

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS - UNIS-MG

Interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão

VOLUME 7
NÚMERO 7
1º SEMESTRE
2003
ISSN 1517-848X



Interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão

UMA PUBLICAÇÃO:



O objetivo da **Revista Interação** é divulgar o conhecimento adquirido através de trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Centro Universitário do Sul de Minas e pela comunidade científica geral.

Os artigos publicados são da responsabilidade de seus autores. A publicação total ou parcial dos artigos desta revista é permitida desde que seja feita uma referência adequada.

Revista Interação/ Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão. - v. 7, n 7 - Varginha: Centro Universitário do Sul de Minas, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, 2003.

Semestral

ISSN: 1517 - 848X

1. Periódico de Caráter Geral. I. Centro Universitário do Sul de Minas, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

CDD 050

CORRESPONDÊNCIA:

Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG
Av. Cel. José Alves 256 - Vila Pinto - Varginha/MG

CEP: 37010-540

Fone:(35) 3219-5267

Fax:(35) 3219-5251

Site: <http://interacao.unis.edu.br>

e-mail: interacao@unis.edu.br

interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão

Reitor

Prof. Ms. Stefano Barra Gazzola

Vice-Reitora

Profa. Ms. Marina Pimenta Baldan Wendt

Pró-Reitora de Ensino

Profa. Ms. Cleusa Elisabet de Abreu

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Ms. José Manoel Magalhães Ferreira

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Ms. Ronei Ximenes Martins

Diretora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBS

Profa. Ms. Márcia Teixeira Bittencourt

Diretor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - ICHSA

Prof. Wellington Espanha Moreira

Diretor do Instituto Superior de Educação - ISEd

Prof. Helder Francis Lima Araújo

Diretor do Instituto de Tecnologia, Engenharia e Ciências Exatas - ITEC

Prof. Estelcy Fávaro Tavares

Coordenadores da Revista Interação

Prof. Dr. Rogério Alexandre A. de Melo
rmelo@unis.edu.br

Prof. Ms. Tadeu Bueno Vasconcelos
tbv-fenva@unis.edu.br

Flaviane Aparecida da Cruz (Bibliotecária)
flavianacruz@unis.edu.br

Editores Assistentes

Prof. José Jorge Ribeiro Meirelles
Profa. Maria Lucy Mesquita de Miranda
Profa. Ms. Maria das Graças de Oliveira Prado
Profa. Ms. Cleusa Elisabet de Abreu
Profa. Ms. Nancy Neves
Profa. Ms. Maria de Fátima Monnerat Cruz Chaves
Profa. Ms. Márcia Teixeira Bittencourt
Profa. Ms. Roseana Nunes B. de Souza Figueiredo
Profa. Ms. Jussara Neves Resende
Prof. Ms. Renato Tavolieri Filho
Prof. Ms. Tadeu Bueno Vasconcelos
Prof. Dr. Rogério Alexandre Alves de Melo

Revisão

Profa. Ms. Tertuliana Corrêa Machado (Português)
Prof. Ms. Renato Tavolieri Filho (Inglês)

Projeto e Planejamento Gráfico

Rodrigo Carlos Pereira
rodrigo@unis.edu.br

Tiragem 2 000 exemplares

interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão

Palavra do Reitor

Apresentamos o Volume VII da Revista InterAção, veículo, por excelência, de publicação de estudos e pesquisas do Centro Universitário do Sul de Minas/UNIS/MG.

Esta publicação é resultante do trabalho de docentes e discentes do UNIS, considerando-se que, muitas vezes, a contribuição dos alunos está internalizada à própria produção dos professores que com eles intercambiam, de uma ou de outra forma.

Neste número, contamos também com a participação enriquecedora de intelectuais de conceituadas Universidades.

Com os pés plantados em nossa realidade - e mesmo limitados por ela - expomos orgulhosos os frutos de mais uma etapa desse trabalho, não porque façamos avaliações ingênuas de nossas ações, mas porque avaliamos as restritas condições de pesquisa por que passam, muitas vezes, as Instituições de Ensino Superior em nosso país.

Possam os leitores, em contato com os textos apresentados, participarem do entusiasmo com que os tornamos públicos.

Prof. Ms. Stefano Barra Gazzola
Reitor do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG

interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão

Sumário

1. ARTIGOS

Construindo Organizações Auto-Poiéticas

Alexandre Maines, José Lucas P. Bueno, Édis M. Lapolli.....11

O Nome ou a Coisa: Anísio Teixeira e a Idéia de Universidade

Fábio de Barros Silva.....16

A Construção e a Dispersão do Sujeito a Partir das Funções/Papéis Assumidos Discursivamente

Maria Vitória D. Falabella de Castro.....20

Uma Análise do Discurso Citado em *Três Mil Milhas...* de James Wells

Lisa C. Vasconcellos.....24

Desafios ao Projeto Ético-Político do Serviço Social

André Luiz M. Mayer.....27

Um Exemplo de Prosa Poética em Euclides da Cunha

Wagner Swerts Tamburini.....30

Matemática Emocional

Diogo A. de Faria Reis, Sônia Lúcia B. Reis, Gleicione Aparecida B. de Sousa.....33

Is There a Way?

Elielson Capitani.....39

Análise Simultânea dos Teores de Fe^{2+} e Fe^{3+} em Formulações de Sulfato Ferroso

Carlos A. Silva, Luís R. Paschoal45

2. PALESTRAS, MONOGRAFIAS, POESIAS

Alguns Marcos da Filosofia no Brasil

João Penha.....49

3. NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Normas para Publicação.....52

Modelo de Publicação.....53

Assinatura.....55

O Ensino

do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG

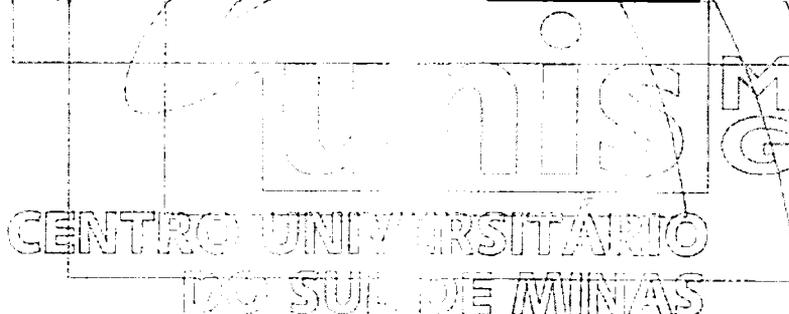
“É um processo permanente de revisão que procura desenvolver uma consciência criadora e crítica, ou seja, aquele potencial humano racional capaz de fazer a leitura dos acontecimentos, da realidade, para ver, para analisar, comparar, julgar, discernir e, finalmente, propor ações de acordo com as exigências do homem que aspira SER MAIS, dentro de um processo histórico.

Nesses termos, há que se criar um inter-relacionamento entre os sujeitos do processo, fundamentado no princípio do incentivo à criatividade, ao debate e ao estudo, marcando com isso a corresponsabilidade de todos em edificar a reflexão crítica fundamentada nos princípios éticos, políticos, epistemológicos, didático-pedagógicos dentro da legislação vigente.”





**CENTRO UNIVERSITÁRIO
DO SUL DE MINAS**



CURSOS DE GRADUAÇÃO

Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - I.C.B.S

- Biomedicina
- Enfermagem
- Fisioterapia
- Nutrição

Instituto Superior de Educação - I.S.Ed.

- Educação Física
- História
- Letras
- Matemática
- Normal Superior
- Pedagogia
- Serviço Social

Instituto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - I.C.H.S.A

- Administração com Gestão em Agronegócios
- Administração com Gestão em Empresas
- Comércio Exterior
- Jornalismo
- Publicidade e Propaganda
- Serviço Social

Instituto de Tecnologia, Engenharia e Ciências Exatas - I.T.E.C.

- Ciência da Computação
- Engenharia Mecânica
- Engenharia de Produção
- Engenharia Química

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Instituto de Tecnologia, Engenharia e Ciências Exatas - I.T.E.C.

- Informática para Educação
- Redes de Computadores
- Gerência de Tecnologia da Informação
- Vigilância Sanitária de Alimentos

Instituto Superior de Educação - I.S.Ed.

- Linguagem Verbal e Visual
- Pedagogia com ênfase em Filosofia para Criança
- Matemática e Ensino
- Treinamento Esportivo de Base
- Psicopedagogia Clínica
- Psicopedagogia Institucional
- Novo Olhar do Supervisor / Coordenador Pedagógico
- Novas Competências para o Educador

A Pesquisa

do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG

“A existência da pesquisa é indissociável das atividades de ensino e de extensão. No Centro Universitário do Sul de Minas, cuja finalidade principal é a excelência do ensino, as atividades de pesquisa são definidas como fator de retroalimentação das atividades de ensino e de extensão. Assim, a pesquisa contribui para a elevação da qualidade dos processos educacionais, melhorando a qualificação docente, contribuindo para a formação do corpo discente e gerando benefícios para a comunidade regional.”



1. Artigos

CONSTRUINDO ORGANIZAÇÕES AUTO-POIÉTICAS

Alexandre Maines¹, José Lucas Pedreira Bueno², Édis Mafra Lapoli³

¹ Universidade do Vale do Itajaí-SC
Rua 1500, 430, apto 804, Balneário Camboriú, CEP 88330-000, Itajaí-SC/Brasil
e-mail: maines@cttmar.univali.br

² Centro Universitário do Sul de Minas UNIS-MG
Instituto Superior de Educação - ISEd
Av. Cel. José Alves, 256, Vila Pinto. CEP: 3710-540, Varginha-MG/Brasil
e-mail: lucas@unis.edu.br

³ Universidade Federal de Santa Catarina-Campus Universitário-Trindade
Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Caixa Postal: 5090 - CEP: 88040-970 - Florianópolis - SC/Brasil
e-mail: oriente@led.br

RESUMO

O propósito do artigo é fazer um estudo de organizações, e tem na concepção sistêmica a referência central de condução de análise. A teoria da autopoiesis e a visão de Niklaus Luhmann são apresentadas como modelo de interpretação para organizações. Estas são idealizadas como constituindo um sistema que se configura a partir de um processo de comunicação e decisão. São apresentadas as idéias centrais da teoria geral dos sistemas, da cibernética e da teoria da autopoiesis.

Palavras-chave: organização, sistemas, autopoiesis

ABSTRACT

The purpose of the article is to realize a study about organizations, and its central line of analysis conduction is the systemic conception. The autopoiesis theory and the point of view of Niklaus Luhmann are showed as the interpretation model to the organizations. This are saw as establishing a system that shapes itself through a communication and decision process. The central ideas of the general systems theory, of the cybernetic, and of the autopoiesis theory are introduced.

Key words: organization, systems, autopoiesis

INTRODUÇÃO

A concepção sistêmica dos fenômenos sócio-culturais tem sido uma forte corrente de pensamento que de forma geral se confronta com a visão do reducionismo analítico e do mecanicismo que dominou o pensamento ocidental por séculos, e ainda hoje exerce forte influência nas esferas social e organizacional.

Nesta perspectiva, a teoria geral dos sistemas apresenta-se como uma forte estrutura conceitual que pretende se aplicar em elementos de qualquer natureza – animais, pessoas, células, pensamentos – além de se apresentar como sintetizador comum entre as várias áreas do conhecimento, criando uma espécie de elo interdisciplinar que possibilite confrontar a complexidade das situações.

No âmbito das teorias organizacionais a concepção sistêmica encontra um fértil campo de aplicação, podendo-se dizer que

está presente em praticamente todos os modelos contemporâneos.

Nos últimos anos têm tomado corpo teorias que pretendem estabelecer modelos de gestão e organização empresarial respaldadas principalmente pelas teorias da complexidade e do caos.

A teoria de sistemas auto-poiéticos, auto-referenciados e estruturalmente fechados apresenta-se hoje como uma interpretação fecunda para o contexto organizacional.

No presente trabalho, pretende-se estudar construtos teóricos para organizações, utilizando uma metáfora que as vê como um sistema auto-poiético.

Para tanto se apresenta uma abordagem das principais concepções da teoria geral dos sistemas e da teoria cibernética. Com relação à teoria da autopoiesis, buscar-se-á destacar seu:

¹ Orientadora do Estudo

aspectos essenciais, não aprofundando suas perspectivas teóricas e metodológicas.

A última seção do artigo estende os conceitos da teoria auto-poietica para o contexto organizacional, quando se estabelece o entendimento de organização auto-poietica constituída e configurada por fluxos de informação e decisão.

SISTEMAS ABERTOS E CIBERNÉTICA

A edição do livro *Teoria Geral dos Sistemas* do biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy, no ano de 1968, pode ser vista como um importante marco na elaboração da teoria geral dos sistemas. Na verdade, é o aspecto geral desta teoria e não sua visão de sistema que lhe dá maior diferenciação e visibilidade. De fato, a visão sistêmica já fora tomada na visão sociológica de integração social de Émile Durkheim, no estrutural funcionalismo de Talcot Parsons, além de Karl Marx com sua teoria dialética materialista. O que Bertalanffy traz de realmente inovador é uma espécie de síntese entre diversos conceitos como sistema, complexidade e totalidade, além de outros, organizando-os em sua teoria que se pretende aplicar em elementos de qualquer natureza – animais, pessoas, células, pensamentos – configurando assim seu aspecto geral.

Em sua obra, Bertalanffy (1968) esclarece que "(...) os motivos que conduziram ao postulado de uma teoria geral dos sistemas podem resumir-se em poucos itens: "

Estes itens dizem principalmente respeito à necessidade de novos modelos conceituais que rompam com o reducionismo e o mecanicismo importados dos modelos de abordagem da física predominantes naquela época.

Em sua abordagem inicial, os sistemas são caracterizados como um conjunto de elementos em interação. A ação das partes que compõem o sistema não pode ser vista ou estudada de forma isolada, e sim de forma simultânea e com influências recíprocas. Este operar simultâneo e em cadeia, resulta na construção de realidades que só são possíveis na interatividade, e cuja reconstrução pelo somar das contribuições ou ações de cada uma das partes não se concretiza.

O estudo da realidade por um método que reduza o todo em seus componentes (reducionismo) e procure estabelecer as relações entre estas partes por um processo linear de causa-efeito (mecanicismo), não se aplica no contexto sistêmico. É necessário que se desenvolvam novas categorias no pensamento e na pesquisa científica.

Como citado em Souza (2002), a abordagem sistêmica traz consigo três mensagens fundamentais: (a) a realidade é complexa e integrada e não se pode separar os fenômenos e as coisas entre si, nem do seu ambiente, para estudá-los, visto que todos os elementos estão interligados; (b) a compreensão correta da realidade, dado que ela é sistêmica somente pode ser alcançada por meio de uma abordagem interdisciplinar, pois os limites disciplinares produzem reducionismos inconsistentes com o mundo real, ao focar separadamente as suas diferentes dimensões; e (c) os elementos que compõem uma realidade concreta ou abstrata possuem uma sinergia, o que significa que eles operam simultaneamente para produzir algo maior do que a soma de suas individualidades: ou seja, a abordagem sistêmica indica que "o todo é maior que a soma das partes".

A caracterização da realidade como sistêmica tem como

pressuposto a existência de um propósito. Os componentes de um determinado sistema interagem com um objetivo comum. Por exemplo, todos os componentes do sistema circulatório interagem com propósito de circular o sangue pelo organismo. Podemos ainda dizer que o sistema circulatório é parte de um sistema maior (o corpo humano) que é parte de um outro sistema, enfim, caracterizando a existência de sistemas dentro de sistemas. Este interagir nos remete à conclusão natural de que os sistemas são entidades abertas e tem possibilidades de trocar informações (energia, matéria) com outros sistemas que estão relacionados.

Esta condição de abertura relacionada à condição de existência de um propósito, configura um outro conceito importante que é a característica de comunicação e retroalimentação dos sistemas, estabelecendo mecanismos de manutenção de um equilíbrio dinâmico e adaptação do sistema às contingências do ambiente.

