas de aprendizagem. Este artigo usará os dados obtidos em uma escola de ensino tecnológico na capital baiana, onde as línguas inglesa e espanhola são privilegiadas nos cursos de Ensino Médio, Subsequente e 3º. Grau, pois esses serão mesclados e comparados aos resultados obtidos na pesquisa do Pós-Doutorado no exterior, verificando o que as narrativas de aprendizagem podem relatar sobre os aprendizes selecionados para a pesquisa e suas histórias de aprendizagem. Esse *corpus* ainda está sendo construído, porém o número de narrativas está se avolumando conforme o número de informantes vem crescendo. A metodologia consiste em analisar dentro das narrativas os seguintes aspectos: a) Quais as ideologias trazidas pelos aprendizes sobre a aprendizagem/aquisição de uma LE/SL?; b) Como os participantes se comportam diante das oportunidades apresentadas e que vêm enriquecer o seu aprendizado?; c) Quais as expectativas, ansiedades, frustrações e recompensas que todo o processo traz aos participantes, apesar das limitações ou restrições que o ambiente de aprendizagem lhe oferece?

Um aspecto a ser considerado na pesquisa maior – ‘projeto macro’ – é a construção das identidades dos indivíduos que fazem parte dela – os participantes – a partir das histórias ou narrativas.

A investigação através de narrativas se baseia em pressupostos epistemológicos da produção de sentido feitos por seres humanos que relatam as suas experiências; isto quer dizer que esses indivíduos foram selecionados a partir de suas vivências como aprendizes de uma língua estrangeira, e os elementos que se mostram mais pertinentes ao interesse do pesquisador são categorizados de modo a respeitar as características individuais (crenças, conceitos, limitações etc.) subjacentes às narrativas. Neste trabalho, especificamente, pretende-se coletar as narrativas de aprendizagem com o objetivo de construir um *corpus* com os relatos de aprendizes e dos professores de língua estrangeira – que também são parte integrante e fundamental desta investigação - através de textos escritos. Os sujeitos pesquisados neste trabalho foram três alunos e uma professora do curso de Administração Hoteleira do IFBA, com idades que variavam entre 19 e 50 anos, de

⁴ O referido projeto, ‘Linguagem e representação’, abrange duas linhas de pesquisa, quais sejam ‘Linguagem e interação’ e ‘Linguagem, representação e poder’. Na primeira, situa-se o projeto da minha autoria que envolve as narrativas de aprendizagem, isto é, o projeto “Ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras na contemporaneidade: socialização do saber”, o qual pretende reunir o maior número possível de professores/pesquisadores da rede de ensino tecnológico e publicar os resultados e discussões verificados nas pesquisas.

diferentes semestres do curso de graduação, cuja disciplina, Inglês Instrumental, em que estavam matriculados, faz parte do currículo mínimo do curso previamente citado. A participação dos investigados foi aleatória e espontânea, uma vez que a pesquisadora teve que contar com os alunos que estavam presentes num curso de férias de verão (06/07) promovido pela instituição.

A ANÁLISE E AS DISCUSSÕES

Através da análise das narrativas escritas selecionadas, foi possível perceber os aspectos sociais e individuais da autonomia, bem como os momentos em que essa autonomia se expressa na história de aprendizagem dos informantes. Ao lê-las, torna-se perceptível a recorrência de fatos, tais como a decepção com o ensino oferecido pelas escolas particulares (participante 4), com a rede oficial e com os cursos livres, que não planejam seus currículos com base nas necessidades do seu alunado; o autogerenciamento e as tomadas de decisão motivados pelas circunstâncias não previstas pelos seus protagonistas; a busca por saídas que superem a falta de recursos para atingir as metas de aprendizagem; os caminhos que essa busca leva à autonomia e, por fim, o aproveitamento das ofertas externas ao seu ambiente de aprendizagem para concretizar os seus objetivos e tornar-se um aprendiz autônomo. Esses pressupostos ratificam a posição de Bell (2002), citado por PAIVA (2005), quando ele afirma que

...as narrativas permitirão ao pesquisador compreender a experiência de diferentes aprendizes, recolher informações sobre as quais os aprendizes não têm consciência; iluminar a noção temporal da experiência, reconhecendo que a compreensão sobre as pessoas e sobre os eventos muda com o tempo.” (BELL, 2002: 207)

Em cada narrativa, é possível perceber um determinado tipo de reação por parte dos aprendizes às condições a que a sua aprendizagem foi imposta. O número de variáveis, que aumenta de acordo com a quantidade de informantes, nesse caso, foi limitado em função da seleção de apenas três narrativas. Em sua grande maioria, elas são parecidas, porém jamais iguais. Eis a primeira delas:

NARRATIVA 1

“Sou ... tenho 29 anos e estudo Administração no CEFETBA⁵. Iniciei o meu contato com a língua inglesa na 5ª. série, mas somente no meu 3º. ano vi a sua importância. Foi quando comecei a trabalhar na Cultura Inglesa, curso de inglês britânico, foi bastante interessante iniciei no Elementary I e cursei até o Pre-Intermediate 1, com várias dinâmicas de aprendizado trabalhando principalmente com toda estrutura gramatical, com as aulas de conversação e

⁵ As três primeiras narrativas apresentadas no projeto foram coletadas no curso de Administração/Hotelaria do IFBA (então CEFETBA) em 2007. A quarta foi apresentada por um professor de língua estrangeira da mesma instituição.

aulas de teatro, tendo ainda participado das feiras onde estudávamos a cultura de cada país.” (sic) (Depoimento de uma aluna veterana do curso de Administração)

A primeira informante mostra que foi impulsionada à sua autonomia devido às circunstâncias em que a sua aprendizagem de língua se desenvolveu, isto é, de maneira inadequada e ineficaz. A proximidade do vestibular fez com que ela optasse pelo trabalho numa instituição onde se é ensinado o inglês de forma efetiva em troca da gratuidade do curso. A sua inserção num contexto, onde, além das aulas e do trabalho remunerado, a aluna pudesse aproveitar outros recursos (feiras culturais, teatro e aulas de conversação) para aperfeiçoar a sua aprendizagem tornaram-na uma aprendiz autônoma bem sucedida. A imprevisibilidade gerou bons frutos, e a mudança, grandes diferenças. Contudo, tais mudanças, embora sejam pouco observadas na segunda, que coloca o que vem a seguir, ainda mantêm a imprevisibilidade:

NARRATIVA 2

“A língua inglesa esteve presente na vida pela primeira vez na 4ª. série primária. Quando fui estudar para o vestibular de língua estrangeira me dei conta que em todos aqueles anos em que estudei inglês, pouco aprendi. Então, após ter iniciado o curso, tive que “correr atrás” para poder acompanhar o nível das aulas. Descobri vários sites de ensino e aperfeiçoamento da língua. Por motivos pessoais tive que deixar o curso e agora venho retornar com aulas da disciplina optativa Inglês I do curso de Administração.” (sic) (Depoimento de uma aluna do curso de Administração)

Fica evidente que a autonomia da informante foi motivada pela busca pelo conhecimento e a insatisfação gerada pela(s) escola(s) que frequentou, onde o inglês era oferecido como língua estrangeira. À medida que as dificuldades se avolumavam, mais a aluna se sentia impelida a planejar a sua aprendizagem apesar das adversidades. As escolhas fizeram-na trilhar o caminho mais lógico para atingir os seus objetivos, embora ela se sinta prejudicada por não dispor de melhores oportunidades.

A próxima narrativa relata o seguinte:

NARRATIVA 3

“O meu primeiro contato com a língua inglesa foi no ensino do fundamental a até o segundo grau não aprender muita coisa além do básico do básico. Tive uma melhora mais tarde por causa de um jogo o RPG, a maioria dos livros era em inglês em interessei por aprender com isso conseguir aprender a lê mais não a escrever, fala e entender as falas. Ultimamente grasas a TV por assinatura estou vendo mais programa em inglês e com isso estou conseguindo aprender um a entender a fala.” (sic) (Depoimento de um aluno que acabara de ingressar no curso de Administração)

Este informante demonstra que a sua autonomia foi conquistada através de insumos verificados em jogos de

computador e TV por assinatura, que, pelo visto, lhe são mais atraentes. Por outro lado, nota-se que a dificuldade continua presente nesse aluno e ele não busca a escola como meio de rompimento dessas limitações para se tornar um aprendiz bem sucedido. Ele ainda é bem jovem com relação aos demais informantes e sua autonomia é bastante limitada se comparado aos demais aprendizes que narraram as suas histórias. A próxima narrativa foi realizada por alguém que demonstra mais experiência no tocante à aprendizagem e contato com línguas estrangeiras diferentes.

Ela expõe tal experiência:

“Como nunca minha família teve recursos suficientes para bancar os meus estudos em língua estrangeira, isto é, inglês e francês, que eram (e são) as minhas paixões, passei a pedir emprestado todo e qualquer material em discos, fitas e livros didáticos para estudar sozinha. As escolas que frequentei da primeira série até a terceira série ginásial, em muito ajudou nesse processo, pois até rezar, nós rezamos nos dois idiomas. Funcionou, por algum tempo, pois sentia falta de pessoas com quem dialogar, trocar idéias etc. As estruturas foram bem aprendidas, mas faltava-me a fluência nas duas línguas e um pouco de compreensão auditiva. Mesmo assim continuei estudando só, na medida do possível pedindo assistência aos professores que me davam apoio, pois não queria ficar em desvantagem quando chegasse a época do vestibular. Porém Deus me ajudou e consegui uma bolsa para estudar por um ano nos EUA, o que foi de fundamental importância na hora de escolher a área profissional que seguiria dali em diante – Letras. Quando ingressei no Instituto de Letras pude rever os meus estudos em francês, inglês e iniciar um novo, italiano. Infelizmente, por falta de tempo tive que deixar o francês e o italiano de lado por conta das outras disciplinas que cursava e do trabalho para o qual havia sido contratada. Hoje, penso em quando me aposentar voltar a estudar aquelas línguas que não conseguir aprender efetivamente e tantas outras que puder.” (Depoimento de um professor)

Eis um exemplo autêntico de aprendiz autônomo, que buscou na diversidade a motivação para empreender a interação com falantes dos idiomas escolhidos e a filiação com as suas respectivas culturas de forma concreta. A informante tem cerca de 50 anos e, conforme o seu relato, os contextos sociais e culturais a fortaleceram por conta do contexto acadêmico. Ela esteve em contato com duas línguas estrangeiras – inglês e francês (que, segundo a mesma, “eram as suas maiores paixões”) – desde cedo, e isso a motivou a ir em frente em busca de maior conhecimento na área linguística. Mesmo em situações onde há limitações, as soluções vão surgindo pouco a pouco, o aprendiz se auto-organiza, constrói a sua própria aprendizagem, em outras palavras, testa hipóteses, toma decisões, faz escolhas e controla o seu próprio saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de aprendizagem analisadas à luz da Linguística Aplicada crítica atende aos critérios propostos quando:

- a) engaja-se com diferença opondo-se ao essencialismo;
- b) pauta-se nos interesses e desejos dos participantes, pesquisador(es) e informantes;
- c) as questões de poder no contexto investigado são levadas em consideração;
- d) determina objetivos que buscam transformação.

Essas perspectivas foram colocadas neste trabalho visando a posteriores discussões em torno do assunto analisado.

As queixas dos informantes, que são aprendizes de língua estrangeira, no tocante às suas expectativas não atendidas pelas instituições, currículos e metodologias, são recorrentes, a despeito do volume de depoimentos que se colham, e isso vai de encontro à forma e não ao conteúdo do que está sendo praticado em termos de ensino de LE no país. Os desejos e interesses dos envolvidos são claros em seus relatos e as questões de poder estão implícitas em suas narrativas de forma patente: políticas educacionais deficitárias; professores, algumas vezes, despreparados e sem poder de voz crítico-reflexiva para discutir o que, de fato, é necessário e suficiente para que os seus aprendizes procedam com o processo de aprendizagem; descaso das escolas – pública ou privada - em geral; e as faltas de insumos econômicos para dar conta da aquisição de material de estudo, capacitação e qualificação. O desejo desses aprendizes por aprender uma LE é inegável, e eles possuem consciência da sua necessidade; portanto, um ensino voltado exclusivamente para a forma não é a melhor das apostas para a formação de alunos autônomos e com qualidade.

Os professores não podem ser responsabilizados pelo insucesso de muitos dos seus aprendizes em ambientes de aprendizagem diversos, pois que são vítimas do processo de sucateamento do ensino que vigora no país. A educação ocupa uma posição de irrelevância, sobretudo, nas questões de tomada e divisão de poder econômico, criando, dessa forma, contextos desfavoráveis, inadequados, dificultando o acesso dos envolvidos – professores e alunos - às tecnologias, falantes e matérias, de modo que pudessem compensar a falta de uma comunidade de prática de LE. Como resultado, esses envolvidos ficam sem o domínio da ferramenta básica para exercer a sua profissão com competência. As políticas educacionais, os cursos de formação de professor e os parâmetros curriculares se acomodam à realidade vigente e não propõem mudanças que venham desfragmentar o ensino de uma língua, tal como ele deve ser.

A autonomia dos aprendizes aqui mostrados se revelou menos generalizante e mais pontual, porém se percebe que lhes falta uma autonomia econômica que lhes permita o acesso ao uso de tecnologias de lhe facultem o contato com as comunidades que praticam a língua-alvo, que não se restringem apenas aos cursos de idiomas. É preciso que os autores dessas e de outras narrativas percebam que a escola, o ambiente de aprendizagem, é um direito garantido por lei, no qual as suas reivindicações por melhorias devam ser registradas, para que os currículos não sejam confeccionados com foco exclusivo na forma e sim, de maneira participativa, estratégica, visando possibilidades e, sobretudo, baseado na ruptura de sistemas

já caducos e mais voltado à formação dos alunos como cidadão e ser integral.

REFERÊNCIAS

- BELL, J. S. *Narrative inquiry: more than just telling stories*. TESOL Quarterly 2. 36: 207-212, 2002.
- BENSON P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER P. (orgs.) *Autonomy and independency in language learning*. Longman, 1997.
- CLANDININ, D; CONNELLY, J. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- COHEN, A. D.. Strategies in learning and using a second language. Lawrence Erlbaum *Critical Applied Linguistics*, Longman, 2001.
- DICKINSON, L. *Self instruction in language learning*. Cambridge University, 1991.
- ELLIS, R. Understanding second language acquisition. Oxford: OUP, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon, 1981.
- KRASHEN, S. D.; TERREL T. D., *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Edinburgh: Pearson Education, 1983.
- KRASHEN, S. D.. Principles and practice in second language acquisition. New York: Prentice Hall, 1982.
- KNOWLES, Malcolm. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Houston, TX: Gulf Publishing, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D. and LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. London and New York: Longman, 1991.
- MURPHEY, T. et al. Reported belief changes through near peer modeling. TESL – EJ, vol. 5, #3, pp. 1-15, 2001.
- MURPHEY, T; CHEN J; CHEN L. Learner's constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P. e NUNAN, D. (orgs.) *Learners' stories – difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 83-100.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle&Heinle, 1999.
- OXFORD, L. R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury, 1989.
- OXFORD, R., GREEN, J. Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each Other Understand Learning Styles and Strategies. *TESOL Journal*, v.6, n. 1, p. 20-23, Autumn 1996.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies*. Newbury, 1990.
- PAIVA, Vera L. M. O. Input organization. In: LEFFA, V. (orgs.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1994.
- PAIVA, Vera L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras & Letras*, 14(1): 73-88.
- PAIVA, Vera L. M. O. autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In; FREIRE, M. et al. (orgs.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005, pp. 134-153.
- PAIVA, Vera L. M. O. (orgs.) *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. São Paulo: Pontes, 2007. 216 p.
- PAIVA, Vera L. M. O. *O ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes, 2005. 212 p.
- PAVLENKO, A. *Narrative study: whose story is it, anyway?* TESOL Quarterly 36.2: 213-218, 2002.
- PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER P. (orgs.) *Autonomy and independency in language learning*. Longman, 1996.
- PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER P. (orgs.) *Autonomy and independency in language learning*. Longman, 1997.
- SÖNTGENS, K. Language learning via e-mail - autonomy through collaboration. In: HOADLEY, C. M. et al. (orgs.), *Proceedings of computer support for collaborative learning (CSCL) Conference*. <http://kn.cilt.org.csci99/A69/A69.HTM>
- THANASOULAS, D. *What is learner autonomy and how it can be fostered?* The internet TESL Journal, Vol. II, 2000. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> Acessado em 15 de julho de 2007.
- TELLES, J. A. Trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação dos professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, 2002, p. 15-38.
- TODOROV, I. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WENDEN, A. Conceptual background and utility. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learning strategies in language learning*. Prentice Hall International, 1987.
- YOUNG, R. *Personal autonomy: beyond negative and positive liberty*. Longman, 1997.

QUALIDADE NO SETOR DE SERVIÇOS: UMA ANÁLISE DAS VISÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE SERVIÇOS HOTELEIROS CINCO ESTRELAS EM SALVADOR

Renan Lima de Sousa

rsousa1986@hotmail.com

Antonio Clodoaldo de Almeida Neto

antonio.clodoaldo@uol.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objeto de estudo a qualidade em serviços nos hotéis cinco estrelas em Salvador, no Estado da Bahia, a partir de uma análise criteriosa da percepção e da expectativa de três componentes do setor hoteleiro, são eles: o gestor, o colaborador e o hóspede. A partir dessa análise, avalia, através de ferramentas adequadas, as oportunidades e ameaças no setor terciário para os estabelecimentos hoteleiros e, assim, sugere nova abordagem para a gestão de processos dos estabelecimentos estudados com vistas à melhoria contínua dos serviços prestados.

Palavras-chave: qualidade em serviços. Setor terciário. Gestão de processos. Melhoria contínua.

1. INTRODUÇÃO⁶

A qualidade em serviços é relevante para todos os setores da economia, principalmente para o setor terciário, marcado pela prestação de serviços e cuja característica principal é a satisfação de necessidades, algumas bem típicas a este setor. Os meios de hospedagem priorizam a satisfação do cliente através da oferta de uma série de serviços que os diferenciem um do outro e que, por ventura, destaquem-nos no cenário regional. É a partir dessa rivalidade que nascem as diferentes percepções quanto à qualidade do serviço ofertado ao cliente, e essa diferença influencia a expectativa do hóspede no tocante à prestação do serviço. O estudo e a análise da satisfação do cliente, portanto, envolvem a pesquisa criteriosa acerca da percepção e da expectativa do cliente e dos envolvidos na prestação do serviço.

1.1. CONCEITOS-CHAVE

1.1.1. Qualidade em Serviços

A presença do cliente é determinante para a realização de um serviço, pois a produção é simultânea ao consumo, sendo possível compreendê-lo a partir de características gerais como a presença do cliente, a intangibilidade, a perecibilidade, a não estocagem e a dependência de pessoas para realizá-lo, independente da padronização.

Segundo Lovelock (2002), serviço é um conjunto de atividades econômicas que criam valor e fornecem benefícios. Ele é agrupado por ramo de atividade, pois isso ajuda a definir o produto principal e a compreender a necessidade tanto do cliente como do concorrente. Quanto à necessidade do cliente, o gerente deve conhecer algumas questões dos serviços que oferece ao consumidor como, por exemplo:

- a) O que faz seu serviço?
- b) Quais as pessoas envolvidas?
- c) Qual processo está envolvido na criação do serviço?

d) Como o cliente está encaixado nesse processo?

Quando o cliente está envolvido na produção do serviço, como acontece na atividade hoteleira, o profissional deve entender o processo exposto. Desse modo, a avaliação da qualidade do serviço ocorrerá em função de um padrão interno pré-existente, ou seja, antes do contato com o segundo serviço. Esse padrão interno do cliente é a base para a expectativa que é influenciada pelas experiências anteriores. Quando não as possui, entretanto, o cliente baseia-se em outros fatores como a comunicação boca a boca ou a propaganda do serviço.

Na hotelaria, por exemplo, há a hospedagem. O serviço é realizado na presença do hóspede, ou seja, quando este efetivamente se hospeda. A hospedagem, por sua vez, não é passível de estocagem, pois ela é cercada por outros serviços como, por exemplo, o *check-in*.

A qualidade no setor de serviços é abordada em diversas disciplinas da Administração, como o Marketing e a Gestão da Qualidade. Neste campo, um dos conceitos básicos é de “momento da verdade”, que para Serson (1999) é todo e qualquer instante em que o cliente tem contato com determinado setor da organização.

Em razão disso, a qualidade é determinada pela percepção do cliente, configurando-se através dos distintos e interdependentes “momentos da verdade”. A partir dessa explicação, conclui-se que a satisfação é definida como a relação entre o que o cliente espera e o que é percebido. Segue abaixo uma relação para ilustrar a explicação.

- Expectativa = percepção → qualidade adequada.
- Expectativa > percepção → qualidade inadequada.
- Expectativa < percepção → qualidade excelente.

Segundo Téboul (1999), o momento da verdade é caracterizado por quatro segmentos que definem a disposição do consumidor em repetir a experiência. São eles o trágico, o apático, o encantado e o crítico:

Trágico: Não há comprometimento em fidelizar o cliente

Apático: Não há contribuição alguma em tornar o cliente fiel

Encantado: Há compromisso da organização em oferecer o serviço através de pessoal especializado

⁶ Trabalho resultante de Pesquisa PIBIC / FAPESB, realizada de meados de 2008 a outubro de 2009, sendo o primeiro autor o Orientando e o segundo o Orientador, contando com a colaboração de mais dois estudantes do curso de Administração do IFBA, Jaqueline Cavalcante Milhome e Thiago Luiz Moraes Hayne

Crítico: O cliente tem contato com os bastidores, pois será a partir desse contato que ele retornará à organização

1.1.2.A ferramenta SERVQUAL – Qualidade em serviços

A escala SERVQUAL nas organizações exerce papel fundamental na melhoria dos serviços prestados, pois ela avalia a qualidade provendo a média do desempenho do serviço. Através do seu desempenho pode-se verificar se é preciso adotar uma nova postura ou um novo plano de ação ao oferecer o serviço ao consumidor.

A escala SERVQUAL mede a tendência dos serviços, demonstrando qual a melhor alternativa para segmentar ou não a prestação do serviço e, também, a reação do consumidor frente à nova abordagem gerencial. É uma escala que analisa qualitativa e quantitativamente o grau de satisfação do usuário com o serviço prestado sob cinco dimensões, a saber:

Confiabilidade: capacidade da organização de cumprir prazos, registrar erros para posteriormente corrigi-los e, principalmente, o interesse dos funcionários em solucionar o problema do cliente.

Sensibilidade: disposição da força de trabalho em prestar auxílio na resposta a um problema enfrentado pelo cliente e, também, a disposição organizacional para

manter os canais de comunicação com o cliente sempre abertos.

Segurança: atitudes que transmitem segurança e confiança ao cliente, fornecendo para a força de trabalho e a organização senso de responsabilidade e compromisso com a execução das melhores práticas na gestão da organização.

Empatia: atenção dedicada ao cliente, tratando-o como alguém especial que possui todas as suas necessidades totalmente compreendidas por aquele que o atende e representa a organização.

Tangibilidade: a aparência e a condição de uso dos equipamentos, se são modernos, e como são empregados para satisfazer o cliente quando este solicita algum serviço.

Há ainda a rapidez, outra dimensão relacionada com o fator tempo de capital e importância nos serviços prestados.

Desenvolvido por Parasuraman, Zeithaml e Berry, a escala de valores deve ser aplicada antes e depois de prestar o serviço, pois, ao preencher o formulário antes de consumir o serviço, o cliente registra suas expectativas e, depois, sua percepção.

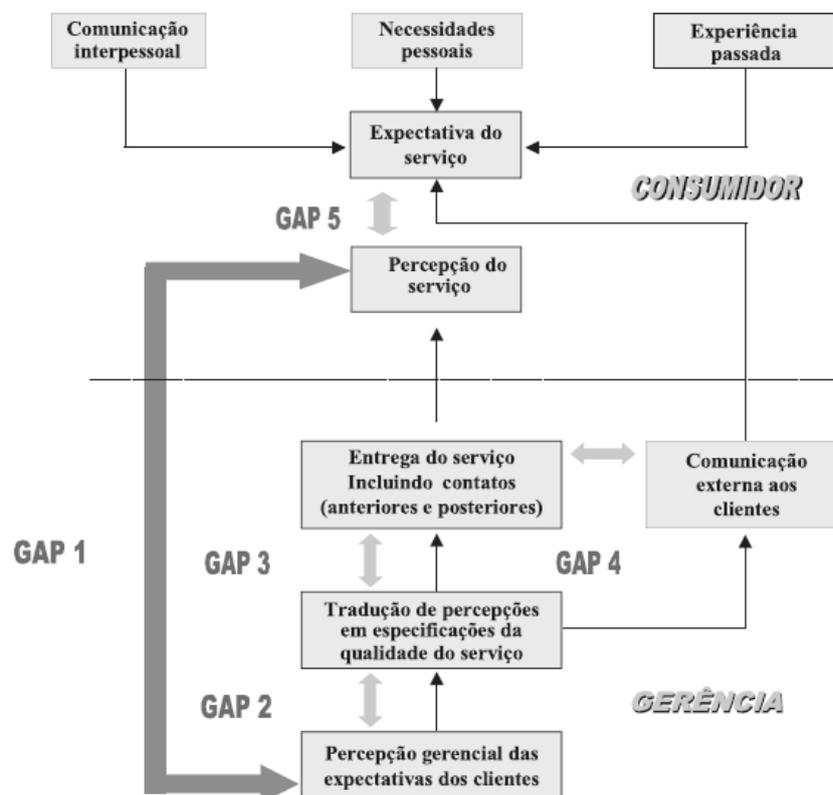


Figura 1 – Modelo GAP de qualidade dos serviços

Fonte: Parasuraman et al, 1985 apud Miguel, PAC et al.

A falha entre o esperado e o percebido constitui o *GAP* (*lacuna*, em inglês) que é estruturado em cinco partes, discriminando as variações entre o que o gerente acredita satisfazer o cliente e como o cliente acredita que o gerente atua para satisfazê-lo. A seguir os *gaps* são discriminados.

Gap 1: Diferença entre a expectativa do cliente e a percepção do gerente;

Gap 2: Diferença entre a percepção do gerente em relação à expectativa do cliente e a especificação da qualidade do serviço;

Gap 3: Diferença entre o especificado e o oferecido em relação à qualidade dos serviços;

Gap 4: Diferença entre o oferecido e o comunicado ao cliente;

Gap 5: Diferença entre o esperado e o oferecido, ou seja, o que um consumidor espera de um serviço e o seu desempenho alcançado;

Conforme figura 1 abaixo, o SERVQUAL é estruturado em *GAPS* que medem a qualidade do serviço, e tal medida é realizada através da comparação entre a expectativa e a percepção do serviço.

Como contraponto e de forma crítica, Silva (2005 *apud* Babakus e Boller,1992), considera que a diferença entre expectativa e percepção não traz informações adicionais quanto à qualidade do serviço, ou seja, “para os autores o método SERVQUAL deveria releva apenas a percepção do cliente quanto ao serviço”. Isto porque, ao registrar sua expectativa, o cliente imediatamente analisa o serviço prestado diante do esperado, sendo, portanto, desnecessário registrar a expectativa, devendo-se evidenciar apenas a percepção.

Ainda segundo Silva (2005 *apud* Coelho,2004), autores desenvolveram um estudo no setor de serviços e os resultados não apoiam o que é apresentado por Parasuraman, ou seja, as cinco dimensões do SERVQUAL não são amplas e genéricas, portanto não podem ser utilizadas em qualquer tipo de serviço. Sendo assim, as dimensões não alcançam o mesmo nível de importância ao variar de um ramo para outro de serviços como, por exemplo, o banco e os serviços de *fast-food*. Há dimensões cujo peso é maior que outras. Além disso, o pesquisador que se proponha a usá-las deve ter atenção e cuidado porque, em determinados serviços, as dimensões podem ser completamente diferentes das apresentadas por Parasuraman. Soma-se a isso a dúvida quanto à sua finalidade. Se vai ser avaliada a satisfação ou a qualidade geral do serviço.

Para os autores deste artigo, no entanto, a escala fornece a base para a melhoria contínua através da identificação dos pontos fortes e fracos do negócio. Entendemos, entretanto, que, embora haja essa lacuna no desempenho da escala, ela pode traduzir expectativas, percepções e suas diferenças, favorecendo a administração a empreender ações para melhorar o atendimento ao cliente, desde que interpretando adequadamente os resultados. Nenhuma ferramenta é completa, mas sua utilização pode vir a ser útil na tomada de algumas decisões.

A pesquisa, portanto, irá centrar-se no *GAP 5*, que identifica a diferença entre a expectativa e a percepção dos serviços, vivida por seus usuários.

1.2. ELEMENTOS DE MENSURAÇÃO DA INDÚSTRIA HOTELEIRA NO BRASIL

1.2.1 Matriz de classificação da EMBRATUR

A matriz de classificação é resultado da política de classificação dos meios de hospedagem pela EMBRATUR, que orienta as tarifas e serviços daqueles enquadrados em determinado grupo, baseados em critérios objetivos de mensuração da qualidade dos serviços prestados.