Na mesma época em que surgia a teoria dos sistemas, Norbert Wiener cunha o termo cibernética, querendo designar a ciência que visa o estudo da informação, comunicação e controle de sistemas. Sua origem se dá em pesquisas que buscam técnicas de ajuste em equipamentos de artilharia ao tentar acertar alvos em movimento, durante a segunda guerra mundial. Além do movimento do alvo, outras informações contingências devem ser buscadas e informadas ao sistema de artilharia, controlando assim seu melhor posicionamento e tempo de disparo. Esta ação que visa um comunicar constante ao sistema com intuito de controlá-lo ou corrigi-lo, quando este está buscando um objetivo qualquer, refere-se ao conceito de "feedback" negativo.

Os conceitos desenvolvidos na cibernética têm muitas aplicações em diversos ramos do conhecimento: engenharia, robótica, sociologia, administração.

Tendo nos sistemas seu objeto de aplicação conceitual, a cibernética pode ser vista como uma teoria de sistemas que se fundamenta no processo de troca de informações entre o sistema e seu meio, buscando desencadear processos de correção ou equilíbrio do mesmo.

SISTEMAS FECHADOS E AUTOPOIÉISIS

A teoria geral de sistemas e a cibernética vêem os sistemas como entidades abertas que captam informações do ambiente com objetivo de construir uma representação interna através de uma realidade externa. Esta visão descreve a conduta do sistema tendo como referência as relações que este estabelece com o ambiente.

A teoria da autopoiesis nos diz que esta descrição é feita sob o ponto de vista de um observador que, sob uma ótica externa descreve o sistema, seu meio e as interações que ocorrem entre ambos.

Toda descrição de um sistema e seu meio, feita por um observador, pode seguir dois caminhos, igualmente perigosos. Por um lado, a conduta do sistema pode ser descrita como uma consequência das perturbações que ocorrem no meio – teoria geral dos sistemas e cibernética. Por outro lado, pode-se considerar as perturbações do meio irrelevantes e descrever o sistema em um operar isolado e referenciado apenas por seus componentes e processos. O primeiro caminho conduz a uma falta de identidade do sistema e o segundo à independência deste em relação ao meio.

Como caminho alternativo a teoria da autopoiesis propõe que toda interação do sistema com seu meio estabelece apenas uma orientação para a ação. Segundo a teoria, o que o sistema faz de fato é uma interpretação interna de variações externas ou das circunstâncias do contexto, com objetivo único de se auto-organizar. A referência para esta reorganização do sistema está no próprio sistema, sendo o padrão de relações que definem a sua organização que lhe referenciam, e não qualquer elemento externo, visto que o sistema não faz distinção entre dentro e fora. O sistema é, além de auto-organizador, também auto-referente.

Como consequência, nem toda interação nova do sistema, ou nem toda ação nova em diferentes circunstâncias pode ser interpretada internamente. O sistema consegue assimilar apenas aquelas interações para as quais seu padrão de relações internas esteja preparado.

Por exemplo, a aprendizagem de determinados temas não é possível para alguns sistemas (estudantes) enquanto os padrões de relações que definem sua organização de aprendizagem não estiverem prontos para interagir com a nova circunstância (o tema proposto). Assim, o ato de aprender não se trata de uma simples representação interna e sim de uma interpretação interna.

Com este sentido, os sistemas são ditos fechados, uma vez que se desenvolvem em um circuito fechado de relações, que ao se realizar constituem sua identidade e sua organização.

A concepção de sistemas fechados não os remete à condição de isolamento, significando apenas que as interações que mantém com o ambiente não o determinam, embora possam disparar mudanças de estado no organismo. Entretanto, as mudanças estruturais que venham a ocorrer no sistema são especificadas pelo próprio sistema, que de forma autônoma "seleciona" quais perturbações externas desencadeiam mudanças e quais não.

A concepção de sistemas com uma identidade distinta de seu meio, é, na verdade, um ato cognitivo de distinção. Esta operação de distinguir um sistema, representando-o por seus componentes e pelo meio, é de fato uma tentativa de análise e compreensão dos fenômenos que vivenciamos.

Toda a realidade seja ela física ou não, consiste de um único sistema no qual criam-se circunstâncias sob as quais determinados aspectos interagem de forma contínua e periódica. A esta recorrência de relações designamos de acoplamento estrutural.

"Assim, mais que interdependentes, o organismo e o meio (ou, ainda, o indivíduo e a sociedade) são interconstituíntes. O indivíduo só é indivíduo porque é social, e o social somente é social porque é composto de indivíduos". (BAUER, 1999, p.66)

Um determinado aspecto deste contexto, ao estar inserido dentro do todo, está naturalmente exposto a todas as perturbações que ali ocorrem. Entretanto, não apresenta reações àquelas perturbações que não pode perceber, ou às quais é "cego". Pode-se dizer que cada aspecto deste todo, cada organismo, cada sistema de relações, determina sua configuração própria, de acordo com suas possibilidades de percepção e ação, ou ainda, de acordo com sua história de acoplamento estrutural.

A estrutura de uma sociedade ou de uma organização é dada pela estrutura de seus componentes e pelas relações entre estes.

Ao mesmo tempo, a configuração desta estrutura opera como uma espécie de seletor da estrutura de seus componentes, sendo ao mesmo tempo determinada e determinante do sistema. Além do mais, estes componentes devem ser necessariamente unidades auto-poiéticas que realizam sua autopoiesis no contexto social em que está inserido.

Enfim, com esta breve passagem pela autopoiesis, o que se pode extrair como essência da teoria é a visão de que a realidade é única, sistêmica e interdependente, na qual configuram-se mundos (sub-realidades) distintos. Estas distinções da realidade não são determinadas por ações externas e sim construídas de forma própria e tendo como referências: i) as circunstâncias em que foram geradas – o que estabelece sua ontogênese – e, ii) a estrutura do organismo que a determina – e é dado por sua filogênese. Pode-se dizer que: o viver apresenta-se de forma dual, ou seja, o viver é de fato um conviver no qual autonomia e dependência são ao mesmo tempo essenciais e irrelevantes.

ORGANIZAÇÕES COMO SISTEMAS AUTO-POIÉTICOS

O estudo das organizações tem sua origem a partir do século passado e se configurou a partir de três vertentes principais. A primeira identifica as organizações como uma parte do fenômeno social e tem sua origem na sociologia e nos trabalhos de Max Weber e Émile Durkheim. A segunda, denominada de administração científica, e tendo em Taylor e Fayol seus principais representantes, prescreve formas de aumentar a eficiência das organizações. A terceira é a escola das relações humanas, respaldada pela psicologia social e desenvolvida a partir dos trabalhos de Mayo e Lewin.

Estas correntes se desenvolveram de forma conjunta, contudo não foi possível se estabelecer uma teoria que sintetizasse suas concepções, embora tenha havido tentativa; neste sentido.

"Barnard enfatizou a importância do 'conhecimento comportamental' nos processos gerenciais, que é diferente do conhecimento científico. Segundo Barnard, os líderes usam tanto o conhecimento científico obtido a partir dos processos lógicos mentais quanto o conhecimento comportamental extraído dos processos mentais não-lógicos. Barnard (1938) argumentou que o último é mais importante....". (NONAKA, 1997, p.43)

A teoria geral dos sistemas, a partir da década de sessenta, se configura como a grande corrente sintetizadora das teorias organizacionais, onde encontrou grande aceitação. Pode-se dizer que: desde então praticamente toda a teoria organizacional tem uma concepção sistêmica. Em Kasper (2000), são apresentadas algumas "tendências mais relevantes na aplicação das concepções sistêmicas dentro do campo das ciências da administração", que são: organizações como sistemas abertos, o modelo do sistema viável, a abordagem para organizações de Russel Ackoff, a metodologia de sistemas soft, pensamento sistêmico e aprendizagem organizacional e as abordagens sistêmicas críticas.

Nos últimos anos, a crescente complexidade nas relações sociais e organizacionais tem exigido novas formas de lidar com o contexto onde cada vez mais a previsibilidade deixa de ser possível, dando vez a procedimentos que busquem a compreensão da dinâmica evolutiva, caracterizando uma

O NOME OU A COISA: ANÍSIO TEIXEIRA E A IDÉIA DE UNIVERSIDADE

Fábio de Barros Silva¹

¹ Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS-MG
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - ICHSA
 Av. Cel. José Alves, 256, Vila Pinto. CEP: 3710-540, Varginha-MG/Brasil
 e-mail: fabiobarros@unis.edu.br

RESUMO

Apresentar a idéia de universidade considerando o que disse a respeito um dos mais destacados intelectuais brasileiros, o educador Anísio Teixeira (1900-1971), constitui o propósito desse texto.

Palavras-chave: universidade; ensino; pesquisa; extensão.

ABSTRACT

The words to present the university context in accord Anísio Teixeira (1900-1971) the Brazilian intellectual and educator.

Key works: university; education; research; extension.

INTRODUÇÃO

Já há algum tempo vínhamos amadurecendo a idéia de escrever algo acerca do tema Universidade. Precisamente desde que participamos, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de um curso oferecido a mestrandos e doutorandos, intitulado Metodologia do Ensino Superior e ministrado por Myriam Krasilchik, professora emérita dessa instituição.

A esse impulso originário somou-se a publicação da edição especial de janeiro e fevereiro de 2003 do *Jornal do UNIS-MG*, cujo editorial, assinado pelo Reitor Prof. Stefano Barra Gazzola, cuida de explicar que o Centro Universitário do Sul de Minas é uma instituição dotada de responsabilidade social e engajada em transformações socialmente relevantes. Prova disso são os inúmeros resultados obtidos no curso do ano de 2002 e apresentados no referido jornal.

A conjugação desses dois fatores, por si só, já serviria como justificativa para nossa empresa: escrever este texto que não ousaríamos denominar artigo. Entretanto, a eles, devemos acrescentar um outro motivo que considero o mais importante e que, portanto, é necessário ser mencionado, qual seja, aquele que é revelado por uma questão que emerge sempre no início dos anos letivos: *sabem nossos alunos qual o real significado da idéia de universidade?*

Curiosamente, os três fatores que procuramos discriminar revelam, neles mesmos, algumas nuances do objeto que será analisado: a idéia de universidade. A discussão e o debate travados entre estudantes de diversos institutos e de campos científicos, que operam com pressupostos epistemológicos distintos, foi a tônica do curso realizado na USP. De alguma forma, a universidade, como um todo, estava ali representada. A

divulgação dos resultados obtidos pelo UNIS-MG é válida não só pelo caráter de *prestação de contas e de divulgação* que possui, mas pela concepção de *universidade* que defende e pela discussão a respeito do ideal que ela deve defender. Aos alunos, esperamos que a discussão acerca do significado da *universidade* lhes ofereça subsídios para a compreensão do que significa ser universitário, do que significa participar e estar inserido numa comunidade universitária. É esse o espírito que, a nosso ver, norteia e motiva o trabalho que vem sendo desenvolvido pela comunidade que constitui o UNIS-MG.

UNIVERSIDADE: MANSÃO DA LIBERDADE

Como as transformações experimentadas pelas universidades sempre aconteceram como respostas às exigências do tempo, podemos afirmar, a partir de um breve histórico, que idéias acerca do que deve ser uma universidade sempre existiram. É lícito afirmar ainda que dessas diferentes idéias podemos extrair uma orientação comum, um conjunto de objetivos que compõem o seu núcleo. Essa parece ser uma das conclusões deixadas por Anísio Teixeira no texto de uma conferência - A universidade de ontem e de hoje - apresentada e discutida durante reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) realizada nos anos 60.

Embora tenha sido escrito há mais de 30 anos, esse ensaio guarda traços bastante atuais, caso consideremos as circunstâncias vividas e as discussões acerca da universidade brasileira no contexto hodierno. Antes de avaliar e indicar a idéia de universidade segundo Anísio Teixeira, traçar um breve histórico dessa instituição seguindo as linhas por ele indicadas constituirá nossa tarefa inicial.

¹ Licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del Rei- FUNREI, Mestrando em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Professor de Filosofia e Metodologia do Trabalho Científico do UNIS-MG.

Segundo Teixeira, entre a universidade concebida como claustro medieval e a universidade que se consolida nos fins do século XIX, as inúmeras alterações que podem ser constatadas deveram-se a três revoluções de importância inquestionável - a *Revolução Científica, a Revolução Industrial e a Revolução Democrática* (Cf. Teixeira, *A Universidade de ontem e de hoje*, 1998, p. 40).

Universidade isolada do devir histórico, preocupada em preservar os saberes acumulados, guardiã da cultura clássica, espécie de torre de marfim de uma cultura fora do tempo que privilegiava a vida espiritual, a atividade contemplativa, são algumas das características que podemos atribuir à universidade medieval (Cf. *Ibidem*, p. 37-40). Desdenhando o saber aplicado e utilitário, aliás, em consonância com a tradição deixada pela cultura clássica, a universidade medieval encarregava-se, em grau muito pequeno, de formar alguns profissionais: o clero, o bacharel em direito, o médico e o engenheiro (Cf. *Ibidem*, p. 38-39). Seu objetivo principal, no entanto, era outro. Visava à produção de pesquisas desinteressadas: *pesquisa pela pesquisa, saber pelo saber. O culto do saber do passado era a forma leiga de convento, de alheamento dos negócios do mundo e de entrega da vida aos prazeres do espírito* (*Ibidem*, p. 38). Atendendo às exigências impostas pelo tempo, entre objeções e apoios, essa universidade teve de mudar.

As universidades de Oxford e Cambridge, por exemplo, foram implantadas no século XII, ou seja, ainda na Idade Média. Encarregadas de formar a elite britânica essas duas universidades representavam o exemplo mais radical de formação não-utilitária. O testemunho de W. B. Gallie, professor de filosofia formado entre os muros oxfordianos, citado por Anísio Teixeira, ilustra de forma muito clara o fio condutor que dirigiu a educação da Universidade de Oxford:

(...) postulava-se, de modo geral sem discussão, que um jovem que tivesse aprendido a escrever em elegantes versos ou cortante prosa nas duas línguas clássicas – grego e latim – e possuísse conhecimento particularizado de dois importantes períodos da civilização pré-cristã e de algumas doutrinas de Platão, Aristóteles, Kant e Mill, estaria qualificado para começar sua carreira como administrador, crítico social ou educador. (Ibidem, p. 43)

O contato com os grandes mestres do passado e a prática de estudo das línguas clássicas contribuíram para a implantação de um rígido método de estudo, conferiram precisão e segurança intelectual aos estudantes, e permitiram que as universidades de Oxford e Cambridge fossem reconhecidas pela excelência de ensino oferecida a seus universitários.

Entretanto, gradualmente, a necessidade de garantir quadros para o serviço civil inglês propiciou uma mudança de orientação. Foi criada uma espécie de método de estudo individual, orientado por tutores em pequenos colégios que funcionavam em regime de internato. Dessa forma, Oxford, passou a formar pessoal qualificado para desempenhar funções públicas. Seus estudantes, vindos de escolas públicas, completavam a formação com uma organização educacional *que lembrava Esparta, pairando acima do tempo, como se fosse o próprio método perene de formação da elite humana*. (*Ibidem*, p. 45) Se a princípio essa elite era eminentemente aristocrática, aos

poucos, com a introdução de sistemas de seleção, tornou-se a elite de mérito.

Inspirado no exemplo de Oxford, Newman, em 1852, fundou a Universidade de Dublin. Argumentando que se o objetivo da universidade fosse o desenvolvimento da pesquisa científica e filosófica não faria sentido ser ela composta por estudantes e professores, Newman excluía a pesquisa do meio universitário. Ao mesmo tempo, afirmava que o saber não deve apresentar caráter utilitário, mas deve constituir-se como fim em si mesmo (Cf. *Ibidem*, p. 45). Whitehead fazia eco dessa mesma compreensão asseverando que se pode fazer pesquisa sem o consórcio da universidade, cujo objetivo deveria ser *o ensino e a cultura do espírito* (Cf. *Ibidem*, p. 45). Nascia, assim, a universidade comprometida com a formação de profissionais qualificados.

A essa compreensão de universidade sucedeu a idéia de universidade inserida no espírito de seu tempo, *expressão de uma época*, capaz de influir no presente e no futuro, como afirmava Flexner (Cf. *Ibidem*, p. 46). As universidades de Berlim, fundada em 1810 e orientada pela pesquisa pura, e de Manchester, datada de 1846 e dominada pelo espírito de pesquisa aplicada, representam bem esse ideal. Posteriormente, o desenvolvimento das pós-graduações, de projetos de educação de adultos e o surgimento de escolas profissionais de diversos gêneros orientariam transformações marcadas pelo rompimento do isolamento de uma instituição que, gradualmente, misturou-se *com a vida presente até se fazer, talvez, instituição completamente nova pela sua complexidade, pela sua variedade, pelo seu pluralismo, e, por que não dizer, pela sua extrema confusão e divisionismo* (*Ibidem*, p. 47). O caminho para a universidade, tal como hoje a conhecemos, começava a ser trilhado.