1.2.1.1 Antiga matriz de classificação

A antiga matriz de classificação consta de cinco itens gerais e nove itens específicos. Essa matriz classifica os meios de hospedagem como de uma a cinco estrelas.

1. Itens gerais: Versam sobre políticas e legislações para o atendimento dos hóspedes.

- 1.1. Posturas Legais
- 1.2. Segurança
- 1.3. Saúde / Higiene
- 1.4. Conservação / Manutenção
- 1.5. Atendimento ao hóspede
- 2.1. Portaria / Recepção
- 2.2. Acessos e circulações
- 2.3. Setor habitacional
- 2.4. Áreas sociais
- 2.5. Comunicações
- 2.6. Alimentos e bebidas
- 2.7. Lazer
- 2.8. Reuniões / Salão de Eventos
- 2.9. Serviços adicionais

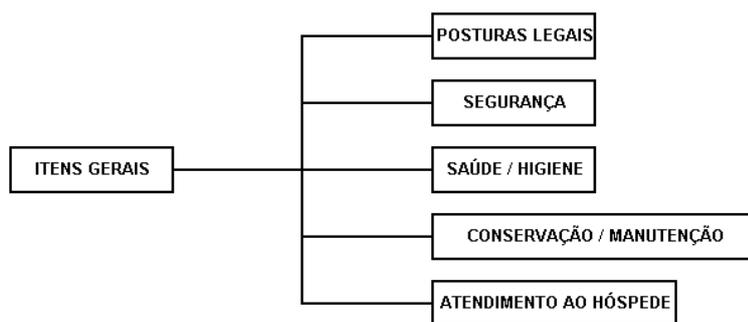


Figura 2. Esquema da antiga matriz de classificação.

Fonte: Os autores

1. Itens específicos: Versam sobre as características gerais e, em alguns casos, específicas sobre a categorização dos hotéis e atendimento ao hóspede.

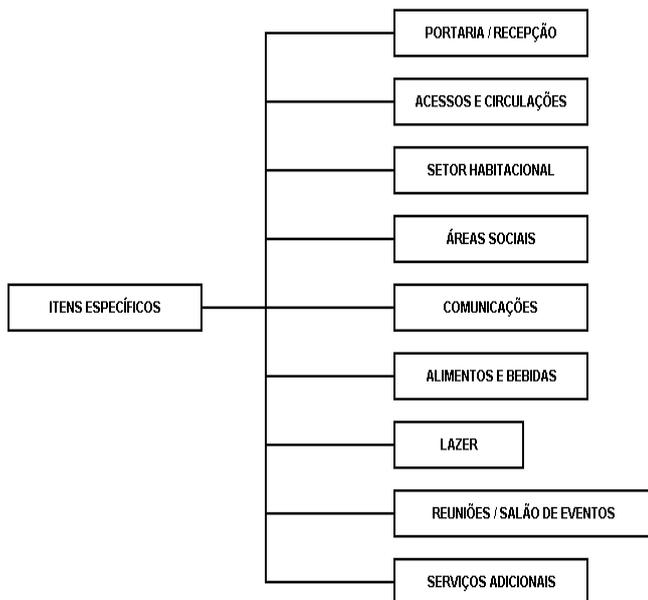


Figura 3. Antiga matriz de classificação. itens específicos. Fonte: Os autores

1.2.1.2 Nova matriz de classificação

Em meados de 2001, foi criada a nova matriz de classificação, formada por itens gerais e específicos, e cada um deles detalha, em seus respectivos critérios, a classificação do meio de hospedagem como sendo de uma a cinco estrelas ou cinco estrelas SL (super luxo). A seguir, a relação dos critérios nos itens gerais e posteriormente nos específicos.

1. Itens Gerais: Versam sobre políticas e legislações para o atendimento aos hóspedes.

- 1.1. Posturas Legais
- 1.2. Segurança
- 1.3. Saúde / Higiene
- 1.4. Conservação / Manutenção
- 1.5. Atendimento ao hóspede

2. Itens Específicos: Versam sobre as características gerais e, em alguns casos, específicas sobre a categorização dos hotéis e atendimento ao hóspede.

- 2.1. Portaria / Recepção
- 2.2. Acessos e circulações
- 2.3. Setor habitacional
- 2.4. Áreas sociais
- 2.5. Comunicações
- 2.6. Alimentos e bebidas
- 2.7. Lazer
- 2.8. Reuniões / Escritório virtual
- 2.9. Serviços adicionais
- 2.10. Ações ambientais

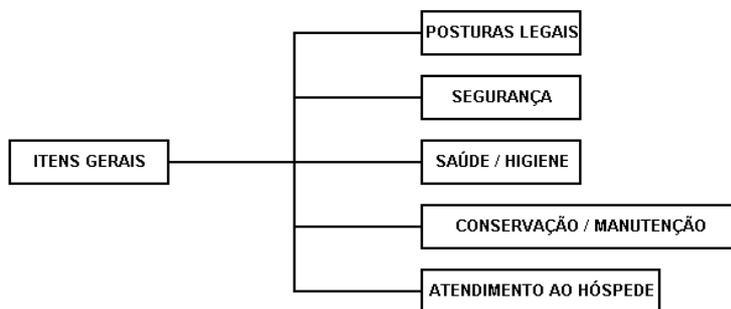


Figura 4. Nova matriz de classificação. Itens gerais. Fonte: Os autores

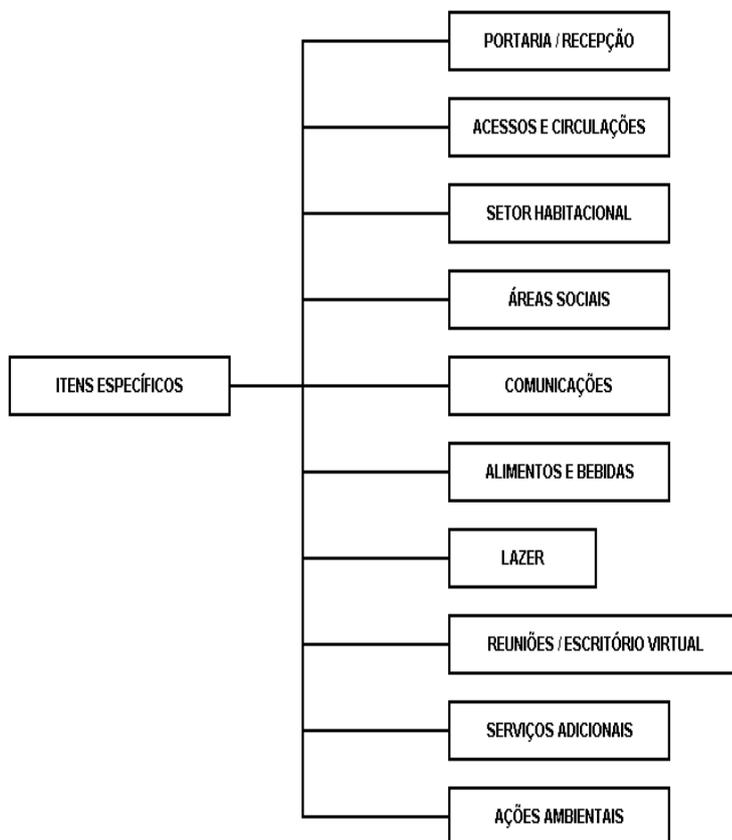


Figura 5. Nova matriz de classificação. Itens específicos. Fonte: Os autores

METODOLOGIA

A presente pesquisa examina a relação entre determinados elementos na atividade hoteleira, segundo a metodologia SERVQUAL. O universo de pesquisa restringiu-se a seis hotéis, localizados na cidade de Salvador, efetivada de janeiro a agosto de 2009.

O universo originalmente considerado teve como referência a antiga matriz de classificação hoteleira (que consta de nove critérios), disponibilizada pelo Instituto Brasileiro de Turismo – EMBRATUR (anteriormente Empresa Brasileira de Turismo, mas mesmo com a mudança foi mantido o nome). Realizaram-se ainda, contatos com a Associação Brasileira da Indústria de Hotéis da Bahia – ABIH Bahia, além de pesquisas no sítio do Ministério do Turismo (EMBRATUR).

As buscas resultaram em informações sobre os hotéis categorizados pela ABIH – BA como cinco estrelas. Considerando o objetivo da pesquisa, ou seja, trabalhar apenas com hotéis, excluindo-se os resorts, retirou-se aqueles que melhor atendiam a este objetivo chegando-se, assim, nas unidades hoteleiras abaixo, foco da pesquisa:

Quadro 02: Amostra da pesquisa.

Bahia Othon Palace	Blue Tree Towers Salvador	Fiesta Bahia Hotel
Hotel Sofitel Salvador	Pestana Bahia Hotel	Tropical Hotel da Bahia

Fonte: Os autores

A amostra incluía um resort, mas, devido à diferença estrutural entre hotéis e resorts e considerando, ainda, as limitações temporais e financeiras da pesquisa, restaram apenas seis hotéis de grande porte da cidade do Salvador, no estado da Bahia, que atendiam aos critérios da ABIH – BA. Ressalve-se que, da amostra estipulada, apenas dois contribuíram, efetivamente, com a aplicação dos questionários, sendo seus nomes preservados, para efeito de confidencialidade dos dados. Cabe salientar ainda que, aqueles que acordaram com a proposta da pesquisa só o fizeram formalmente em março e abril de 2009, período de baixa estação hoteleira, fazendo-se necessário ponderar a situação de baixa ocupação dos estabelecimentos. Os dados específicos obtidos com os respectivos questionários são confidenciais e foram divulgados, de forma particularizada, apenas entre os dois hotéis envolvidos na pesquisa.

Em função das características peculiares deste artigo e do limite de páginas, a análise individual dos dados coletados foi substituída pela combinatória dos participantes. Ainda assim, os dados relevantes e as médias obtidas de cada uma das unidades pesquisadas são devidamente apresentados.

Devido ao caráter acadêmico desta pesquisa, os dados foram tratados de forma conjunta e pessoal. Ademais, os resultados obtidos favorecem à organização identificar os pontos fortes e fracos e, por conseguinte, subsidiar-na numa ação efetiva de gestão de natureza preventiva e corretiva. Esperamos, assim, que a pesquisa, a despeito do seu viés acadêmico, tenha ajudado ao hotel na análise e na melhoria da qualidade de seus serviços.

O questionário elaborado foi embasado na nova matriz de classificação hoteleira da EMBRATUR. Adaptando seus dez critérios à sistemática SERVQUAL, o referido considera as cinco dimensões, cada uma com seus respectivos fatores, relacionados ao público-alvo: gerente, colaborador e hóspede.

Os resultados obtidos com a aplicação de questionários bem como as recomendações serão relatados na conclusão. A análise dos fatores que devem ser mantidos, supervisionados e atacados quando identificados os problemas estão concernentes com o gráfico de ação abaixo:

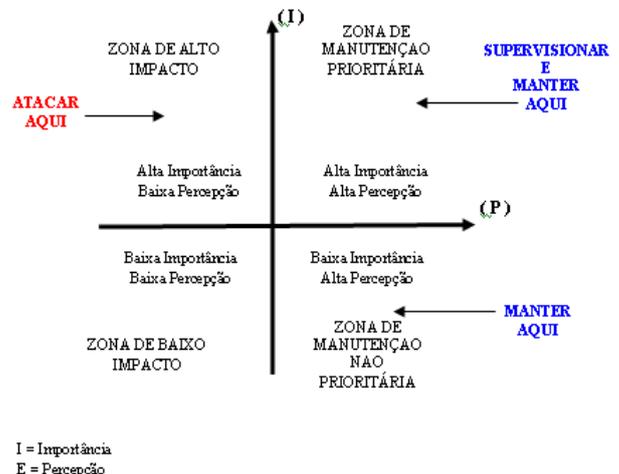


Figura 6. “GRÁFICO DE AÇÃO”

Fonte: Adaptado de Galo, Diomário

2.1 Quanto à amostra

A amostra da pesquisa deveria ser embasada no número de hóspedes de cada hotel, mas, em função da indisponibilidade de dados oficiais (Embratur, Bahiatursa, Emtursa), foi considerando o quantitativo abaixo, relativo ao ano de 2007, levantado extraoficialmente a partir da informação fornecida por um dos gerentes dos hotéis, que solicitou confidencialidade.

A margem de erro adotada para a aplicação da pesquisa de campo em função do universo de pesquisa foi prevista, inicialmente, como sendo de 7%, cálculo realizado no programa IPPS.

A amostra prevista para cada hotel está relacionada no Quadro 03.

Quadro 03 – Amostra prevista para os hotéis A e B.

Amostra Prevista (para margem de erro de 7%)	Hóspedes	Colaboradores	Gestores (neste caso, amostra = universo)
HOTEL A	178	106	10
HOTEL B	174	85	10

Fonte: Os autores

Na última etapa da pesquisa, cada hotel recebeu um relatório individual com os resultados obtidos e a interpretação destes, ilustrando quais áreas do seu estabelecimento devem ser prioritariamente atendidas, sem que tenham ciência alguma dos resultados do concorrente.

No relatório final dirigido à FAPESB, cada hotel foi representado por uma legenda como, “Hotel A” ou “Hotel B” para resguardar a privacidade dos envolvidos em função do caráter acadêmico da pesquisa.

Ressalte-se, ainda, que o termo “Expectativa”, nos questionários distribuídos, foi substituído por

“Importância” para melhor compreensão do público alvo.

TABELA 01 - Taxa de Ocupação dos Hotéis Cinco Estrelas de Salvador – 2007.

OCUPAÇÃO 2007															
HOTÉIS	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez			
X	64,65%	64,31%	76,80%	81,07%	76,00%	60,66%	58,07%	63,70%	66,80%	70,91%	61,27%	55,62%			
Y	75,76%	70,09%	63,77%	55,01%	50,03%	60,56%	58,33%	56,72%	65,43%	71,68%	83,60%	49,43%			
Z	62,86%	71,94%	70,14%	57,92%	66,21%	54,45%	62,68%	80,80%	82,00%	78,60%	83,80%	63,94%			
W	72,27%	70,27%	70,44%	63,71%	54,17%	48,87%	46,77%	71,94%	54,11%	70,45%	76,10%	51,64%			
XX	87,39%	70,16%	66,44%	64,55%	68,00%	64,88%	72,32%	69,06%	64,33%	71,37%	78,43%	66,32%			
YY	76,49%	66,63%	56,16%	43,06%	46,72%	35,14%	58,87%	59,71%	54,52%	64,63%	67,10%	66,77%			
Fonte:															
APARTAMENTOS			PERCENTAGEM ANUAL												
Hotel	APTOS	SUÍTES	Hotel	Total	APTOS	HOSP.MÊS	HOSP.ANO								
X	236	8	X	66,66%	244	163	1.952								
Y	265	13	Y	63,37%	278	176	2.114								
Z	433		Z	69,61%	433	301	3.617								
W	206		W	62,56%	206	129	1.547								
XX	200		XX	70,27%	200	141	1.687								
YY	275		YY	57,98%	275	159	1.913								
							TOTAL	1069	12829						
Fonte: Confidencial															

Fonte: Os autores

Quadro 04. Quantitativo de questionários.

AMOSTRA OBTIDA	HÓSPEDES	COLABORADORES	GESTORES
HOTEL A	53	39	6
HOTEL B	34	41	5
HOTEL A & B	87	80	11

Fonte: Os autores

ANÁLISE DOS DADOS

O número de questionários respondidos foi inferior ao esperado e, conseqüentemente, a margem de erro estipulada foi superior à esperada, o que nos leva a afirmar, antecipadamente, que estes dados não traduzem a plena realidade dos fatos. Este fato, contudo, não retira a validade do teste metodológico de aplicação do SERVQUAL como instrumento de identificação da qualidade dos serviços no setor de hospedagem, a partir da percepção de deferentes públicos/atores envolvidos.

O quadro abaixo revela o quantitativo de questionários efetivamente respondidos nos hotéis pesquisados:

A seguir, serão sistematizados os resultados da investigação efetivada nos dois hotéis pesquisados, além de um terceiro hotel fictício resultante da soma dos dados dos anteriores, para consolidar um banco de dados maior e, portanto, mais representativo estatisticamente, de maneira a permitir interpretações e ilações complementares.

A tabela 02 resume todos os dados obtidos que em seguida serão comentados:

TABELA 02 - Síntese dos resultados por nota de satisfação.

DIMENSÃO	HOTEL	HÓSPEDE						COLABORADOR						GESTOR					
		A		B		AB		A		B		AB		A		B		AB	
		I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P
Confiabilidade	#01	6,5	5,8	6,4	6,3	6,5	6,0	6,3	5,6	5,4	5,4	5,8	5,5	5,7	4,7	7	6,6	6,3	5,5
	#02	6,1	6	6,6	6,2	6,3	6,1	5,7	5,2	6	5,6	5,9	5,4	5,7	7	5,8	5,8	5,7	6,5
	#03	6,3	5,7	6,9	6,4	6,5	6,0	6,4	5,5	6,5	6,2	6,4	5,9	6,3	5,7	7	6,2	6,6	5,9
	#04	5,8	5,1	5,8	5,4	5,8	5,2	5,6	5,4	5,4	5,2	5,5	5,3	6,3	5,7	6,6	5,8	6,5	5,7
Sensibilidade	#05	6,4	6	6,9	6,8	6,6	6,3	6,5	5,9	6,3	6,3	6,4	6,1	7	5,3	6,6	5,8	6,8	5,5
	#06	6,4	6,2	6,9	6,9	6,6	6,5	6,5	6	6,1	6,2	6,3	6,1	7	5,7	6,6	6,6	6,8	6,1
Segurança	#07	6,3	5,8	6,3	6,4	6,3	6,1	6,5	6,2	6,6	6,3	6,5	6,3	6,3	5,7	6,6	6,6	6,5	6,1
	#08	6,6	5,9	6,6	6,4	6,6	6,1	6,3	6,1	6,1	5,5	6,2	5,8	6,7	5	6,2	6,2	6,5	5,5
Tangibilidade	#09	6	5,9	6,3	5,9	6,1	5,9	6,2	5,8	5,8	6,2	6,0	6,0	5,3	5,3	5,8	6,2	5,5	5,7
	#10	6,5	5,7	6,8	6,1	6,6	5,9	6,4	5,7	6,1	5,8	6,3	5,7	5,7	6,7	6,6	5,8	6,1	6,3
	#11	6,1	5,3	6,6	5,9	6,3	5,5	6,5	5,8	6,2	6,1	6,3	6,0	5,3	5,3	6,2	5,4	5,7	5,4
	#12	6,1	5,4	6,6	5,6	6,3	5,5	6,1	5,4	5,8	5,3	6,0	5,4	5,7	4,7	6,2	5,4	5,9	5,0
	#13	6,7	6,2	6,9	6,6	6,8	6,4	6,5	6,1	6,4	6,2	6,5	6,1	6	5,7	6,6	5,4	6,3	5,9
	#14	6,1	6	6,5	6,0	6,3	6,0	6,4	6,5	5,7	5,1	6,1	5,8	5,7	6	5,8	4,4	5,7	5,3
	#15	5,7	5,6	5,9	5,7	5,8	5,6	6	5,7	5,6	5,3	5,8	5,5	5	5,3	5,8	6,2	5,4	5,7
Rapidez	#16	6	5,2	6,3	6,2	6,1	5,6	5,9	5,8	5,9	5,2	5,9	5,4	5,3	5	6,6	6,2	5,9	5,5
	#17	6	5,7	6,2	5,7	6,1	5,7	5,8	5,5	5,8	5,4	5,8	5,5	6,3	5	6,2	5	6,3	5,0
	#18	6,2	6	6,3	6,5	6,2	6,2	6,1	5,6	5,2	5,2	5,7	5,4	5,7	5,7	6,2	5,8	5,9	5,7
	#19	5,8	5,4	6,3	6,5	6,0	5,9	5,9	5,5	5,3	5,1	5,6	5,3	6	5,7	6,2	6,2	6,1	5,9

Legenda:

AI Alto Impacto MP Manutenção Prioritária MNP Manutenção Não Prioritária BI Baixo Impacto

I = IMPORTÂNCIA P = Percepção

Fonte: Os autores

A tabela 03 dispõe as questões por zona de satisfação, segundo os critérios de gestão descritos na Figura 06, ou seja no “Gráfico de ação”.

TABELA 03 - Síntese dos resultados por tipo de público e por zona de satisfação

DIMENSAO	Hotel	HOSPEDE			COLABORADOR			GESTOR		
		A	B	AB	A	B	AB	A	B	AB
	Questão									
Confiabilidade	#01	MP	MNP	MP	AI	BI	BI	BI	MP	AI
	#02	MNP	MP	MP	BI	AI	BI	MNP	BI	MNP
	#03	AI	MP	MP	AI	MP	MP	MP	MP	MP
	#04	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MP	AI	MP
Sensibilidade	#05	MP	MP	MP	MP	MP	MP	AI	AI	AI
	#06	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP
Segurança	#07	MP	MNP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP
	#08	MP	MP	MP	MP	AI	MP	AI	MNP	AI
Tangibilidade	#09	MNP	BI	MNP	MP	MNP	MNP	BI	MNP	MNP
	#10	AI	AI	AI	AI	MP	MP	MNP	AI	MNP
	#11	BI	AI	BI	MP	MP	MP	BI	BI	BI
	#12	BI	AI	AI	BI	BI	BI	BI	BI	BI
	#13	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	AI	MP
	#14	MNP	BI	MNP	MP	BI	MP	MNP	BI	BI
	#15	BI	BI	BI	BI	BI	BI	BI	MNP	MNP
Rapidez	#16	BI	MNP	BI	BI	AI	BI	BI	MP	BI
	#17	BI	BI	BI	BI	BI	BI	AI	BI	AI
	#18	MP	MNP	MNP	BI	BI	BI	MNP	BI	MNP
	#19	BI	MNP	BI	BI	BI	BI	MP	MNP	MNP

Legenda:

AI	Alto Impacto	MNP	Manutenção Não Prioritária
MP	Manutenção Prioritária	BI	Baixo Impacto

Fonte: Os autores

3.1 Análise dos hotéis A & B

Em função da restrição dos dados obtidos a partir dos questionários respondidos não representarem um número significativo como previsto (como já mencionado na metodologia), e em função do limite de páginas deste artigo, resolveu-se fundir os dois hotéis como sendo um terceiro, para aumentar a base de informações levantadas e facultar novas inferências interpretativas.

Seguem abaixo os gráficos com os resultados obtidos quando do somatório da análise individual dos públicos entrevistados.

Público 01 – Hóspedes

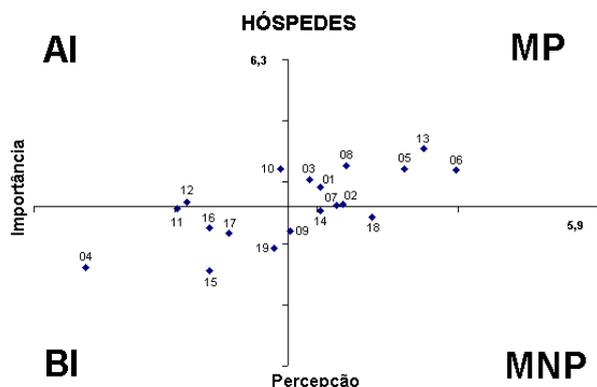


Gráfico 01. Soma dos hóspedes de A & B.

Fonte: Os autores

a) Para as questões de Alto Impacto (10 e 12)
O conforto do apartamento e a manutenção dos equipamentos do hotel são de alta importância para os hóspedes, porém há baixa satisfação.

b) Para as questões de Manutenção Prioritária (01 a 03, 05 a 08 e 13)

A correção do serviço prestado, a quantidade de funcionários disponíveis para atender à demanda, as informações da recepção quanto aos serviços de modo preciso e claro, a presteza e a cordialidade dos funcionários, a obediência às normas legais, a segurança oferecida aos clientes nas dependências do hotel e o ambiente limpo apresentam elevado grau de importância e satisfação para os colaboradores.

c) Para as questões de Manutenção Não Prioritária (09, 14 e 18)

A temperatura dos ambientes, a localização do hotel e o tempo de *check-in* no hotel são questões de baixa importância e que se encontram satisfeitas.

d) Para as questões de Baixo Impacto (04, 11, 15 a 17 e 19)

A adequação às reclamações, a qualidade na oferta de alimentos e bebidas, as placas de identificação compreensíveis, a adequação custo x benefício, o tempo de atendimento no restaurante e o tempo de *check-out* no hotel são questões que não são satisfeitas e cujo grau de importância é baixo.

Público 02 – Colaboradores

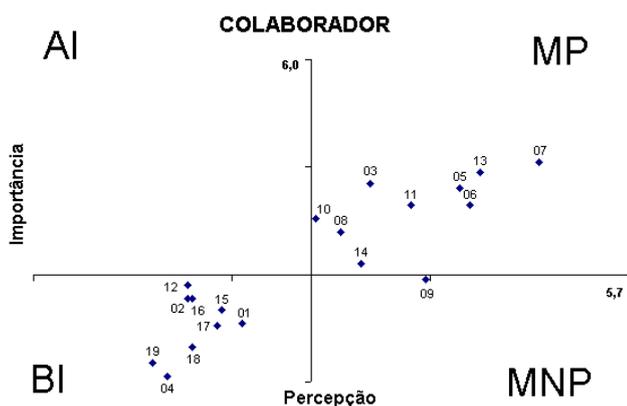


Gráfico 02. Soma dos colaboradores de A & B. Fonte: Os autores

a) Para as questões de Alto Impacto (Não há questões)

De acordo com as respostas obtidas, não foram identificadas questões pertinentes a esta zona.

b) Para as questões de Manutenção Prioritária (03, 05 a 08, 10, 11, 13 e 14)

As informações da recepção quanto aos serviços de modo preciso e claro, a presteza e cordialidade dos funcionários, a obediência às normas legais, a segurança oferecida aos clientes nas dependências do hotel, o conforto do apartamento, o ambiente limpo e a localização do hotel apresentam elevado grau de importância e satisfação para os hóspedes.

c) Para as questões de Manutenção Não Prioritária (09)

A temperatura dos ambientes é uma questão de baixa importância e que se encontra satisfeita.

d) Para as questões de Baixo Impacto (01, 02, 04, 12 e 15 a 19)

A correção do serviço prestado, a quantidade de funcionários disponíveis para atender à demanda, a adequação às reclamações, a manutenção dos equipamentos do hotel, as placas de identificação compreensíveis, a adequação custo x benefício, o tempo de atendimento no restaurante e o tempo de *check-in* e o de *check-out* no hotel são questões que não são satisfeitas e cujo grau de importância é baixo.

Público 03 – Gestores

a) Para as questões de Alto Impacto (01, 05, 08 e 17)

A correção do serviço prestado, a presteza dos funcionários, a segurança oferecida aos clientes nas dependências do hotel e o tempo de atendimento no restaurante são de alta importância para os hóspedes, porém há baixa satisfação.

b) Para as questões de Manutenção Prioritária (03, 04, 06, 07 e 13)

As informações da recepção quanto aos serviços de modo preciso e claro, a adequação às reclamações, a cordialidade dos funcionários, a obediência às normas legais e o ambiente limpo apresentam elevado grau de importância e satisfação para os hóspedes.

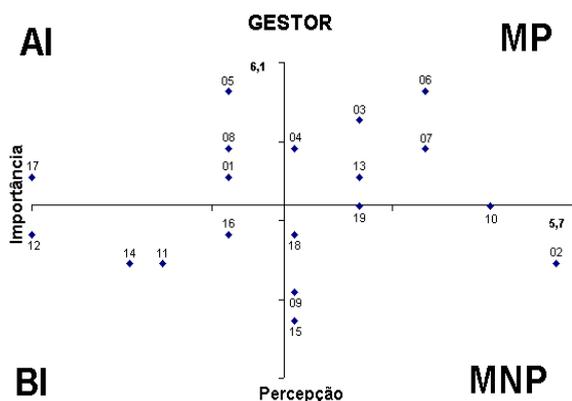


Gráfico 03. Soma dos gestores de A & B. Fonte: Os autores

c) Para as questões de Manutenção Não Prioritária (02, 09, 10, 15, 18 e 19)

A quantidade de funcionários disponíveis para atender à demanda, a temperatura dos ambientes, o conforto do apartamento, as placas de identificação compreensíveis e o tempo de *check-in* e o de *check-out* no hotel são questões de baixa importância e que se encontram satisfeitas.

d) Para as questões de Baixo Impacto (11, 12, 14 e 16)

A qualidade na oferta de alimentos e bebidas, a manutenção dos equipamentos do hotel, a localização do hotel e a adequação custo x benefício são questões que não são satisfeitas e cujo grau de importância é baixo.