Com a Revolução Democrática promovida, sobretudo, e no solo norte-americano, a universidade deixou de ser a torre de marfim para ser uma verdadeira Torre de Babel, tamanha a complexidade, a variedade de atividades intelectuais, a mistura de cultura teórica e prática, além da enorme população de professores e alunos (Cf. *Ibidem*, p. 47). Já não seria lícito denominá-la universidade, mas *multidiversidade*, segundo afirmação de Clark Kerr, presidente da Universidade da Califórnia. (Cf. *Ibidem*, p. 47) O papel atribuído à *Revolução Democrática*, promovida pelos Estados Unidos da América, à transformação da universidade em multidiversidade, é ressaltado por Teixeira:

Só a América poderia produzi-la com a sua confiança na liberdade de ação e conseqüente diversidade de experiência e apego ao teste das conseqüências. Essa confiança funda-se implicitamente num postulado, o postulado de que o homem age melhor em liberdade e se conduz à luz das conseqüências, revendo, corrigindo, reconstruindo indefinidamente sua ação (Ibidem, p. 56).

Somado a esse caráter múltiplo e diverso, o intenso desenvolvimento da ciência e da pesquisa transformou a universidade numa mola do desenvolvimento nacional. Os investimentos governamentais em estruturas e financiamento de pesquisas constituem provas do interesse em promover ciência e, com isso, adquirir valor competitivo (Cf. *Ibidem*, p. 52-53). Assim, a contribuição dada pela universidade ao progresso

da civilização foi ampliada. Não se trata mais apenas de formar profissionais ou de fazer pesquisas desinteressadas. Somam-se a essas funções o desenvolvimento da pesquisa aplicada, a prestação de serviços e a participação nos problemas da região. Muito diferente da universidade de ontem, a universidade de hoje apresenta-se como principal interlocutor da sociedade:

Quanto à população, já não serve apenas às elites, nem apenas à classe média, mas a todas as classes e todo o povo. Quanto ao saber, identifica-se com todos os saberes, de todas as áreas, todos os níveis e todas as ocupações. Quanto ao espaço, não é algo de isolado, mas estende-se à agricultura, à indústria, à cidade e multiplica-se em mil diversos pontos. Tudo o que a isolava e a protegia, todos os 'muros' caíram, e a universidade está hoje em contato e mistura com todas as forças da sociedade (Ibidem, p. 66).

De universidade isolada do devir à universidade inserida num contexto sócio-histórico nacional e regional, as alterações sofridas gradualmente, entre mil resistências, encontraram sua acomodação atual no modelo americano de universidade, fundado nos três objetivos básicos que devem ser promovidos: ensino, pesquisa e extensão. É esse modelo de universidade que conhecemos ou que pelo menos concebemos como ideal a ser perseguido e alcançado. O esforço histórico que procuramos traçar, apresentando modelos de universidades estrangeiras, indica-nos que em determinados momentos enfatizou-se um ou outro objetivo.

No que se refere à universidade brasileira, um rápido histórico pode fornecer-nos uma certificação desoladora: ela nunca apresentou traços originais, mas um caráter mimético, ecos de idéias de universidade que vieram de fora (Cf. Ibidem, p. 69).

Antes da Independência, estudava-se em Coimbra, cuja universidade denunciava origens medievais. Sob direção dos jesuítas ela transformou-se em claustro voltado para a formação do clero. Somente após a Independência passamos a ter escolas de Direito, Medicina, Artes Militares e Engenharia. A formação humanística ficaria a cargo do ensino secundário até a década de 1930, quando foram constituídas as chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras destinadas a ampliar nosso quadro universitário, formando especialistas em línguas, ciências e filosofia, e a promover a integração dos diversos campos do saber. Entretanto, essas faculdades acabaram restringindo suas ações à formação de professores do ensino secundário. Quanto ao estabelecimento e manutenção, nossas escolas superiores, ao menos as públicas, desde o início foram mantidas e dirigidas pelo governo, à maneira napoleônica (Cf. Ibidem, p. 70-71).

Voltadas principalmente para as atividades de ensino profissionalizante, explica Teixeira, nossas universidades nunca adotaram a produção de pesquisas científicas como um dos objetivos mais importantes. Poucos progressos foram atingidos e, ainda assim, restritos a alguns campos, notadamente na medicina e na Biologia. Além disso, o pouco contato entre as faculdades no seio da universidade, cuja estrutura comporta as chamadas congregações de professores que lembram verdadeiras corporações medievais e que só se reúnem para reivindicar verbas no orçamento, constitui outro obstáculo para a consolidação da verdadeira idéia de universidade (Cf. Ibidem, p. 73). Apenas na década de 1960, com a Universidade de Brasília, pôde-se pensar uma universidade norteada pelos três objetivos

que lhe são próprios, a saber, aqueles que já mencionamos: *ensino, pesquisa e extensão* (Cf. Ibidem, p. 76). Entretanto, para além das vicissitudes históricas que determinaram os rumos adotados pela universidade em diferentes momentos, cumpre indicarmos qual a sua função, sua missão. Antes, porém, de indicar qual é essa missão nos moldes indicados por Anísio Teixeira, façamos uma breve digressão.

Muitos são os que se apegam a indagações acerca da relevância ou da utilidade da universidade. Indagar é atitude muito saudável, é exercício de crítica. O problema da indagação reside no fato de que, normalmente, quando alguém pergunta, já possui, de alguma forma, uma resposta que espera ouvir de seu interlocutor. Mais: quando se pergunta, especificamente, algo acerca da importância ou da utilidade da universidade, de certa forma, quem pergunta já possui uma posição a respeito. Tais posições, quase sempre, são oriundas de verdadeiras mistificações veiculadas na vida cotidiana e que assumem características muito próximas daquilo que os cientistas chamam de senso comum. Aliás, perguntar algo a respeito do papel desempenhado pela universidade é atitude que, considerada em si mesma, já denuncia uma posição: ao contrário de outras instituições, a instituição Universidade precisa responder por sua utilidade, por sua relevância. Concordamos plenamente com a última assertiva. Acreditamos que a universidade deve responder por sua utilidade, por sua relevância, até mesmo para destruir as famigeradas mistificações. Para responder, entretanto, deve-se evitar colocações reducionistas, simplórias... É o que Anísio Teixeira, numa conferência proferida na inauguração da Universidade do Distrito Federal, realizada em 31 de julho de 1935, procura fazer: oferecer-nos uma resposta. A passagem é longa, mas merece ser transcrita. Ouçamos:

(...) é corrente entre nós a idéia, verdadeiramente formidável, de que a cultura de um povo deriva de lhe ensinarmos a ler. As esperanças exageradas postas na alfabetização apressada dos brasileiros devem estar aí. Por que a universidade, por que ensino superior, se existe livros e se os livros contêm toda a cultura humana?

Não. A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais de ofícios e artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem (TEIXEIRA, A universidade e a sua função, 1997, p. 123).

Nas primeiras linhas da transcrição que apresentamos, Anísio Teixeira cuida de descartar inúmeras respostas que, comumente, pretendem ser as respostas dadas à questão: *qual a função ou missão da universidade?* Tais respostas, segundo o educador, não passam de simplificações. A verdadeira idéia de universidade extrapola o nível superficial. O compromisso com a universidade é o compromisso com a marcha dos homens: *A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina cotidiana; a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e fazer* (Ibidem, p. 123-124). Longe de simplesmente oferecer diplomas, de constituir comunidade fechada ou de estimular o praticismo ingênuo, a universidade deveria estimular a imaginação: *Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas* (Ibidem, p. 123).

Para imaginar é preciso ser livre e a liberdade é uma conquista que está sempre por fazer. Entretanto, para realizá-la, melhor ainda, para conquistá-la dia após dia, necessária é a atualização de um ambiente que estimule a comunhão entre os saberes, a relação com a sociedade e a avidez por fazer perguntas que excitam o espírito investigativo, crítico. Trata-se, urge salientar mais uma vez, de criar um ambiente que promova o ensino, a pesquisa e a extensão. Sem isso, não há imaginação e, por conseguinte, não há saber vivo, nem mesmo universidade. *Por isso é que a universidade deve ser a mansão da liberdade* (Ibidem, p. 129).

A pergunta necessária para que se possa identificar a verdadeira universidade deve ser a seguinte: *tal instituição quer se rotular universidade graças a seus méritos intrínsecos ou pretende validar seu rótulo respaldada apenas por chancelas governamentais?* A questão pode ser mais bem visualizada através de um exemplo citado por Anísio. Voltaire, certa vez, recebeu uma carta em que o emissor manifestava-se intrigado com a pobreza de termos existentes na língua francesa para designar os sábios. Voltaire respondeu prontamente à missiva, não apenas indicando termos sinônimos da palavra *sábio* em língua francesa, mas asseverando: *o que é, porém, importante é que não somente temos o nome, mas a coisa* (Cf. TEIXEIRA, A função das Universidades, 1998, p. 95).

A pergunta que fizemos exige resposta e alude ao fato ocorrido com Voltaire, razão pela qual podemos reformulá-la: o que, de fato, queremos com/de nossa universidade? A coisa ou o nome, o nome ou a coisa? Conforme a resposta estaremos nos encaminhando para a Universidade. Ou para a não-Universidade.

UM CONVITE PARA A "INCONCLUSÃO"

Ao percorrer os textos de Anísio Teixeira possível é não apenas se dar conta da atualidade das questões que estimularam a reflexão desse educador brasileiro, mas também constatar quão antigos são os dilemas provocados pela questão da educação no Brasil. Cumpre a nós, incessantemente, a tarefa de responder a esses dilemas inseridos na tradição democrática, na prática da liberdade, na autonomia, defendida tão honrosamente por um educador que via na educação o objetivo de *dar a cada indivíduo o lugar na sociedade a que o destinem os seus méritos e a sua capacidade* (Teixeira, *Como devemos encarar o problema brasileiro de Educação*, 1997, p. 251).

Ao leitor, fica o convite para que percorra a obra de Anísio. Podemos nela encontrar, conforme queiramos, algumas doses

ou uma embriaguez completa de um aperitivo formidável: palavras que significam.

BIBLIOGRAFIA

TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 104 p.

_____. A função das Universidades. In: ____ *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. p. 81-104.

_____. A Universidade e sua função. In: ____ *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 119-129.

_____. Como devemos encarar o problema brasileiro de educação – Entrevista concedida a *A Nação*, em 04/03/1993. In: ____ *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 251-257.

A CONSTRUÇÃO E A DISPERSÃO DO SUJEITO A PARTIR DAS FUNÇÕES/PAPÉIS ASSUMIDOS DISCURSIVAMENTE

*Maria Vitória Duarte Falabella de Castro*¹

¹ Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS-MG
Instituto Superior de Educação - ISEd

Av. Cel. José Alves, 256, Vila Pinto. CEP: 3710-540, Varginha-MG/Brasil
e-mail: vitoriafalabella@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo é desenvolver, através de uma breve análise, alguns dos aspectos de fundamental importância para a análise de discurso: a construção do sujeito e seu desdobramento/dispersão a partir das funções/papéis assumidos por ele no e pelo discurso; localizar e dar ouvidos às vozes pelas quais o sujeito, em primeira instância e sempre mediado pela ideologia, pela história e pela presença do "outro" se constrói, se manifesta, exprime e produz linguagem, constrói e reconstrói realidades.

Palavras-chave: discurso, sujeito, polifonia

ABSTRACT

The aim of this study is to develop, in a brief analysis, some of the aspects of great importance for the analysis of the discourse: the building of the subject and his unfolding/dispersion from the functions/roles taken by him in the and for the discourse, to locate and to listen to the voices through which the subject, firstly, and always mediated by ideology, by history and by the presence of the "other", builds and manifests himself, expresses and produces language, builds and rebuilds realities.

Key words: discourse, subject, polyphony

INTRODUÇÃO

Para a realização deste trabalho, foi adotada a linha francesa de Análise de Discurso, cujas principais características serão descritas no decorrer desta apresentação. A Análise de Discurso, surgida na França, na década de 60, tem como objetivo transcender os limites impostos pelo enunciado, já que a análise deste limita-se à sua estrutura, ou seja, à materialidade do texto. Todas as estruturas lingüísticas, quando mobilizadas por um sujeito enunciadador, transformam-se em discurso. Portanto, uma análise dos enunciados limitar-se-ia ao que diz a superfície do texto. Como a AD alcança o plano da enunciação, as condições de produção dos enunciados, torna-se possível uma análise também externa do texto, viabilizando respostas a questões como "como e por que o texto diz o que diz?". Analisar o discurso é, pois, determinar as condições de produção do texto, é verificar os procedimentos e as regularidades lingüísticas responsáveis pelos efeitos de sentido que dele emergem.

"Se a enunciação é a instância constitutiva do enunciado, ela é a 'instância lingüística logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que comporta seus traços e suas marcas)'. O enunciado, por oposição à enunciação, deve ser concebido como o 'estado que dela resulta, independentemente de suas dimensões sintagmáticas'

José Luiz Fiorin

Para a AD francesa, a significação não reside na fala nem na língua, como defendia Saussure, mas sim nas posições ocupadas pelos sujeitos em situações sócio-históricas determinadas, em evento de interlocução. Os sentidos são históricos e ideológicos e não individuais. "Os analistas do discurso procuram estabelecer uma relação entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e suas condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros".

O discurso é a condição de existência da língua, pois é através dele que esta se manifesta; é, pois, o lugar onde a língua se materializa, é o ponto de encontro entre língua, ideologia e história. Isso porque o indivíduo faz sua inscrição histórica no momento em que se não só define como ser social mas também se situa culturalmente. Este processo através do qual os indivíduos são interpelados em sujeitos é – e não poderia ser diferente – perpassado pela ideologia.

"O sujeito não sabe o que diz porque não sabe quem é."
Lacan

Para os analistas de discurso de vertente francesa, os sujeitos, uma vez submetidos a uma ideologia dominante, dominadora e massificante, estarão sempre na condição de assujeitados ainda que tenham uma intenção, quando e se inseridos em situações discursivas das mais diversas.

Sob a influência da psicanálise, os analistas de discurso da

¹ Professora de Fundamentos Lingüísticos para a Alfabetização. Mestranda em Língua Portuguesa, PUC-MG.

linha francesa concebem o sujeito como dessubstancializado, ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito somente mediante sua relação com o outro; trata-se de um sujeito aprisionado pela ideologia, pelas condições históricas que o determinam. É na medida em que percebemos o outro que construímos identidade e nos inscrevemos na história. O “eu” é sempre determinado pela existência de um “tu”, e ambos se encontram em confronto permanente – é essa a condição de existência do diálogo, portanto, também do discurso.

“Na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, uma vez que, na verdade, só a linguagem funda, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

Émile Benveniste

Segundo Michel Pêcheux, as condições de produção dos enunciados são determinadas por formações imaginárias e ideológicas. As primeiras tratam de um jogo de imagem que os interlocutores A e B fazem de si e do outro ao participarem de um evento de interação, por exemplo: a imagem que A faz de A, a imagem que B faz de B, a imagem que A faz de B, que B faz de A, que A faz do referente, que B faz do referente, imagem que A faz da imagem que B faz de A, imagem que B faz da imagem que A faz de B etc. Há, ainda, a necessidade de os interlocutores compartilharem de certos conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos (experiências cotidianas e/ou situações anteriormente vivenciadas) e possuírem visão de mundo similar (formação ideológica). Sem estas condições, torna-se inviável o processo de interação verbal.

É necessário dizer, ainda, nesta breve introdução, que todo processo discursivo pertence a uma formação discursiva, que são regras que determinam o que pode e deve ser dito em determinadas situações de interlocução, por determinados grupos sociais. As formações discursivas devem ser entendidas como condição para a produção de sentidos, à medida que os sujeitos reconhecem determinados enunciados como pertencentes à FD específicas.

Sírio Possenti, em seu artigo intitulado “O eu no discurso do outro” afirma que “um discurso nunca é originário de um eu, mas de um outro (discurso)” – daí, pode-se trazer à tona o conceito de interdiscursividade – um discurso só existe porque estabelece relações com outros já existentes e, conseqüentemente, por eles é determinado. Da mesma forma – porém, em um universo menor - os textos só podem ser analisados sob a ótica discursiva se e quando entendidas suas relações com outros que o determinam, a isso entende-se intertextualidade. São justamente estes interdiscursos e intertextos os componentes da memória discursiva – é o dito pelo não-dito, é a opacidade da linguagem, a natureza do discurso. Todo discurso caracteriza-se como acontecimento de linguagem, pois atualiza outros discursos, outros “ditos” a partir de uma memória discursiva.

Diante dos dados até aqui mencionados, meu ponto de partida, segue o desenvolvimento do trabalho.

ANÁLISE

Para este trabalho, proponho-me a analisar um artigo de Lara Bernardi, publicado na Folha de São Paulo do dia 12 de março de 2001. Lembro que para a realização da presente análise foram

adotados os princípios norteadores da Análise de Discurso Francesa. A justificativa da escolha deste texto reside na pluralidade de vozes nele presentes, nos conflitos e relações estabelecidas entre os discursos – histórico e político, machista e feminista. Esclareço, também, que a análise basear-se-á no estudo do aspecto polifônico proposto por Ducrot. Segue o texto (grifos meus):

Um tapa na cara das mulheres

“O homem tem o compromisso de atender à esposa pelo menos uma vez por semana. Se, por acaso, ela não quiser, é porque está te enganando. Se é assim, não saia para procurar outra, mas a mulher leva, pelo menos, uma boa surra”. Essas palavras, ditas por um dos homens entrevistados pelo MNDH (Movimento Nacional dos Direitos Humanos), na pesquisa que deu origem ao livro “Primavera Já Partiu – Retrato dos Homicídios Femininos no Brasil”, indicam que vivemos uma realidade ainda muito primitiva em relação ao respeito às mulheres. E essa situação independe de classe social, região, religião ou raça.

Por isso a luta das mulheres brasileiras se dá num nível anterior àquela que ocorre nos países desenvolvidos. Ainda lutamos pela nossa integridade física, lutamos para continuar vivas.

A mulher, no Brasil, continua a ser vista como uma extensão ou uma propriedade masculina, o que confere ao homem o pretensão direito de dispor de sua liberdade, de seu corpo e de sua vida. De acordo com dados da referida publicação do MNDH, coletados em 15 estados, em 1996 e 1997, em cerca de 70% dos homicídios de mulheres, os autores foram homens com alguma relação de parentesco ou de proximidade com as vítimas, como marido, ex-marido, companheiro, namorado, vizinho, pai, irmão, etc.

A agressão contra o sexo feminino, portanto, na grande maioria das vezes, parte de quem é próximo. E isso sem contar os crimes de natureza sexual.

Por todas essas razões, tomamos um susto quando, recentemente, ouvimos no rádio músicas que vêm fazendo sucesso e foram hits no Carnaval. Falam que “tapinha não dói” ou que a mulher gosta de levar “tapa na cara”.

Infelizmente a mulher brasileira tem muito espaço na mídia como corpo, como objeto, como bunda, cada vez mais siliconada e aspirada. No Carnaval, não poderíamos esperar algo diferente. Mas dessa vez a coisa foi longe demais. A bunda já não basta, é preciso agredir a mulher. E isso de forma natural, com sorrisos, dança, cerveja e descontração. As coreografias encenam o homem estapeando a mulher.

Como é tristemente evidente, letras de músicas como essas refletem o cotidiano de violência contra a mulher, no qual a agressão é encarada como algo intrínseco às relações entre os sexos. Tanto que tais canções pretensamente falam do tapa sem que isso signifique perversão, desrespeito ou agressão. O que reforça a gravidade da questão é que tais músicas são sucesso em rádios e programas de auditório, ou seja, a mensagem não surpreende, ao contrário, diverte.

Fico pensando, entretanto, no enorme contingente de mulheres que convivem ou conviveram em ambientes de

violência ou ameaça. Em meio a um ritmo alegre e dançante, tais letras devem soar como um grandioso e irônico escárnio. Para elas, essas melodias são um tapa na cara. Um tapa desrespeitoso, injusto e lamentável.

Talvez mais grave ainda seja o fato de que, ao serem veiculadas em larga escala pelos meios de comunicação, as letras dessas canções configurem estímulo para a legitimação e a manutenção dessa situação degradante, especialmente para crianças, adolescentes e jovens, que ainda não têm formação suficiente para elaborá-las criticamente.

O sucesso de refrãos do quilate do “tapinha não dói” ou do “tapa na cara” reforçam, adicionalmente, o questionamento sobre o poder da mídia e o seu papel numa sociedade com tantos problemas. Estamos saturados de músicas de baixo nível, filmes violentos, programas de TV que exploram a perversidade, novelas com conteúdo erotizante em horários inadequados, programas infantis que estimulam a erotização precoce, propagandas, como as de cerveja, que exploram o corpo feminino e outros inúmeros exemplos de desrespeito, de racismo ou de violência contidos na mídia. Parece que ficamos, a cada dia, com mais dificuldades em discernir as coisas. Quase tudo é visto como normal, a maior agressão parece normal.

Quero crer que o lixo cultural despejado em nossas mentes, com conseqüências sociais inimagináveis, não seja insuperável. Quero crer que haja a chance, por meio de conscientização e de pressão, de modificar esse estado de coisas. É a nossa esperança e a nossa luta.

Em relação a essas músicas que falam de tapas, não podemos ficar caladas. É um atentado. Lamentamos que a violência contra a mulher, uma temática tão cara para todos aqueles/aquelas que lutam pela igualdade de gêneros em nosso país, tenha tido um estandarte negativo dessa magnitude.

Temos de protestar. Temos de ficar atentas quanto ao retrato da mulher feito pela mídia. Uma barreira pode ter sido quebrada. Depois do tapa, o que mais virá? Estupro, esquiteamento, chicoteamento, queima na fogueira?

(Iara Bernardi, 48, professora, é deputada federal (PT-SP) e vice-líder do partido na Câmara dos Deputados)

1) Polifonia:

1.1) Dispersão do sujeito:

Para Ducrot, o sujeito pode desdobrar-se em locutor, sujeito falante e enunciador, a isso chamamos dispersão do sujeito. No caso do texto o qual me proponho a analisar, locutor, ou seja, o responsável pelo enunciado, e sujeito falante, o autor, produtor do texto, ser empírico, remetem-nos a um mesmo ser. Pode-se fundamentar essa afirmativa através do próprio texto, em que há a presença de verbos expressados na 1ª pessoa do plural, ou seja, o autor se insere no universo daquelas às quais se refere: as mulheres brasileiras violentadas pela mídia. A utilização de verbos em 1ª pessoa faz com que locutor se desdobre, também, em sujeito falante – aquele que produz é também aquele que fala, é o responsável pelo enunciado. É interessante salientar que o uso não só de verbos, bem como de expressões que remetem à 1ª pessoa do singular instaura um dêitico “eu”, mesmo que implícito. Émile Benveniste, em seu texto “O aparelho formal

da enunciação”, diz que todo e qualquer usuário de língua, seja ela qual for, quando e se assumir e fazer uso do pronome “eu”, instaura um novo enunciador, único, construído a cada enunciação.

1.2) Citações:

1.2.1) “O homem tem o compromisso de atender à esposa pelo menos uma vez por semana. Se, por acaso, ela não quiser, é porque está te enganando. Se é assim, não saia para procurar outra, mas a mulher leva, pelo menos, uma boa surra”.

O discurso direto é um caso típico e muito particular de polifonia, pois, através dele, o locutor retoma a fala de outro (dada em um momento X de enunciação) com outros objetivos e em uma outra situação Y, diferente daquela onde o enunciado foi mencionado anteriormente. É uma outra voz que fala e dialoga com outras, é um novo enunciador constituído no e pelo próprio texto e que produz sentidos. O discurso direto revela a relação entre discursos, no caso, o feminista, dominante no texto, e o machista, dominante na sociedade por advir de uma cultura milenar que não pode ser negada. A existência do discurso feminista só se dá mediante o reconhecimento da existência de um discurso que a ele se opõe, o machista. Aqui há, portanto, duas situações de enunciação e, também, dois locutores, a saber: L1 (o locutor do próprio texto) e L2 (o locutor da citação). Esse discursos não só coexistem, como também dialogam. O diálogo pode ser comprovado pela presença de verbos e/ou expressões que assinalam sua presença no enunciado – no caso, *Essas palavras, ditas por um dos homens entrevistados*.

1.2.2) *Falam que “tapinha não dói” ou que a mulher gosta de levar “tapa na cara”.*

Eis outro exemplo de citação em discurso direto cuja introdução no texto foi realizada por intermédio da expressão *Falam que*. É interessante notar que “tapinha não dói” e “tapa na cara”, apesar de nos remeterem ao discurso machista (interdiscurso / memória discursiva), foram, na realidade, utilizados por uma mulher – a autora da letra da canção, provavelmente com formação ideológica contrária à do sujeito falante, haja vista autora do texto, no caso também o locutor.

1.2.3) *De acordo com dados da referida publicação do MNDH, coletados em 15 estados, em 1996 e 1997, em cerca de 70% dos homicídios de mulheres, os autores foram homens com alguma relação de parentesco ou de proximidade com as vítimas, como marido, ex-marido, companheiro, namorado, vizinho, pai, irmão etc.*

O discurso indireto é outro exemplo de polifonia, por também se tratar de uma apreensão do discurso de outro, embora as fronteiras entre as vozes não estejam tão delimitadas e definidas como no caso da citação em discurso direto, por exemplo. A voz do novo locutor (L2) é incorporada pelo locutor do enunciado (L1) por intermédio da expressão *De acordo com dados da referida publicação do MNDH*. Diferentemente do que ocorre com a citação em discurso direto, a citação em discurso indireto apresenta somente uma situação de enunciação, pois a voz de L1 incorpora e fala por L2.

1.3) Negação:

A negação é também um caso de polifonia, pelo fato de o locutor viabilizar no mínimo dois enunciadores. Por tratar-se de uma rejeição, um dos enunciadores (E1) assume a postura rejeitada e outro (E2) assume a rejeição da postura de E1. Seguem os exemplos encontrados no próprio texto:

1.3.1) Na citação “*um tapinha não dói*”, identifica-se a presença de dois enunciadores (lembrando que já foi identificado um outro locutor para essa citação – L2).

O primeiro enunciador (E1) assume a proposição em seu caráter afirmativo: um tapinha dói. Já o segundo (E2) rejeita o dito por E1: um tapinha não dói

1.3.2) “*No Carnaval, não poderíamos esperar algo diferente*”. Aqui também podemos localizar dois enunciadores: E1, responsável pela asserção “No Carnaval, poderíamos esperar algo diferente” e E2, responsável pela rejeição à proposição de E1. O mesmo ocorre com as expressões “*Não podemos ficar caladas*”, “*A bunda já não basta*” e “*Que ainda não tem formação suficiente*”.

Em todos os casos acima explicitados, o locutor (L1) assume a voz de E2. Ducrot denomina esse tipo de “negação de polêmica, por introduzir sempre um ato de refutação” (BARBI:1999).

1.3.3) “*A mensagem não surpreende, ao contrário, diverte*”.

Eis um caso particular de polifonia em que a negação é introduzida pela expressão “ao contrário”. Aqui há, diferentemente do ocorrido com os demais casos encontrados, três enunciadores, a saber: E1, responsável pelo enunciado “A mensagem surpreende”, E2, responsável pela rejeição ao dito por E1, “A mensagem não surpreende” e E3, responsável por uma nova rejeição à E1, “ao contrário, diverte”.

1.4) Pressuposições:

Entende-se por pressuposição todas as informações que são apresentadas pelo próprio enunciado, ou seja, inseridas na estrutura lingüística, embora implícitas. A ocorrência de pressuposições numa seqüência discursiva implica na existência de um co-enunciador que possibilita e faz com que determinados enunciados sejam produzidos a partir daí.

- a) “*Ainda lutamos pela nossa integridade física*”
Pressuposto: a violência contra a mulher já existia antes.
- b) “*A mulher, no Brasil, continua a ser vista como uma extensão ou propriedade masculina*”.
Pressuposto: a mulher é vista como propriedade masculina há muito tempo.

1.5) Nominalização:

Estruturas nominais também nos remetem a algo dito anteriormente, à memória discursiva, ao interdiscurso. O reconhecimento dessas estruturas é de fundamental importância para a compreensão do processo de produção de textos/discursos.

- a) “A agressão contra o sexo feminino”
- b) “O cotidiano de violência contra a mulher”

- c) “A violência contra a mulher”
- d) “A gravidade da questão”
- e) “A legitimação e a manutenção dessa situação degradante”
- f) “O poder da mídia”
- g) “Novelas com conteúdo erotizante em horários inadequados”

Ao analisar essas estruturas, verifica-se que os itens de a a g fazem inferência a uma situação já existente e já dita em algum momento da enunciação, ou seja, à situação a qual a mulher brasileira é submetida nos dias de hoje. Os demais itens acima explicitados também nos inferem à mesma situação, só que a enfatizam sob diferentes aspectos. Há uma lógica interna do texto: primeiro, nos é apresentado o problema pelas proposições (a-c); em um segundo momento nos é emitido um juízo de valor através das proposições (d-e); para finalizar, busca-se delinear os possíveis causadores daquilo que o locutor se propôs a discutir.

BIBLIOGRAFIA

BARBI, Sílvia Helena - Cardoso. *Discurso e Ensino*. Autêntica. Belo Horizonte, 1999.

MANGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. *A Análise do Discurso: conceitos e aplicações*. IN: Revista de Lingüística Alfa – Análise do Discurso. São Paulo. Editora UNESP, 1995.

POSSENTI, Sírio. *O “Eu” no Discurso do Outro ou A Subjetividade Mostrada*. IN: Revista de Lingüística Alfa – Análise do Discurso. São Paulo. Editora UNESP, 1995.

MUSSALIM, Fernanda. *Análise do Discurso*. IN: Introdução à Lingüística – Domínios e Fronteiras, Volume 2. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. São Paulo. Pontes Editora, 2000.

UMA ANÁLISE DO DISCURSO CITADO EM *TRÊS MIL MILHAS...* DE JAMES WELLS

Lisa Carvalho Vasconcellos¹

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Letras
Rua. Américo Macedo, 782, 601, Gutierrez. CEP: 30430-190, Belo Horizonte – MG / Brasil.
e-mail: lisavasconcellos@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho procura contemplar os critérios e protocolos utilizados em *Tres mil milhas*, relato de viagem de autoria de James Wells publicado ao final do século XIX, nos momentos em que abre espaço para a fala nativa brasileira.

Palavras - chave: mineiridade, pós- colonialismo, relatos de viagem

ABSTRACT

This article aim contemplating the criteria and protocols used in *Tree thousand miles*, a travel book by James Wells published in the end of the 19th century, at the moments the Brazilian native speech is quoted.

Key words: mineiridade, post- colonialism, travel books

INTRODUÇÃO

Entre os relatos de viagens publicados por estrangeiros durante o século dezanove, ideados sob o signo do colonialismo e do imaginário positivista, destaca-se *Três mil milhas...* como narrativa ímpar no caso brasileiro. Descrevendo a longa viagem realizada pelo engenheiro inglês James W. Wells através do interior do país, a narrativa chama a atenção por seu caráter multifacetado, inconclusivo e pouco convencional.

Traçar a origem de tais características, levando em conta o contexto da obra ou a pessoa do autor, é tarefa que foge à nossa capacidade. Porém, em termos de estratégia textual, é possível identificar um recurso utilizado por Wells particularmente propício à composição de uma heterogeneidade discursiva. O exaustivo registro das falas dos nativos por parte do autor é, na obra, ícone do discurso polifônico, no caso, do discurso onde a voz das ideologias de época não consegue suprimir a voz da alteridade. Os diálogos são, em *Três mil milhas...*, duplamente reveladores, pois ao mesmo tempo em que abrem espaço para a auto-expressão do sujeito autóctone, nos permitem questionar os critérios que regem a delimitação deste espaço. Neste trabalho pretendemos, então, abordar o discurso citado em *Três mil milhas...*, tentando entender como se dá seu funcionamento enquanto espaço de representação de alteridade.