3.1.1. Recomendações para as ações gerenciais em cada público

Público 01 – Hóspedes

- Os fatores **acomodações e conservação/manutenção** foram registrados como de baixa satisfação e estes devem ser priorizados porque estão na zona de alto impacto, onde os problemas identificados devem ser atacados.
- Os fatores **prestação dos serviços, capacidade de atendimento, informações da recepção, presteza e cordialidade dos funcionários, postura legal, proteção e limpeza** foram registrados como de alta expectativa e satisfação, e estes devem ser supervisionados e mantidos prioritariamente porque estão na zona de manutenção prioritária.
- Os fatores **temperatura, acesso ao hotel (localização) e tempo de espera** foram registrados como de alta satisfação e devem ser mantidos porque estão na zona de manutenção não prioritária.
- Os fatores **erro no serviço, alimentos e bebidas, placas de identificação visual, custo e tempo de espera** foram registrados como de baixa expectativa e percepção e não devem ser priorizados porque estão na zona de baixo impacto, portanto são pouco importantes para o cliente.

Público 02 – Colaboradores

- Não existem fatores registrados como de baixa satisfação para este público.
- Os fatores informações da recepção, presteza e cordialidade dos funcionários, postura legal, proteção, acomodações, alimentos e bebidas, limpeza e acesso ao hotel (localização) foram registrados como de alta expectativa e satisfação e estes devem ser supervisionados e mantidos prioritariamente porque estão na zona de manutenção prioritária.
- O fator **temperatura** foi registrado como de alta satisfação e deve ser mantido porque está na zona de manutenção não prioritária.
- Os fatores prestação dos serviços, capacidade de atendimento, erro no serviço, conservação/manutenção, placas de identificação visual, custo e tempo de espera foram registrados como de baixa expectativa e percepção e não devem ser priorizados porque estão na zona de baixo impacto, portanto são pouco importantes para o colaborador.

Público 03 – Gestores

- Os fatores **prestação dos serviços, presteza dos funcionários, proteção e tempo de espera** foram registrados como de baixa satisfação e estes devem ser priorizados porque estão na zona de alto impacto onde os problemas identificados devem ser atacados.
- Os fatores **informações da recepção, erro no serviço, cordialidade dos funcionários, postura legal e limpeza** foram registrados como de alta expectativa e satisfação e estes devem ser supervisionados e mantidos prioritariamente porque estão na zona de manutenção prioritária.
- Os fatores **capacidade de atendimento, temperatura, acomodações, placas de identificação visual e tempo de espera** foram registrados como de alta satisfação e devem ser mantidos porque estão na zona de manutenção não prioritária.
- Os fatores **alimentos e bebidas, conservação/manutenção, acesso ao hotel (localização) e custo** foram registrados como de baixa expectativa e percepção e não devem ser priorizados porque estão na zona de baixo impacto, portanto são pouco importantes para o gestor.

Público Geral dos hotéis A & B

- a) Para as questões de Alto Impacto (11)

A qualidade na oferta de alimentos e bebidas é uma questão de alta importância para os hóspedes, porém há baixa satisfação.

- b) Para as questões de Manutenção Prioritária (03, 05 a 08, 10 e 13)

As informações da recepção quanto aos serviços de modo preciso e claro, a presteza e cordialidade dos funcionários, a obediência às normas legais, a segurança

oferecida aos clientes nas dependências do hotel, o conforto do apartamento e o ambiente limpo apresentam elevado grau de importância e satisfação para os hóspedes.

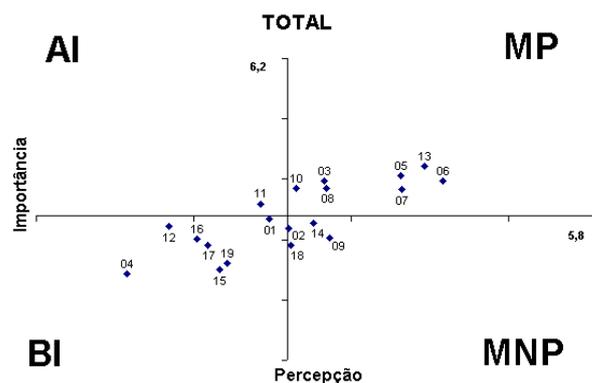


Gráfico 04. Gráfico geral soma dE A & B.

Fonte: Os autores

- c) Para as questões de Manutenção Não Prioritária (02, 09, 14 e 18)

A quantidade de funcionários disponíveis para atender à demanda, a temperatura dos ambientes, a localização do hotel e o tempo de *check-in* no hotel são questões de baixa importância e que se encontram satisfeitas.

- d) Para as questões de Baixo Impacto (01, 04, 12, 15 a 17 e 19)

A correção do serviço prestado, a adequação às reclamações, a manutenção dos equipamentos do hotel, as placas de identificação compreensíveis, a adequação custo x benefício, o tempo de atendimento no restaurante e o tempo de *check-out* no hotel são questões que não são satisfeitas e cujo grau de importância é baixo.

3.1.2. Recomendações para as ações gerenciais nos hotéis

- O fator “**alimentos e bebidas**” foi registrado como de baixa satisfação e este deve ser priorizado porque está na zona de alto impacto, onde os problemas identificados devem ser atacados.
- Os fatores “**informações da recepção**”, “**presteza e cordialidade dos funcionários**”, “**postura legal e proteção**” foram registrados como de alta expectativa e satisfação e estes devem ser supervisionados e mantidos prioritariamente porque estão na zona de manutenção prioritária.
- Os fatores “**capacidade de atendimento**”, “**temperatura**”, “**acesso ao hotel (localização)**” e “**tempo de espera**” foram tidos como de alta satisfação e devem ser mantidos por estarem na zona de manutenção não prioritária.
- Os fatores “**prestação dos serviços**”, “**erro no serviço**”, “**conservação/manutenção**”, “**placas de identificação visual**”, “**custo**” e “**tempo de espera**” foram registrados como de baixa expectativa e percepção e não devem ser priorizados porque estão na zona de baixo impacto, portanto são pouco importantes para o cliente.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O objetivo da pesquisa foi alcançado, evidenciando-se, através de uma métrica objetiva, as diferenças nas percepções dos três públicos entrevistados. Estas foram analisadas de *per si* e em conjunto. Apesar de esta análise carecer de dados e informações mais representativas estatisticamente, de maneira a fundamentar mais consistentemente as conclusões apresentadas, é possível determinar a efetividade da ferramenta como meio de obter informações fundamentais para a melhoria contínua da organização, pois o método empregado é capaz de traduzir os níveis de importância e percepção de cada grupo. A partir deste ponto, a gerência pode elaborar um plano de ação para a melhoria na qualidade dos serviços prestados. A análise dos resultados obtidos poderia ser mais completa e representativa se a amostra de entrevistados fosse de fato ampliada, como desejado e potencialmente esperado.

A pesquisa como meio de avaliação da qualidade em serviços é eficaz e eficiente, portanto, para futura análise, é apropriado que a mesma seja aplicada em período de tempo maior e, por consequência, em vários hotéis, desde que aceitem realizá-la. Ressalta-se que as conclusões e/ou recomendações só têm valor gerencial efetivo quando os dados estudados são quantitativa e qualitativamente mais significativos, representando, de fato, a realidade do ambiente pesquisado.

Em função da baixa ocupação dos estabelecimentos no período, os resultados não são representativos e não refletem a realidade completa do ambiente pesquisado nem a preferência dos públicos-alvo das entrevistas. Os resultados obtidos a partir da aplicação em duas unidades, entretanto, apesar das limitações, pareceram-nos satisfatórios para testar a metodologia e favorecer o aporte de conhecimento nesta pesquisa de iniciação científica.

Como recomendações finais, sugerimos a aplicação desta pesquisa, ou similares, em mais estabelecimentos e com amostras mais representativas, favorecendo a redução da margem de erro e produzindo informações mais consistentes. Assim, pode-se ter um melhor embasamento

para conclusões acadêmicas sobre a efetividade da ferramenta SERVQUAL em si e, também, para decisões gerenciais mais consistentes e consequentes.

Estudos como estes devem e precisam ser aplicados em busca da melhoria gerencial, não apenas no setor hoteleiro como também nos vários segmentos da economia.

REFERÊNCIAS

- GALO, Diomário. *Avaliação do atendimento do SAC Iguatemi – Salvador – BA, a partir do método SERVQUAL – Qualidade em serviços*. Bahia. Curso de Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. 2008. p. 28 – 35 e 46.
- LOVELOCK, Christopher; WRIGHT Lauren. *Serviços: Marketing e Gestão*. 1ª Ed. 2ª tiragem. São Paulo. Saraiva, 2002. p. 113.
- MIGUEL, Paulo Augusto Cauchik; SALOMI, Gilberto Eid. *Uma revisão dos modelos para medição da qualidade em serviços*. 2004. p. 16 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132004000100003&script=sci_arttext> Acesso em: 22/09/2008.
- ROSA, Marcos Adonai Vilas Boas. *A Satisfação dos alunos do curso de Administração do CEFET – BA Salvador em relação à qualidade do seu serviço de biblioteca*. Bahia. Curso de Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. 2008. p. 27.
- SERSON, Fernando M. *Hotelaria: A Busca da Excelência*. 1ª Ed. São Paulo. Cobra. 1999. p. 49 – 50.
- SILVA, Dirceu Pereira da. *Avaliação da Qualidade em Serviço de Entrega em Domicílio no Setor Farmacêutico: uma aplicação do método SERVQUAL, usando a análise fatorial*. 2005. p. 26 – 29. Tese (Mestrado em Engenharia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2005. Disponível em: <www.ppgmne.ufpr.br/arquivos/diss/142.pdf>. Acesso em: 20/04/2008.
- TÉBOUL, James. *A Era dos Serviços: Uma nova Abordagem de Gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- Classificação Hoteleira: Responsabilidade compartilhada entre governo e iniciativa privada*. Disponível em: <http://www.abih.com.br/principal/abih_urgente/abih_220701.htm> Acesso em: 24/07/2009.
- Histórico do Turismo*. Disponível em: <www.abih.com.br/site.php>. Acesso em: 07/08/2008.
- Origem e expansão da hotelaria*. Disponível em: <www.abih.com.br/site.php>. Acesso em: 07/08/2008.

Romilson Lopes Sampaio

Antonio Carlos dos Santos Souza

Pedro Oliveira Raimundo

Resumo: Este trabalho teve como objetivo investigar o uso de um objeto de aprendizagem (OA), no ensino da lógica de programação. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e professores da disciplina de Informática Básica do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, avaliação final da unidade e os questionários aplicados aos alunos após o uso do objeto. Com relação ao procedimento de análise dos dados, os diários das observações foram agrupados por categorias e foi feita a tabulação do material coletado, através dos questionários, de forma a estabelecer uma relação entre as respostas dos sujeitos e o objeto da pesquisa. Como resultado principal, foi possível observar que a utilização do OA, trouxe uma maior motivação e conseguiu concentrar as atenções dos alunos com relação ao assunto explicado, proporcionando ao professor uma facilidade na discussão desses assuntos.

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem. IFBA. Lógica de programação

INTRODUÇÃO

Nesse início de século, a educação vem passando por profundas mudanças, cada vez mais rápidas e amplas do que em qualquer outra época. As tecnologias digitais estão em um processo contínuo de aperfeiçoamento, onde o computador e a internet destacam-se pela capacidade de produzir, distribuir, gerenciar, manejar e armazenar informações. Tais capacidades são voltadas à área educacional com um potencial didático-pedagógico valioso.

A disseminação do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sociedade exige do homem a aquisição das capacidades de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado, de propor mudanças e de adaptar-se às condições do meio.

Nessa perspectiva, as TIC assumem um papel vital neste processo, fazendo com que a educação passe a ganhar outro sentido tanto para os indivíduos, como para as instituições e a sociedade como um todo.

Entre as diversas possibilidades de potencializar a produção do conhecimento, a área da Educação vem buscando, juntamente com a da Informática, propor uma melhoria no processo educacional. Destaca-se nesse trabalho o papel que ocupam os objetos de aprendizagem no ensino da lógica de programação, especificamente na disciplina Informática Básica, podendo vir a proporcionar uma maior interatividade, assim, indo além da transmissão de conteúdos.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Diversos são os conceitos sobre objetos de aprendizagem encontrados na literatura. O mais referenciado é o de Wiley(2000), que os define como qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para promover a aprendizagem, sendo distribuídos pela rede, sob demanda. Uma outra definição é a de Muzio(2001), que utiliza o termo objeto de aprendizagem como um

granular e reutilizável pedaço de informação independente de mídia.

Dessa forma, os objetos de aprendizagem se constituem em “unidades de pequena dimensão, desenhadas e desenvolvidas de forma a fomentar a sua reutilização, eventualmente em mais de um curso ou em contextos diferenciados, e passíveis de combinação e/ou articulação com outros objetos de aprendizagem de modo a formar unidades mais complexas e extensas” (Pimenta e Baptista, 2004, p. 102).

Os OA são aplicações da orientação a objetos no mundo da aprendizagem e são pequenos componentes reusáveis – vídeo, demonstrações, tutoriais, procedimentos, histórias e simulações – que não devem servir simplesmente para produzir um ambiente digital de ensino, e sim para produção do conhecimento e para possibilitar a aprendizagem, tanto colaborativa como significativa.

Apesar dos OA serem recursos didáticos digitais e não digitais mediados por tecnologias, o nosso objetivo aqui é discutir o papel dos objetos de aprendizagem no processo de aprendizagem da lógica de programação na disciplina Informática Básica.

A interação existente entre pessoas no uso e melhoramento dos OA são, segundo Okada(2003), um caminho não só para buscar um produto coletivo, mas para desenvolver uma visão mais ampla visando identificar as incoerências e incompletudes; e também para estimular a criatividade em prol de novas descobertas e alternativas inovadoras. Em tal perspectiva, os aprendizes são coautores da produção do conhecimento e do seu próprio aprendizado (Souza, 2005).

O estímulo do trabalho em conjunto, com o objetivo de atingir um propósito em comum, não deve apenas promover práticas cooperativas, e sim colaborativas, que implicam a correlação dos membros com o objeto, compartilhando-o, indo além da fragmentação, na qual cada um atua de forma isolada, fazendo uma parte diferente para montar o todo (Okada, 2003; Dias, 2004).

Assim, esses elementos podem nortear a avaliação do professor quanto à aplicabilidade e a validade do OA com foco nos resultados obtidos com os alunos.

OBJETO DE APRENDIZAGEM SOBRE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO

Após o estudo teórico sobre as características dos OA, iniciou-se a elaboração de um objeto que pudesse ser utilizado como complemento de estudos da lógica de programação.

O OA teve como foco principal o conhecimento das estruturas de controle de execução de fluxo (sequencial, seleção e repetição), devido ao fato de ser um assunto de extrema importância no aprendizado da lógica de programação por potencializar o raciocínio lógico, sendo base para estudos mais avançados em diversos cursos técnicos e tecnológicos, entre eles podemos destacar os cursos de Mecânica, Eletrônica e Informática. Com o intuito de facilitar o aprendizado, o objeto foi construído com diversas telas independentes – módulos – que são:

- Módulo para teoria dos assuntos – introdução;
- Módulo de animações específicas baseadas nas três estruturas de controle de execução de fluxo;
- Módulo de desafio;
- Módulo para exercícios;
- Módulo de referências sobre o assunto abordado.

Assim, o objetivo é que o aluno desenvolva o raciocínio lógico aplicado à solução de problemas em nível computacional e construa seus próprios algoritmos, além de aprender os conceitos básicos sobre as estruturas de controle de fluxo de execução. Esse objeto permite que o aluno interaja na construção de algoritmos e observe o resultado dessa interação, possibilitando que, através da animação, seja possível entender como ocorre o fluxo de execução dessas estruturas de controle. A utilização do objeto possibilita que o raciocínio lógico possa ser explorado através da interatividade do aluno.

O software escolhido, após análise e verificação das necessidades, para o desenvolvimento do objeto foi o “Macromedia Flash MX”, que se mostrou o mais adequado para essa função, devido à riqueza de possibilidades de produção que ele oferece, permitindo criar uma interatividade e facilitando a criação de animações. Além disso, o Flash utiliza seu próprio *plug-in* e, para que haja compatibilidade entre o objeto que está sendo desenvolvido e o navegador, basta ter instalado o Flash Player.

O Macromedia Flash MX ainda possibilita salvar o objeto como SCORM (Modelo de Referência de Objetos Conteúdo Reutilizável), possibilitando comunicação com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como, por exemplo, o MOODLE (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular e Orientado a Objeto). Para o propósito deste trabalho, foi criado apenas um objeto no formato executável.

UTILIZAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

O OA intitulado “Lógica Fácil” inicia-se com uma tela de abertura onde é explicada a sua utilização.

Na tela seguinte, mostrada na figura 1, é apresentado um menu, onde são mostradas todas as ferramentas a que o aluno poderá ter acesso, permitindo

escolher entre: visualizar a teoria, entrar diretamente nas animações, desafios, exercícios, e para saber mais.

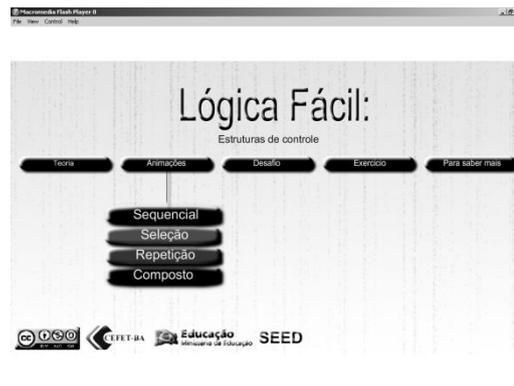


Figura 1. Tela Principal do Objeto de Aprendizagem Lógica Fácil

Ao clicar no item Teoria, serão mostrados conceitos sobre as estruturas de controle de fluxos de execução (sequencial, seleção e repetição).

Clicando em animações, serão mostradas todas as animações que o aluno poderá fazer interagir. Ao escolher a animação que ele pretende utilizar, será mostrada uma tela com a explicação sobre a utilização da mesma e, a partir desse ponto, ele poderá executar a animação passo a passo, conforme figura 2, visualizando cada instrução do algoritmo ser executada, podendo acompanhar a mudança dos valores das variáveis no item memória RAM e o resultado na animação.

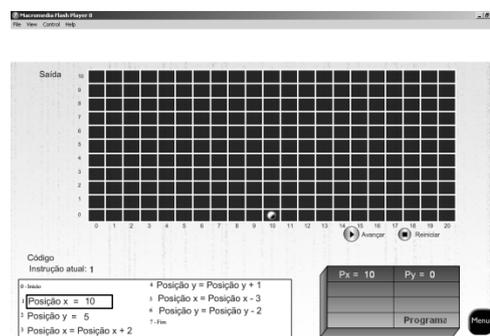


Figura 2. Tela de execução das instruções.

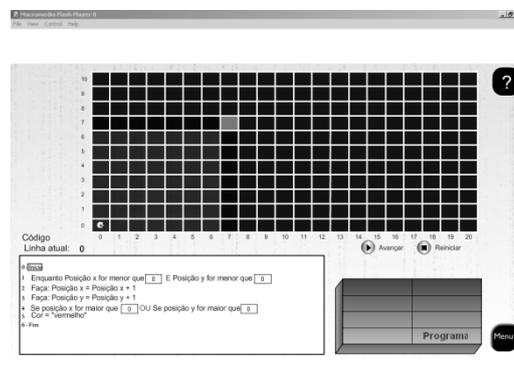


Figura 3. Desafio

No item Desafio, o aluno poderá utilizar os conceitos aprendidos e aplicá-los para a resolução de um

problema que é proposto e poderá visualizar o resultado com a animação, conforme figura 3. Ele poderá refazer o desafio quantas vezes achar necessário até encontrar o resultado correto.

A figura 4 mostra a tela de exercícios para que o aluno possa treinar o assunto estudado.

No item Para Saber Mais, o aluno pode ter acesso às referências bibliográficas, onde são indicadas leituras para aprofundamento de estudos e um link para um fórum de discussão sobre o assunto.

Dessa forma, procurou-se oferecer condições para que o aluno pudesse testar e praticar os conceitos aprendidos na teoria, podendo analisar as alternativas existentes e, através de seus erros e acertos, construir seus próprios conceitos.

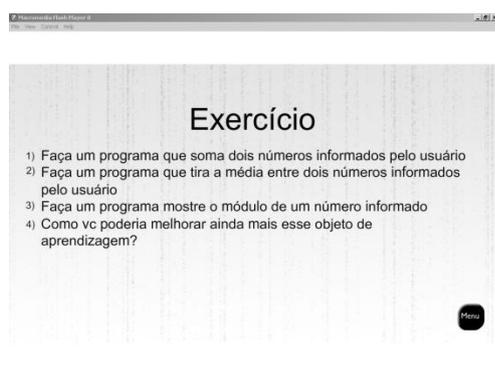


Figura 4. Exercício

A seguir, serão pontuadas as características da nossa pesquisa, descrevendo o modo como foi realizada e os mecanismos utilizados para a coleta e análise dos dados.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esse trabalho teve como objetivo investigar a viabilidade da aplicação de Objetos de Aprendizagem no ensino da lógica de programação na disciplina Informática Básica dos cursos técnicos e de graduação tecnológica do IFBA.

A amostra compreendeu duas turmas de eletrônica e uma turma de mecânica do ensino técnico modalidade integrada ao ensino médio, cada turma com uma média de 20 alunos.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: a observação, avaliação final da unidade e os questionários aplicados aos alunos após o uso do objeto.

O trabalho contou com a participação dos pesquisadores, que desenvolveram o papel de professores e orientadores do uso do OA.

Ao final de cada aula, os dados observados foram registrados. Anotou-se, desde o interesse dos alunos até as suas reações aos resultados obtidos. O processo de observação do uso do OA compreendeu basicamente três etapas: observação da motivação e estímulo dos alunos; aprendizagem dos conceitos; o tempo e necessidade de auxílio para realização dos exercícios.

As observações foram realizadas durante dez semanas de aula para cada turma. Nas três primeiras semanas, os alunos discutiram sobre os tipos de software (sistemas operacionais, compiladores, interpretadores,

aplicativos e utilitários), sobre o processo de desenvolvimento do software, como ocorre o processo de execução do programa pela Unidade Central de Processamento (CPU), além dos comandos e operadores básicos utilizados no desenvolvimento de algoritmos, tais como: variáveis, tipos de variáveis, atribuição de variáveis, comandos de atribuição, operadores lógicos e aritméticos.

A partir desse momento, iniciou-se a utilização do objeto, que passou a ser discutido em duas turmas (eletrônica e mecânica), enquanto que, na segunda turma de eletrônica, usou-se o ensino tradicional, sem a utilização do OA.

Utilizou-se das cinco semanas posteriores (quarta até a oitava) para discussão das estruturas de fluxo: sequencial, seleção e repetição. A princípio, foi feita uma demonstração de como funcionava o objeto e, de acordo com o tema da aula (sequencial, seleção ou repetição), os alunos eram deixados livres para o trabalho em dupla na utilização do OA no computador. A intervenção somente acontecia quando havia uma solicitação ou quando o aluno concluía o Módulo Desafio ou o Módulo Exercício. Quatro duplas – 20% dos alunos – concluíram o desafio na sétima semana e apenas duas duplas não concluíram o desafio em sala, precisando da intervenção do professor. O Módulo Exercício do OA foi concluído completamente por 80% dos alunos e os outros 20% concluíram parcialmente.

Na nona semana, exercícios escritos mais complexos foram aplicados para todas as três turmas e, na décima semana, foi realizada a avaliação final da unidade.

Os dados coletados foram organizados em ordem cronológica para facilitar o processo de análise. Com relação à análise dos dados, foi feita uma releitura e agrupamento das diferentes etapas da observação. Por exemplo: agruparam-se todas as observações referentes à reação dos alunos ao primeiro contato com o objeto, com o objetivo de detectar padrões de conduta nos alunos; por último, foi feito o agrupamento das informações em temas, que se transformaram nas seguintes categorias de análises e parâmetros para comparação e avaliação entre as turmas: tempo de realização dos exercícios escritos e o resultado da avaliação final.

RESULTADOS

Como resultado principal, foi possível observar que a utilização do OA como ferramenta para o aprendizado trouxe um maior interesse e participação em todos os encontros. Poder estudar o assunto e ver o resultado da sua aplicação na tela do computador ocasionou um maior aprendizado, inclusive estimulando a discussão do assunto entre os alunos e a procura conjunta da resolução dos problemas propostos.

Comparando as turmas, em um tempo proposto de 1 hora e 30 minutos, 60% dos alunos que utilizaram os objetos no processo de aprendizado concluíram os exercícios escritos em até 1 hora, e somente 20% não concluíram os exercícios. Na turma que não utilizou o OA, 40% dos alunos concluíram em até 1 hora e 30% desses alunos não concluíram os exercícios em sala.

Conforme mostra o histograma da figura 5, as turmas em que o OA foi utilizado tiveram um desempenho 30% melhor nas notas da unidade. Além disso, as turmas

que usaram o objeto tiveram em média 25% a mais de aprovações, considerando a nota 6,0 como a média mínima de aprovação.

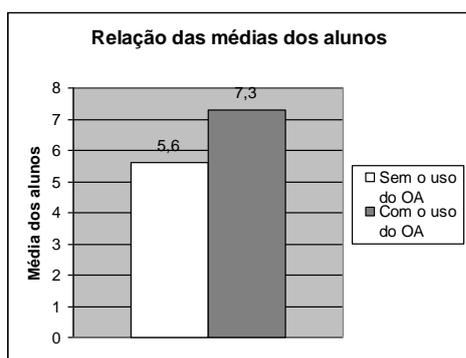


Figura 5. Histograma de Comparação das médias dos alunos das turmas que usaram o OA com a turma que não usou.

Tal histograma mostra uma diferença significativa entre utilizar ou não utilizar o OA durante o processo de ensino/aprendizagem da lógica de programação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a utilização do OA pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem aperfeiçoando o processo educacional, pois, sendo um recurso interativo, ele dinamiza a relação do aluno com o conteúdo, deixando ele de ser apenas um espectador, e passando a interagir com o objeto, construindo seu conhecimento. Diferente do

processo tradicional, que, na maioria das vezes, trabalha com a teoria de forma passiva.

Este artigo traz apenas apontamentos iniciais; existe a necessidade da realização de outros estudos para poder constatar a real eficácia do uso do OA no processo de ensino-aprendizagem da lógica de programação na disciplina Informática Básica.

REFERÊNCIAS

- DIAS, P. *Aprendizagem colaborativa*. In: Dias, A. A. S. e Gomes, M. J. E-learning para e-formadores. Minho, TecMinho, 2004, p. 20-31, 2004.
- MUZIO, J.; HEINS, T.; MUNDELL, R. *Experiences with reusable objects: From Theory to Practice*. The Internet and Higher Education, Volume 5, Issue 1, 1st Quarter 2002, Pages 21-34, Elsevier, 2002.
- OKADA, A. *Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem?* In: Silva, M. (Org). Educação online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- PIMENTA, P. e BAPTISTA, A. A. *Das plataformas de E-learning aos objetos de aprendizagem*. In: Dias, A. A. S. e Gomes, M. J. E-learning para e-formadores. Minho, TecMinho, p. 97-109, 2004.
- SOUZA, A. C. S. *Objetos de aprendizagem colaborativos*. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED (Florianópolis, Brasil, Setembro, 2005). Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/024tcc4.pdf>. Acesso em 28/05/2007. 2005.
- WILEY, D. A. *Connecting learning objects to instructional theory: A definition, a methaphor and a taxonomy*. In D. A. Wiley (Ed.), The Instructional Use of Learning Objects: Versão on-line. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 29/05/2007, 2000.

CRIME E CIDADE: PEQUENO INVENTÁRIO DO CRIME NA CIDADE DO SALVADOR (1930-1945)

Jorge Almeida Uzêda

Professor de História do IFBA e da UNIFACS. Doutor em História Social pela FFCH-UFBA. Mestre em Ciências Sociais (UFBA), Bacharel em Direito (UFBA), Licenciado em História (UCSal). jorge.uzeda@unifacs.br. / uzeda@ifba.edu.br

Resumo: A chamada era Vargas (1930-1945) é uma fase da vida política e social brasileira que se caracteriza pela modernização econômica, em decorrência de uma política de substituição das importações. Ao mesmo tempo, novos atores sociais se fortalecem, entre eles as classes médias e o proletariado industrial. Na Bahia, a cidade do Salvador passou a ser o centro de conflitos sociais, políticos e culturais que, bem ou mal, foram mediados pelo Estado autoritário, principalmente o Estado Novo (1937-1945). Essa mediação do Estado foi constituída por meio do aparato repressivo legal, materializada na Consolidação das Leis Penais de 1932, o Código Penal de 1940, o código de processo penal de 1941 e a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. Em especial, as leis penais criaram na cidade novas condutas, porém essas condutas enfrentaram forte resistência da população urbana.