METODOLOGIA

Nossa intenção inicial era partir da própria pessoa do falante para elaborar uma tipologia dos sujeitos que tinham suas falas

contempladas no texto. Procurávamos, com isso, averiguar quais traços identitários eram determinantes na eleição do nativo enquanto autor de um discurso próprio. Passamos, então, a classificar os falantes segundo uma lista de categorias que incluía variáveis como gênero, raça, origem, classe social, etc.. Tal procedimento, com o tempo, revelou-se extremamente complicado, uma vez que o texto freqüentemente se mostrava obscuro e subjetivo no registro de tais informações. Além disso, as próprias características da viagem empreendida por Wells favoreceram sua permanência em um núcleo de convivência extremamente uniforme em relação aos termos propostos aqui. Não seria de se estranhar, portanto, se as falas simplesmente refletissem tal fato, comprometendo a confiabilidade de nossa análise.

Entretanto, ao redirecionar nossa perspectiva de trabalho, deixando de lado a origem e nos voltando para o estilo das falas, percebemos traços recorrentes capazes de estabelecer uma identidade entre os mais diversos tipos de diálogos encontrados no texto. Myriam Ávila nos aponta as linhas dessa nova aproximação em um artigo ainda inédito. Segundo ela, em *Três mil milhas...*

(...) [os] diálogos são mais verídicos do que verdadeiros: eles são recriados de maneira a retratar as pitorescas características do português inculto brasileiro em inglês. (...) Não é suficiente para ele [Wells] transmitir o significado de uma conversação; ele tem que representá-la de um modo quase teatral. A cada página, nós nos vemos frente a uma mente literária que quer fazer o máximo do material a sua disposição² (grifos meus)

¹ Mestranda em Literatura Brasileira pela FALE/ UFMG.

² "(...) [The] dialogues are more true-to-life than true: they are *recreated* so as to picture the colourful quality of uneducated Brazilian Portuguese in English. (...) It is not enough for him [Wells] to convey the meaning of a conversation: he had to *stage it* in an almost theatrical way. At every page, we find ourselves before a literary mind that wants to make the most of the material at its disposal."

ANÁLISES DE DADOS

O caráter performático, responsável por grande parte do humor encontrado na narrativa, se revela o traço mais marcante das falas citadas. Mais do que informar ou servir de testemunho dos costumes e dos hábitos locais, os diálogos procuram ser uma anedota viva das situações presenciadas pelo autor. O registro detalhado da pronúncia das palavras, das exclamações e interjeições típicas da língua ou de cada pequena reação dos falantes durante a interlocução passa a ter, assim, lugar privilegiado no corpus em questão. Por outro lado, o conteúdo comunicacional das falas é deixado em segundo plano e os diálogos, ao invés de se apresentarem enquanto espaço de mútuo reconhecimento entre as partes envolvidas, enfatizam o descompasso tanto lingüístico como psíquico entre o narrador e os habitantes da terra que percorre. O diálogo seguinte é exemplar em relação a esses pontos.

“É essa a estrada para Neotim?”

O negro tira o chapéu, estende a palma da mão e oferece o cumprimento usual dos negros a um branco dizendo: “S’cris”³, ao que respondo, “Pra sempre”.

“É essa a estrada para Neotim?” repito

“N’hor?”

“É esta a estrada para Neotim?”

“N’hor sim.”

“A que distancia fica?”

“Oh – hum—quatro léguas ou mais.”

“Quanto mais?”

“Oh, um pedaço.”

“Quanto é o pedaço?”

“N’hor?”

“Quanto é o pedaço?”

“Oh, um tiquito.”

“Bem, meu caro, quanto é o tiquito?”

“N’hor sim” – ele me olha espantado, coçando a cabeça. (grifos do autor)

(WELLS, 1995, v. I, 114)⁴.

Essa representação quase caricatural do matuto mineiro, pouco articulado, impreciso e lento, ilustra como o espaço concedido à fala do nativo não escapa ao jugo dos estereótipos que povoam a imaginação estrangeira. A riqueza de detalhes

empregada por Wells se presta, aqui e em muitos outros exemplos, única e exclusivamente à exploração irônica da ‘excentricidade’ latino-americana. Ao destrinchar o diálogo o máximo possível, ao reservar o português para o registro dos termos ‘tiquito’ e ‘pedaço’, sugerindo que tais imprecisões só possam ser ditas em nossa língua, o autor demonstra que a contemplação do discurso autóctone, no texto, é extremamente parcial. Essa situação se faz ainda mais crítica quando consideramos que conversas interessantes e prazerosas, embora mencionadas no decorrer da narrativa, jamais recebem registro. Todos esses fatores vêm confirmar que a exotização, como prática discursiva, controla o espaço destinado ao discurso da alteridade, desautorizando-o enquanto expressão legítima de um pensamento próprio. O nativo, nessa perspectiva, exerce o papel, não de sujeito, mas sim de objeto de uma fala.

Ainda assim, James Wells revela-se extremamente perceptivo em relação à realidade humana com a qual se depara durante sua viagem. Bem ou mal, sua preocupação em entreter o leitor com fatos engraçados é capaz de nos fornecer uma série de detalhes curiosos a respeito da vida mineira no final do século dezanove. O registro de histórias populares, de canções, casos, de formas lingüísticas desconhecidas até então⁵ garantem a sua obra um inestimável valor antropológico. Mas mais do que isso, e aí se encontra o caráter polifônico presente em toda e qualquer citação, os limites impostos pelo autor à fala nativa não são capazes de encobrir o teor subjetivo da mesma, que chega, inclusive, a se posicionar, ora crítica ora afetivamente, em relação ao próprio viajante. O trecho a seguir, onde o avançado estado de embriaguez de um marido dá origem a uma discussão de casal, revela, como muitos outros, tal característica:

(...) fomos despertados por estranhos ruídos vindos de um cômodo estreitamente separado do nosso (...) ouvimos gritar: “Ai! Meu Deus! Ai! Santa Maria! –Ai! Ai! – Misericórdia – Ai! Ai!” Depois seguiu-se um som estranho e confuso mesclado com gemidos. E aí uma voz estridente grita “Oh, seu bruto, seu bicho, você quer ser inglês, quer?”

“Ai! Nossa Senhora!”

“Sim, agora você apela para a Santíssima Virgem, seu pagão.” (grifos meus)

(WELLS, 1995, v. I, 152)⁶

³ Acrescento aqui, como esclarecimento, a nota de rodapé que acompanha uma ocorrência anterior dessa mesma palavra no texto de Wells: “Esta saudação é comum em toda Minas, e é usada por negros e crianças ao se dirigirem a seus senhores e superiores. Eles na verdade deveriam dizer ‘Jesus Cristo’ ou, de forma mais completa, ‘Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo’, ao que a resposta invariável é ‘Pra sempre’”. (WELLS, 1995, 103).

⁴ “Is this the road to Neotim?”

“S’cris”

“Pra sempre”

“Is this the road to Neotim?” I repeat.

“N’hor?”

“Is this the road to Neotim?”

“N’hor, sim.” (Yes, sir).

“How far is it?”

“Oh—hum –four leagues or more.”

“How much more?”

“Oh, um pedaço” (a bit).

“How much is the pedaço?”

“N’hor?”

“How much is the pedaço?”

“Oh, um tiquito” (a small piece) .

“Well, friend, how much is the tiquito?”

“N’hor, sim” (Yes, sir)

(WELLS, 1886, v.I, 116, 117)

⁵ Segundo Roberto Borges Martins, em “A Minas de Wells”, texto que prefacia a edição brasileira de *Três mil milhas*, esta obra foi a primeira a oficializar através do registro impresso o famoso *uai* mineiro.

Ao fazer uma analogia entre o marido bêbado e o inglês "pagão" hospedado em sua casa, essa furiosa esposa revela ser portadora de um ideário muito peculiar⁷ onde "a imagem do outro é principalmente construída, não a partir da experiência empírica, mas como projeção das próprias fantasias" (ÁVILA, 2000, p. 149). Atitude que não deixa de ser muito semelhante à adotada pelo autor em relação aos brasileiros. De uma maneira um pouco torta, portanto, esse trecho, consegue estabelecer uma espécie de equidade subjetiva entre viajante e nativo, revelando no último uma profundidade a princípio ignorada. O diálogo vem, conseqüentemente, se contrapor ao achatamento caricatural a que a narrativa procura submeter o autóctone, relativizando, assim, a dualidade iluminista eu/ outro, base da estratégia discursiva europeizada que serve de fundamento à legitimação textual.

A teatralidade, traço marcante já explorado no presente texto, dá uma última contribuição ao caráter desconstrutor do discurso citado. Como foi dito anteriormente, tal traço vem no sentido de realçar o "exotismo" da fala autóctone, desautorizando-a enquanto manifestação de uma percepção particular de mundo. Entretanto, esse processo não consegue se fazer passar por natural: o humor burlesco de Wells acaba por conferir um tom forçado às citações, revelando-se em seu papel de estratégia narrativa. A sensação é a de que um deliberado exagero estilístico perpassa as situações de fala, fazendo com que estas pareçam ao leitor mais um artifício literário do que o registro imparcial de fatos verídicos⁸. Wells se trai em seu artificialismo: no momento em que nega uma voz à alteridade, afirma, ainda mais, sua incômoda existência.

CONCLUSÃO

Vemos, então, que, apesar de não constar entre os objetivos iniciais do autor, a polifonia, enquanto prática discursiva, exerce um papel verdadeiramente ativo no texto. As falas citadas, ainda que constrangidas a segundo plano, são capazes de estabelecer uma relação crítica com o discurso dominante que rege o texto como um todo. A manifestação da alteridade se faz, assim, presente em todo seu caráter desconstrutor, promovendo um discurso onde vozes díspares e contraditórias convivem em tensão, mas sem nunca se anular.

BIBLIOGRAFIA

- ÁVILA, Myriam. "O encontro com o estrangeiro – uma tipologia". In BRANDÃO, L. A. PEREIRA, M. Antonieta. (Org.). *Tramas culturais na América Latina*. Belo Horizonte: Pós-lit/ NELAM, 2000, pp. 143-150.

_____. "Three thousand miles through Brazil: a unique instance of intercultural translation in the 19th century". Inédito.

QUINTANEIRO, Tania. *Retratos de mulher. O cotidiano feminino no Brasil sob o olhar de viajeiros do séc. XIX*. RJ, Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

WELLS, James W. *Explorando e viajando três mil milhas através do Brasil—do Rio de Janeiro ao Maranhão*. Tradução de Myriam Ávila e introdução de Christopher Hill. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995.

_____. *Exploring and travelling three thousand miles through Brazil from Rio de Janeiro to Maranhão*. 2 ed. Londres: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, 1887.

⁶ "(...) we were awakened by strange noises, proceeding from a thinly partitioned adjoining room (...)we listen 'Ai! Meo Deos! Ai! Sancta Maria! -Ai! Ai! - Misericórdia - Ai! Ai!'. Then followed a strange confused sound mingled with groans. Then a shrill voice cries, "Oh, you brute, ou bixo, you want to be English, do you?"

"Ai! Nossa Senhora!"

"Yes you may well call on the Sanctissima Virgim, you pagão"

(WELLS, 1886, v.I, 171)

⁷ Uma gama enorme de situações semelhantes a essa nos é trazida pelo texto: no decorrer da viagem, vemos conferidos a Wells atributos que abrangem desde inclinações demoníacas ou pagãs até a posse de artefatos mágicos, caixas cheias de dinheiro etc..

⁸ De fato, a veracidade de um dos diálogos de Três mil milhas chegou realmente a ser questionada pela socióloga Tania Quintaneiro (Quintaneiro, 1995, pp. 99, 100), que o interpreta como uma situação imaginada pelo autor cujos fins seriam transmitir ao leitor como a mulher brasileira se manifestaria se assim o pudesse. Não nos cabe aqui um julgar tal posicionamento, mas acreditamos que este só se faz possível em decorrência das características humorísticas das citações que temos explorado aqui.

DESAFIOS AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

André Luiz Monteiro Mayer¹

¹ Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS-MG
Instituto de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - I.C.H.S.A.
Av. Cel. José Alves, 256, Vila Pinto. CEP: 3710-540, Varginha – MG/Brasil.
e-mail: almayer@terra.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo tecer uma reflexão sobre os desafios do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Palavras-chave: serviço social, projeto ético-político.

ABSTRACT

This article has for objective to weave a reflection on the challenges of the Project Ético-Político of the Social Service.

Key words: social service, project ético-político

INTRODUÇÃO

O Conselho Universitário do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG, no uso de suas atribuições e tendo em vista a deliberação tomada em reunião realizada no dia 20 de maio de 2002, autorizou a criação do Curso de Serviço Social². Segundo o Projeto Pedagógico apresentado ao Conselho Universitário *“O curso de Serviço Social objetiva uma formação acadêmica e profissional articulada com os processos sociais e voltada para a realização contínua e ampliada da democracia, da liberdade e da justiça social. Prima pela formação de bacharéis em Serviço social, profissionais qualificados com a capacitação teórico-metodológica e técnico-operativa, comprometida com valores ético-políticos no trato da questão social (...) e capacitados para propor, elaborar e implementar políticas e programas sociais”*.

É tarefa imperativa para o Curso de Serviço Social que se inicia neste Centro Universitário refletir permanentemente sobre os desafios do seu *Projeto Ético-Político* diante das transformações no mundo contemporâneo.

As atuais transformações societárias trazem profundas mudanças para o mundo do trabalho e para as relações entre Estado e a sociedade civil, consolidando um novo padrão de regulação social, centrado em princípios neoliberais. Segundo Yamamoto (1999), o Estado passa a ser o responsável por todas as mazelas que afetam a sociedade, e, em contrapartida, aparece o mercado santificado como baluarte da eficiência e da competência para gerir os caminhos da humanidade.

Conforme asserções de Ribeiro de Oliveira (1998), com o mercado se transformando em instituição total, emerge a novidade da exclusão. Quem está fora do mercado fica praticamente fora

de tudo. Até os elementos fundamentais para a existência humana, como a água, a habitação a alimentação e tantos outros serviços que garantem a vida, só chegam até os homens por meio do mercado. A vida está, praticamente, submersa num “mundo de mercadorias”. A exclusão do mercado se tornou a exclusão fundamental. O homem e a mulher são socialmente avaliados, de acordo com a sua participação no mercado como consumidores ou como vendedores.

Para Otávio Ianni (1997), após a Segunda Guerra Mundial, o mundo se transformou em palco de um vasto processo de internacionalização do capital. As mais diversas formas de organização da vida social foram influenciadas por este processo. As empresas e conglomerados transnacionais adquirem mais força e poder. O capitalismo continua a ter bases nacionais, mas estas já não são mais determinantes. As corporações internacionais movimentam recursos e realizam suas aplicações de modo independente dos governos nacionais e, ainda que estes tomem conhecimento, pouco ou nada podem fazer. Cria-se a “ilusão” de condições de possibilidades iguais de acesso ao mercado, ao capital, à democracia e à cidadania.

“Em um nível mais do que evidente, o principal tecido da aldeia global tem sido o mercado, a mercantilização universal, no sentido de que tudo tende a ser mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria”. (IANNI, 1997, p. 99).

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

O Código de Ética do Assistente Social, criado pela resolução nº 273/93 do Conselho Federal do Serviço Social - CFESS, em 13 de março de 1993, explicita o *Projeto Ético-Político do Serviço*

¹ Coordenador do Curso de Serviço Social do UNIS-MG e Doutorando pela Escola de Serviço Social da UFRJ. Área de Concentração–Teoria Social.

² Bacharelado em Serviço Social, noturno, 60 vagas, semestral, com 08 semestres letivos. Aulas do 1º período iniciaram-se no segundo semestre de 2002.

Social, com os seguintes princípios fundamentais: "reconhecimento da liberdade como valor ético central (...); defesa intransigente dos direitos humanos (...); ampliação e consolidação da cidadania (...) com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras; defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e política sociais, bem como sua gestão democrática; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; garantia do pluralismo (...); opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física."

DESAFIOS AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL

Se olharmos o projeto ético-político hegemônico no Serviço Social, consubstanciado no Código de Ética Profissional de 1993, veremos o quão grande é o desafio colocado para a nossa categoria.

Segundo José Paulo Neto (1999) o Código de 1993 coroa todo um processo de construção de um projeto ético-político-profissional que iniciou na década de 60, com a recusa e a crítica do conservadorismo na profissão e que ganhou novos contornos na passagem dos anos 70 aos 80, com a crise da ditadura militar no Brasil. Um projeto contrário às classes dominantes que historicamente dominaram e dominam a vida social brasileira.

Do ponto de vista neoliberal, afirma Netto, "(...) defender e implementar este projeto ético-político é sinal de atraso, é marchar na contramão da história. (...) a manutenção e o aprofundamento deste projeto, em condições que parecem tão adversas, depende da vontade majoritária da categoria profissional (...) depende também do revigoramento do movimento democrático e popular, tão pressionado e acuado nos últimos três anos (...) fica claro que o projeto ético-político do Serviço Social tem futuro, porque aponta precisamente para o combate (ético, teórico, político e prático-social) ao neoliberalismo, para preservar e efetivar os valores que o informam". (NETTO, 1999, pp.107-108).

Para Marilda Vilela Iamamoto (1999), as mudanças no padrão de acumulação e regulação social a partir da década de 70, fizeram com que segmentos cada vez maiores da população se tornassem estoques de força de trabalho descartáveis. "Massa sobrando" que sequer é "utilizada". Emerge uma nova pobreza, em dimensão gigantesca e dramática, cuja força de trabalho não tem preço.

O triunfo do projeto neoliberal, que coloca o mercado como

a grande esfera reguladora das relações econômicas, incentiva e propaga um jeito de ser, no qual, cabe ao indivíduo a responsabilidade de se virar no mercado.

Iamamoto, ao refletir sobre os desafios colocados para o Serviço Social na contemporaneidade, afirma que "*Os valores e princípios ético-políticos radicalmente humanos, que iluminaram as trilhas percorridas pelos assistentes sociais nas últimas décadas, sofrem hoje um forte embate com a idolatria da moeda, o fetiche do mercado e do consumo, o individualismo possessivo, a lógica contábil e financeira que se impõe e sobrepõe às necessidades e direitos humanos sociais*". (IAMAMOTO, 1999, p.125).

A autora, ao descrever as metamorfoses no mundo do trabalho do assistente social (esferas privadas e estatal) advindas do conjunto das transformações por que passa a sociedade contemporânea, aponta para a necessidade do profissional, "(...) ser culto e atento às possibilidades descortinadas pelo mundo contemporâneo, capaz de formular, avaliar e recriar propostas no nível das políticas sociais e da organização das forças da sociedade civil. (...) informado crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais (...) versado no instrumental técnico operativo, capaz de realizar as ações profissionais, nos níveis da assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladoras da participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação de programas e serviços sociais de qualidade". (Idem, p. 126).

Penso ser importante para o fortalecimento do projeto ético-político-profissional da categoria - no enfrentamento ao projeto societário hegemônico em nossa sociedade - levar em consideração a autonomia relativa do Assistente Social, por ser um trabalhador assalariado da esfera pública ou privada.

É no âmbito desta autonomia relativa, que precisa ser claramente entendida, que pode-se criar condições de possibilidades para o exercício profissional, pois, se não temos uma autonomia absoluta, também não somos desprovidos totalmente de condições de executar um bom trabalho, cabendo então ao profissional, conquistar e construir seus espaços de atuação e contribuir para consolidar o projeto ético-político-profissional do Serviço Social, claro, se fizer desta, a sua opção política.

É importante que o Assistente Social: conheça o funcionamento da sociedade capitalista em sua expressão atual, na qual o sistema de mercado ganha relevância extremada e acompanhe sistematicamente as repercussões deste modelo para as relações sociais; decodifique o rebatimento deste modelo no Brasil e na região onde desenvolve seus trabalhos e quais são os desdobramentos deste processo para as atividades que realiza; conheça a fundo a instituição onde trabalha, não se restringindo à história, objetivos, organograma e disposição física, mas, principalmente, as relações de força e de poder que se estabelecem na instituição entre as pessoas e os grupos para facilitar o encaminhamento de projetos; recupere, quando no início, e mantenha posteriormente, o acúmulo da instituição quanto ao trabalho desenvolvido, procurando constantemente conhecer experiências similares em outras instituições, para levantar todas as possibilidades que possam dar sustentação ao projeto a ser apresentado e desenvolvido; proponha, desenvolvendo um plano de trabalho institucional, com

objetivos claros, com atividades claras, com tempo e espaço definidos, com metas a serem atingidas, com criatividade (a partir do real) e fundamentalmente, um plano que possa ser construído (democraticamente) com as pessoas que vão participar de determinada atividade; avalie sistematicamente as atividades, entendendo que a execução de um plano é *um processo dinâmico*, que precisa ser alterado quando necessário, mas que não pode viver em função da conjuntura; mostre resultados concretos (palpáveis-quantitativos) e resultados qualitativos (avanços nas relações, na organização, formação, etc.); dialogue com a sociedade civil, procurando somar forças para a construção de um projeto coletivo societário alternativo ao que está aí estabelecido; tenha postura crítica em seu trabalho, norteada pelos princípios do projeto ético-político-profissional do Serviço Social; e, fundamentalmente, *fomente e fortaleça as relações sociais de solidariedade-reciprocidade em oposição às relações sociais mercantis dominantes em nossa sociedade*.

Quanto às Instituições de Ensino Superior, é necessário que os professores se “desencastelem” e desçam para as “praias” do exercício profissional e da sociedade em geral, aumentando em qualidade e em quantidade o exercício das pesquisas, dos estudos, dos debates, dos seminários, das mesas redondas, das aulas... As transformações societárias estão acontecendo em grande velocidade, exigindo de todos nós, um revisar constante da realidade que nos cerca.

E aqui não poderia deixar de dar uma sugestão quanto aos processos de admissão de professores - oriundos do Serviço Social - para ministrarem aulas nos cursos de Serviço Social. Considerando que trata-se de uma profissão, o que “*não impede, entretanto, que seus profissionais realizem pesquisas, investigações, etc. e produzam conhecimentos de natureza teórica*” (NETTO, 1999 p.102), penso ser pertinente que um dos requisitos para a admissão de professores, seja - além do imprescindível aprimoramento via especialização, mestrado e doutorado - o acúmulo e experiência enquanto assistente social *inserido* - profissional de campo, para que se possa construir uma unidade necessária à profissão.

O principal desafio ao Projeto Ético-Político do Serviço Social é lidar com um projeto societário - a ordem do capital - no qual, a principal instituição que organiza as estruturas desta sociedade - o sistema de mercado - passa por um processo de sacralização-santificação. Como construir alternativas ao que é deslocado para a esfera das realidades intocáveis, interditas - a esfera do sagrado?

Retirar o sistema de mercado da esfera do sagrado é demonstrar que trata-se de uma construção humana e não uma expressão da natureza e que por isso pode perfeitamente ser alterado. É decodificar sua essência e as seqüelas que este modelo deixa no tecido social. É construir na vida concreta, relações que possam ir de encontro às relações sociais mercantis, o que requer uma melhor organização da “resistência” - que precisa conhecer a fundo o projeto societário hegemônico em nossa sociedade para construir uma alternativa - um outro projeto societário.

É superar o ingênuo mito que se cada um de nós fizer a sua parte, teremos assim, uma sociedade melhor. É importante cada um participar da construção da sociedade, mas que seja sistematicamente de forma articulada com outras pessoas e

grupos que almejam construir este outro projeto de sociedade.

Creio que apesar dos desafios, o Projeto Ético-Político do Serviço Social pode contribuir para a construção desta nova sociedade. Dependerá da “opção” dos profissionais em assumir os “Princípios Fundamentais” do Código de Ética do Assistente Social, que apontam em uma direção contrária ao projeto societário vigente e de sua constante e necessária articulação com todas as expressões das lutas dos trabalhadores (empregados, desempregados, informais, terceirizados, temporários, precarizados, explorados...).

BIBLIOGRAFIA

CÓDIGO DE ÉTICA DO ASSISTENTE SOCIAL - Resolução do CFESS nº 273/93, Brasília, 1993.

IAMAMOTO, Marilda Vilela “O trabalho do Assistente Social frente às mudanças do padrão de acumulação e de regulação social”. *Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 01: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Brasília: CEAD, 1999.

IANNI, Otávio *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

NETTO, José Paulo “A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea”. *Capacitação em Serviço Social e Política Social: Módulo 01: Crise contemporânea, Questão Social e Serviço Social*, Brasília: CEAD, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DO SERVIÇO SOCIAL - Centro Universitário do Sul de Minas UNIS-MG, 2002.

RIBEIRO DE OLIVEIRA Pedro Assis. *Secularização, mercado e o sagrado imanente*. ANPOCS - XXII Reunião Anual - Grupo Trabalho Religião e Sociedade, 1ª Sessão: Mercado na Religião e Religião de Mercado, Caxambu: 1998.

UM EXEMPLO DE PROSA POÉTICA EM EUCLIDES DA CUNHA

Wagner Swerts Tamburini¹

¹ Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ

Departamento de Letras, Artes e Cultura-DELAC - Campus Dom Bosco

Praça. Dom Helvécio, nº 74, Bairro Dom Bosco, CEP: 36301-160 São João Del-Rei-MG/Brasil

e-mail: wagnertamburini@bol.com.br

RESUMO

Podemos verificar n'Os Sertões uma construção textual em forma poética. Já nos vem a dizer, logo na nota preliminar, o autor: perdido o aspecto historiográfico, jornalístico que documenta a Campanha de Canudos, a obra assumiu na sua publicação uma "outra feição" que torna o tema apenas variante de assunto geral. Assim, n'a terra (parte primeira da obra à qual se restringe o nosso estudo), o narrador traz uma singularidade na escrita que, com seus ritmos e formas, caracteriza a linguagem preciosa que compõe a "epopéia sertaneja brasileira". Nela a natureza rústica e assim mesmo bela, está estritamente ligada ao homem sertanejo remontando o mito edênico. A caracterização do mito edênico dada pela prosa poética criada por Euclides, constrói o meio físico – o sertão – que determina o homem e a luta, em suma a sua própria história.

Palavras-chave: prosa poética; os sertões; determinismos.

ABSTRACT

We can verify in "Os Sertões" a textual construction in poetic form. The author say us in the preliminary note: lost the historical and journalistic aspects that it document the campaign of Canudos, the book assumed in it publication a another feature it transform the theme in a variant of general subject. Then in "A Terra" (first part of the book. It is the part that our study talks about), the narrator brings a singularity in the writing it, with its rhythms and forms, characterize the precious language that composes the epic Brazilian. In it, the rustic and thus beautiful nature is strict on to the sertanejo man retracing the myth edenico. The characterization of the myth edenico given by the poetical prose created by Euclides, constructs the physical environment - the backwoods - it determines the man and the fight, in short it's proper history.

Key words: it chats poetical; the sertões; determinismos.

INTRODUÇÃO

Diante das diversas publicações que trazem estudos a respeito d'Os Sertões, podemos notar a ocorrência de divergências nas análises da linguagem e do possível enquadramento da obra em diferentes estilos literários, dada a linguagem diversificada que Euclides da Cunha traz na obra que torna possíveis tais tendências na sua leitura.

Tendo em mente essa idéia referente à linguagem de Euclides n'Os Sertões procuramos, numa leitura – que se restringe à parte primeira da obra intitulada *A terra* – entendê-la como uma tradução poética da realidade brasileira, criando o que poderíamos chamar de a "epopéia sertaneja brasileira".

Procuramos, então, os indícios de tal linguagem demonstrando com exemplos tirados da própria escrita de Euclides da Cunha n'Os Sertões, a criação de uma prosa poética que irá cristalizar uma cultura sertaneja, em busca de uma identidade nacional e do relacionamento do Herói Sertanejo com o seu ambiente rústico, traduzindo uma noção de história.

A TERRA NA OBRA

A terra como parte primeira da obra carrega uma certa

intenção. É interessante verificar que ela aparece estrategicamente colocada no início do livro.

Inicialmente, podemos encontrar uma relação forte d'*A terra* com a própria obra. O título *Os Sertões* provém de toda a unidade da terra como região pré-formada pelo clima e pela sociedade que nela vive. *A terra* logo traz a idéia de bioma do planeta Terra. Seria como um mundo adverso do resto do planeta mas que sobrevive por si só, isoladamente. Então seria possível entender numa inversão da relação do texto como um todo, com suas partes que, ao contrário do que fisicamente vemos (o livro impresso tendo dentro de si as suas subpartes), encontraríamos a obra inserida, em todos os seus aspectos, n'*A terra*.

Assim, *A terra* traz toda a essência da obra como unidade e serve para delinear o olhar do leitor sobre a situação conflitante.

É uma paisagem impressionadora.

As condições estruturais d'a terra lá se vinculam à violência máxima dos agentes exteriores para o desenho de relevos estupestos. O regime torrencial dos climas excessivos, sobrevivendo, de súbito, depois das insolações demoradas, e embatendo naqueles pendores, expôs há muito, arrebatando-lhes para longe todos os elementos degradados, as séries mais antigas daqueles últimos

¹ Aluno do Curso Letras da UFSJ (Universidade Federal de São João Del-Rei), trabalho orientado pelo professor Cláudio Correia Leitão

rebentos das montanhas (CUNHA Euclides da. Os Sertões. 1.ed. Rio de Janeiro : Record/Altaia, 1998. p.21).

Toda a apresentação do sertão, em *A terra*, tendo em mente o leitor, revela o conhecimento necessário para a compreensão da obra, pois afloram os fatos desde as formações geológicas de cujos estudiosos a obra sofre influência, até a gênese das (segundo Euclides) “raças sertanejas”. O leitor brasileiro, aqui, pode entender a sua própria existência na vida do sertanejo descrito por Euclides na obra. E tudo isso é feito de maneira magistral. Há um convite dirigido ao leitor conduzindo-o a um verdadeiro turismo no qual revelam-se todas as possibilidades de conhecimento da área sertaneja através de mapeamento histórico- geográfico, remontando às eras antigas que deram origem ao que temos hoje, e histórico-social no qual parece haver uma descrição da evolução das “raças sertanejas”.

A terra, enfim, é de extrema relevância para a estruturação da obra. Ela será o palco para a realização da noção de identidade brasileira representada pela luta fortemente armada em Canudos. E a nossa epopéia sertaneja vai sendo concebida através da linguagem bela que está inserida n’ *Os Sertões*, principalmente n’ *A terra*. E o “olhar fascinado” do leitor-turista vai-se encantando através da descrição:

O olhar fascinado (...) via-se um ondular estonteador; estranho palpitar de vagas longínquas; a ilusão maravilhosa de um seio de mar, largo, irrisado, sobre que caísse, e refrangesse a luz esparsa em cintilações ofuscantes. (Id., ibid. p.37).

A PROSA POÉTICA

Os Sertões assumem, diante de vários fatores, a feição que carrega em suas páginas. Euclides da Cunha, ao concluir a obra, assume uma posição diferente da que teve quando documentava a Campanha de Canudos, visto que sua publicação só se dá por concluída alguns anos após o acontecimento do fato em Canudos. Perdendo assim o calor dos acontecimentos com esse intervalo de tempo.

Esta outra feição, que assume o fato na obra publicada, é justificável tanto pela perda da atualidade, como pela concepção do texto de forma magistral. O próprio autor, na *Nota Preliminar*, revela tal mudança:

Escrito nos raros intervalos de folga de uma carreira fatigante, este livro, que a princípio se resumia à história de Canudos, perdeu toda a atualidade, remorada a sua publicação em virtude de causas que temos por escusado apontar. Demos-lhe, por isto, outra feição, tornando apenas variante de assunto geral o tema, a princípio dominante que o sugeriu (Id., ibid. p.5).

Desta forma, então, vemos a *Nota Preliminar* como prenúncio da prosa poética que aparece na construção da terra. A linguagem que outrora e espontaneamente aparece em textos com características mais distintas a aceitá-la, os quais só caracterizam em uso dela, aqui é como que adaptada a um novo contexto no qual a natureza contrastante dos fatos parece incompatível com tal tendência de escrita. Mas Euclides parece deter os componentes necessários para esta fusão:

Despontam vivendas pobres; algumas desertas pela retirada dos vaqueiros que a seca espavoriu; em ruínas, outras; agravando todas no aspecto paupérrimo, o traço melancólico das paisagens... (Id., ibid. p.20-21).