Palavras-chave: Estado. Direito. Cidade. Criminalidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de pesquisa no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB) e na Biblioteca Pública dos Barris, na seção de Obras Raras, e tem por objetivo caracterizar a atividade criminal ocorrida na cidade do Salvador entre 1930 e 1945. Isso porque, com a Revolução de 1930, as cidades brasileiras passaram por profundas mudanças físicas e culturais. A urbanização para os automóveis foi o ponto central de mudança da cidade e, no plano cultural, as novas atitudes culturais foram lentamente construídas advindas da maior difusão do rádio, do cinema e das revistas ilustradas. Além do que, na chamada era Vargas, o Estado abandonou o velho liberalismo e procurou intervir na vida econômica e social. O fortalecimento do Estado brasileiro levou a um ordenamento jurídico penal mais incisivo sobre a vida dos brasileiros. É um pouco dessa história, envolvendo a difícil acomodação com os novos valores pós-trinta do século passado, que pretendemos analisar, tendo como palco a cidade do Salvador ou da Bahia, como diziam os mais antigos.

A cidade do Salvador, com o golpe da República em 1889, conheceu uma nova urbanização própria da cultura capitalista. Na primeira República (1889-1930), a cidade da Bahia passou por várias tentativas do poder público para modernizar a cidade: o bonde elétrico, a eletricidade pública e privada, a tentativa de ampliação dos serviços públicos de água e esgoto, entre outros serviços urbanos.

O poder público, também, atuou na formação de uma cultura cidadina, procurando disciplinar antigos hábitos e criar novos comportamentos sociais. O código de postura municipal e as leis sanitárias da República Velha são exemplos dessa ação disciplinar. O Estado foi o agente que procurou constituir uma prática de saúde pública de medicina urbana, tendo como principal objetivo o controle dos agentes infecciosos da cidade: o ar, a água, o solo e as aglomerações.

A chegada de Vargas ao poder político, com o movimento de 3 de outubro de 1930, encontra os

habitantes da cidade do Salvador em conflito e extremamente desejosos de modernização do espaço urbano. Havia uma grande esperança por parte dos moradores da cidade da Bahia que a chapa vencedora da eleição presidencial de 1930, composta de Júlio Prestes e Vital Soares, esse último, ex-governador da Bahia, pudessem impulsionar as reformas da cidade, já em curso desde os governos de Seabra (1912-1916, 1920-1924), Antônio Muniz (1916-1920) e Góes Calmon (1924-1928).

Com a virada da maré política, os vencedores se tornaram os grandes derrotados, e a cidade encontrou um pé de vento avassalador exatamente no que tinha de mais moderno – os bondes. O surpreendente quebra quebra ocorreu em boa parte dos distritos, como eram chamados os bairros, da cidade da Bahia. A rebeldia urbana era um sinal de novos tempos e também de novos senhores na cidade. No dia 4 de outubro de 1930,

[...]a]os gritos de quebra, quebra, toca fogo, apareceram “latas de gás” de 18 litros, logo derramadas no bonde, que já estava sendo apedrejado, tendo cortinas rasgadas. Jornais em fogo foram jogados no interior e o veículo virou fogueira. Da mesma maneira que chegaram foram se retirando, e a massa enlouquecida, gritando, dirigiu-se para os barracões de Santana e da Horta, na Barroquinha, conduzindo bandeiras vermelhas, os bondes encontrados no interior, incendiados. (LEAL, 2002, p. 101).

O relatório do Ministério das Relações Exteriores, que era comandado pelo baiano Octávio Mangabeira, descrevia os acontecimentos de 1930 como limitados aos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, ao tempo que declarava que na Bahia houve “arruaças sem maiores consequências” (BRASIL, 1930, p. 45). Alguns jornais da cidade do Salvador silenciaram sobre os acontecimentos do “quebra-bondes”. O corre-corre pelas ruas da cidade e a sua transmutação em cidade rebelada revelava a vontade de mudança da vida da antiga urbe.

A ação popular de mudança foi cedendo lugar ao discurso da modernização da cidade. O desejo modernizador buscava retirar a cidade do Salvador da sua aparência colonial para dar lugar a uma cidade moderna. Assim sendo, o carro-chefe para a modernização foram as demolições e os alargamentos das ruas. Entre essas obras,

estavam: a demolição da Igreja da Sé em 1933, a remodelação do bairro da Sé, de 1932 a 1944, com grande número de desapropriações e demolições, como também o alargamento de uma das principais artérias da cidade – a rua Carlos Gomes, antiga rua de Baixo, também com várias desapropriações. Na cidade Baixa, as principais mudanças foram: na reforma da avenida Jequitaiá, na avenida Mem de Sá, em razão do hidróporto, o que possibilitou a urbanização de várias ruas na Península Itapagipana.

O poder público também procurou disciplinar o comportamento social urbano, estimulando a ação da Guarda Civil, como polícia dos costumes, no sentido de vigilância e repressão às condutas que o poder julgava reprovável. Essas condições conviviam com o aparelhamento do Estado policial, criado por Vargas, para manter a sua hegemonia sobre as classes e frações de classes que lutavam pelo poder político no Brasil. A legitimação do Estado policial foi auxiliada pelo discurso de controle da criminalidade e, dessa forma, um amplo aparato repressivo foi criado com esse intuito.

A racionalidade da lei criminal estabeleceu, na cidade, novos comportamentos aos seus habitantes, tipificando as condutas criminosas e criando um aparelho repressivo penal com o objetivo de manter sob controle social os habitantes da cidade. Para se ter uma ideia, durante o governo Vargas (1930-1945), foram criadas a Consolidação das Leis Penais de 1932, o Código Penal de 1940, a lei de Contravenções Penais e o Código de Processo Penal de 1941, além de várias leis e decretos leis de cunho criminal.

O aparato repressivo na cidade era bem organizado e contava com as seguintes polícias e guardas: a Guarda Civil, a Guarda Noturna, a Polícia Militar e a Polícia Judiciária, que agiam sincronizadas pela Secretaria da Segurança Pública do Estado da Bahia. Essa ação policial-criminal tinha como objetivo mais geral institucionalizar a modernização urbana, produzindo novos comportamentos sociais.

Em relação às forças policiais e repressivas, a Guarda Civil vigiava o comportamento dos habitantes da cidade, e os prepostos da Guarda Civil estavam em pontos que garantiam essa fiscalização cotidiana. Assim, estavam nos cinemas, nas praças, feiras públicas, mercados, ruas, casas de cômodo, em vários pontos da cidade como pode ser exemplificado pelo seguinte relato:

Inspetoria da Guarda Civil do Estado da Bahia. Parte. Sr. Inspetor Chefe. Comunico-vos que estando ontem de serviço no Cinema Santo Antônio, às 19 horas, apareceu um cidadão trazendo consigo dois menores de 14 anos, o qual foi observado pela Vigilante do Juízo de Menores, de que os ditos menores não podiam entrar, cujo senhor sem ligar nenhuma importância, conduziu os menores para o interior daquele estabelecimento. A Vigilante em questão pediu-me a retirada daqueles menores, pelo qual, atendi, dirigindo-me ao aludido cidadão e lhe expus a Portaria publicada pelo Juiz de Menores, que proibia entrada de menores em Casas de Diversões, o cidadão, então, ameaçou-me com prisão, dizendo que era o capitão dos Portos e retirou-se em seguida. Bahia 13 de março de 1941 (APEB, caixa 21, pacote 1).

O Estado buscou normatizar o comportamento dos moradores da cidade, atuando nos espaços de sociabilidade

urbana, criando novas condutas. No caso, o pátrio poder, antes tão absoluto, agora sofria ligeira restrição pela portaria do Juizado de Menores, que determinava o que era próprio e impróprio para os menores no espaço público da cidade. Daí a resistência dos pais e responsáveis diante de tal novidade. Até porque, no Brasil rural e tradicional, não havia nenhuma autoridade que rivalizasse com o pátrio poder.

As feiras, ruas, praças públicas, locais de festas populares, como também a moradia, recebiam os “olhares” da Guarda Civil, atuando para disciplinar a vida social urbana, como descreve esse pequeno relato:

Sr. Inspetor Chefe. Levo ao vosso conhecimento, que estando hoje de serviço do 2^a, quarto, no posto número 183, Mercado Modelo, às 11 horas fui chamado pela guarda civil número 40, que já se achava em companhia do de número 152, afim de irmos à rua da Preguiça cercar um jogo de cartas a dinheiro na via pública, tendo obtido permissão do Sr. Rodante Geral desta Corporação, acompanhei os referidos guardas até o local indicado, conseguindo deter os indivíduos Manoel do Nascimento, residente à rua Manoel Vitorino n 25 e Virgílio Henrique, de residência ignorada, tendo este alegado que dorme “atoa”, cujos os indivíduos foram conduzidos à Delegacia de Jogos e Costumes, à ordem da respectiva autoridade, sendo apreendido em poder dos mesmos a quantia de 1\$300 (mil e trezentos reis), que foi entregue na mesma Delegacia. Bahia 29 de agosto de 1941. Ass. Claudionor Cância de Oliveira, Guarda Civil n 463. (APEB, caixa 21, pacote 1).

A vigilância era uma das armas do Estado que buscava institucionalizar o regime e, ao mesmo tempo, criar uma cultura de obediência na cidade. Verdaderamente, a ação do guarda civil era acompanhar o comportamento dos moradores e, ao menor deslize, reprimir, como pode ser constatado pela seguinte passagem:

Levo ao vosso conhecimento, que estando de serviço de 2^a quarto, no posto número, 216 Rua Barão de Cotejipe, (mira - mar) às 11 horas e 30 minutos, observei a passagem de um cavaleiro de nome Almerindo Batista, o qual maltratava o animal em que montava, sangrando toda barriga do dito animal com as esporas anexas presente, apitei para chamá-lo atenção e não sendo atendido, aguardei a volta e no momento que ele estacionou junto aos seus companheiros, tomei as ditas esporas e dei voz de prisão, conduzindo para o Posto Policial do Uruguai à disposição do Comissariado de plantão. Residência do cavaleiro, Cansanção. Foi testemunha o guarda de transito 57, que me auxiliou neste serviço. Em tempo digo que o animal ficou sob a guarda da mesma autoridade. Bahia 18 de março de 1941. Raimundo Leandro Viana, guarda civil n 186.(APEB, caixa 21, pacote 1).

A “civildade urbana” do guarda civil, no tratamento da montaria, era uma oposição à cultura rural ou das cidades do interior do Estado da Bahia. No boletim de ocorrência, o guarda civil chama atenção para a residência de Almerindo Batista, que era da cidade de Cansanção, como se dissesse: “só um cidadão não urbano trataria o seu animal dessa forma selvagem”. A oposição entre civildade urbana e conduta não urbana ia sendo estabelecida por diversos instrumentos, inclusive pela ação repressiva.

A vigilância da Guarda Civil não se limitava aos cinemas e suas normas ou à etiqueta do bem cavalgar:

atingia também os cultos religiosos da cidade, em especial os ritos do Candomblé e suas práticas. A Guarda Civil procurava identificar aqueles que praticavam os “feitiços”, como pode ser percebido no seguinte boletim:

Sr. Inspetor Chefe. Comunico-vos que de serviço ontem à rua Vitor Meirelles, às 17 horas e 30mts. Detive e conduzi à Delegacia de Jogos e Costumes, à ordem do respectivo titular, Florisbela da Silva, por ter sido encontrado pelo sr. Amado de Menezes, colocando “bozô feitiçaria” na porta da casa de sua residência, à referida rua. Bahia, 25 de julho de 1941. Ass. Ulisses Bastos Ramos, guarda civil n 237. (APEB, caixa 21, pacote 1).

O controle policial dos ritos do Candomblé era uma constante no período. A antropóloga norte-americana Ruth Landes, que veio ao Brasil para estudar o Candomblé, durante a sua estada na Bahia, foi bastante policiada pelos órgãos de informação da ditadura, determinando finalmente o “convite” de sua retirada do país. Diz Ruth Landes (2002, p. 48): “*A polícia secreta observou-me durante meses, três vezes por dia, mas não tomei conhecimento disso por muito tempo e, quando o soube já completara os meus estudos...*”.

Na estatística da Delegacia Auxiliar, fica materializado o controle do Estado sobre o Candomblé e tudo que aglomerasse a população da cidade, como pode ser constatado nessa tabela:

Tabela 1 – Relatório das diligências efetuadas pela seção de vigilância e capturas durante o mês de julho do ano de 1941

Fiscalizações diversas	
Candomblés	40
Pic-nic	4
Bailes	30
Foot Ball	15
Soma	89

Fonte: Arquivo Público do Estado da BAHIA, caixa 42, pacote 2.

O controle sobre os costumes e a sua constante fiscalização era a base da ação da Guarda Civil e das outras polícias. A Polícia Judiciária e a Militar buscavam auxiliar a Guarda Civil na fiscalização dos hábitos e também garantiam o controle sobre as “classes perigosas”.

Nesse sentido, em um precioso relatório, o delegado Ivan Americano informa ao Secretário da Segurança Pública, em 1937, as medidas adotadas por ele para normatizar o comportamento social na cidade. Nessa fala oficial, Ivan Americano traduzia as preocupações do Estado no controle da cidade por meio da lei penal e do seu aparato repressivo. Vejamos:

Nas funções de Delegado de Jogos e Costumes, estabeleci campanha contra falsos mendigos, exercendo severa vigilância nas ruas e logradouros públicos, procurei evitar o máximo possível, que os mesmos viessem do interior para esta capital; procurei amparar recolhendo aos hospitais e estabelecimentos apropriados, os verdadeiros mendigos. Abri verdadeira campanha, com resultado apreciáveis, contra ébrios, desordeiros, vagabundos, gigolôs e exploradores de casas de cômodo. Regulamentei o meretrício, localizando-o; proibi que as mulheres a ele entregues permanecessem nas ruas. Séria fiscalização sobre os

namoros, para evitar cenas deprimentes – contra os bons costumes. Fiscalizei as praias de banho. Exerci enérgica pressão contra os jogos de azar, salientando o jogo do bicho. Fichei, fardei e organizei os jornaleiros, baleiros, doceiros, engraxates, sorveteiros e criei uma turma de tomadores de conta de automóveis, tendo a este respeito honrosa carta do Rotari Clube deste Estado. Graças ao espírito de elevada compreensão social de V. Exc. Foi criado o serviço de profilaxia das decaídas; estabelecida um pavilhão em Brotas, para amparo aos menores e mendigos não hospitalizados; foram fechadas as casas de tolerância; ainda graça à esse mesmo espírito, foi dado trabalho em São Lázaro, Invernada e Vila Militar, a desordeiro e ébrios. Na Delegacia de Jogos e Costumes, deixei organizado um serviço completo de fichário. Outra assim, nessa delegacia policiadores foram divididos em turmas de acordo suas aptidões e tendências, porém, sempre, sobre severa vigilância.(APEB. Caixa 15 pacote 03)

Nesse relato, podemos perceber como o Estado, por meio do aparato repressivo, procurava controlar os sujeitos sociais que, na visão do poder, poderiam colocar em risco a vida na cidade desejada. Ao mesmo tempo, esquadrihava o espaço urbano com severa vigilância, demarcando os espaços de atuação dos trabalhadores, ambulantes, biscateiros, mendigos e “decaídas” socialmente, e aqueles da chamada “boa sociedade”. Na ação do delegado, o espaço social urbano ficava bem demarcado entre as “classes perigosas” e o cidadãos. E os moradores da cidade da Bahia sabiam bem quais eram as ruas e avenidas socialmente transitáveis ou não.

A própria ação da Prefeitura no controle dos parques e jardins tinha por objetivo esse saneamento moral. O prefeito Americano da Costa (1932-1937) fez algumas intervenções para mudar a imagem da cidade do Salvador, inclusive a imagem moral das ruas e praças. Foi o caso da praça Cayru, que era julgada pelo olho do poder municipal: “*espetáculo vergonhoso desenvolvera nesta praça, sob os olhares que a sombreavam. Abrigo e dormitório dos mendigos, centro de verdadeira vagabundagem e muitas vezes, mictório e sentina pública*” (Relatório de 1932-1935. p. 81). O poder público, durante o período de estudo (1930-1945), conjugava esforços para criar, de forma autoritária e impositiva aos habitantes da cidade, novas condutas e comportamentos sociais.

O ESTADO E O MOVIMENTO CRIMINAL NA CIDADE DO SALVADOR

O movimento de 1930 e a chegada de Vargas ao poder político, inicialmente, criaram uma situação contraditória em relação ao Estado moderno ou legal racional. A suspensão da constituição de 1891 e a condução do governo, chamado de *provisório*, por meio de decretos, estabeleciam uma total desorganização dos princípios legais e jurídicos no país. Para minorar esse desconforto jurídico, o governo provisório de Vargas decretou a Consolidação das Leis Penais de 1932, decreto número 22.213 de 14 de dezembro de 1932, com o objetivo de garantir estabilidade legal penal no país.

A necessidade desse diploma legal residia em responder a questão: suspensa a constituição de 1891, estaria também o Código Penal de 1890? O governo provisório adiantava-se à possibilidade de uma resposta

positiva, e o decreto que criou a Consolidação das Leis Penais, a partir do projeto do desembargador do Distrito Federal, Vicente Piragibe, determinava: “*Parágrafo único: A consolidação, assim aprovada e adotada, não revogará dispositivo algum da legislação penal em vigor, no caso de incompatibilidade entre os textos respectivos*”. A Consolidação Penal era a possibilidade de Estado, por meio legal, estabelecer o crime e cominar as penas.

Na Consolidação das Leis Penais de 1932, que regulou as condutas sociais criminais até o advento do Código Penal de 7 de dezembro de 1940, com vigência em primeiro de janeiro de 1942, estava estabelecido no seu artigo primeiro: “*Ninguém poderá ser punido por fato que não tenha sido anteriormente qualificado crime, e nem com penas que não estejam previamente estabelecidas*.” (PIRAGIBE, 1935). Era a reserva legal garantindo a estabilidade jurídica do indivíduo. O princípio da legalidade disciplinava a atuação do Estado na área criminal e garantia estabilidade social, na medida em que determinava qual era “*a violação imputável e culposa da lei penal*”. Afora a tipificação da conduta criminosa, não haveria crime, e o cidadão poderia agir livremente, ao menos nos princípios jurídicos.

Na descrição delitiva da cidade do Salvador, entre 1933 e 1936, à Secretaria da Segurança Pública, pelo delegado Ivan Americano da Costa, titular da 2ª Circunscrição Policial da cidade, há notícia de 90 inquéritos policiais instalados, no ano de 1933, dos quais seis foram classificados como crime culposos – aquele em que o agente não tem a intenção de cometer o delito, que ocorre por sua imprudência, negligência ou imperícia. Desses seis delitos culposos, dois foram de homicídio, quatro de lesão corporal. (APEB, caixa 15, pacote 3).

Nesse mesmo ano de 1933, houve trinta e quatro crimes dolosos – aqueles em que o agente tem a intenção de delinquir –, dos quais dois de homicídio, vinte e nove de lesão corporal leve, dos quais dois combinados com tentativas de homicídio, e três de lesão corporal grave; um de infanticídio; dezessete de defloração; dois por incêndio, três por furto; um por estelionato; um por dano; um por delito de roubo, vinte e dois por acidente do trabalho; e dois por acidentes diversos.

Em 1934, houve um total de 71 inquéritos policiais instalados, assim especificados: um por crime culposos de lesão corporal leve e vinte e nove delitos dolosos, sendo três de homicídio, um de tentativa de homicídio sem ofensas físicas, vinte e três delitos de lesão corporal de natureza leve. Porém, houve ainda dois delitos de lesão corporal de natureza grave, dos quais um combinado com

tentativa de homicídio. Foram registrados, nesse ano de 1934, oito crimes de natureza sexual, dos quais um de atentado ao pudor, seis de defloração e um de estupro; três de furto; três por delito de roubo; um por incêndio; vinte e quatro de acidentes de trabalho; dois por acidentes diversos. É importante observar que os acidentes de trabalho, além de figurar na esfera penal, não eram compreendidos como de natureza culposa. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que, em uma cidade de 290 mil habitantes, em 1940, haja um registro extremamente baixo de crimes contra o patrimônio em relação a outros delitos, com três casos de furto e igual número para roubo (APEB, caixa 15, pacote 3).

No ano de 1935, 51 inquéritos policiais foram instalados pelos seguintes casos: três por crimes culposos, dos quais um de homicídio e dois de lesões corporais leves; dezesseis por crimes dolosos, dos quais três de homicídio, dois de tentativa de homicídio sem ofensa física, nove de lesões corporais leves e dois de lesões corporais graves combinadas com tentativa de homicídio; um de infanticídio; oito de crimes sexuais, dos quais seis de defloração e dois de estupro; um por violação de correspondência; um por falsidade; quatro por furto; dezessete por acidente, dos quais dezesseis de trabalho (APEB, caixa 15, pacote 3).

Segundo o levantamento do delegado Ivan Americano da Costa ao Secretário da Segurança Pública da Bahia, foram registrados, em 1936, 86 inquéritos policiais: sete por crimes culposos, sendo que três de homicídio, mais três de lesão corporal leve e um de lesão corporal grave. Desses 86 inquéritos no ano de 1936, 35 foram tipificados como crimes dolosos. Desses, três foram de homicídio, vinte e oito de lesão corporal leve, sendo que dois desses foram combinados com tentativas de homicídio; dezessete por crimes sexuais, dos quais doze de defloração e cinco de estupro; um por falsidade; quatro por furto; um por delito de roubo; três por incêndio; dezessete por acidente, dezessete por acidente do trabalho; um por acidente sem nenhuma caracterização legal (APEB, caixa 15, pacote 3).

Na impossibilidade de apresentar, neste breve artigo, toda a série da criminalidade do período de 1930 a 1945, recorreremos, além desses dados acima, ao quadro estatístico criminal elaborado pela Secretária da Segurança Pública no ano de 1940, e também aos boletins de ocorrência policial do início da década de quarenta, com o objetivo de constituir uma amostra da criminalidade da cidade, ainda que limitada ao início dos anos quarenta.

Tabela 2 – Crimes de homicídio verificados no município de Salvador (1940)

Órgão de registro	Total	Homicídio doloso	Homicídio culposo	Homicídio tentado
Delegacia Auxiliar	112	-	-	-
Delegacia 1ª Circunscrição	421	5	4	-
Delegacia 2ª Circunscrição	395	5	7	-
Delegacia 3ª Circunscrição	210	4	11	1
Polícia Marítima	5	-	-	-
Total geral	1.143	14	22	1

Fonte: BAHIA. Secretaria da Segurança Pública. Gabinete do Secretário. Seção de Estatística e Publicidade. Mapa 1938-1946.

Tabela 3 – Crimes diversos ocorridos no município de Salvador (1940)

Órgão de registro	Lesões corporais	Roubo	Furto	Estupro	Defloração
Delegacia Auxiliar	57	4	23	13	15
Delegacia 1ª Circunscrição	357	2	1	12	40
Delegacia 2ª Circunscrição	325	1	2	7	48
Delegacia 3ª Circunscrição	157	1	8	10	18
Polícia Marítima	5	-	-	-	-
Total geral	901	8	34	42	121

Fonte: BAHIA. Secretaria da Segurança Pública. Gabinete do Secretário. Seção de Estatística e Publicidade. Mapa 1938-1946.

Esses mapas apresentam os crimes ocorridos na soterópolis de forma absoluta. É evidente que nem toda conduta criminosa foi flagrada ou informada aos órgãos repressivos, porém esses dados materializam um universo dos crimes contabilizados pelo Estado. Contudo, não significa dizer que esses inquéritos policiais foram transformados em denúncia pelo Ministério Público ao Judiciário. Indicam o mapa criminal, unicamente as ocorrências policiais.

Desses dados, salta aos olhos a liderança dos crimes contra a pessoa, tipificados como lesões corporais que representam, em termos percentuais, 78,8% dos crimes ocorridos na cidade no ano de 1940. Esse tipo de delito pode evidenciar uma reduzida sociabilidade dos habitantes da cidade em lidar com conflitos próprios do mundo urbano, por exemplo, aqueles decorrentes das relações entre vizinhos que, não raro, desencadeavam agressões.

Parte. Sr. Inspetor Chefe. Levo ao vosso conhecimento, que estando hoje de serviço de prontidão neste Quartel, às 20 horas, detive e conduzi à Delegacia Auxiliar, à ordem do respectivo titular, o indivíduo de nome Luiz Medeiro Passos e uma senhora de nome Diva Passos, sendo que ambos agrediram fisicamente a senhora Maria Ferreira Guimarães, proprietária da Pensão à rua Carlos Gomes n 64. Sendo testemunha Socrates Catéb, Emílio Pacheco, Reginaldo Marques, Maria Palmeira e Pedro Almeida Vasconcelos, todos residentes na casa acima indicada. Devo esclarecer que o comissário Izidro França Monteiro, determinou que eu conduzisse Diva Passos para o Gabinete de Investigações e Luiz Medeiros Passos, para a Delegacia da 1ª circunscrição policial, tendo o guarda n 456 me auxiliado nas diligências. Bahia, 25 de julho de 1941. Ass. José Hermenegildo Xavier, guarda civil n 261(APEB, caixa 21, pacote 1).

O segundo tipo de crime que mais afetava a cidade do Salvador era o crime contra os costumes, ou seja, o de sedução/defloração, que representava 10,5% do total de crimes, seguido do de estupro, com uma porcentagem bem mais baixa, na ordem de 3,67% dos casos criminais. A elevada incidência dos crimes sexuais pode evidenciar a maior liberdade que a mulher desfrutava na cidade e sua presença nas relações de trabalho fora do espaço privado.

A alta incidência desses dois tipos penais, crimes contra a pessoa e contra os costumes, pode demonstrar certa dificuldade dos moradores da cidade com as regras sociais e jurídicas da urbe. Ao mesmo tempo, evidencia como o Estado infantilizava a mulher, não permitindo a vida sexual da mesma antes do casamento.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar atenção é quanto aos crimes contra o patrimônio, que representam, em termos percentuais, um universo bastante diminuto em relação àqueles dois tipos penais, pois o furto, em 1940,

representou 2,9% dos casos, enquanto o de roubo, que é a subtração de coisa móvel mediante violência ou grave ameaça, teve um percentual de 0,69% dos casos ocorridos na cidade. Nesses dois casos, a ação dos delinquentes estava mais relacionada às condições de sobrevivência na cidade. Furtos e roubos também identificam os objetos de desejo dos marginais que, de certa forma, revelam elementos da modernidade urbana como relógios, rádios e roupas como se segue:

Delegacia Auxiliar. Relatório. Antônio Gomes de Menezes, gatuno reincidente, respondeu a inquérito, nesta Delegacia Auxiliar, pelo fato de haver furtado dois relógios, ao Terreiro número 20 e um aparelho de rádio marca “matador”, em uma pensão à Ladeira da Palma. Ouvido em auto de perguntas(fls.), confessou Antônio Menezes a autoria dos mencionados furtos e mais o de um relógio despertador. Vendeu, os produtos dos furtos, a exceção do despertador que se encontra em casa de sua mãe, em Peri-perí. O furto do objeto em apreço foram confirmados pelas vítimas... Bahia 21 de junho de 1943 (APEB, caixa 41, pacote 1).

Outro relato evidencia que o ladrão de roupa contava com o receptor para amearhar algum dinheiro nas difíceis condições de sobrevivência urbana:

Delegacia Auxiliar. Relatório. No dia 15 do mês de maio último, entre as 19 e 21 horas, Manoel da Conceição, vulgo “Lapiche”, penetrou na casa do engenheiro Jorge Leoni da Silva, Bela Vista do Cabral, cinco, de onde furtou peças de uso e vestuário. Em poder do indiciado foram encontrados, um duque de casemira e uma camisa de tricoline; em mãos de Joaquim Pereira de Andrade, um par de sapatos pretos, adquiridos por trinta cruzeiros; em mãos do embarcadiço Domingos Nobre, um capa de gabinete, adquirida também ao indiciado por trinta cruzeiros. Os objetos apreendidos foram avaliados em setecentos e cinquenta cruzeiros. ...Cidade do Salvador, 4 de outubro de 1943. (APEB, caixa 41, pacote 1).

Além do mapa de crimes cometidos no ano de 1940, recorremos aos boletins policiais de ocorrência para melhor identificar e analisar a composição social dos agentes criminosos na cidade.

Os boletins de ocorrência oferecem mais elementos para as análises quantitativa e qualitativa. Dessa forma, essa amostra, constituída pelos boletins de ocorrência, colhidos de forma aleatória, representa 8,39% do universo dos delitos ocorridos na cidade do Salvador, no ano de 1940. Passamos, então a analisar essa amostra, não representativa ou aleatória pelos limites do artigo.

Da amostra dos crimes praticados na cidade do Salvador, no ano de 1940, os homens praticaram 87,5% dos crimes, enquanto as mulheres aparecem em 12,5% dos casos. Em números absolutos, 84 homens cometeram

delitos; já as mulheres criminosas foram em número de 12. Nesse universo, é possível quantificar o grau de instrução, ainda que a fonte dos boletins policiais seja bastante imprecisa e a informação se resume a indicar a existência ou não de alfabetização. Sendo assim, os homens criminosos que sabiam ler e escrever representavam 78,5 %, enquanto as mulheres que tinham alguma instrução representavam 28,5% das criminosas.

É importante ressaltar que a natureza do delito estava mais relacionada aos costumes e à aceitação das regras de convivência social. Então, essa condição de saber ler e escrever deveria ser um meio de adaptação à cidade, já que, como foi evidenciado, houve um aumento da população da cidade entre as décadas de 20 e 40 expresso nos respectivos censos demográficos.