Em *A terra*, tendo como finalidade principal trazer, como que por completo, todas as características do sertão, como já foi dito aqui, para encurtar a distância entre o leitor e o palco da narrativa, a natureza rústica do sertão é a principal fortuna transformada em matéria para a construção da prosa poética. Do confronto do homem sertanejo com o “meio físico privilegiado” nasce a concepção de unidade; os dois, correlacionando-se, acabam se transformando em um só ser indissociável.

Esqueceno-nos, todavia, de um agente geológico notável – o homem. Este, de fato, não raro reage brutalmente sobre a terra e entre nós, nomeadamente, assumiu, em todo o decorrer da história, o papel de um terrível fazedor de desertos (Id., ibid. p.58).

Talvez um dos mais importantes fatores d’ *a terra* seja a identificação com o Mito Edênico. Todos os ingredientes usados na composição poética estariam concentrados em um único propósito: o de identificar as formas paradisíacas do sertão brasileiro. O homem e sua luta seriam um componente essencial para a releitura do mito e para a caracterização do herói (ou anti-herói?) nacional. Eis aí uma possível justificativa para a preferência pela escrita poética na construção do texto. A remontagem da noção de paraíso exige a composição poética funcionando com o ferramenta “anti-degradante” sobre o universo sertanejo brasileiro, o qual é mantido nas suas formas originais eternizando-se...

E o sertão é um paraíso...

Ressurge ao mesmo tempo a fauna resistente das caatingas; disparam pelas baixadas úmidas os caititus esquivo; passam, em varas, pelas tigüeias, num estribulo estrépito de maxilas percutindo os queixadas de canela ruiva;(...) e as seriemas de vozes lamentosas, e à fimbria dos banhados onde vem beber o tapir (...); e as próprias suçuaranas, aterrando os moços espertos que se aninham aos pares dos fragedos, pulam, alegres, nas macegas altas, antes de quedarem nas tocaias traiçoeiras aos veados ariscos cu novinhos desgarrados... (Id., ibid. p.53).

A TERRA COMO FATOR DETERMINANTE

Em oposição a um certo número de raças nômades, as quais não estão estritamente dependentes de uma certa região para sobreviver, o sertanejo encontra-se totalmente fadado a viver no sertão. Eis que tão forte ligação surge, o próprio nome da raça torna-se vinculada a seu habitat natural permanente.

Dada tal relação, fica evidente o aspecto determinante que a terra impõe aos que nela vivem. E numa possível criação de um: a “escala hierárquica” de dependência, teríamos o homem dependente da natureza que por sua vez é dependente d’ *a terra* funcionando como abrigo e do clima predominante. Neste entendimento, então, vemos que a terra é que impõe as condições aos que nela tentarem viver. E isso parece lógico tendo em vista a cronologia da origem geológica seguida do aparecimento da vegetação e só posteriormente, a gênese das raças animais em

especial o Homem.

(...) *As cisternas, poços artesianos e raros, ou longamente espaçados lagos como o de quixadá, têm um valor local, inapreciável visam, de um modo geral, atenuar a última das conseqüências da seca – a sede; e a que há a combater e a debelar n'os sertões do norte – é o deserto. O martírio do homem, ali, é o reflexo da tortura maior, mais ampla, abrangendo a economia geral da vida (Id., ibid. p.66).*

Dentro das conseqüências deste determinismo sofrido pelo homem, temos o que poderíamos chamar de “prisão-local-imposta”, ou seja, o sertanejo, tendo como fado a sobrevivência no sertão castigante, não consegue passar a sua vida senão criando meios para não morrer diante das circunstâncias impostas após o seu nascimento. Assim, quando ele tenta fugir do contexto sertanejo, ele acaba deparando-se com um mundo adverso do seu. E pior ainda: tudo o que no sertão é considerado meio de sobrevivência, é rejeitado no além-do-sertão e já é tarde para uma adaptação... Então resta ao sertanejo cumprir o seu destino heróico que é a luta contra a extinção.

Convindo em que o meio não forma as raças, no nosso caso especial variou demais como nos diversos pontos do território as dosagens de três elementos essenciais. Preparou o advento de sub-raças diferentes pela própria diversidade das condições de adaptação além disso (é hoje fato inegável) as condições exteriores atuam gravemente sobre as próprias sociedades constituídas, que se deslocam em migrações seculares aparelhadas embora pelos recursos de uma cultura superior (Id., ibid. p.89).

É exatamente nesse ponto que ele se torna indissociável do sertão: já que não há como se livrar desse meio, resta buscar todas as armas para travar a luta contra o fim. Surge daí, o campo de guerra no qual o sertanejo, mesmo inferiorizado, consegue resistir intensamente às tropas do governo e ao mesmo tempo, à sua própria condição.

Todo esse conjunto de acontecimentos, que traduz a prosa poética, é nada menos que a totalização da própria história que, como nos textos épicos, vem caracterizada por lutas e provações que serão sempre remontadas como mitos.

CONCLUSÃO

Na perspectiva da leitura procuramos encontrar os principais aspectos da escrita poética n' *Os Sertões* na tentativa de comprovar a sua evidência. Os trechos que citamos para exemplificar a nossa tese foram fruto de busca minuciosa no texto com o intuito de mostrar que a idéia base desse trabalho pode ser aceitável como proposta de leitura da obra estudada.

Ainda que aparentemente concluído o nosso estudo, ficaram idéias reminiscentes. E diante da mesma perspectiva tomada neste, deixamos uma pequena amostra do que, posteriormente, poderá receber maior aprofundamento na leitura frente a novas fontes de pesquisa que abordem a mesma linha de pensamento. O material que concluímos, portanto, não deixa de ser suficiente para representar uma extensão no entendimento d' *Os Sertões*,

obra fundamental para o estudo e compreensão das raças originárias brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Benedict. *Noção e Consciência Nacional*. Trad. Lolio Oliveira. São Paulo : Ática, 1989.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 37.Ed. São Paulo : Cultrix, 1994.
- CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. 1. ed. Rio de Janeiro : Record/Altaia, 1998. 584 p. (Mestres da Literatura Brasileira e Contemporânea).
- HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História*. Trad. Cid Knipel Moreira São Paulo : Companhia das Letras, 1998.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do Paraíso*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração. In: *Cultura Brasileira: Tradição / contradição*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar/Funarte, 1987.
- TOCANTINS, Leandro. *Euclides da Cunha e o Paraíso Perdido*. 3. Ed. Rio de Janeiro : Civilização brasileira, 1978.

MATEMÁTICA EMOCIONAL

Diogo Alves de Faria Reis¹, Sonia Lúcia Bregalda Reis² Gleicione Aparecida B. de Souza³¹ Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS-MG

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Matemática e Ensino

Av. Cel. José Alves, 256, Vila Pinto. CEP: 3710-540, Varginha-MG/Brasil

e-mail: diogoalvesfaria@uol.com.br

RESUMO

As emoções estão presentes em todos os momentos da vida e controlá-las é algo repleto de desafios. Ao assumir uma sala de aula, o professor não só lida com as suas, mas também se relaciona com as emoções de cada aluno, fazendo do ambiente escolar uma verdadeira mistura emocional. A partir do momento em que um bom trabalho pedagógico é realizado no sentido de dar suporte emocional, individual e coletivo, a busca pela aprendizagem será parte integrante de cada indivíduo. Para a Matemática, uma prática pedagógica emocional será importante, pois possibilitará a quebra das barreiras emocionais que impedem que os alunos se desenvolvam. Com isso, ensinar Matemática será algo mais prazeroso e conseqüentemente aprendê-la tornar-se-á mais significativo.

Palavras-chave: inteligência, emocional, matemática, potencial

ABSTRACT

Emotions are present in each moment of our life and their controlling is something full of challenges. When the teacher assume a class, he must work his emotions but must work his students emotions too, replying the school sphere in a true emotional blend. When a good pedagogic work is put into practice giving an emotional, individual and general support each student will search the apprenticeship by himself. To mathematics teaching, an emotional pedagogic practice will be very important because it will make possible to shatter the emotions obstacles that obstruct students improvement. So, mathematics teaching will be more pleasant and mathematics learning will be more significative.

Key words: intelligence, emotional, mathematics, potencial

INTRODUÇÃO

A condição humana deve ser uma das preocupações necessárias à Educação do Futuro, sendo assim, a Matemática, sempre vista como fria e lógica, não pode se abster dessa condição. Tem que se integrar e assumir o seu papel humano e social na vida dos alunos.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2002:15).

O Ensino da Matemática é ainda, de longe, o que os grandes educadores matemáticos idealizaram. Existe aí, uma grande

distância, um vazio entre o professor e o aluno, uma quebra na construção de socialização. Interessante ressaltar que dentro de todas as matérias, a mais próxima à realidade do aluno é a Matemática, mas no fim, essa idéia acaba se dissipando abstratamente.

O conceito de condição humana parece desaparecer de dentro das salas de aula, tornando o ensino da matemática fora do contexto social. Sendo assim o aluno não se sente inserido nesta realidade, acaba desinteressado e desmotivado; já que muitas vezes a preocupação básica da escola apenas se refere à Inteligência Cognitiva.

Os conceitos existentes sobre a inteligência se transformaram bastante ao longo dos últimos anos. É assim que temos visto a recente mudança do conceito de Q.I. (Quociente de Inteligência), que julga a inteligência do ponto de vista quantitativo, geral, única, fixa e imutável, pela Teoria das Inteligências Múltiplas, que mostra a inteligência de um ponto de vista qualitativo, negando que exista somente uma inteligência e sim, inteligências diferentes e independentes, isto é, todos nós somos dotados de uma variedade de diferentes competências cognitivas.

¹ Pós-Graduação Lato Sensu em Matemática e Ensino pelo Centro Universitário do Sul de Minas UNIS-MG.

² Prof. do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Matemática e Ensino do Centro Universitário do Sul de Minas UNIS-MG (Disciplina Métodos e Técnica do Ensino da Matemática) e Orientadora do Estudo.

³ Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Práticas Pedagógicas na Educação Básica do UNIS-MG. Doutoranda do Curso de Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

Um dos grandes problemas que os professores enfrentam dentro da sala de aula é a 'motivação'. Existe uma busca incessante para que os alunos fiquem motivados, isso pode até acontecer, mas momentaneamente, assim, não rende continuidade, tornando a motivação uma luta diária, muitas vezes levando os alunos e professores à frustração.

Segundo Souza (2000:93):

No ensino da Matemática, além da motivação, é necessário que o professor oriente seus alunos com atitudes seguras, incentivando-os, estimulando-os, captando e polarizando suas atenções, despertando neles o interesse e, ao mesmo tempo, tendo também atitudes compreensivas. A Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, é uma área de conhecimento fundamental; de outro, os resultados obtidos são insatisfatórios em relação à sua aprendizagem. Não se pode afirmar que o aluno não aprende porque não é motivado, mas é notável o desempenho dos mesmos quando motivados. Dessa forma, o professor correrá o risco de encontrar alunos totalmente apáticos se esses não estiverem motivados e interessados pelos conteúdos que serão ministrados. Estimular, mediar, incentivar, interessar são ações que deverão estar presentes nas aulas para despertar a vontade nos alunos e facilitar esse ensino.

Para que essas ações aconteçam, o que precisa ser desenvolvido para um processo cognitivo se tornar significativo são as raízes que levam à motivação: o controle subjetivo do Emocional.

Com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, o leque que antes era voltado somente para a lingüística e lógica matemática se abre trazendo diversos tipos de inteligências das quais abordaremos mais profundamente as responsáveis pela Inteligência Emocional.

Logo, o equilíbrio emocional é um grande diferencial de inteligência. Isto porque, além da cognição e do pensamento lógico ampliam as inteligências através de outras experiências mentais, manifestadas pelas emoções e ações ainda incomuns na maioria dos seres humanos.

Dentro do Ensino da Matemática a aprendizagem emocional trará grandes benefícios para o desenvolvimento humano e potencial dos alunos, pois a cada exercício muitas barreiras precisam ser rompidas, e são muitos os fatores que interferem nesse processo: medo, insegurança, baixa auto-estima, enfim para que o aluno consiga ultrapassar esses obstáculos. No entanto, é preciso que ele tenha um controle emocional fortalecido, pois sem acreditar em si, o que num indivíduo emocionalmente equilibrado é parte essencial, levará para a vida social um indivíduo mais maduro, consciente que saberá lidar muito melhor com seus problemas e com o que a vida lhe propor.

Segundo D'Ambrósio (1997) a educação seria uma "estratégia de desenvolvimento individual e coletiva gerada por grupos culturais, com a finalidade de avançar na satisfação de necessidades de sobrevivência e transcendência". A "sobrevivência e transcendência" são preocupações da educação e também o desenvolvimento das Inteligências Emocionais.

Através de uma pesquisa bibliográfica aprofundada e de

uma prática aplicada através de projetos numa escola estadual, o presente trabalho tem como objetivo principal mostrar que o conteúdo da matemática, para ser bem trabalhado, deve ser aliado ao estudo do controle subjetivo das emoções.

ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A Inteligência Emocional relaciona-se a habilidades individuais, que de uma certa forma, proporcionam motivação e persistência diante de frustrações, levando ao controle dos impulsos e gerando a capacidade de canalizar as emoções em situações apropriadas.

Goleman (2001) mapeia a Inteligência Emocional em cinco áreas de habilidades:

1. *Autoconhecimento Emocional* – Reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre. Na educação matemática, esta área é facilmente reconhecida e aplicada ao se trabalhar com a dificuldade de interpretação de objetivos propostos em um determinado exercício.

2. *Controle Emocional* – Habilidade de lidar com os seus próprios sentimentos, adequando-os para a situação. Na educação matemática esta área é de fácil percepção, quando, após a situação exposta anteriormente – o reconhecimento de uma possível dificuldade de aprendizagem ou entendimento – o aluno possa tomar uma atitude adequada para a busca da solução do seu possível problema.

3. *Automotivação* – Dirigir emoções a serviço de um objetivo é essencial para manter-se caminhando sempre em busca. Na educação matemática tal área é consequência das duas acima mencionadas, ou seja, o aluno através de seu 'desejo' busca mecanismos ou maneiras de aprender a solução de seu possível problema.

4. *Reconhecimento de Emoções* – Saber distinguir nos outros as emoções. Na educação matemática, esta área é facilmente percebida pela ligação que deve haver entre o professor e aluno, em suas propostas comuns, ou seja, unir o 'desejo' do aluno em aprender e a vontade do professor em cooperar, estimulando-o a desenvolver suas habilidades.

5. *Habilidades Interpessoais* – Saber relacionar com as outras pessoas. Esta área é essencial e primordial para a educação matemática. Por se tratar de um conteúdo extremamente questionável e interpretativo, o primeiro passo para se evitar possíveis conflitos no processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo, é que ambas as partes envolvidas no processo – professor e aluno – possuam habilidades de um pacífico relacionamento com o outro, o que permeia para um equilibrado ambiente educacional.

As emoções se tornam um componente fundamental da inteligência no processo de aprendizagem. Embora as questões emocionais sejam negligenciadas por alguns professores, é sabido que cabe a eles encontrar maneiras que estimulem seus alunos a usar tal tipo de emoção. Com as atuais mudanças nas estruturas familiares, muitos alunos levam para a escola necessidades que não são necessariamente satisfeitas em casa. Para os professo-

res interessados em ajudar o desenvolvimento desse aspecto da inteligência intrapessoal, há maneiras de envolver e de desenvolver a expressão emocional sadia em ambientes educacionais estimulando a expressão emocional ao refletir sobre acontecimentos atuais e considerados importantes pelos alunos.

Segundo Campbell (2000:190):

Pedir aos alunos para compartilharem suas reações emocionais em relação ao trabalho em sala de aula exige que eles expressem seus sentimentos de uma maneira que implica baixo risco. Essas discussões, muitas vezes, revelam insights insuspeitos sobre as aulas e proporcionam aos alunos as oportunidades de refletirem sobre sua experiência afetiva do trabalho escolar. Estimulando respostas honestas, os professores podem controlar e ajustar as lições para reduzir a ansiedade ou o tédio.

Como vimos, não podemos deixar de considerar os acontecimentos emocionais espontâneos que surgem na turma e também proporcionam ricas oportunidades para a reflexão, fortalecendo a educação emocional.

A Educação Emocional tem sido gradativamente assimilada pelos currículos escolares, tanto no ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior, no Brasil.