Existem várias hipóteses para explicar o predomínio dos homens na atividade criminosa. Primeiro, o domínio masculino, na cidade do Salvador, está relacionado a condições mais gerais, tanto de natureza econômica quanto social, política e cultural. Por isso, não espanta que os homens predominassem também no número de ações delituosas.

Além disso, na sociedade brasileira, até muito recentemente, coube ao homem a função de provedor, e essa condição expeliu o homem para fora da família, ou ainda para as atividades fora da casa. Dessa forma, a sociabilidade masculina era no sentido da conquista da rua. Já as mulheres, por uma série de mecanismos históricos, econômicos e culturais, ficaram mais limitadas à vida privada, determinando, mesmo para o crime, uma ação menos abrangente do que a dos homens. Nesse sentido, só uma investigação mais aprimorada pode, sob a perspectiva da história das mulheres, precisar a ocorrência desse fenômeno como quer Joan Scott: “A história das mulheres confirmou assim a realidade da categoria “mulheres”, sua existência anterior ao movimento contemporâneo, suas necessidades inerentes, seus interesses e suas características, dando-lhe uma História” (1992, p. 83-84).

Ainda com relação aos homens criminosos, a maioria deles tem profissões as mais variadas, enquanto as mulheres são quase todas domésticas, como pode ser percebido nas tabelas 4 e 5:

Tabela 4 – Profissões ou ofícios dos homens que cometeram delitos na cidade do Salvador em 1940

PROFISSÃO	N.	PROFISSÃO	N.
Tipógrafo	2	Pedreiro	4
Sapateiro	3	Carpina	2
Guarda civil	1	Ajudante de pedreiro	2
Chofer	17	Varredor	1
Carregador	3	Construtor	1
Vendedor ambulante	4	Pintor	1
Motorneiro	7	Operário	4
Comerciante	8	Gradiador	1
Baleiro	1	Caldereiro	1
Lavrador	4	Alfaiate	1
Soldado PM	3	Tecelão	1
Pescador	1	Outras	6

Fonte: APEB. Nota: total de profissões declaradas: 79; não declaradas: 6.

Tabela 5 – Profissões ou ofícios das mulheres que cometeram delitos na cidade do Salvador em 1940

PROFISSÃO	N.
Domésticas	11
Não declarada	1
Total dos casos	12

Fonte: APEB

A observação das tabelas 4 e 5 acima evidencia, de imediato, a multiplicidade de ofícios ou profissões dos homens em relação às mulheres. Em relação às mulheres, 91,6% exerciam uma única atividade: a de doméstica. Entre os homens, a profissão que mais se destacava era a de motorista de automóveis, o que, no universo dos dados, representa 20,2%. Quando se une a atividade dos motoristas à dos motorneiros (que representavam 8,3% do universo), a representação vai para 28,5% dos delitos no ano de 1940, pois esses crimes estavam relacionados ao tráfego da cidade, que não convivia muito bem com os seus habitantes.

É importante dar destaque a esse dado, pois ele revela a dificuldade, tanto dos condutores de ônibus e de bondes, motoristas e motorneiros, quanto também dos

pedestres, em relação às regras do trânsito. A normatização do espaço da cidade pelo poder público encontrou, nos moradores da soterópolis, resistência em agir de acordo com as regras preestabelecidas. Isto pode ser um fator para explicar os acidentes, ao lado do incômodo causado por esses novos equipamentos, que não foram, ao que parece, bem absorvidos pelos habitantes da cidade:

[...] é certo que, em nosso Estado os problemas do trânsito, diante da população com que conta a nossa capital e o número relativamente reduzido de veículos que cruzam as suas artérias não se acham colocados, do ponto de vista técnico, nas mesmas condições em outras capitais (ROCHA, 1943, p.165).

Nesse sentido, era comum o registro, tanto pela Guarda Civil como pela Polícia Judiciária, da grita contra os condutores de ônibus, de automóveis e de bondes, como pode ser ilustrado pela seguinte passagem:

Sr. Inspetor Chefe. Faço ciente a V. Senhoria que ontem às 16 horas e 40 minutos, mais ou menos, verifiquei que o auto-ônibus n 1751 de propriedade da Empresa Baiana, cometeu uma série de infrações ao passar por um elétrico do ramal de Quintas que vinha rumo à Cidade. Achando-se o bonde parado, o ônibus passou numa velocidade excessiva, sem buzinar, em lugar impróprio para a passagem com velocidade, resultando disso, ficarem os passageiros do bonde uma indignação geral, diante do ato abusivo do choufer mal educado e desconhecedor do regulamento de transito. Após isso, imprimiu ainda maior velocidade, afastando-se do local. Bahia, 28 de julho de 1941. Ass. Antônio Nogueira Coutinho. Fiscal do Grupo.(APEB, caixa 21, pacote 1).

Automóveis, ônibus e bondes concorriam para modernização do espaço físico da cidade e dos hábitos dos seus moradores. Foram eles que determinaram o alargamento de ruas e avenidas e foram os grandes responsáveis pela demolição da Igreja da Sé em 1933. Ao mesmo tempo em que cidade abrigava os novos meios de transporte, produzia o terror a cada acidente.

Durante o Estado Novo (1937-1945), na cidade do Salvador, a principal ação do poder público municipal e estadual foi no sentido de ampliação das ruas e avenidas, com o objetivo de atender os meios de transportes motorizados. Essa ação constitui um dos aspectos da modernidade física que a cidade conheceu no período.

Outro aspecto a ser analisado a partir da amostra é quanto ao estado civil. A condição de ser solteiro favorecia a conduta criminosa. No caso das mulheres, elas representavam 91,6% e, no caso dos homens, representavam 53% dos casos. Porém, no caso destes últimos, a porcentagem poderia ser maior, pois 11,9% dos agentes que cometeram crimes não declararam o estado civil. Essa não-declaração pode representar que possuíam, no momento do delito, alguma relação conjugal, porém sem vínculo formal.

No caso das mulheres, não há casadas nem viúvas que cometeram delitos no ano de 1940, enquanto, entre os homens, a representação de casados é de 32,1% e a de viúvos é de 2,3%.

Na análise da amostra dos boletins de ocorrência do ano de 1940, a variável estado civil pode ser comparada com outras, como idade e profissões. No caso das profissões, já vimos, nas tabelas 5 e 6, que o universo das mulheres criminosas era constituído quase unicamente pelas domésticas. Assim, não há delito ocupacional ou, podemos dizer, de natureza culposa. As mulheres que cometeram delitos tinham a intenção de assim proceder, o que não ocorria do mesmo jeito entre os homens, pois os delitos de natureza culposa, no universo masculino, são representativos. Como já salientamos, motoristas e motoneiros representavam mais de um $\frac{1}{4}$ (28,5%) dos crimes no ano de 1940, o que quer dizer que a ocupação profissional era um fator favorável ao delito para os homens, o que não ocorria com as mulheres.

Passamos, nesse momento, a relacionar o estado civil com a idade dos acusados de cometer crimes.

Primeiro, levando em consideração a idade das mulheres e, depois, a dos homens. Vejamos:

Tabela 6 – Variação das idades das mulheres que cometeram delitos na cidade do Salvador em 1940

FAIXA ETÁRIA	N.
18 – 23	7
23 – 28	4
28 – 33	0
33 – 38	1
Total	12

Fonte: APEB

Ainda que não tenhamos localizado nenhum boletim de ocorrência com mulheres menores de 18 anos, temos que tomar essa informação com cuidado, pois outras fontes, localizadas, apresentam condutas criminosas de mulheres menores que 18 anos, como pode ser percebido nos seguintes termos de responsabilidade:

Termo de Responsabilidade : Eu, Guiomar Bomfim, solteira, operária, da Fábrica Paraguassú, declaro ter recebido minha filha de nome Ivete Calasans, menor de doze anos, que se encontra sobre a guarda da polícia, por ter cometido um furto, comprometendo-me a responder pela educação e assistência afim de que não volte a praticar tais atos. Bahia 16 de novembro de 1940. Guiomar Bomfim. (APEB, Caixa 42, pacote 2).

Tabela 7 – Variação das idades dos homens que cometeram delitos na cidade do Salvador em 1940

FAIXA ETÁRIA	N.
14 – 19	10
19 – 24	15
24 – 29	16
29 – 34	12
34 – 39	12
39 – 44	6
44 – 49	3
49 – 54	2
54 – 59	0
59 – 64	0
64 – 69	0
69 – 74	1
Total	77

Fonte: APEB

Ao cotejarmos as informações relativas às variáveis estado civil e idade, pode-se melhor compreender por que as mulheres criminosas são quase todas solteiras. Pelo exame das tabelas 7 e 8 acima, pode-se inferir que as mulheres começavam a sua vida no crime um pouco mais tarde do que os homens: os registros indicam homens criminosos de 14 anos, porém, só há mulheres apanhadas ou denunciadas a polícia com idades a partir dos 18 anos. Entre as mulheres, o intervalo com maior representação da conduta criminosa situou-se entre os 18 e os 23 anos, excluída esta última idade: 58,3% dos casos. Ainda que, no início da década de quarenta, as mulheres se casassem muito jovens, fica claro que a juventude era um fator favorável ao crime. As balzaquianas cometeram crimes em somente 8,3% dos casos. É possível inferir que a juventude era um forte fator da criminalidade feminina. No plano das

hipóteses, a juventude pode ser vista como fator pouco integrativo, o que possibilitaria o crime.

A idade não é um fator tão preponderante para os homens como foi para as mulheres em relação às condutas criminosas. Os homens cometeram delitos em um amplo intervalo de idades, mais precisamente entre os 14 anos e os 74 anos. Nesse espaço temporal, a maior incidência de crimes, entre os homens, ocorreu no intervalo entre os 24 e os 29 anos (excluída essa última idade), uma representação de 20,7%, dos casos. Muito próximo a este, com o índice de 19,4%, estava o intervalo das idades entre 19 e 24 anos (excluída esta última).

Essa condição pode explicar por que mesmo os homens casados e viúvos cometiam delitos na cidade do Salvador, pois o fator idade facilitava a existência de relação conjugal (32,3% dos casados e 2,3% viúvos), mas não impedia a vida criminosa. Outro aspecto a ser ressaltado é quanto aos intervalos entre 29 e 34 anos e 34 a 39 anos, cada um dos quais representa 15,5 % da idade criminal, o que pode evidenciar uma consciência do homem para o delito. Ou, como ensina Michel Foucault, em sua entrevista sobre a prisão, que esses agentes sociais já estavam formados no crime: “e a prisão foi o grande instrumento de recrutamento. A partir do momento em que alguém entrava na prisão se acionava um mecanismo que o tornava infame, e quando saía, não podia fazer nada senão voltar a ser delinquente”. (FOUCAULT, 1986, p.133).

Finalmente, podemos analisar a natureza do crime cometido por homens e mulheres na cidade do Salvador no ano de 1940. É surpreendente que, nesse ano, a esmagadora maioria dos delitos de homens e mulheres ocorreram contra os costumes e as regras de convivência social, como já chamamos atenção. Como primeira indagação, ainda muito inicial, poderíamos dizer que se trataria de uma não-adaptação ao mundo da cidade? As leis positivadas e estatuídas pelo Estado brasileiro encontraram uma cultura urbana há muito enraizada, e esse conflito entre o dever ser e os valores culturais antigos provocaram nos agentes a ação de delinquir? São indagações que podem ser investigadas! Por ora, interessamos evidenciar por que os crimes se configuravam como o tipo penal de lesões corporais, no caso dos homens, em 36,9% dos casos e, no caso das mulheres, em um percentual que se eleva a 58,3% dos casos.

Pelo mapa criminal, já apresentado na tabela 3, 78,8% dos crimes cometidos na cidade eram de lesões corporais. Esses índices podem evidenciar a conduta dos habitantes da soterópolis na solução dos seus conflitos. Duas explicações são possíveis: primeiro, a falta de convivência social tornaria, em tese, os sujeitos mais susceptíveis à agressão. Segundo, no universo mental do habitante da urbe, a sociabilidade não admitia a composição dos conflitos de forma racional e pacífica e, muito menos, ao que parece, era admitido que o Estado fosse o agente da pacificação social.

Parte. Sr. Inspetor-Chefe. Levo ao vosso conhecimento que estando de serviço no Cinema Santo Antônio, às 19 horas e 15 minutos, conduzi preso para a Delegacia Auxiliar, a ordem da respectiva autoridade, o indivíduo de nome Moraes de tal, por ter o mesmo contrariado uma ordem do Exmo. Sr. Dr. Secretário da Segurança Pública, e no momento em que lhe observava que cumprisse a ordem, este convidou-me para abandonar o recinto e entrar em luta corporal com ele, alegando que

negócio de ordem é conversa para inglês ver. Foram testemunha deste ocorrido, o gerente do referido Cinema e os guardas ns 136 e 328. Bahia 6 de março de 1941. Ass. Carlito Freitas, guarda civil n 112. (APEB, caixa 21, pacote 1)

Nos limites desse artigo, desejamos expor o comportamento de moradores da cidade do Salvador na forma de compor os conflitos advindos da vida em sociedade. A modernidade materializou o direito com via pacífica de composição dos conflitos, porém, no espaço temporal que estamos analisando, era comum se resolver esses mesmos conflitos pela vias de fato. Isto pode ser bem evidenciado pelo caso analisado no processo crime de lesão corporal envolvendo duas mulheres. (APEB. Estante 213, caixa 112, documento 6)

Esse processo trata da prisão em flagrante delito por lesão corporal leve de duas mulheres que moravam na rua Maciel de Baixo, casa 51, onde residiam, pois era comum a existência de casas de cômodo na qual o proprietário, para facilitar a locação, alugava os quartos da casa a vários inquilinos. Adélia e Nair eram duas amigas que compartilhavam a casa de cômodo, apresentavam situação social semelhante e resolveram as suas pendências pela via de fato. Adélia e Nair discordaram em suas opiniões e foi o suficiente para travar uma luta corporal, ferindo-se mutuamente, e foram presas pelo guarda civil de número 447, em 1 de agosto de 1941. Depois de autuadas, foram postas em liberdade após pagamento de fiança.

Segundo o relatório policial, o que levou as mulheres à agressão mútua foi que “as acusadas eram amigas íntimas e pilheriavam sempre; no dia em apreço o excesso de pilherias ocasionou desconfiança e daí nasceu a luta, e os resultados já descritos”(APEB, 213, 112, 6 1941).

O Ministério Público denunciou as mulheres pelo crime de lesão corporal e, no processo, após ouvir as testemunhas em número de três, passou-se à fase de interrogatório das acusadas. E neste se esclarece um pouco da vida de Adélia José de Cerqueira, que era natural do Estado da Bahia, solteira, com vinte e sete anos de idade, filha de José Felix Cerqueira, residente ao Corta Braço, sem número, Estrada da Liberdade, zona de Santo Antônio. Adélia era empregada para serviços domésticos de qualquer natureza, exercendo também algumas vezes a profissão de lavadeira, sempre nessa cidade, era também analfabeta. (APEB, 213, 112, 6 1941 fls. 45). E o conflito teria ocorrido quando voltavam da festa no Bonfim; discutiram em razão de outra moradora da casa de cômodo, determinando a briga “que efetivamente tendo recebido um soco de Nair, que pegou, ao que pensa, no nariz da mesma.”(APEB, 213, 112, 6 1941 fls.45).

A outra contendora era Nair Alves de Souza, natural do Estado da Bahia, com vinte e cinco anos, solteira, filha de Pedro Alves Souza, residente à ladeira do Ferrão, sem número, prédio do Circulo Operário, doméstica, sabendo ler e escrever. (APEB, 213, 112, 6 1941, fls. 46).

Pelo relato do processo crime, é possível perceber como na cidade do Salvador o conflito de opiniões facilmente levava às vias de fato. Nesse caso, as duas amigas moradoras da casa 51, na rua Maciel de Baixo, ao divergirem sobre uma terceira pessoa da casa, o fato levou

à agressão física. É possível supor que o ambiente cultural da cidade não favorecesse a composição dos conflitos pela via pacífica, o que, via de regra, levava à lesão corporal grave ou leve. A cultura do mando pessoal em oposição à disciplina legal-racional era preponderante na cidade da Bahia, favorecendo os conflitos dessa natureza.

Depois de várias idas e vindas, o processo foi concluso, 16(dezesseis) anos depois, em 26 de maio de 1958, com a seguinte redação; “Julgo prescrita a ação penal intentada contra Adélia José Cerqueira e Nair Alves de Souza, na forma do art. 109, do código penal. Bahia 26 de maio de 1958.” (folhas sem numeração no processo).

A MULHER, A CIDADE E O CRIME

Outro fato que evidencia os conflitos entre as novas formas de organização das famílias na cidade é o crime contra a liberdade sexual. É de supor que, no mundo rural, tal delito ocorresse com certa frequência, porém, é possível que, na cidade, os mecanismos de controle da família sobre a mulher fossem diminuindo, possibilitando a prática criminosa. Além disso, na cidade, as mulheres tinham uma exposição social maior que no campo, facilitando a violência sexual. É importante lembrar que se tratava de um crime contra os costumes de ação penal privada, ou seja, o *ius puniend* do Estado só atuava quando a vítima apresentava a queixa.

Dois aspectos são surpreendentes: primeiro, que a mulher denunciava o crime sofrido; segundo, derivado do primeiro, é que o defloramento e o estupro eram o segundo tipo em ocorrência na cidade do Salvador. Na

Tabela 8 – Raça, idade e instrução das mulheres estupradas em Salvador no ano de 1940

NOME	IDADE	PROFISSÃO	RAÇA	INSTRUÇÃO
Olga Maria Silva	17	Doméstica	parda	elementar
Valdelice Olga Santana	18	Doméstica	preta	primária
Amelina Nascimento Gomes	16	Doméstica	-	sim
Maria de Lourdes Silva	16	Doméstica	mestiça	sim
Calixta Porcina Neves	16	Doméstica	preta	não
Maria Matilde da Cruz	13	Doméstica	-	não
Izabel da Hora	12	Doméstica	-	não
Brazilia do Patrocínio	15	Doméstica	mestiça	sim
Alice Cardeal de Miranda	16	Doméstica	parda	nula
Odete Paz dos Santos	20	Doméstica	preta	elementar
Francisca Pereira da Conceição	17	Doméstica	preta	não
Izidra Maria Conceição	20	Doméstica	preta	sim
Maria Ribeiro da Silva	18	Doméstica	parda	elementar
Leobrina Gomes de Freitas	15	Doméstica	parda	não
Catharina Ferreira Santos	20	Doméstica	mestiça	sim
Eruilania de Jesus	12	Doméstica	parda	não
Eulina dos Santos	17	Doméstica	parda	primária
Alice Ramos da Silva	19	Doméstica	parda	elementar
Isabel dos Santos Lima	19	Doméstica	parda	elementar

Fonte: APEB.

Pela tabela acima, algumas conclusões são possíveis. Primeiro, a existência de uma cultura social de violência contra a mulher. E essa violência se materializava sobre a liberdade sexual da mulher, o que pode ser interpretado como a manutenção de ação cultural

Consolidação Penal de 1932, os tipos defloramento e estupro são definidos da seguinte forma:

Art. 267. Deflorar mulher de menor idade, empregando sedução, engano ou fraude. Pena: prisão celular de 1 a 4 anos.

Art. 268. Estuprar mulher virgem ou não, mas honesta. Pena: prisão celular de 1 a 6 anos.

Art. 269. Chama-se estupro o ato pelo qual o homem abusa com violência de uma mulher seja virgem ou não.

Esses artigos estavam no título VII, capítulo I, chamado *Da violência carnal*. Convenhamos que a técnica penal não era das melhores. No caso do defloramento, se usado o ardil da sedução, engano ou fraude com uma menor de 21 anos e ela não fosse virgem, não haveria a antijuricidade. Conseqüentemente, não haveria crime, e não haveria meios para promover a ação penal.

No caso do estupro, o tipo não descreve se a violência é de natureza sexual ou não. O tipo dizia: “abusa de uma mulher”. E cabe a pergunta: abusa de que forma? Para se ter uma ideia, o Código Penal de 1940, com uma técnica penal mais aprimorada, define estupro da seguinte forma: Art. 213 “Constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça”. Neste caso, todos os elementos do tipo estão definidos, o que não ocorria na Consolidação de 1932. Pela tabela 8 a seguir, temos uma amostra aleatória das mulheres defloradas/estupradas, em relação a idade, profissão, raça e grau de instrução:

de não-aceitação dos novos papéis da mulher na ordem social. Segundo, que o aparelho policial tentava desqualificar a figura típica penal de estupro para um tipo penal mais brando.

Na cidade do Salvador, na era Vargas, virgindade era um valor simbólico, construído socialmente para as mulheres e para as suas famílias. A honra estava estabelecida pela presença do hímen no momento do

casamento. Como pode ser atestado pela briga entre vizinhas, na qual uma insinua que a filha da vizinha não era mais virgem, a integridade do hímen precisou ser atestada pelo Instituto Médico Legal para se estabelecer a honra e mover a competente ação penal contra a vizinha fuxiqueira. Vejamos:

Delegacia Auxiliar. Relatório. O presente inquérito foi instaurado, em virtude de uma queixa apresentada pela senhora Enedina Maria Santos, de referência as injúrias e difamações que senhora Teodora Alves da Mota proferira contra a sua filha Laura Santos, de 15 anos de idade. Interrogada, a acusada disse que jamais ofendera moralmente a menor Laura Santos, considerando, portanto, ser caluniosa a queixa. PROVA TESTEMUNHAL Foram ouvidas as testemunhas Celina Pereira de Cerqueira e José Rodrigues da Silva, que asseveraram haver Teodora Alves da Mota declarado que a menor Laura Santos não era mais virgem. Apresentada a vítima ao Instituto Nina Rodrigues para o necessário exame, os senhores Drs. Flávio de Oliveira Paiva e João Olímpio Guimarães constataram que a mesma conservava o hímen íntegro e sem rotura alguma, conforme laudo do fls. CONCLUSÃO. Da prova testemunhal, conclui-se que o conteúdo da queixa apresentada pela genitora da menor Laura Santos, é verdadeiro. O senhor. Escrivão faça remessa dos presentes autos ao exmo Dr Juiz de Direito da primeira vara crime por intermédio da Delegacia Auxiliar. José Vianna Araújo. Junho de 1943. (APEB, caixa 41, pacote 1).

O terceiro aspecto que podemos inferir diz respeito à raça das mulheres que mais sofreram com a violência sexual na cidade do Salvador no ano de 1940. Em termos percentuais, 36,8% eram pardas, 31,5% eram pretas, 15,7% eram mestiças e não há indicação de cor para 15,7%.

Ainda no plano das hipóteses, podemos perceber comportamentos completamente distintos da ação policial em relação às mulheres e suas origens sociais, que podemos supor de classe social distinta, pelo espaço da cidade que transitavam. Assim, no trecho que se segue, a Avenida Sete de Setembro era um lugar privilegiado socialmente, e, do outro lado, o Taboão era um espaço com pouco prestígio social. Vejamos:

INSPETORIA DA GUARDA CIVIL DO ESTADO DA BAHIA. Sr. Inspetor Chefe. Parte. Comunico-vos que estando de serviço de 3º quarto no Posto n 47 e 48, Av. Sete de Setembro, (trecho do Rosário e Mercês), às 13 horas e 50 minutos, detive e conduzi à Delegacia da 1ª Circunscrição Policial, e apresentei ao Comissário de plantão, os indivíduos Mario Santos e Raimundo Souza Santos, por terem desrespeitado e agredido as senhoritas Maria de Lourdes e Maria Santos, que transitavam pela referida Avenida, as quais foram conduzidas também a essa repartição, para esclarecimento. Bahia, 28 de julho de 1941. Ass. Teodomiro do Espírito Santo, guarda civil n 275. (APEB, caixa 21, pacote 1).

Quando se trata do espaço da cidade menos prestigiado socialmente, a linguagem, o comportamento da Guarda Civil e sua ação repressiva eram outros, como segue:

GUARDA CIVIL DO ESTADO DA BAHIA. Parte. Sr. Inspetor chefe. Comunico-vos que estando de folga de passagem pela rua Silva Jardim (Taboão), observei uma aglomeração de pessoas em frente ao Café Água Central, aproximando-se, deparei - me com uma mulher que discutia com um indivíduo se achava ferido na

testa, sabendo porém, de que o mesmo fora agredido pela referida mulher que chama-se Marieta Caetana dos Santos, a qual prendi em flagrante e conduzi à Delegacia da 2ª circunscrição Policial acompanhada da testemunha Felix João Messe, que declarou que o ferimento fora feito com uma bolsa de couro e motivado porque, a vítima que chama-se Albérico Pereira da Silva, é acostumado bulir com todas as moças que por ali transitam, e que a agressora foi uma das vítimas. A agressora, a vítima e a testemunha, residem ao Beco da Gasosa n. 29, Taboão, número 20 e Beco da Madeira n.9, respectivamente. Bahia, 5 de agosto de 1941. Ass. Aristóteles Queirós Afonso, guarda civil n 367. (APEB, caixa 21, pacote 1).

De qualquer forma, a mulher, na cidade do Salvador, tinha que ser protegida ao sair à rua para manter a sua integridade física e moral. Ruth Landes descreve a necessidade de acompanhamento masculino em Salvador “[...] mas, naquela terra, onde a tradição trancava as mulheres solteiras em casa ou as lançava à sarjeta, eu teria sido incapaz de me locomover, a menos que escoltada por homens de boa reputação” (2002, p. 50).

Finalmente, podemos discutir quem são os estupradores. No plano das ocupações e profissões, são as mais variadas atividades. Outro aspecto a ser analisado, juntamente com as profissões, é a cor dos estupradores, que tinha a seguinte composição. Pelo exame dos dados e se comparando com a tabela das vítimas, observa-se que 21% dos agressores eram brancos. Os mestiços também representavam 21%, e pretos e pardos representavam 15,78% dos agressores sexuais, respectivamente.

Outro componente a ser analisado é que os criminosos eram oriundos das classes populares e trabalhadoras, o que pode evidenciar que o Código Penal de 1890, a Consolidação das Leis Penais de 1932 e, finalmente, o Código Penal de 1940 tinham como objetivo normatizar a vida dessas classes sociais populares.

A modernidade da máquina, tendo na transformação industrial o seu centro de atuação, afetava a produção da vida social, na medida que esse mercado de força de trabalho ia se ampliando na ação da indústria e forçava o estabelecimento de novas regras jurídicas. A criação do Ministério do Trabalho, logo no alvorecer da Revolução de Trinta, não era uma mera aparência, e sim uma ação do poder de conduzir a organização da força de trabalho e institucionalizar novas relações. Mais adiante, já no Estado Novo, em 1943, a criação da CLT era o ponto de chegada daquele projeto de controle e organização dos trabalhadores com o objetivo de ampliação do mercado de trabalho. Porém, como já sabemos, a institucionalização do aparato legal-jurídico não se limitou às leis da organização do trabalho, sendo marcante nas leis penais, como já salientamos. (UZÊDA, 2007, p. 156)

Finalizando esse artigo, podemos afirmar que o governo Vargas e, em especial, a ditadura pessoal de Vargas materializou no direito, especialmente o trabalhista, previdenciário e penal. Os dois primeiros possibilitaram para as classes populares o alcance aos direitos sociais, e os trabalhadores se encontravam no dilema “liberdade sem proteção ou proteção sem liberdade” (CARVALHO, 2009, p.118). Por sua vez, o direito penal procurava criar a delinquência quando tipificava o crime e, dessa forma, garantia a subordinação das classes populares socializando-as pela punição. O

Estado de Vargas reconstruiu o aparato policial para manter sob controle os dissidentes da política, mas também os trabalhadores e os operários. E as cidades foram os espaços desses controles como buscamos evidenciar no caso da cidade do Salvador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXO, Renato Pinto. *Relatório*: apresentado ao Sr. Presidente da República pelo Interventor Federal no Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Oficial, 1945.
- ALMEIDA, Landulfo Alves de. *Relatório*: apresentado ao Sr. Presidente da República. Bahia: Imprensa Oficial, 1943.
- BAHIA. Arquivo Público. Secretaria da Segurança Pública. *Série Republicana*. Caixas 15, 21, 41, 42. Pacotes 1, 2,3.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Relatório do Ministro Octávio Mangabeira*. Rio de Janeiro, 1930. p. 45.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.
- COSTA, Ivan Americano da. *Relatório*: apresentado ao Secretário de Segurança Pública do Estado da Bahia. Salvador, 1937.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- LANDES, Ruth. *Cidade das mulheres*. Rio de Janeiro: Edit. da UFRJ, 2002.
- LEAL, Geraldo da Costa. *Perfis urbanos da Bahia*. Salvador, 2002.
- PIRAGIBE, Vicente. *Consolidação das leis penais*: decreto nº 22.213 de 14 de dezembro de 1932. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1935.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.
- ROCHA, Durval Neves da. *Relatório*: apresentado ao Interventor no Estado da Bahia Landulfo Alves de Almeida. Salvador: Imprensa Oficial, 1943.
- UZÊDA, Jorge Almeida. *O aguaceiro da modernidade*. Salvador, UFBA, 2007. Tese de Doutorado, digitada.