Mas devido ao fato de nem todos estarem adeptos ao conceito de inteligências, tal fato vem, algumas vezes, restringir as propostas educacionais e as estratégias de ensino-aprendizagem às atividades voltadas para as inteligências verbal e lógico-matemática, deixando de incluir as áreas da inteligência emocional e outras, prejudicando o desenvolvimento integral do educando.

Para que todo o processo de aprendizagem aconteça é de fundamental importância a alfabetização emocional, ou seja, que a Inteligência Emocional seja prioridade no ensino. Com isso acontecerá o básico "aprender a aprender".

Para Freire (2002:90) antes de "ensinar uma pessoa a ler as palavras é preciso ensiná-la a ler o mundo". Tal essência fortalece o ensino e as habilidades da Inteligência Emocional.

A Alfabetização Emocional, através de suas ferramentas, permite ao professor desenvolver, juntamente com os alunos, um certo controle visando benefícios mútuos e sociais.

É importante também que os alunos saibam interpretar as emoções mais comuns, como: ira, tristeza, medo, prazer, amor, surpresa, nojo, vergonha e outros. Um aluno alfabetizado emocionalmente conseguirá desfrutar mais da aprendizagem. Para Goleman (2001), a melhor maneira de tornar as pessoas mais inteligentes emocionalmente é começar a educá-las quando ainda são crianças e que, para um adulto, a primeira tarefa é desaprender e reaprender, devido ao fato de seus hábitos emocionais terem sido adquiridos na infância.

Antes de tudo é necessário deixar claro que o papel do professor não será de fazer uma terapia, uma análise no aluno, esse papel cabe aos psicólogos e psicanalistas, mas com instrução e muito conhecimento emocional, reeducar as emoções dos seus alunos. É importante que o professor esteja preparado para isso, mantendo-se constantemente sensível a percepções dos acontecimentos cotidianos, pois muitos professores necessitam de reeducar-se emocionalmente. Alguns agem sem equilíbrio emocional dentro da sala de aula e os alunos recebem tudo isso. É

necessário que a escola crie, através de planejamentos coletivos e participativos da equipe pedagógica juntamente com todos os professores - não só de matemática, um Plano de Desenvolvimento Emocional para que todos envolvidos no processo educacional consigam melhor se equipar para a vida.

A MATEMÁTICA EMOCIONAL EM PRÁTICA

A matemática é algo emocional? As pessoas costumam dizer que não, mas acredito que sim. Um matemático é uma pessoa e tende a sentir emoções fortes sobre que parte da matemática está disposta a suportar e, naturalmente, emoções fortes sobre outras pessoas e as aulas de matemática que mais gosta. Por exemplo: 'o que você prefere números ou desenhos, símbolos ou gráficos, álgebra ou geometria? Eu sou principalmente um homem de números e não só os desenhos me deixam nervoso, como as pessoas que os preferem' (Halmos in Gómez Chacón, 2003:13).

Muito se questiona sobre qual o fato que leva um adulto inteligente a se apaixonar pela matemática com um grau de vício difícil de imaginar e que outro possivelmente tanto ou mais inteligente proclame constantemente sua aversão e sua incompetência para ela.

Talvez se o questionamento partisse de outro ponto seria de mais fácil compreensão. Se buscado no fato de uma criança que, ao entrar em uma escola, ache fascinante a rotina da matemática ou, ao contrário, passe a detestá-la por toda vida.

As proposições apontadas nos capítulos anteriores mostram que existe uma grande abundância de afetividade em torno do trabalho matemático, pois a tomada de posição inicial em relação à matemática é capaz de tomar atitudes que perduram em toda vida.

Podemos dizer que a matemática é exata, exigente, fria, rigorosa e dentre outros conceitos, dizemos que ela é emocional.

Segundo Gomes Chacón (2003), no final da década de 80, grande parte das pesquisas em didática da matemática começou a centrar nos aspectos cognitivos e na dimensão afetiva do indivíduo, acrescentando assim a importância do conceito sócio-cultural na aprendizagem da matemática. Esse novo enfoque da dimensão afetiva mostra claramente que as questões afetivas têm um papel essencial no ensino e na aprendizagem da matemática.

A Matemática Emocional seria uma preocupação do educador matemático, com as emoções de seus alunos e com sua própria emoção, tornando todo o seu procedimento didático voltado para o emocional, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se consuma mais prazerosamente, tanto para o aluno, quanto para o professor.

A partir dessa concepção emocional, a matemática passa a assumir um papel importante na Educação do Futuro, unindo cognição e afetividade, razão e emoção.

Para Morin (2002: 60-61):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de

ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonias de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

Como o autor mostra, é com esses 'seres humanos' que deverá funcionar o processo de aprendizagem, e nada mais significativo do que aprender matemática emocionalmente.

Projetos

Será apresentado a seguir o relato de diversos projetos, desenvolvidos durante um período de três meses com 120 crianças do 2º e 3º anos do ciclo intermediário, na Escola Estadual Américo Dias Pereira, para a conclusão prática de todo referencial teórico até aqui exposto. Será relatada a prática de cinco projetos distintos, sendo eles respectivamente 'Professor Irmão', 'Matemática da Reflexão', 'Mesa Itinerante', 'Matemática da Solidariedade' e 'Chamada Emocional'.

Professor Irmão: o projeto teve como objetivo atrair a atenção dos alunos, despertando a fantasia dentro da sala de aula. Para tal, o professor de matemática se caracterizou usando uma peruca e roupas diferentes, se apresentando como um irmão-gêmeo fictício do regente oficial, buscando assim despertar o aluno, estimulando-o para que deseje buscar o aprendizado no outro. Ou seja, o projeto representa uma ótima alternativa para desenvolvimento de criatividade, cognição, concentração e socialização, tornando as aulas de Matemática mais prazerosas e alegres, e, conseqüentemente despertando o desejo incessante em aprender cada dia mais.

O projeto foi idealizado para despertar nos alunos o desejo e a curiosidade em aprofundar no conteúdo de geometria, pois sendo este, geralmente, espacial e abstrato, representa-se em um conteúdo de difícil transmissão e ou aceitação por parte dos educandos.

Segundo Goleman (2001: 92) "*Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação e nem a elaboraram devidamente*", e ainda, segundo o autor o estado provocado pela "*excitação*" da sala facilitou a abordagem da matéria, que geralmente é tida como complicada e desestimulante para os alunos.

Os estados de espírito positivos, enquanto duram, aumentam a capacidade de pensar com flexibilidade e mais largueza... O riso ajuda as pessoas a pensar com mais liberdade e a fazer associações de forma mais livre (...) Mesmo ligeiras mudanças de humor podem dominar o pensamento (...) Já que um estado de espírito negativo prejudica a memória (GOLEMAN, 2001:98).

A resposta de tal projeto, ou seja, sua avaliação, foi extremamente positiva, pois, tornou o ambiente propício ao aprendizado.

Matemática da Reflexão: vem a princípio mostrar que no conteúdo de Matemática não são trabalhados apenas números escritos, assim como também, mostrar outros conceitos matemáticos importantes para o cotidiano. O objetivo então, foi desenvolver a lógica e as emoções, através de textos reflexivos e com fundo moral, que propiciem uma reflexão, despertando no aluno a consciência de sua presença atuante no mundo bem como também a do próximo. Inicialmente, a dificuldade em se trabalhar com tal projeto se deu pelo fato de os alunos não entenderem o significado de 'textos' para abordagem de conteúdos matemáticos, mas no decorrer do mesmo, os alunos puderam perceber que o processo de construção mental para o reconhecimento da lógica de cada texto era algo construído, compreendido ou resolvido assim como os passos que obedecem a uma resolução de problemas matemáticos, sendo necessária, primeiramente, uma leitura, uma interpretação e, posteriormente, o exercício do pensamento lógico e coerente para entendimento e reflexão do mesmo. O resultado de tal projeto foi a interação pessoal o que possibilitou um desenvolvimento social que foi além das paredes de uma sala de aula.

Mesa Itinerante: mesmo sendo um projeto mais simples, visou maximizar e aproximar a relação professor-aluno, pois o mesmo resumiu-se em, as partes envolvidas – professor e aluno – trocarem de posições atuantes dentro da sala de aula, visando à sondagem do conhecimento social de cada um deles. O aluno, ao se colocar na posição do professor, está automaticamente, vendo o outro e seu 'desejo' em aprender e em o que aprender. Tal projeto não se fez avaliativo somente para os alunos, mas, principalmente para o professor, onde o mesmo pode perceber e captar qual seria então a 'Zona de Desenvolvimento Proximal' do grupo. Além dos conceitos de inteligências trabalhados em tal projeto – interpessoal, intrapessoal, lingüístico, cinestésico-corporal, espacial, dentre outros – o projeto oportunizou o desenvolvimento social de cada aluno, pois o mesmo, ao assumir o papel de professor, era então 'bombardeado' com uma série de perguntas pessoais, o que permitiu ao grupo o conhecimento de cada um de seus integrantes.

Para Vygotsky in Bock (1999), a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro. A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas. A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade.

Matemática da Solidariedade: objetivou a prática da atividade de despertar no aluno a importância de ser solidário e de sua responsabilidade diante do decorrente no cotidiano. Para desenvolvimento de tal atividade, foi inicialmente colocado para cada aluno os conceitos reais e sociais sobre o mundo, o país, o estado, a cidade e a sala de aula. Tais conceitos foram trabalhados através de mapas e gráficos, oportunizando assim a interpretação matemática dos mesmos. O resultado do projeto foi a conscientização sobre a necessidade de preocupações e obrigações individuais diante do contexto social e mundial que os circunda. A aplicação de tal projeto pode se resumir em entender que o conceito de dois mais dois (adição), durante um processo solidário, pode ser muito mais que quatro. Com todos os

alunos envolvidos no projeto, foi proposta uma arrecadação voluntária de brinquedos a serem destinados para uma escola mais carente. Através do projeto solidário de doações de brinquedos, pudemos perceber a mudança e ou tomada de consciência dos participantes do mesmo, pois houve uma superação satisfatória das expectativas. Foram quase 60 brinquedos arrecadados, entre jogos, mini-games, quebra-cabeças, etc. Melhor ainda foi a alegria das crianças da escola carente que receberam os brinquedos. Os alunos perceberam que um simples gesto pode mudar várias vidas. É responsabilidade de todos, mudarmos os 'números' tristes do descaso e da pobreza no mundo. Muito mais do que saber somar os números devemos saber somar alegrias, subtrair tristezas, multiplicar amor e dividir a PAZ!

Chamada Emocional: o objetivo principal deste projeto foi o de conhecer as emoções individuais dos alunos, proporcionando assim a eles uma 'alfabetização emocional', o que obviamente resulta em um controle emocional que visa à obtenção do sucesso do desenvolvimento cognitivo. Para tal o projeto se constitui em realizar diariamente o controle de presença dos alunos na escola através de um processo diferente, criativo e significativo. Este se resume em abolir a simples resposta 'presente' e passa a assumir uma resposta significativa emocionalmente para cada um, sendo que esta permite, além do controle da frequência, uma avaliação comportamental e emocional do educando diante do processo de aquisição do conhecimento.

Aos educandos é dada uma legenda com cinco oportunidades e ou opções de respostas distintas, sendo que as mesmas automaticamente justificam emocionalmente cada um dos alunos. Esta legenda é composta por cinco cores sendo elas: branco, verde, amarelo, vermelho e preto.

A cor branca simboliza o perfeito equilíbrio emocional. O aluno, ao justificar sua presença com esta cor, está expondo automaticamente para todos na sala de aula que está 'muito feliz', cheio de alegria e energia, motivado assim para o aprendizado de qualquer conteúdo a ser trabalhado, sendo o mesmo relacionado à matemática ou não.

A cor verde simboliza a esperança e a paz. Então o aluno ao justificar sua presença com esta cor significa que, no momento, o mesmo está bem, tranquilo e em paz. Tal situação propicia a todos um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

A cor amarela simboliza para a chamada 'atenção e cuidado'. O aluno ao justificar sua presença com esta cor está claramente expondo ao seu meio que, no momento, não se encontra em alguma emoção definida, ou seja, a influência do ambiente poderá, a qualquer momento, influenciar em seu comportamento emocional.

A cor vermelha simboliza na legenda 'turbulência' ou algum desequilíbrio emocional. O aluno ao justificar sua presença utilizando-se desta cor, nitidamente vem mencionar a todos que, seu ambiente interno não se encontra equilibrado emocionalmente, portanto, está passando por situações ou problemas em relação a si mesmo ou ao mundo exterior.

A última cor, a cor preta, representa a ausência de cor. Explicando tal situação, está se dá quando, o aluno ao justificar sua presença por meio dela, menciona que, por algum motivo inter-

no ou externo, algo não está bem e este tende-se a manter-se reservado diante da situação até que, ele mesmo, elabore uma solução para seu conflito. E assim, após a identificação de tal emoção e após nascer tal 'desejo' de mudança de comportamento, ele vai buscar ajuda do outro, no caso do professor, para que o mesmo se torne seu parceiro no processo de mudança e aquisição de um comportamento emocional ideal.

Este processo tem como avaliação um resultado positivo, pois através de tal projeto, o professor identifica o comportamento emocional de seu grupo e parte deste diagnóstico para a elaboração das estratégias a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que existe, por parte dos alunos, uma curiosidade significativa em descobrir a legenda do professor, pois a mesma é capaz de influenciar ou modificar o comportamento emocional do grupo.

Seria ilícito não mencionar que a 'chamada emocional' é realizada mais de uma vez durante o dia escolar, o que permite que o professor avalie não só o ambiente emocional do grupo, mas também, se as estratégias utilizadas por ele são ou não funcionais para facilitação do processo.

CONCLUSÃO

A vida, muitas vezes oferece situações nas quais as emoções falam mais alto e com isso pessoas emocionalmente equilibradas tendem ao sucesso mais facilmente. Dessa forma, viver em sociedade se torna um jogo de emoções, pois ao mesmo tempo em que você ganha você perde.

Na prática pedagógica acontece algo semelhante. Na maioria das vezes, ao deparar-se com a sala de aula, o professor encontra um verdadeiro 'caos' emocional, e a consciência de tal fato pode nortear seu trabalho, motivando os alunos e assim fazendo com que os conhecimentos ali divididos transcendam as paredes da sala de aula, transformando a sociedade.

Hoje em dia, uma sociedade de e para a inteligência pode ser conscientemente e humanamente planejada. Isto não é uma teoria; é uma realidade que transforma... De posse de mentes mais desenvolvidas, as pessoas serão capazes de encontrar dentro de si os elementos necessários para construir uma nova sociedade.

Luis Machado, Ministro do Desenvolvimento da Venezuela in Campbell (2000:301).

Ensinar a pensar pode ajudar na satisfação das necessidades individuais e sociais e beneficiar ambas. O pensamento ético, altruísta, criativo e de amplo espectro é um atributo desejável e necessário em uma pessoa instruída às portas do século XXI. Adquirindo processos eficazes de pensamento, os alunos podem sondar suas próprias naturezas internas, aprender a se autocontrolar e a se adaptar e discernir quem e o que são e podem ser, tanto na vida pessoal quanto profissional.

O ensino e a aprendizagem da matemática não acontecem em um âmbito isolado e neutro, mas dependem do contexto no qual se ensina, do que se ensina, como se ensina e do comportamento humano e emocional dos participantes deste processo – professor e aluno.

A necessidade de se estabelecer uma matemática emocional é a de ajudar os participantes deste processo a construírem, por

si próprios, conhecimentos e conexões entre as atividades propostas, as reflexões e os acontecimentos ou fenômenos que ocorrem dia-a-dia em sala de aula.

O que vem comprovar tais afirmações e conclusões citadas acima, é o resultado final e avaliativo dos projetos trabalhados em educação matemática, aqui mencionados no capítulo anterior.

O gráfico 1 mostra que antes dos projetos trabalhados os conceitos obtidos eram equilibrados entre si, ou seja, havia dentre as crianças pesquisadas, algumas com excelente aproveitamento, algumas com um aproveitamento médio bem como algumas com ausência de aproveitamento. E, após o desenvolvimento dos projetos é nítida a diferença e mudança no gráfico, sendo que muitas daquelas crianças com aproveitamento anterior baixo ou até mesmo sem aproveitamento, agora se enquadram juntamente com aquelas poucas que de alguma forma já possuíam um bom aproveitamento

Evolução dos Alunos