Virlene Cardoso Moreira

Mestre em História Social - UFBA/Prof. Instituto Federal da Bahia – campus Valença.

Resumo: No Brasil do início do século XX, a ciência pretendia se estabelecer como autoridade no processo de formulação de um modelo de sociedade que deveria negar uma tradição escravista e colonial. Esse processo subentendia uma reforma social que passava obrigatoriamente por lançar um outro olhar sobre a criança, que representava o futuro da nação. Entre outras medidas, a assistência à infância desvalida foi alvo de ações orientadas pela ciência médica, as quais visavam controlar um grupo social que poderia representar um risco para a nova ordem social. É sobre esse modelo de assistência social à infância pobre que este trabalho trata: a filantropia científica.

Palavras-chave. Assistência à Infância. Filantropia. Instituto de Assistência e Proteção à Infância da Bahia/IPAI-BA

INTRODUÇÃO

Modernidade, progresso e civilidade, eis o que o Brasil do início do século XX ansiava para tornar-se uma verdadeira República. O passado – herança colonial e escravista – tornava-se uma barreira significativa a transpor: um país moderno se faria através de uma nova sociedade, que deveria seguir padrões europeus. O velho – tradições e costumes - identificado como “atrasado” deveria ser suplantado por um novo modelo de sociedade, somente possível mediante um projeto reformador.

Para que se construísse a nação brasileira almejada, fazia-se necessário empreender ações, cujas medidas dependiam do conhecimento dos problemas que deveriam ser atacados. Nesse contexto, a ciência foi se colocando com o discurso da autoridade. Essa nova ordem teve na medicina um papel aglutinador, que interviria no espaço social, buscando uma sociedade com pessoas em estado físico e moral compatível com uma sociedade “civilizada”. Essa intervenção deu-se por duplo projeto de normalização:

1. Normalização da sociedade: a higiene aparece como um instrumento na tática utilizada para dar à medicina estatuto político próprio, isto é, como um poder capaz de tomar parte efetiva nas medidas de organização, controle e regularização da vida social.

2. Normalização do saber e da prática médicos: o corpo médico reivindica para si a posse e o controle do exercício da medicina. A proposta é restringir ao médico o poder sobre a saúde. (grifo nosso) (MACHADO, 1978 apud RIZZINI, 1993, p. 22)

O projeto de normalização da sociedade teve como estratégia principal a prevenção. Evitar que a sociedade brasileira constituísse uma população degenerada, portadora de doenças físicas e morais, pressupunha um tratamento especial àqueles que formariam a nação do futuro: as crianças. O mundo dos adultos passou a dispensar um olhar mais cuidadoso à criança, possibilitando a constituição de uma concepção de infância até então inexistente.

A partir das primeiras décadas do século XX, a infância¹ passou a ser percebida como um momento da vida crucial para se forjar um adulto dotado de saúde, hábitos saudáveis e comportamento moral, que (con)formaria um ser social totalmente integrado à sociedade idealizada pela elite intelectual. A criança era

vista como um ser frágil e inocente, completamente vulnerável a todo tipo de degenerescência física e moral.

Embora nos discursos médicos da época fosse possível perceber a utilização do termo infância de maneira abstrata, o que prevaleceu foi o entendimento dessa entidade a partir de um viés científico, que buscava investigá-la, estudá-la e classificá-la. A partir daí, ampliou-se o leque de representações do mundo da criança: infância abandonada, vadia, delinquente, em perigo moral etc. (RIZZINI, 1993).

O saber médico, então, articulou-se no sentido de formular uma orientação para o país, o que dotaria os médicos de um poder que os tornou o grupo de intelectuais com maior inferência nas questões sociais. Os médicos, acreditava o Dr. Moncorvo Filho (1922), assumiam o papel de “colaboradores eficientes, verdadeiros dirigentes na luta pelo engrandecimento material e moral do país” (RIZZINI, 1993, p. 22-23). Essa medicina social envidou esforços na área da higiene infantil e na disseminação da puericultura como mecanismos de intervenção sobre a criança. As preocupações com a infância pobre moveram o surgimento de projetos e programas de assistência social de caráter filantrópico.

A FILANTROPIA CIENTÍFICA

A filantropia surgiu na França em fins do século XVIII, a partir da diferenciação do conceito de caridade. Esta seria uma virtude cristã e a filantropia (ligada aos filósofos das Luzes no final do Antigo Regime) seria a virtude social. Os filósofos buscaram reforçar o caráter de utilidade social da filantropia, passando esta a ser associada à prevenção da miséria, o que a afastaria da caridade, que seguia a postura de suavizar a pobreza e o sofrimento dos miseráveis. Esta então seria uma “[...] ação continuada, refletida, organizada e não mais uma ação isolada”. (DUPRAT, 1993 apud SANGLARD, 2005)

Essa diferenciação começa a acontecer no Brasil somente a partir do início do século XX, tendo como linha divisória o caráter científico das ações filantrópicas. Ressalta-se que a utilização do termo filantropia para designar ações em benefício do outro está presente no vocabulário e nas ações dos brasileiros desde o século XIX, embora usado sem distinção com os termos “beneficência” e caridade. Mas é no século seguinte, porém, que a filantropia vai assumir o papel de assistência específica, aquela empreendida a partir de uma concepção

científica, objetivada por médicos, a qual tinha na ação puericultora e nas ideias higienistas e eugênicas seus pressupostos. A filantropia surge, então,

como um modelo assistencial que se apresenta capacitado para substituir o modelo representado pela caridade. Fundamentada pela ciência, a filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência no sentido de direcioná-la às novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nascem juntamente com a República (RIZZINI, 1993, p. 48)

O caráter científico atribuído à filantropia reside não apenas na fundamentação, mas por adotar o “método científico”, pautado na observação, análise, classificação e recomposição. O processo de análise empreendido pela filantropia científica criou novas demandas sociais e um novo modelo de assistência social. A filantropia tornou-se importante também por funcionar como mecanismo de pressão e constituir uma espécie de parceira junto ao poder público para que esse incluísse em sua agenda a assistência à infância pobre.

Importante destacar que, embora não se possa falar de assistência à infância² nas primeiras décadas do século vinte sem relacioná-la à filantropia, o inverso não é verdadeiro. O movimento filantrópico empreendeu ações mais amplas, de forma geral, identificado como forma laicizada de caridade³.

O INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA DA BAHIA (IPAI/BA)

Na Bahia, o médico Alfredo Ferreira de Magalhães foi o pioneiro em organizar um programa de assistência à infância seguindo os preceitos filantrópicos. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância da Bahia (IPAI/BA) fora instalado em 11 de outubro de 1903, tendo sido organizado seu estatuto de acordo com o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, criada pelo Dr. Arthur Moncorvo Filho em 1901. A Instituição do Rio de Janeiro funcionou como modelo para outras instaladas em algumas cidades brasileiras⁴.

Por ocasião da implantação do IPAI/Ba, a instituição de caráter oficial que existia em Salvador destinada a socorrer a infância desvalida era a Santa Casa da Misericórdia, através da clínica infantil e o Asylo dos Expostos⁵, e poucas sociedades beneficentes de ação muito restrita. (JATOBÁ, 1907 apud RODRIGUES, 2003, p. 37)⁶. Essas instituições não conseguiam atender à demanda e, além disso, não estavam adaptadas às novas tendências preconizadas pela medicina naquele momento.

O IPAI/BA possuía objetivos ambiciosos, passando desde o atendimento médico às crianças pobres à criação de sociedades protetoras da infância em diferentes pontos da capital baiana. As ações propostas previam a assistência direta e indireta à infância. O público do Instituto eram as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, e estas tinham seu universo investigado, estudado, com vistas a ser oferecido o tratamento adequado às suas necessidades. Lactação, criação de escolas para crianças portadoras de necessidades especiais, criação do Dispensário Central de

Moléstias de Crianças, fundação do hospital de crianças, cuidado com a vacinação infantil, fundação de pequenos dispensários nos bairros pobres da cidade, vigilância sobre o trabalho infantil nas indústrias, tutela sobre os meninos maltratados ou em perigo moral. (ESTATUTO, 1909)

Os tópicos de higiene infantil foram pontos importantes da proposta do Instituto. As medidas higiênicas assumiram dois caminhos: ações diretas sobre as crianças, e a difusão de noções básicas de higiene infantil, tendo como foco famílias pobres e proletárias, através de anúncios numa linguagem compreensível ao público leigo e orientações para as mães nos encontros nos consultórios. As mães, como parte fundamental na formação da criança, também foram objetos das preocupações do IPAI, que, entendendo as dificuldades das mulheres trabalhadoras, investiram em aspectos relacionadas ao mundo do trabalho, a exemplo da regulamentação do trabalho da mulher em indústria e a criação de creches.

Apesar do IPAI/BA estar inserido numa proposta de medidas preventivas, a primeira atividade a ser desenvolvida foi o ‘Dispensário Infantil’, que iniciou com consultas médicas, de cirurgia, de odontologia, e serviços farmacêuticos, oferecidos em parceria com estabelecimentos da cidade, que o faziam gratuitamente. Somente no ano seguinte foi que o Instituto passou a manipular suas fórmulas no próprio Dispensário. Em 13 de maio de 1907, foi inaugurado o serviço de “Assistência Maternal no domicílio”, prestando assistência às mães durante o parto e o puerpério. Este serviço concorreu, juntamente com os de Gota de Leite (1915), Presépio (creche, 1917) e a “Escola do Lar” (1919), para formar o que poderíamos chamar de ação puericultora.

A puericultura era um elemento chave na proposta da medicina preventiva, constituindo a base da medicina moderna. Tecnicamente, a puericultura dispunha de um conjunto de normas voltadas para o cuidado com o corpo e mente das crianças, articulando pelo menos três áreas: nutrição, pedagogia e higiene. Na prática, porém, como tinha como objeto o corpo social, propunha “transformar crenças, valores, costumes e atitudes”, pressupondo a [...] “transformação de ordem cultural, que inclui, entre outras dimensões, a redefinição do conceito e do valor da infância e da maternidade.” (FREIRE, 2005, p. 13)

A ideologia filantrópica, além do expediente puericultor, prescrevia a propagação da higiene infantil. O IPAI/BA, a partir de 1907, publica mensalmente um jornal – O PETIZ – onde se veiculou o ideal higienista e eugênico do Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães. A higiene passou a ser estratégia principal de controle social. Pode-se dizer que a degeneração da espécie humana constituiu um ponto central nas propagandas higienistas. Para obter crianças fortes e sadias, fazia-se necessário preparar os geradores, tal qual os animais, “modificando as condições do meio podem aperfeiçoar [...] e corrigir as raças degeneradas melhorando-as gradualmente, fazendo-as por fim tornarem-se o que devem ser” (ESCOLA DAS MÃES, O Petiz, 15 dez.1908). O processo de seleção dos “reprodutores”, através da medicina puericultora, geraria uma população apta à vida em sociedade.

O ideal eugênico proposto pelo Instituto foi propagado sistematicamente através do jornal ‘O Petiz’,

que tinha um discurso voltado tanto para o público feminino quanto masculino. Para os homens, reprodutores em potencial, orientavam-se aos cuidados com a saúde, sobretudo moral, e as mulheres, principalmente na condição de mães, encontravam orientações diversas sobre como deveriam cuidar de seus filhos.

‘O Petiz’ também funcionou como apoio ao projeto social representado pelo IPAI/Ba, não apenas por divulgar as ideias eugênicas ali presentes, (o editorial estava sob responsabilidade do Dr. Alfredo Magalhães), como funcionava como fonte de renda, pois, além dos espaços negociados para os anúncios comerciais, existia um apelo para que a elite soteropolitana fizesse doações para o projeto assistencial.

A proposta de assistência à infância à luz da filantropia, então, esteve pautada em ideias positivistas, de construção de uma sociedade que representasse os preceitos republicanos e um modelo de Nação. Esses valores nortearam as ações das instituições filantrópicas de assistência social à infância durante as duas primeiras décadas do século vinte. Gisele Sanglard (2008) aponta que, a partir daí, inicia-se um processo de transformação nas concepções e ações no campo da assistência social, que vai deixando para trás seu caráter higienista e eugênico, passando a configurar um instrumento para fortalecer o Estado, vez que passará a ser pauta importante na agenda de políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações empreendidas pelo modelo ‘Instituto de Proteção e Assistência à Infância’, aliadas às discussões e propostas apresentadas por médicos e representantes da elite, influenciaram as primeiras ações do Estado em direção ao controle da assistência social e médica aos pobres. E a partir da década de 1920, período classificado por Sanglard (2008) como de transição entre o Estado Liberal e o Estado de Bem-Estar Social, a assistência pública no Brasil, na esteira da filantropia científica, passa a ser refletida e discutida. E no debate, pontua-se a abrangência dessa assistência, que passa a compreender um amplo

[...] leque de ações as quais se atribuía um caráter público – desde os cuidados à infância e à maternidade, até a velhice e a loucura – e que envolvia um conjunto de instituições públicas e privadas, laicas e religiosas – hospitais, asilos, orfanatos, colônias, creches, ligas, postos médicos, maternidades, hospícios, dispensários, policlínicas -, cujos limites de atuação eram tênues e permeáveis. (SANGLARD, 2008, p. 2)

A assistência à infância desvalida na Bahia passou então à tutela do Estado, mas ainda em parceria com entidades filantrópicas, e neste cenário surgiu outra entidade importante na Bahia (Liga Bahiana Contra Mortalidade Infantil), até que, em finais da década de 1940, inicia-se um processo gradual de separação entre a assistência social e médica, e esta passa a concentrar a atenção do poder público. O Estado inicia um processo de enxergar a assistência à infância desvalida sob a ótica da saúde pública. Mas isso já é outra história.

NOTAS

1 O médico Moncorvo Filho define infância, em 1906, como a parte da vida que compreende o nascimento à puberdade, esta à época dos 11 aos 15 anos. (FREIRE, 2005)

2 A historiografia que trata da assistência à criança no Brasil vem privilegiando o estudo de questões relacionadas ao abandono. Tais estudos concentram-se de uma maneira geral no período colonial e escravista – onde a principal instituição de proteção consistia na Roda dos Expostos. Essas abordagens concentram-se em analisar instituições asilares, que tinham entidades religiosas como mantenedoras. Como exemplos têm-se o livro de Renato Pinto Venâncio ‘Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador, séculos XVIII e XIX’ (1999) e os trabalhos de Maria Luiza Marcílio ‘A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950’ (1997) e ‘História social da criança abandonada’ (1998).

3 Gisele Sanglard, por exemplo, em ‘Entre os salões e o laboratório: filantropia, mecenato e práticas científicas’ (2005) estuda o processo de patrocínio privado à ciência no Brasil na primeira metade do século XX, através da relação do industrial Guilherme Guinle com o médico e cientista Carlos Chagas.

4 Um estudo específico sobre um modelo de filantropia científica aplicado à assistência à infância é encontrado em: Wadsworth, James. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil (1999). O autor discute o projeto filantrópico do Dr. Artur Moncorvo Filho, representado pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro – implantado em 1901, como um modelo assistencial que funcionaria como ponto de partida para que o poder público criasse um sistema nacional centralizado de proteção às crianças pobres.

5 O Asilo de Nossa Senhora da Misericórdia, mais conhecido como Asilo dos Expostos, ou Roda dos Expostos, foi trazido para o Brasil no século XVIII e implantado em três cidades: a primeira em Salvador (1726), logo em seguida no Rio de Janeiro, e a última em Recife. Durante século e meio foi a única instituição no Brasil de assistência à infância abandonada, e mesmo depois que outras foram surgindo, o Asilo dos Expostos, na Bahia, representou até o início do século XX uma instituição fundamental na assistência à criança pobre e abandonada, tendo sido extinta definitivamente no início da década de 1950. Ver: RODRIGUES, 2003; MARCÍLIO, 1997

6 O livro de Andréa da Rocha Rodrigues intitulado ‘A infância esquecida: Salvador 1900-1940’ (2003) é o pioneiro em abordar instituições baianas de acolhimento à criança abandonada no século XX. Duas instituições são estudadas: o Asilo de Nossa Senhora da Misericórdia (Roda dos Expostos), especializado na assistência a crianças de 0 a 7 anos, e a Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim, instituição que acolhia meninos entre 7 e 9 anos. Neste estudo, Rodrigues analisa não apenas a trajetória dessas duas instituições, mas vislumbra a

pobreza urbana e a infância soteropolitana nas primeiras décadas republicanas.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Maria Martha de Luna. *Mulheres, Mães e Médicos: Discurso maternalista em revistas femininas* (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920). (Tese de doutorado em História das Ciências e da Saúde). Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, 2006
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726 – 1950). In: FREITAS, Marcos Cezar. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *História Social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARTINS, Ana Paula Vosne. Entre a benemerência e as políticas públicas: a atuação da Liga Bahiana Contra a Mortalidade Infantil no começo do século XX. Niterói, *Gênero*, v. 6, n. 1, p. 43-60, 2. sem. 2005.
- _____. O Estado, as mães e os filhos: políticas de proteção à maternidade e à infância no Brasil na primeira metade do século XX. *Humanitas*, Belém, v.21, p.7-31. 2006.
- MOTT, Maria Lucia. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). São Paulo, *Caderno Pagu* (16), p. 199-234, 2001
- RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.
- RODRIGUES, Andréa da Rocha. *A infância esquecida: Salvador 1900-1940*. Salvador: EDUFBA, 2003.
- SANGLARD, Gisele. *Entre os salões e o laboratório: filantropia, mecenato e práticas científicas no Rio de Janeiro – 1920-1940*. (Tese de doutorado em História das Ciências e da Saúde). Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz /FIOCRUZ, 2005
- _____. Assistência entre o liberalismo e o bem-estar social. *XIII Encontro de História Anpuh/Rio*, 2008.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX. Campinas: Papyrus, 1999.
- WADSWORTH, James. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. São Paulo, *Rev. Bra. Hist.* V. 19, n. 37, set./1999.

Claudio Reynaldo Barbosa de Souza

IFBA, Campus Salvador, creynaldo@ifba.edu.br.

Núbia Moura Ribeiro

IFBA, Campus Salvador, nubia@ifba.edu.br

Resumo: A construção e posterior aplicação de indicadores apresenta-se como uma das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento das pesquisas, estejam estas apoiadas em metodologias quantitativas e principalmente qualitativa. Este artigo pretende discutir caminhos, trilhas ou possibilidades desta construção que permitam um desvelamento da realidade ou ainda uma aproximação desta. Os passos para sua construção e suas características que são tratados aqui não esgotam o assunto em pauta, mas servem como indicações de possibilidades a serem seguidas, dependendo da metodologia a ser aplicada no âmbito das pesquisas.

Palavras-Chave: Pesquisa Quantitativa. Pesquisa Qualitativa. Construção de Indicadores. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Uma das maiores dificuldades encontradas por todos os pesquisadores, independente da sua área de atuação ou de interesse, é a construção, validação e aplicação de indicadores que possam, de modo coerente e pertinente, corroborar com a construção de conhecimentos que sejam confiáveis e aplicáveis.

O termo *indicador* origina-se do latim "*indicare*", verbo que significa apontar. Em Português, indicador significa o que indica, torna patente, revela, propõe, sugere, expõe, menciona, aconselha, lembra. Pretende-se, neste contexto, entender os indicadores como instrumentos que permitam mensurar as modificações nas características de um dado sistema.

A definição do termo "indicador", do ponto de vista científico, varia pouco de um autor para outro. Em geral, os pesquisadores consideram que os indicadores constituem parâmetros quantificados ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram alcançados (avaliação de resultados). Como uma espécie de sinalizadores da realidade, a maioria dos indicadores dá ênfase ao sentido de medida e balizamento de processos de construção da realidade ou de elaboração de investigações avaliativas.

No Brasil, várias são as instituições que realizam pesquisas e, conseqüentemente, desenvolvem e utilizam maciçamente indicadores. Podemos citar, como exemplos, o próprio Ministério da Educação (MEC), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), dentre outros. Nestes órgãos os indicadores são utilizados para mensurar o alcance de determinados objetivos, metas e resultados, assumindo aspectos ou características quantitativas e/ou qualitativas.

Internacionalmente, pode-se citar, como exemplos de construção e aplicação de indicadores, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que possui várias publicações sobre indicadores e os considera como séries de dados, definidos para

responder perguntas sobre determinado fenômeno ou sistema específico.

Autores e instituições coincidem em que indicadores podem ser construídos para medir ou revelar aspectos relacionados a diversos planos em observação: níveis individuais, coletivos, associativos, econômicos e culturais, entre outros. Podem, por exemplo, ser instrumentos para mensurar a eficiência de determinado programa, a repercussão deste programa sobre os diferentes atores/autores, a relevância que ele possui para a vida de cada um, sua intensidade, seu sentido e sua importância. Quando tratamos de questões educacionais, estes indicadores tornam-se fortes aliados na mensuração, avaliação e correção de programas.

Segundo Minayo (2009), a utilidade de um bom indicador depende de algumas condições:

(a) que estejam normalizados e que sua produção histórica (sua temporalidade) se atenha sempre à mesma especificação ou forma de medida, permitindo a comparabilidade; a variabilidade neste caso pode vir a ser considerada como uma fonte de erro no sistema, inviabilizando a comparação de dados e resultados.

(b) que sejam produzidos com regularidade, visando à formação de séries temporais e permitindo visualizar as tendências dos dados no tempo:

(c) que sejam pactuados por quem (grupos, instituições) os utiliza e quem pretende estabelecer comparabilidade no âmbito nacional e até internacional, como é feito, por exemplo, pela Capes e pelo CNPq na avaliação de cursos, de projetos e de periódicos científicos;

(d) e que estejam disponíveis para um público amplo e de forma acessível, propiciando à opinião pública um formato simples de acompanhamento dos índices coletados e avaliados.

Para diversos autores, existem algumas características importantes a serem consideradas na definição dos indicadores de um modo geral. Assim, os indicadores devem:

- ser significativos para a avaliação do sistema;
- ter validade, objetividade e consistência;
- ter coerência e ser sensíveis a mudanças no tempo e no sistema;
- ser centrados em aspectos práticos e claros, fáceis de entender e que contribuam para a participação da população local no processo de mensuração;

- permitir enfoque integrador, ou seja, fornecer informações condensadas sobre vários aspectos do sistema;
- ser de fácil mensuração, baseado em informações facilmente disponíveis e de baixo custo;
- permitir ampla participação dos atores envolvidos na sua definição;
- permitir a relação com outros indicadores, facilitando a interação entre eles.

Indicadores genericamente representam informações quantitativas e qualitativas, úteis à tomada de decisões, sendo considerados como um instrumento, ou seja, um indicador não é um fim em si, mas um meio que podemos utilizar para avaliar, controlar e, se possível, melhorar uma determinada situação ou cenário. Considera-se que os indicadores são medidas, uma forma de mensuração, um parâmetro, quer dizer, o indicador é um instrumento que sintetiza um conjunto de informações em “valores” que permitem a medição e a comparação de determinados fenômenos, ou acompanhar sua evolução ao longo de determinado tempo.

Os indicadores podem ser utilizados para verificação, observação, demonstração, avaliação, ou seja, o indicador permite observar e mensurar determinados aspectos da realidade social. Pode-se comparar, grosseiramente, os indicadores a “fotografias” de determinadas realidades sociais.

Para eleger indicadores, devemos ter uma concepção precisa das organizações e sistemas que se pretende pesquisar, fato este que pode apresentar diferentes níveis de facilidade ou complexidade. Assim, vários são os tipos de indicadores existentes, que devem ser adequados aos objetivos de cada pesquisa. Mas precisa-se destacar que os indicadores assinalam, revelam situações, tendências, mas não podem garantir certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação, de um processo, ou de um projeto, pois sua função é apenas ser um elemento de mensuração, e como tal, passível de falhas.

Quando observados do ponto de vista quantitativo e qualitativo, os indicadores referem-se a aspectos tangíveis e intangíveis da realidade. Tangíveis são todos os elementos facilmente observáveis, como empregabilidade atingida, renda, continuidade nos estudos, participação em órgãos de classe, etc. Intangíveis são os atributos que só podem ser captados indiretamente, portanto mais difíceis de mensurar e comprovar. Estes podem ser detectados por meio de suas formas de manifestação, como é o caso da melhoria da autoestima, de valorização da cultura, e da participação cidadã. Esta mensuração indireta da realidade necessita da aplicação de um conjunto de indicadores que possam apreender algumas de suas manifestações indiretas, porém considerando a complexidade do objeto de pesquisa.

CONSTRUÇÃO DE INDICADORES

Esta provavelmente é uma das etapas mais complexas de todo um trabalho de pesquisa, pois precisa-se ter clareza sobre que elementos efetivamente poderão ser “coletados”, como poderá ser feita esta coleta de

informações e quais as que respondem efetivamente aos objetivos da pesquisa, oferecendo confiabilidade e segurança.

Quando trabalhamos com indicadores visando à avaliação de programas ou sistemas, precisa-se ter em mente algumas categorias fundamentais como eficiência, eficácia e efetividade das ações desenvolvidas por uma dada organização. Por exemplo, no caso de organizações, a eficiência diz respeito à boa utilização de recursos financeiros, materiais e humanos em relação às atividades e resultados alcançados. Eficácia refere-se à relação entre as ações realizadas e os resultados obtidos, sendo que a efetividade é a observação da incorporação das mudanças geradas por determinado programa na realidade da população-alvo.

Um aspecto fundamental em uma investigação avaliativa é determinar qual a combinação (e relação) mais adequada entre indicadores quantitativos e qualitativos, tangíveis e intangíveis, diretos e indiretos.

Valarelli, citado por Minayo (2009, p.5), aponta como recomendação que, no caso de avaliação de projetos sociais e educacionais, trabalhe-se sempre com um sistema de indicadores, levando em conta os seguintes elementos:

- Concepções, interesses e enfoques das organizações e atores/autores envolvidos;
- O contexto onde se desenvolverá a pesquisa;
- A forma de organização da proposta avaliativa;
- Os recursos disponíveis.

Detalhemos cada um dos elementos apresentados. As concepções, interesses e enfoques das organizações e atores/autores envolvidos constituem-se no primeiro elemento a ser considerado, pois um bom sistema de indicadores para avaliação deve sempre ser construído a partir de um processo dialógico e de negociação entre todos os atores/autores envolvidos na pesquisa. Por exemplo, num Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia (IFET), os **gestores** podem apresentar interesse numa avaliação que enfatize a eficiência, eficácia e efetividade dos cursos ministrados pelos *campus* para, a partir de dados concretos, poderem delinear os Planejamentos Estratégicos; os **professores** podem querer saber quais os índices de empregabilidade e trabalhabilidade dos egressos dos cursos, o que, de modo indireto, atesta a qualidade dos serviços prestados à sociedade; o **Ministério da Educação**, como mantenedor dos *campi* dos IFs, poderia ter interesse em dados concretos sobre a eficácia e a efetividade das propostas de criação de novos *campi*, cursos ou modalidades de educação que apresentem maiores e melhores resultados à sociedade; a **comunidade externa**, por poder ter elementos efetivos de avaliação dos programas de expansão da educação profissional e os resultados obtidos.

Também é importante observar o contexto onde se desenvolverá a pesquisa, pois cada investigação avaliativa necessita da construção do seu próprio sistema de indicadores, que lhe são específicos, pois, mesmo quando um conjunto de variáveis possam ser utilizadas para, e por, vários projetos, e finalidades, os indicadores devem sinalizar condições específicas da realidade em avaliação. Por exemplo, o quantitativo de egressos de um dado curso não retrata necessariamente o nível de empregabilidade ou

os níveis de eficiência e eficácia, havendo, portanto, a necessidade de produzir novas informações, ou, ainda, informações adicionais com um nível de aprofundamento que permita novas e possíveis análises. Deste modo, a maioria dos projetos avaliativos deve ser iniciado com uma análise situacional, como ponto de partida para a construção do sistema de indicadores.

A forma de organização de uma proposta avaliativa deve contemplar um projeto claro, com objetivos e metas, conceitos básicos, conexão entre os diferentes elementos e atores/autores sociais. Nesse espaço, os indicadores, que, frequentemente, são quantitativos e qualitativos, mostram-se como bons indicadores do caminho a ser trilhado. No entanto, eles precisam estar articulados com as diferentes atividades que estão sendo avaliadas para poderem servir de parâmetros para a tomada de decisões futuras.

E, finalmente, vejamos os recursos disponíveis. O tempo (a duração da pesquisa de avaliação) e os recursos disponíveis também interferem na possibilidade de utilização de determinados indicadores. Por exemplo, um indicador de impacto só pode mostrar seu sentido em investigações de longo prazo ou cujos atores/autores sociais possam ser consultados ou acessados. A experiência demonstra que os processos sociais e educacionais, frequentemente, oferecem aos gestores dados importantes que funcionam como instrumentos que medem os avanços ou retrocessos dos processos de intervenção. Por isso, existem muitas mudanças que precisam ser acompanhadas com critérios qualitativos, pois estão em processo de devir. Por outro lado, a medição em termos quantitativos nem sempre é possível de ser feita. Por exemplo, no caso da avaliação de mudanças sociais e econômicas da implantação de cursos técnicos nas populações do entorno dos *campi* dos IFs, não basta identificar o quantitativo de alunos formados. É importante identificar como estes egressos ingressaram no mundo do trabalho, como a formação recebida contribuiu para as mudanças econômicas e sociais destes atores/autores sociais e dos seus, além das repercussões sociais. Esse processo exige que haja um nível de diálogo e de reflexão entre os atores/autores, buscando a construção de dados intangíveis. E, principalmente, é necessária a criação de indicadores que respondam sobre em que medida os processos de mudança iniciados com a implantação dos *campi* estão sendo institucionalizados, modificando os cenários locais e do entorno.

CONSTRUÇÃO DE INDICADORES QUALITATIVOS

Muitos têm sido os esforços para aprimorar o desenvolvimento de indicadores no âmbito da abordagem qualitativa, devido às dificuldades inerentes a este tipo de pesquisa. Existe a tentativa de inserção de elementos subjetivos no processo de pesquisa, tendo em vista as teorizações que mostram a importância do envolvimento dos diferentes atores/autores sociais na produção do processo e dos resultados, aliada ao próprio desenvolvimento desse conceito científico, cuja finalidade primeira é aumentar a validade dos parâmetros de análise.

Existem, pelo menos, duas linhas de abordagem nessa forma de construção de indicadores. Uma é

proveniente da *lógica quantitativa*, e outra é especificamente marcada pela *fundamentação hermenêutica*.

A construção de indicadores qualitativos por estratégias quantitativas busca a mensuração de valores, opiniões, relações e vivências intersubjetivas e é bastante antiga no campo das Ciências Sociais. Desde 1920, diversas escalas têm sido criadas. Assis *et al.* (2005) citam as seguintes:

- A de distância social, de *Bogardus*, que solicita ao entrevistado para estabelecer uma hierarquia de intimidade e convivência social que ele estaria disposto a ceder para pessoas de outras nacionalidades, raças ou etnias.
- A de *Thurstone*, que se baseia em questionários do tipo "concordo" com certas afirmações ou "discordo" delas, cujos resultados serão submetidos a especialistas no tema estudado e que definirão as tendências comportamentais, das mais radicais e neutras às mais conservadoras.
- A de *Lickert*, que estabelece o mesmo procedimento da escala de *Thurstone*, mas substitui o grupo de especialistas por um grupo social com as mesmas características.
- Os *escalogramas de Guttman*, que seguem a mesma lógica da escala de *Bogardus* e estudam as concordâncias entre as respostas, criando-se um perfil de comportamento em relação à tolerância e aceitação de outros grupos étnicos.
- E a proposta sociométrica de *Moreno*, capaz de estabelecer um sociograma, isto é, uma representação diagramática dos sentimentos de atração ou repulsa entre pessoas de determinado grupo.

A maioria desses instrumentos foi produzida entre os anos 20 e 30 do século passado, onde todos os seus organizadores atribuíam valores numéricos ou ordenação percentual às respostas sobre atitudes e comportamentos frente a situações reais ou hipotéticas. Tais dispositivos seguiam os mesmos modelos de análise qualitativa, evidenciando a lógica do pensamento estatístico em que residem preocupações epistemológicas e metodológicas, que buscam a validação dos resultados, via construção de amostras reunidas de maneira sistemática, buscando a validação dos procedimentos de coleta de dados e de resultados, através da criação de codificadores para medir regularidades. Assim, utiliza-se da análise de frequência como critério de objetividade e de cientificidade para a construção de dispositivos para medir validade, fidedignidade e produtividade da análise.

Um exemplo bastante conhecido de avaliação qualitativa pela lógica *quantitativista* é a que procura analisar programas e serviços por meio do chamado "indicador de satisfação do usuário". Nestes instrumentos, os pesquisadores buscam expressar um *quantitativo* de *satisfação* sobre relações travadas com os profissionais, informações recebidas e outros elementos que possam vir a corroborar na avaliação de programas ou serviços que visam atender às necessidades do cliente.

Esta técnica, que se convencionou denominar "mensuração de atitudes" ou "escalas de atitudes", utiliza instrumentos e resultados típicos da abordagem

quantitativa. Apesar de se constituírem em um modelo antigo de estudo, de percepções e subjetividades, o uso das escalas que quantificam atitudes e comportamentos permanecem por contribuírem para reduzir ou minimizar as questões referentes à singularidade e à individualidade, dentro de uma série de proposições estabelecidas pelo pesquisador. Aparentemente considerados *objetivos*, em geral os indicadores estabelecidos em escalas permanecem externos aos sujeitos investigados. Por exemplo, uma escala de "satisfação do usuário das instituições educativas" é um elemento fechado que não leva em conta o grau de consciência de direitos por parte dos clientes atores/atores sociais. Usuários sem acesso a níveis básicos de cidadania, por exemplo, tendem a assinalar maior grau de satisfação nas respostas aos questionários, pelo simples fato de serem atendidos pelas instituições educativas a que, até então, não tinham acesso.

Outro modo de construção de indicadores qualitativos é por estratégias qualitativas. Os chamados indicadores qualitativos propriamente ditos são os que expressam a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas dos diversos atores/atores que compõem o universo de uma pesquisa ou de uma avaliação. Eles evidenciam de modo claro a adoção ou a rejeição de certos elementos, valores, estilos de comportamento, conceitos e consciência, e se fundamentam basicamente na necessidade de ressaltar as dimensões das relações (pessoais, profissionais ou sociais) vividas intersubjetivamente, entendendo que elas fazem parte de todo e qualquer processo social e que também o influenciam.

Para construção de indicadores qualitativos, é importante assumir-se sua natureza hermenêutica, onde a origem da produção de indicadores deve ser feita a partir da realidade empírica e concreta. Estes indicadores, como afirma Minayo (2009), não devem ser colocados como um produto a ser provado pela realidade, e sim a partir da realidade social para a construção do sistema de indicadores. Faz-se necessário compreender que os atores/atores sociais, ao se comunicarem sobre qualquer assunto, o interpretam e julgam a partir do seu repositório de referências, suas experiências de vida. Igualmente, os pesquisadores que analisam tais interpretações devem posicionar-se no processo de construção da realidade, buscando valorizar a relação entre observador (?) e observado (?), que (con)vivem no mesmo tempo histórico e, muitas vezes, estão marcados por diversos fatores sociais comuns.

Ao contrário dos indicadores quantitativos, não se encontram listagens de indicadores qualitativos, pois, diferentemente das escalas de mensuração, estes deverão ser construídos com os próprios atores/atores que fazem parte do estudo avaliativo, apresentando, portanto, um caráter de exclusividade para cada situação ou cenário que se apresente.

As técnicas mais comuns empregadas para a construção de indicadores qualitativos são:

- Grupos Focais;
- Delphi; e
- Grupos Nominais.

Os Grupos Focais, como o próprio nome indica, são um dispositivo para aprofundar o significado de determinado tema por parte de determinado grupo. Vários autores concordam que os grupos focais se constituem de uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais, que são organizados para coletar informações por meio das interações frente a um tópico específico sugerido por um pesquisador, que é ao mesmo tempo coordenador ou moderador do grupo. Esta técnica foi relegada a segundo plano durante décadas, sendo que, a partir de 1980, passou a ocupar um lugar fundamental em investigações qualitativas nos campos social, cultural, psicológico, organizacional, educacional e da avaliação. O foco da reflexão é aprofundado pelas opiniões surgidas no próprio grupo, a partir do jogo de influências mútuas que emergem entre os participantes e se desenvolvem no contexto das interações. Ou seja, o grupo permite manifestar divergências, explicitar e defender pontos de vista, mas também mudar de opinião. Geralmente, quando utilizados para a construção de indicadores, os grupos focais são encaminhados para chegar a um consenso sobre temas-chave, que, posteriormente, são analisados pelo investigador e transformados em dispositivos balizadores da realidade.

A organização de um grupo focal segue basicamente a seguinte estruturação: o coordenador, também chamado moderador, esclarece aos participantes o motivo da pesquisa e qual o tema-chave que pretende colocar em discussão. A seu lado deve estar um relator que toma nota de todos os detalhes da reunião, executando a gravação ou a filmagem, sempre com o consentimento explícito dos participantes. Este procedimento deixa o coordenador com disponibilidade suficiente para ouvir e encaminhar as discussões com o grupo.

Para que todos possam se expressar, debater e defender suas ideias, um bom grupo focal não deve ter mais que seis a oito pessoas, sendo que as regras básicas de funcionamento e operacionalização deverão ser combinadas de antemão com os participantes. As regras básicas podem assim ser resumidas:

- (1) solicitar que apenas uma pessoa fale de cada vez;
- (2) evitar discussões paralelas, visando que todos possam participar igualmente;
- (3) solicitar que cada um fale livremente o que pensa ou acha a respeito do tema gerador;
- (4) evitar que alguns participantes monopolizem a fala, dominando assim a discussão; e
- (5) manter a atenção de todos voltada para a temática em questão.

Além de garantir essas regras, o coordenador deve ficar atento para que o grupo não se disperse, além de introduzir perguntas que possam levar ao aprofundamento do assunto e esclarecê-lo o mais adequadamente possível.

Outra técnica empregada para a construção de indicadores qualitativos é a técnica *Delphi*. Essa técnica pode ser caracterizada como uma estratégia para estruturar o aperfeiçoamento de instrumentos de pesquisa ou dos resultados das análises. De modo geral, são convocados para participar desta técnica pesquisadores ou especialistas no assunto. Este procedimento é muito utilizado nas

pesquisas avaliativas, podendo esta técnica se apresentar de várias formas. É o caso de um grupo de especialistas que se reúne para ler, criticar, opinar e sugerir sobre determinado material anteriormente preparado, com a finalidade de refiná-lo, adequá-lo e, assim procedendo, dar qualidade ao que foi construído pelo pesquisador.

O uso mais comum da técnica *Delphi*, no entanto, tem sido mais individualizado, onde o pesquisador elabora um texto, contendo um conjunto de indicadores que julga serem fundamentais para determinada avaliação, e compartilha sua versão preliminar com os melhores especialistas sobre o assunto. O demandante pede a colaboração para leitura e crítica, dando aos colaboradores um prazo para correção, acréscimos e supressões. Ao receber as respostas, cabe ao pesquisador incorporar as sugestões e a síntese das contribuições. Essa técnica apresenta um grande valor para validação tanto de instrumentos de pesquisa, como dos resultados de investigação. A base desta técnica é o reconhecimento da superioridade do juízo de pessoas experientes em relação ao juízo individual. É preciso, porém, destacar-se que, quando são citados especialistas, não se está referindo necessariamente à titulação, mas ao conhecimento específico da área a ser analisada.

Os Grupos Nominais são bastante utilizados em processos de tomadas de decisões operacionais e também para construção de indicadores. A expressão *grupo nominal* é utilizada para designar o fato de que cada pessoa convidada a participar de uma discussão mediada por essa técnica trabalhará, inicialmente, com um *nome* ou com uma *palavra* na qual colocará toda a força de sua ideia a respeito do tema em pauta. Essa é a parte mais importante do trabalho, que, em seguida, será socializado dentro do grupo, o qual não deve ultrapassar dez pessoas.

O grupo nominal pode ter seus trabalhos conduzidos da seguinte forma:

1ª etapa) A coordenação (pesquisador) distribui a cada participante uma caneta e uma folha de papel, solicitando que responda a determinada pergunta por escrito. Por exemplo: na construção de indicadores de avaliação dos *campi* dos IFs, que temas ou elementos considera que definitivamente não podem faltar? Explícite-o com apenas uma palavra. São concedidos, em média, três minutos para cada resposta. Uma vez que, a partir da demanda do pesquisador, cada pessoa escreveu a palavra que sintetiza sua ideia, inicia-se a segunda etapa.

2ª etapa) Sob a coordenação do pesquisador, cada um vai dizendo a sua palavra, que é imediatamente escrita num quadro ou projetada em *data show*.

3ª etapa) Nesta etapa ou momento, abre-se tempo suficiente para que cada um aprofunde o sentido da palavra que escolheu. A experiência mostra que, geralmente, ocorrem repetições de palavras ou de sentidos, o que é muito bom porque demonstra que existem consensos em relação aos temas-chave. Aos poucos, o pesquisador vai conduzindo o grupo para resumir seu pensamento em torno de um número pequeno de temas.

É preciso esclarecer que um grupo nominal ou focal, ou o uso da técnica *Delphi* não têm como obrigação a construção de indicadores. Essa é uma tarefa teórica do pesquisador, que, no entanto, pode ter seu trabalho altamente potencializado se ouvir os diferentes

atores/autores envolvidos no processo ou especialistas na área. O que os participantes oferecem são temas cruciais e primordiais que precisam ser transformados em indicadores pelo pesquisador.

Indicadores qualitativos, portanto, devem ser construídos de forma participativa e considerados como balizas avaliativas, que permitem mapear com mais profundidade o objeto de estudo. Reforçando esse princípio, trabalha-se com os conceitos de opacidade e incerteza, como relata Macedo (2005), sempre se respeitando a singularidade e a negatividade dos atores/autores sociais.

Um dos pontos de destaque quanto aos indicadores qualitativos é sua validação, seja esta interna e externa. Por se tratar de uma abordagem subjetiva, construída a partir da compreensão da experiência de especialistas ou do senso comum e do julgamento dos atores/autores, uma das questões críticas que se coloca frequentemente ao pesquisador é o grau de confiabilidade e validade dos indicadores qualitativos. Para alguns autores, não cabe falar em confiabilidade, pois as percepções e as relações sociais, objetos desse tipo de trabalho, são dinâmicas e impossíveis de serem repetidas em sua integralidade, além de serem frutos de caminhos interpretativos, possuindo, portanto um caráter eminentemente (inter)subjetivo.

Minayo (2008) afirma que o maior consenso hoje existente entre os estudiosos sobre a confiabilidade e a validade dos dados qualitativos é o que se forma por meio da intersubjetividade, pelo julgamento dos pares e pelo reconhecimento dos participantes sobre o sentido e a veracidade da análise. Por isso, como lembra Minayo, é preciso investir na objetivação por meio de estratégias múltiplas. Entre estas, pode-se destacar:

(a) O cuidado permanente e compartilhado de discussão e troca entre os pares sobre a pertinência de determinados indicadores e procedimentos;

(b) O rigor teórico-metodológico em relação à definição do objeto, dos pressupostos ou hipóteses, dos instrumentos conceituais e de campo e da análise do material recolhido.

(c) A triangulação como esforço de comunicação entre pessoas, conceitos, abordagens e elaboração de resultados. A triangulação, assim pensada e praticada, oferece mais confiabilidade aos dados e às análises.

Especificamente em relação à confiabilidade externa, em que diferentes pesquisadores deveriam encontrar os mesmos resultados investigando o mesmo tema, é necessário ter-se sempre em conta que as investigações qualitativas não buscam homogeneidades, mas sim diferenciações e especificidades. A elas não se aplica o critério quantitativo de comparabilidade, cuja raiz epistemológica é a observação das regularidades nos fenômenos sociais, típica do método positivista. Porém, nada impede que existam indicadores qualitativos capazes de expressar tanto expressões coletivas como específicas e diferenciadas.

Em outras palavras, a validade externa pretendida dentro da perspectiva qualitativa é a que se refere à possibilidade de geração de conhecimentos que contribuam para o aprofundamento conceitual ou analítico, por meio da elaboração de tipificações ou de lógicas culturais. Esses achados permitem a melhor compreensão

da realidade estudada e o refinamento das categorias empíricas que podem ser utilizadas em estudos de outros grupos sociais. A validade dos estudos de avaliação qualitativa é concebida não como um dispositivo que espelha a realidade, e sim como uma "produção reflexiva", em que o observador é parte e parcela do contexto e da cultura que busca entender e representar.

CONSTRUÇÃO DE INDICADORES QUANTITATIVOS

A apreensão da realidade em muitas áreas do conhecimento dá-se de modo objetivo, pragmático, onde a importância maior se encontra na quantificação numérica dos eventos e/ou elementos relacionados à realidade concreta que se pretende investigar. As chamadas ciências duras, como as engenharias, apoiam-se firmemente nos seus aspectos observáveis, mensuráveis, objetivos, quantificáveis. Emprega-se a máxima do físico Kelvin, (...) se você medir aquilo de que está falando e o expressar em números, você conhece alguma coisa sobre o assunto; mas, quando você não o pode exprimir em números, seu conhecimento é pobre e insatisfatório; pode ser o início do conhecimento, mas dificilmente seu espírito terá progredido até o estágio da Ciência, qualquer que seja o assunto". Esta frase, já de domínio público, demonstra que esta linha de pensamento perpassa toda uma ideologia de construção e aplicação de indicadores. Busca-se, portanto, quantificar objetivamente toda a realidade, esquecendo que, em muitas situações, a realidade mostra-se multirreferencial e complexa. Vários são os exemplos que se pode extrair desta linha de pensamento:

- a) econometria, para a economia;
- b) sociometria, para as ciências sociais;
- c) psicometria, relativa à personalidade e certas habilidades do ser humano.

Assim, nota-se uma tendência de quantificar tudo que é possível, inclusive eventos ou situações que podem ser determinísticas ou estocásticas. Pertencem à categoria das determinísticas aquelas em que causa e efeito estão ligadas diretamente: a presença (ou uma variação) da primeira necessariamente implica o surgimento (ou uma alteração) no último, frequentemente obedecendo a uma lei matemática conhecida (pelo menos, essa é uma condição que contribui muito para o sucesso dos indicadores envolvidos). Já no caso das estocásticas, a vinculação entre causa e efeito torna-se indireta, a presença (ou uma variação) da primeira reflete-se não no efeito, mas na probabilidade dele surgir (ou se modificar). Inúmeros são os exemplos de ambas as categorias.

Uma situação com que se depara, constantemente, nos processos de pesquisa é que se confundem opiniões e proposições de atores/autores, argumentando deterministicamente com relação a processos estocásticos. Assim, alguns podem afirmar que existe uma relação determinada entre o fumo e o câncer de pulmão, quando na verdade o que se encontra é uma maior probabilidade e não uma assertiva a este respeito. No campo educacional, a teoria do capital humano pode ter uma interpretação simplista, isolada e possivelmente incorreta, ao relacionar direta e estritamente o nível remuneratório ao quantitativo

de anos de estudos. Esta análise, sem levar em conta outras variáveis, pode comprometer um trabalho de pesquisa.

Quando analisamos as características dos fenômenos estocásticos e deterministas, conclui-se que os primeiros podem apresentar uma fragilidade maior na conclusão dos dados que os segundos, inclusive devido à própria variabilidade das condições analisadas.

Devido à natureza (inter)subjetiva das áreas de ciências sociais e humanas, configura-se como um ambiente menos amigável para os indicadores quantitativos. Se estabelecer tais indicadores para as ciências exatas já se constitui em um desafio de considerável envergadura, maior ainda é o de desenvolvê-los para as ciências humanas e sociais. Assim, não se pode simplesmente transferir a experiência acumulada nas ciências ditas exatas para as outras, necessitando-se de muita cautela para que tal transferência se dê de maneira útil e proveitosa. Este trabalho de "transferência" de conhecimento entre estas áreas, buscando integrar métodos e técnicas tradicionais, poderá contribuir significativamente para que áreas não-exatas se desenvolvam e que gerem modelos que possam ser adequados aos processos por elas estudados.

O trabalho com as ciências humanas, além de se mostrar como estocástica, apresenta outro agravante, que é a medição das variáveis envolvidas no processo de pesquisa. A realidade, neste caso, não permite o emprego de instrumentos de medida precisos, calibrados, padrões como os utilizados para a determinação das variáveis nos sistemas exatos e determinísticos. A observação, como técnica muito utilizada nas ciências humanas, quando executada de forma isolada, não permite a conclusão ou dedução precisa. É preciso dispor-se de um conjunto representativo de observações da mesma espécie para poder fazer afirmativas fundamentadas. Neste cenário complexo, surge a necessidade de emersão da criatividade para o trato multidisciplinar e multirreferencial da realidade.

Trzesniak (1998) apresenta um diagrama onde estão descritos os passos formais para a construção de indicadores quantitativos (Figura 1).

Neste diagrama são identificadas basicamente as seguintes fases:

- Fase que precede a obtenção da informação;
- Fase de obtenção da informação; e
- Fase de aperfeiçoamento da relação indicador – informação.

Na fase que precede a obtenção da informação busca-se:

- Proposição dos indicadores: busca, no processo, de dimensões ou aspectos com características específicas, que possam, direta ou indiretamente, conter as respostas desejadas;
- Padronização da metodologia de obtenção: tal metodologia deve ser estável, bem definida e reproduzível, de modo que, repetindo-a em circunstâncias idênticas, os dados colhidos sejam coerentes entre si.
-

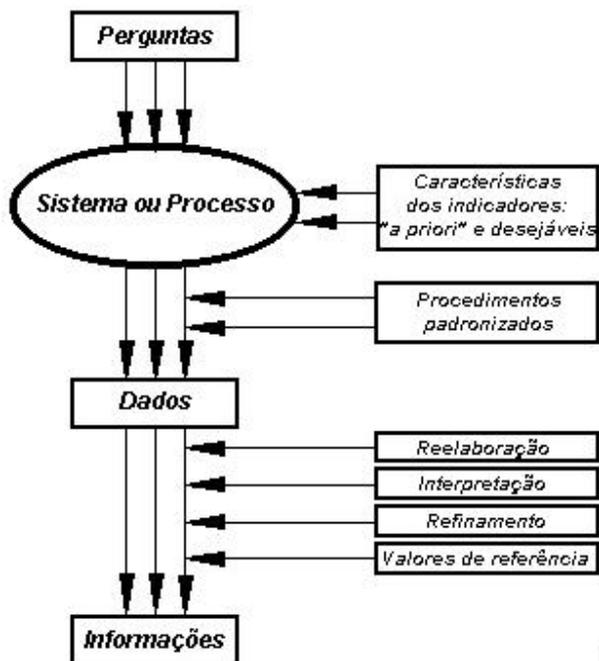


Figura 1. Diagrama para a extração de informações relativas a processos ou sistemas de qualquer natureza. Fonte: Trzesniak (1998)

Na etapa seguinte, para obtenção das informações, faz-se necessário:

1. Reelaboração dos dados brutos: a informação desejada, pois, em geral, esta fica *escondida* nos dados colhidos, daí a necessidade de *reelaborá-los, reordená-los* de diversos modos para que o essencial seja descortinado;
2. Interpretação: corresponde a saber o que a informação resultante realmente significa, que resposta foi de fato obtida. É, de certo modo, uma retroalimentação, por exemplo: que pergunta foi efetivamente respondida, a original ou outra qualquer? Se outra, qual?

E, finalmente, na última etapa, que visa o aperfeiçoamento da relação indicador – informação, precisamos de:

a) Refinamento dos indicadores, pois frequentemente, o estabelecimento da interpretação leva a algum tipo de refinamento em uma ou mais das etapas anteriores (enunciado das perguntas originais, metodologia de obtenção, reelaboração);

b) Valores de referência: consolidado um indicador, pode-se, muitas vezes, identificar para ele valores específicos, dotados de significado especialmente relevante, que podem tornar-se metas ou parâmetros a serem considerados.

Segundo Trzesniak (1998), os indicadores devem apresentar algumas características indispensáveis, como:

a) Relevância: o indicador deve retratar um aspecto importante, essencial da realidade pesquisada;

b) Gradação de intensidade: o indicador deve variar suficientemente no espaço dos processos / sistema de interesse;

c) Univocidade: o indicador deve retratar com total clareza um aspecto único e bem definido do processo / sistema;

d) Padronização: a geração do indicador deve basear-se em uma *norma*, um procedimento único, bem definido e estável no tempo;

e) Rastreabilidade: os dados em que a obtenção do indicador é baseada, os cálculos efetuados e os nomes dos responsáveis pela apuração devem ser registrados e preservados.

Aliadas a estas características, os indicadores ainda devem apresentar cobertura, portabilidade e invariância de escala. A cobertura é também denominada abrangência ou amplitude, sendo que esta aumenta quando há nova aplicação do indicador a processos ou sistemas de natureza diferente da que foi originalmente desenvolvido, porém dentro da mesma área do conhecimento na qual o indicador é usualmente empregado.

A portabilidade ou transferibilidade significa que o indicador pode ter seu uso estendido com sucesso para o estudo de sistemas ou processos de outras (sub)áreas do conhecimento contíguas a alguma em que ele funciona adequadamente. A invariância de escala está presente quando o indicador mantém sua validade e sua interpretação, mesmo que as *dimensões* do processo ou sistema examinado sejam acentuadamente diferentes.

Estas características são desejáveis na estruturação de indicadores, pois, assim, podem-se aplicar os indicadores desenvolvidos a processos, sistemas, situações ou contextos diferentes daqueles para os quais ele foi inicialmente concebido, sem que seja perdida a sua validade, o seu significado, a sua fidedignidade relativamente à informação que retrata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, após um estudo sobre indicadores, que estes podem, de modo simplificado, adquirir diversos conceitos, dependendo da área de conhecimento assumida. Assim, na mecânica este pode denotar a condição operacional do sistema, enquanto que na química pode ser entendido como uma substância que exhibe mudança visível. Os indicadores são essenciais para a pesquisa da realidade e que,

“medida em geral quantitativa, dotada de significado substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade ou sobre mudanças que nela estão ocorrendo” (JANNUZZI, 2003, p. 55)

Em síntese, um indicador indica, apenas indica, não se constituindo na própria realidade, que é função do observador construir dados desta realidade. Os indicadores têm como finalidades: (a) assinalar como um sistema está funcionando em relação ao previsto; (b) verificar se forem estabelecidos limites críticos, os quais funcionarão como um sistema de alerta; (c) fixar a posição em que se encontra um processo, em que direção e com que intensidade ele está evoluindo; (d) aferir a que distância o processo se encontra de onde deveria estar, ou o afastamento do produto em relação a um padrão pré-estabelecido - mecanismo de feedback; (e) avaliar o

resultado de políticas públicas de forma clara, direta, ou simples, para atestar se elas melhoram ou pioram os problemas diagnosticados; (f) apoiar a construção de cenários e relações de causalidade; (g) avaliar impactos ambientais decorrentes da implantação de grandes projetos; (h) justificar o repasse de verbas para a implementação de programas e projetos; (i) atender a necessidade de disponibilizar equipamentos e serviços sociais para públicos específicos por exigência legal ou social, ou ambos.

Os indicadores podem ser entendidos igualmente como hipóteses, que são construídas a partir do olhar do pesquisador / observador / observado, sendo que, na sua construção, existe toda a ideologia do observador, seus princípios; portanto, os indicadores não são neutros. A parcialidade do indicador pode ser vista de forma negativa ou se assume a subjetividade, acreditando que ele é uma hipótese sobre a realidade. Este se propõe a mensurar o estado de um dado elemento da realidade. Esta medição supõe uma comparação de valores, parâmetros da realidade. Assim, os indicadores traduzem a realidade e como esta é: basicamente qualitativa. Sua construção torna-se complexa e sensível para que a apreensão desta “imagem” seja a mais fiel possível.

A construção dos indicadores deve se constituir em um exercício de criatividade, entendendo-os com trilhas, caminhos possíveis, e não trilhos para o desvelamento da realidade concreta. No entanto, como lembra-nos Popper em relação a qualquer tipo de estudo, seja ele qualitativo ou quantitativo, os critérios tradicionais de validade do conhecimento precisam ser relativizados, pois nenhuma

hipótese é verificável, uma vez que a acumulação de casos afirmativos não pode garantir uma generalização teórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, SG; DESLANDES, SF; MINAYO, MCS; SANTOS, NC. *Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação*. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. 2a.reimpressão: 2008.
- FERNANDES, AMD; ROZENOWICZ, A; FERREIRA, JP. Avaliação qualitativa e a construção de indicadores sociais: caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. *Psicol. estud.* 2004, vol.9, n.2, pp. 243-253. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722004000200010. [Acesso em 11 ago.2009].Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200010
- JANNUZZI, P.M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e aplicações*. 2ª ed. Campinas, Ed.Alínea, 2003.
- MACEDO, RS. *A etnopesquisa critica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004
- _____. *Currículo e Complexidade*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2005
- MINAYO, MCS. *O desafio do conhecimento*. 11ª. ed. São Paulo: Hucitec; 2008.
- TRZESNIAK, P. Indicadores quantitativos: reflexões que antecedem seu estabelecimento. *Ci. Inf.* [online]. 1998, vol.27, n.2, pp. [Acesso em: 09 ago.2009]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo/10.1590/S0100-19651998000200008>.
- VALARELLI, LL. *Indicadores de resultados de projetos sociais*. 2004. [Acesso em: 11 ago.2009]. Disponível em: <http://www.rits.org.br/gestão>

DESAFIOS E RECOMPENSAS DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Lucélia Ramos Alcântara

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) – Campus Salvador

Resumo: Este trabalho propõe uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de leitura em Língua Inglesa no ensino médio integrado, com base no que ditam as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), e mediante a observação de resultados concretos da utilização de tal abordagem. Aplicaram-se as características e os pressupostos dessa abordagem em uma sala de aula de 1º ano, tendo como resultado a demonstração de uma visão menos estereotipada e mais interacional por parte dos alunos, bem como uma postura mais criativa e menos etnocentrista. Estabelece-se, pois, uma relação não utópica, mas sim real entre o PCN+ e a sala de aula de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Abordagem Intercultural. Leitura. Língua Inglesa. Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

De acordo com as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais,

pela aquisição do adequado conhecimento lingüístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens da cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos (PCN⁺, p.101).

Acreditando nessas palavras e também no fato de que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (PCN⁺, p.97), proponho o desenvolvimento de uma abordagem intercultural para o ensino/aprendizagem de leitura em língua inglesa, que agregue características das já conhecidas Abordagem Instrumental e Abordagem Intercultural. Entendo por abordagem os pressupostos teóricos que perpassam as atitudes para com o ensino/aprendizagem em sala de aula ou, como diria Almeida Filho,

força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo processo específico de ensino de língua.[...] A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases de planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas (ALMEIDA FILHO, 1997, p.17).

Para “intercultural” atribuo o mesmo sentido que Mendes (2008, p.61): “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem [...]”. Por escolha, adotarei o ensino/aprendizagem de língua inglesa voltados para a leitura e compreensão textual, visto que se aplica melhor à realidade do IFBA – Campus Valença. Defino uma abordagem que se diga intercultural para o ensino de leitura como aquela que favorece o processo de aprendizagem de estratégias para leitura e

compreensão textual em uma língua estrangeira (no caso inglês) capaz de suscitar comportamentos e atitudes menos etnocentristas e estereotipadas e mais comprometidas e respeitadas em relação à pluralidade cultural.

O maior objetivo deste trabalho é dividir a experiência de ter aplicado esta abordagem em uma sala de aula de 1º ano de ensino médio integrado do IFBA - Campus Valença, buscando desmistificar a dificuldade de trabalhar com as habilidades interculturais e leitoras em consonância na sala de aula de Língua Inglesa. A partir do momento que se evidencia esta possibilidade, pode-se também despertar o interesse de ir além do ensino de (apenas) estruturas gramaticais de inglês, desprovidas de contexto semântico e cultural.

A partir do que já foi exposto, pode-se perceber a aplicação de uma pesquisa qualitativa, interpretativista e etnográfica, já que competência intercultural é algo imensurável quantitativamente e precisa de descrições de atitudes e comportamentos para evidenciar uma possível evolução.

Foram aplicadas três atividades, reconhecidas dentro de uma abordagem intercultural para o trabalho com a leitura, com os alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio integrado do IFBA – Campus Valença. As reações dos alunos às propostas foram avaliadas por meio de questionários e entrevistas informais, bem como relatadas em um diário de campo pessoal.

Por meio da triangulação dos dados, foi possível verificar resultados muito positivos, evidenciando a possibilidade real de formar alunos com maior capacidade de refletirem sobre si mesmos a partir da “ampliação de suas interações com os outros”, sendo este processo “reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade” (PCN⁺, p. 100). Estabelece-se, pois, uma relação não utópica, mas sim real entre os PCNs EM e a sala de aula de Língua Inglesa.

OS TERMOS E OS PARÂMETROS

É preciso esclarecer o que pretendo tomar como *cultura*, visto que há muitas definições. Luft (1991, p.178) em uma das acepções (a qual julga antropológica) para a entrada *cultura*, define-a como “conjunto de experiências

humanas (conhecimentos, costumes, instituições etc.) adquiridas pelo contato social e acumuladas pelos povos através dos tempos”. Kramsh (1998 apud SIQUEIRA, 2008, p. 207) associa o termo à “participação de uma comunidade de discurso que compartilha um espaço social e uma história comuns assim como um sistema comum de padrões no que diz respeito a percepções, crenças, avaliações e ações”. Embasando-me nestas definições que se complementam, defino aqui a *cultura* como o convívio sociocultural e linguístico, com o compartilhamento de experiências humanas relativas a crenças e ações decorrentes delas.

Portanto, uma abordagem que se considere intercultural

deve proporcionar aos aprendizes a oportunidade de apreciar as diferenças entre a sua cultura e a cultura de comunidades/países onde a língua alvo é falada; identificar-se com a experiência e a perspectiva das pessoas em países e comunidades em que a língua alvo é falada; usar esse conhecimento para desenvolver uma visão mais objetiva dos seus próprios costumes e maneiras de pensar (CORBETT, 2003 apud SIQUEIRA, 2008, p.225).

Assim como na Abordagem Comunicativa Intercultural (doravante ACIN⁷), proposta por Mendes (2004, p.165), em uma abordagem intercultural para o ensino de leitura a língua é vista como cultura, não podendo ser dissociada dela, uma vez que é através da língua que se dão as interações sociais das mais diversas. O termo *língua-cultura* (MENDES, 2004) é, portanto, bastante adequado também para este contexto.

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem de gramática sob esta abordagem, as estruturas são vistas sempre a partir de um contexto, de forma acessória, o que torna inviável a aplicação de listas de exercícios enormes e descontextualizados. Focaliza-se o sentido, a compreensão textual auxiliada pelo conhecimento da estrutura gramatical. Propõe-se também a existência do “diálogo entre culturas”, em que

ensinar e aprender uma língua-cultura (são vistos) como processos que englobam, além dos aspectos linguísticos propriamente ditos, toda a rede de aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem; processos que visam ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso comum da nova língua-cultura como passaporte para inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta. Pressupõe também o desenvolvimento da intersubjetividade, pela construção conjunta de conhecimentos, através do compartilhamento de experiências, antigas e novas, de pessoas que se reconhecem como pertencentes ao mesmo mundo, ao mesmo processo de construir as suas vidas ao vivê-las (MENDES, 2004, p.166).

⁷ A *Abordagem Comunicativa Intercultural* pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para o diálogo entre culturas (MENDES, 2004, p.154).

Mais duas características da ACIN propostas por Mendes (2004) cabem perfeitamente na abordagem aqui proposta: a admissão de professores e alunos como “agentes de interculturalidade” (MENDES, 2004, p.166), ou seja, defensores do respeito às diferenças e visão do “novo” com bons olhos; e a avaliação processual, a qual permite, além de avaliar o desempenho do aluno, que ele próprio avalie o seu crescimento e desenvolvimento de sua aprendizagem. Nas palavras de Mendes (2004, p.166), “a avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, assim como se preocupa com a qualidade do que foi aprendido e não com a quantidade (...)”.

Cabe-nos a tarefa, certamente difícil (devido ao currículo a ser cumprido, principalmente), de por em prática a teoria proposta.

Diversas são as razões para a escolha da leitura como habilidade a ser desenvolvida. Entre elas, podemos citar: as salas de aula cheias, impossibilitando um bom trabalho com a oralidade; o fato de que enorme parte da informação disponibilizada na Internet está em Língua Inglesa; e o rápido alcance de resultados com o ensino/aprendizagem de leitura se comparado à oralidade, por exemplo. Valemo-nos, ainda, do que dizem as Orientações Complementares aos PCNs:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (PCN+, p.97).

E a necessidade desse domínio das técnicas de leitura e, portanto, da habilidade de compreensão textual, dá-se também pelo fato de que

a palavra escrita nos rodeia diariamente. Ela nos confunde e ilumina, deprime-nos e diverte-nos, adoece-nos e cura-nos. A todo momento, nós que somos membros de uma sociedade letrada dependemos de vinte e poucas letras e um monte de outros símbolos escritos para resolvermos situações significativas, até mesmo de vida ou morte em nossas vidas (BROWN, 1994, p.283)⁸.

Quando se fala, então, em uma Abordagem Instrumental Intercultural, a proposta é de unir a leitura e compreensão textual ao estudo de aspectos culturais, os quais podem ser descobertos à medida que os alunos conseguem compreender os textos. É necessário salientar que, por ser uma língua internacional, a língua inglesa hoje já não pode ser vista como a língua dos Estados Unidos ou Inglaterra; é a língua dos países falantes nativos ou não (e mais dos que não o são!). Portanto, os textos a serem

⁸ The written word surrounds us daily. It confuses us and enlightens us, it depresses us and amuses us, it sickens us and heals us. At every turn, we who are members of a literate society are dependent on twenty-some-odd letters and a handful of other written symbols for significant, even life-and-death, matters in our lives (BROWN, 1994, p.283). No artigo, tradução livre.

trabalhados devem tratar de aspectos culturais das mais diversas nações, comunidades, ou indivíduos, desde que seja possível estabelecer pontes entre as culturas e aproximá-las, desta forma, da cultura de cada aluno envolvido no processo de ensino/aprendizagem.

AS ATIVIDADES PROPOSTAS

São quatro os saberes propostos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser (PCN+, p.23).

Estes quatro saberes, portanto, devem ser desenvolvidos ao longo do trabalho feito em sala com língua inglesa. O primeiro deles, *savoir* (aprender a conhecer), é a obtenção da informação propriamente dita; ou “o conhecimento de grupos sociais, seus produtos e práticas no seu próprio país e no do interlocutor, e dos processos gerais de interação individual e social⁹”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.8)

Savoir faire (aprender a fazer) diz respeito ao desenvolvimento do comportamento, isto é, “a habilidade de adquirir conhecimento sobre uma cultura ou práticas culturais e a habilidade de operar conhecimentos, atitudes e habilidades diante das restrições de comunicação e interação em tempo real¹⁰”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.8).

Savoir apprendre/comprendre (aprender a viver com os outros) é a descoberta de explicações, ou, em outras palavras, “a habilidade de interpretar um documento ou evento de uma outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo a documentos e eventos de sua própria cultura¹¹”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.8).

Savoir être (aprender a ser), talvez o mais desafiador dos saberes, é a análise crítica da própria cultura e da do outro, abandonando atitudes etnocêntricas. Trata-se de demonstrar “curiosidade e abertura, prontidão para abolir a descrença sobre outras culturas e crença na sua própria¹²”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.7). Considero este o mais desafiador dos saberes embasada em Byram, Gribkova e Starkey (p. 7), que dizem que

⁹ (The knowledge) of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.8). No artigo, tradução livre.

¹⁰ (The) ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.8). No artigo, tradução livre.

¹¹ (The) ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.8). No artigo, tradução livre..

¹² Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.7). No artigo, tradução livre.

assumir essa atitude de abertura “significa ter um desejo de relativizar os valores, crenças e comportamentos próprios, não os assumindo como os únicos possíveis e naturalmente corretos, e ser capaz de enxergar como se pode olhar de uma perspectiva de observador que tem um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos. A isso se chama habilidade de “descentralizar”.

Eles acrescentam ainda um quinto saber, *savoir s’engager*, isto é, uma “habilidade de avaliar, criticamente e com base em critérios específicos, perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e país, bem como na cultura e país do outro¹³”. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.9).

Lançado o desafio, descrevo aqui as três atividades que se propuseram dentro da abordagem proposta neste artigo e, portanto, contemplando também o que prega a UNESCO e os demais saberes supracitados. A primeira delas, aplicada no final da primeira unidade, após contato de dois meses com os alunos, tinha como foco responder às questões propostas após compreender o texto que falava dos diferentes hábitos alimentares ao redor do mundo.

ATIVIDADE 1¹⁴

Eating Habits of People around the World

1. Do Chinese mothers make their kids eat everything on their plates?
 - ↳ Yes ... food is very expensive in china!
 - ↳ No. Cleaning your plate in China is considered rude!
2. When people in Austria clink glasses while making a toast, they must look each other in the eyes. Why?
 - ↳ It’s considered polite to know somebody’s eye color.
 - ↳ They are recognizing each other’s existence.
3. What do the English think about Americans eating fried chickens with their hands?
 - ↳ It’s OK if there are no utensils around.
 - ↳ Americans are impolite.
4. What’s the right way to ask a chef for Ketchup in France?
 - ↳ Give the ketchup, please!
 - ↳ Asking a chef for ketchup in France would be an insult. It means you don’t like the food.
5. In a Spanish snack bar, what should you do with your old napkins?
 - ↳ Collect them in an empty plate.
 - ↳ In a snack bar in Spain, they sweep everything up at the end of the evening; you can throw them on the floor!

¹³ An ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, p.9). No artigo, tradução livre.

¹⁴ Atividade adaptada de http://www.anvari.org/fun/Misc/Eating_Habits_of_People_around_the_World.html Acesso em 29/12/2008.

6. In Canada, how do some people say “*Thank you, the food was excellent*”?

- ↳ They put 25 cents under the plate.
- ↳ They burp.

Na verdade, além da compreensão textual, o objetivo era verificar em que medida os alunos eram capazes de respeitar as diferenças culturais e vê-las como características típicas de certos grupos ou indivíduos, sem compará-las à sua cultura, dizendo uma ser melhor ou pior que a outra.

Em meados da primeira unidade, uma das atividades avaliativas, aqui chamada de **Atividade 2**, propunha a seguinte questão: Leia o texto aplicando as estratégias de leitura estudadas e, em seguida, responda: Em relação ao conteúdo do texto, você se identificaria mais com os americanos ou com os chineses? Por quê? O texto referido trata dos estilos diferentes de romance dos americanos e chineses¹⁵, e cabia aos alunos compreender o que se falava de cada povo no texto, relacionando o modo de agir ao seu próprio, contrastando as culturas e percebendo maior ou menor aproximação com elas. Algumas reações foram curiosas e dignas de relatos. Uma aluna perguntou e exclamou: “Professora, é pra eu falar de mim no teste? Nunca fiz teste assim!”; outra complementou esta fala, dizendo: “eu não vou falar nada de mim, só vou comparar os americanos com os chineses”. Nesse momento, aproveitei para explicar o quanto seria importante relacionar a informação compreendida no texto com a realidade de cada um; era uma questão de reforçar as “trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade”(PCN+, p.100). Também foi interessante perceber que, ao falar das atitudes e formas de ser de cada cultura apresentada no texto, os alunos (em sua maioria) não usaram palavras preconceituosas e evitaram comparações; contrastaram, é verdade, mas não emitiram juízo de valor, apenas se identificaram mais com uma cultura do que a outra.

A maneira como o texto aborda as características dos povos é estereotipada: “os chineses são tímidos”, ou “os americanos são mente-aberta”. Usei este fato para chamar a atenção dos alunos para as generalizações e o cuidado que se deve ter com elas. Será que realmente todo chinês é tímido e todo americano mente-aberta? Pode-se, então, dizer que todo baiano é preguiçoso? Foi suscitando discussões como esta que consegui ir fazendo com que eles percebessem o poder dos estereótipos na formação do ideário humano, possibilitando a busca por uma desconstrução.

Ao final da segunda unidade, decidi aplicar a **Atividade 3**, embasada no filme “Casamento grego”¹⁶. Antes de assistir ao filme, os alunos receberam uma ficha com as questões que deviam ser observadas por eles durante a exposição do filme. Com isso, consegui que eles percebessem aquela atividade como algo sério, não apenas como a aula de inglês com TV e DVD. Foi interessante que, ao longo do filme, eles iam comentando as atitudes

que percebiam, a forma de cumprimentar, desejar sorte, receber visitas, entre outros costumes que eram explicitados no filme. Foi uma atividade guiada, mas que proporcionou a reflexão dos alunos no que tange aos diferentes aspectos culturais observados.

O ANTES E O DEPOIS

Observando o questionário usado por SIQUEIRA (2008) em sua tese de doutorado, e, se tivesse de responder à questão de número 22 (abaixo),

Se você tivesse que classificar a sua reação ou a reação de seus alunos a situações típicas das culturas de língua inglesa, qual das seguintes exclamações seria mais freqüente?

- Que bobagem.
- Que engraçado.
- Que interessante.
- Sem resposta.

Certamente, haveria duas respostas diferentes, tendo os alunos em foco: uma para o início do ano letivo e outra para o final da segunda unidade. Apesar de ser muito pouco tempo para haver uma transformação de pensamento e atitude, algumas reações já demonstram um início dessa mudança.

Ao propor a atividade de leitura do texto que falava sobre os hábitos alimentares ao redor do mundo, trabalhada no final da primeira unidade, os alunos demonstraram muito estranhamento às informações que adquiriram. Respondendo ao questionamento acima, então, a opção seria “Que bobagem”, podendo ir além com as falas de alguns alunos, os quais disseram “Que nojo!”, ao compreenderem que o texto dizia que os canadenses arrotam para demonstrarem que gostaram da comida, ou “Que falta de educação!” para o fato de que os americanos comem frango assado com as mãos sem nenhum problema. Esse momento, evidentemente, foi bastante aproveitado para discutir as diferenças culturais também na sala de aula e tentar observá-las com um olhar menos preconceituoso. Parece ter funcionado.

Ao final da segunda unidade, propus a atividade com o filme “Casamento grego”, a qual exigia dos alunos uma capacidade de observação dos comportamentos culturais e sua descrição. Percebe-se, na escrita dos alunos, uma maior noção da diferença sem significar algo nocivo. Isso se pode notar nas respostas de alguns alunos quando perguntados se algum aspecto da cultura grega lhes despertou estranhamento, qual e por quê.

“Sim. As pessoas gregas apenas casam-se com gregos. (Despertou estranhamento) porque acho que a pessoa deve ter o livre arbítrio para escolher quem ama...”.

“Sim, a forma como eles acham que cuspir na cabeça de alguém iria dar sorte”.

“No casamento é estranho todas aquelas mulheres de dama-de-honra”.

“Tem que casar cedo e ter filhos cedo”.

Houve até dois alunos que foram capazes de dizer que não houve acontecimentos que lhes causassem

¹⁵ Disponível em <http://www.topics-mag.com/edition9/china.htm>
Acesso em 29/12/2008.

¹⁶ Casamento Grego (*My Big Fat Greek Wedding*). Europa Filmes, 95 min.

estranhamento, “pois são aspectos familiares”. É claro que é muito difícil nada ter causado estranhamento, mas já se percebe uma noção de respeito ao outro e às diferentes formas de cultura, bem como uma intenção de valorizar a identidade familiar em detrimento do estereótipo relativo ao país de origem.

As exclamações mais frequentes, agora, seriam “Que interessante” ou “Que engraçado”, o que indica uma maior maturidade ao observar o outro. No entanto, apesar de não ser a maioria da sala, alguns alunos se mostraram chocados ao verem que os gregos cospem na noiva no momento em que ela está indo ao encontro do noivo no altar; motivo: “para dar sorte”. Esse momento também foi crucial para o desenvolvimento de alunos menos preconceituosos e para o reforço de suas identidades. Perguntei-lhes o que se faz no Brasil, ou, mais especificamente, em Valença ou nos casamentos de suas famílias, para “dar sorte” aos noivos. A resposta foi unânime: “joga arroz, professora”. Então lhes fiz pensar sobre qual seria a reação de um estrangeiro que não tivesse esse costume presenciando um casamento brasileiro, e uma resposta me chamou a atenção: “é mesmo, professora, a gente faz cada coisa, né?”.

Uma das perguntas do questionário respondido pelos alunos após assistirem ao filme foi “Você já parou para pensar se há algum aspecto (costume) de sua cultura que possa despertar a mesma sensação (de estranhamento) em um estrangeiro? Qual seria esse costume?” E algumas das respostas revelaram que eles são capazes de aprender com o contraste entre culturas.

“Casais morarem juntos sem ser oficialmente casados, isso seria quase um ‘pecado’ para eles (os gregos)”.

“As mulheres de fio dental na praia”.

“A forma de jantar e as festas”.

“Talvez a forma com que os homens aqui se cumprimentam, pois eles não dão beijo no rosto, só dão um aperto de mão”.

“As roupas curtas”.

Houve ainda uma resposta que, apesar de demonstrar não saber identificar um costume contrastante, admite a possibilidade da existência dele: “Acho que não. A não ser que nós mesmos não reconhecemos isso”.

É a partir da observação do outro, sem dúvida, que eles conseguem analisar os seus próprios costumes de forma crítica; é assim que conseguem construir, pois, a sua identidade.

Observando esse início de conscientização cultural, cabe perguntar: Por que não priorizar a qualidade em detrimento da quantidade de conhecimento? Por que prender-se ao ensino de gramática como base do currículo quando as interações sócio-linguístico-culturais não se resumem a saber usar o pronome correto ou conjugar o verbo da forma perfeita? Por que não capacitar os alunos a compreenderem textos em vez de apenas decodificá-los? Por que não seguir o que se acredita, esquecendo comentários frustrados de colegas que, muitas vezes, não tentaram fazer o melhor? Por que não fazer a diferença?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira*. Campinas, S.P.: Pontes, 1997, p. 13-28.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Ensino Médio*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/pcn/_linguagenscodigos/uastecnologiaspcn-ensinomedio.arquivo.pdf> Acesso: 10 abr 2009
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. NJ: Prentice Hall Regents, 1994, p.283-345.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Disponível em: <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf> Acesso: 10 abr. 2009.
- LUFT, C. P.. *Mini-dicionário Luft*. São Paulo: Scipione, 1991.
- MENDES, Edleise. SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas* (Tese). Campinas, SP: 2004. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000316832>>.
- MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- SIQUEIRA, D. S. P.. *Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1426

INFORMAÇÕES PARA AUTORES: SUBMISSÃO DE ARTIGOS

REVISTA E.T.C. - EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA
ISSN - 1808-0588

I - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TRABALHOS

Os trabalhos a serem publicados na Revista E.T.C. devem ser selecionados segundo os seguintes critérios:

- pertinência em relação aos objetivos e áreas de interesse da revista – os trabalhos podem abranger diversas áreas de conhecimento ou que abranjam novos campos de pesquisa e reflexão;
- a apresentação do texto em consonância com as normas editoriais da revista;
- clareza, concisão e objetividade e adequação gramatical da linguagem utilizada;
- caráter inédito;

Ressalta-se que a descrição de projetos ou intenção de trabalhos não serão aceitos:

II - NORMAS EDITORIAIS PARA PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS

1. Os textos a serem submetidos à seleção para publicação deverão ser encaminhados ao Conselho Editorial da Revista ETC, preferencialmente por email ou na impossibilidade de usar este meio, por correio:

Rua Emídio dos Santos, s/n, Barbalho, CEP 40300-010, Salvador-Bahia.

Fax: (71) 2102-9506

E-mail: etc@ifba.edu.br

2. Deverão ser enviados: i) o trabalho propriamente dito; ii) uma folha adicional de autoria, com título, nome e endereço(s) do(s) autor(es), incluindo telefone para contato, credencial(is), vinculação profissional.

3. Todos os trabalhos deverão apresentar obrigatoriamente título, resumo (entre 7 e 10 linhas), palavras-chave (de 3 a 5), introdução, desenvolvimento (incluindo resultados e / ou discussão), conclusões e referências. Os de caráter experimental deverão incluir no seu desenvolvimento materiais e métodos.

4. As contribuições podem ser apresentadas em forma de artigos, ensaios, resenhas ou notas técnicas, seguindo as respectivas NBR's (Normas Brasileiras).

5. Os textos devem ser entregues já com revisão gramatical. O conteúdo do trabalho também é de responsabilidade de seu(s) autor(es).

6. A publicação dos textos está condicionada à aprovação de dois pareceristas relacionados ao conteúdo e escolhidos pelo Conselho Editorial. Eventuais modificações sugeridas pelos pareceristas devem ser providenciadas pelo(s) autor(es) para que o texto seja publicado.

7. O texto deverá ser digitado em espaço 1,5, com fonte Times New Roman, tamanho 12. O editor de texto utilizado deve ser Word for Windows.

8. O título, centralizado, deve ser escrito em Times New Roman, tamanho 14 e em negrito, não podendo exceder o limite de 15 palavras. Se necessário, sugere-se a adição de um subtítulo com no máximo seis palavras.

9. As notas relativas ao texto, caso haja, deverão ser numeradas em algarismo arábico e listadas após a conclusão.

10. Referências, em ordem alfabética, deverão ser elaboradas de acordo com a NBR vigente (6023) e aparecer depois das notas.

11. Citação bibliográfica, se houver, deve ser inserida no próprio texto, remetendo o leitor à referência bibliográfica entre parênteses. Ex. (SANTOS, 1999, p.70).

12. As ilustrações deverão ser numeradas, apresentar título e indicações sobre sua autoria. Deverão ser apresentadas em preto e branco, elaboradas eletronicamente sobre os formatos JPG, TIFF, BMP ou CDR, e de modo que permitam reduções.

13. As fórmulas e equações, quando houver, deverão apresentar instruções claras e objetivas sobre sua composição. Além disso, devem ser numeradas e também incluir chamadas no corpo do texto.

14. Recomenda-se evitar a apresentação de fotos, devido às dificuldades de reproduzi-las com qualidade.

15. Os agradecimentos, apêndices e informes complementares devem vir no final do texto.

16. Após impressa a revista, os autores receberão dois exemplares.

17. Há limites para a submissão de trabalhos. Cada proponente só poderá submeter apenas um trabalho como autor e aparecer em outro como co-autor.

18. O descumprimento dessas normas, especialmente as relativas à formatação de referências e citações da ABNT, implica não aceitação do trabalho para análise e consequente publicação.

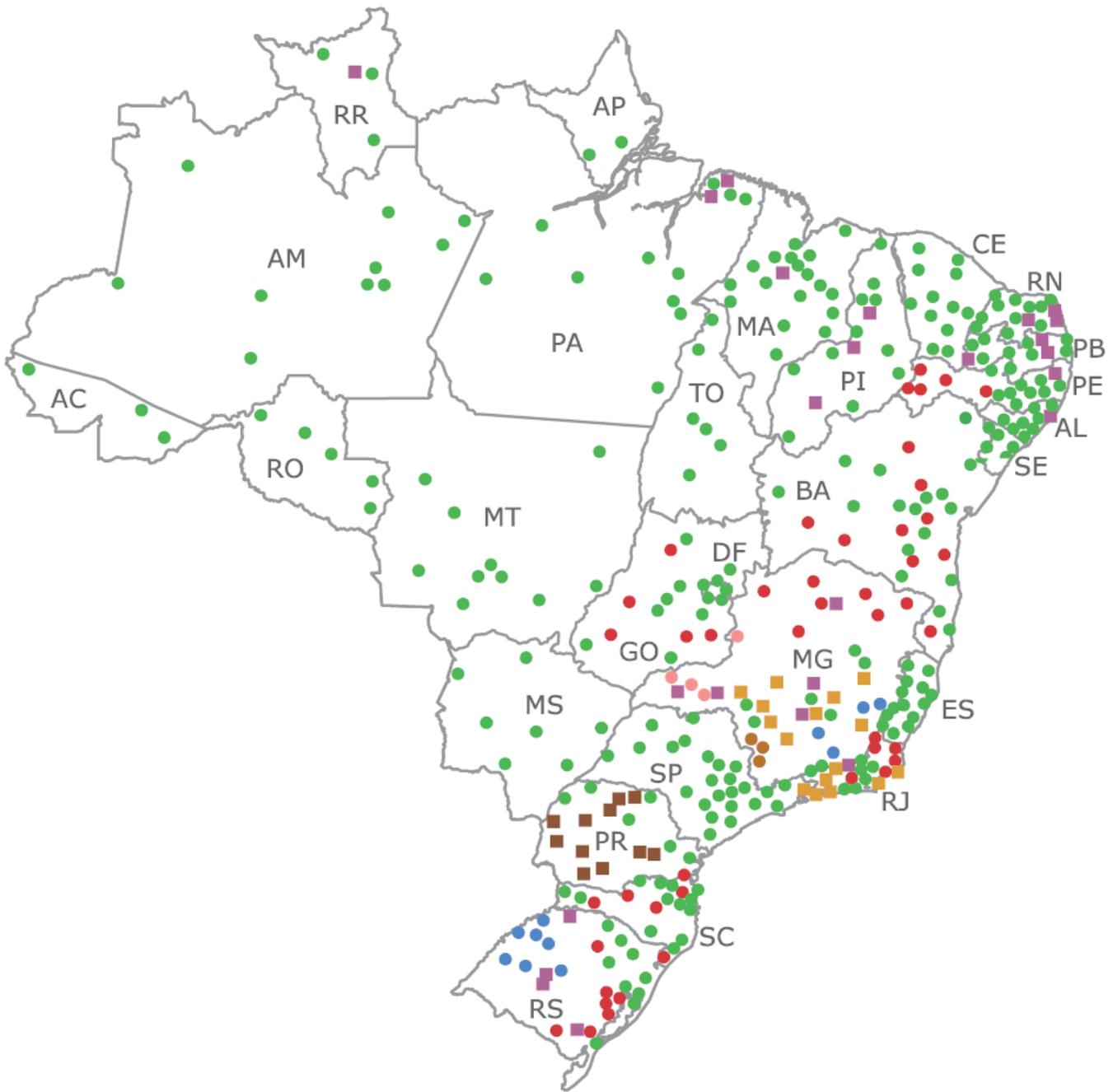
19. Qualquer outro caso não previsto por estas normas de publicação, será avaliado pelo conselho editorial da revista.



REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
1909-2009



PLANO DE
DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO



● ● ● ● ●
INSTITUTOS FEDERAIS

■
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

■
CEFETS

■
ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES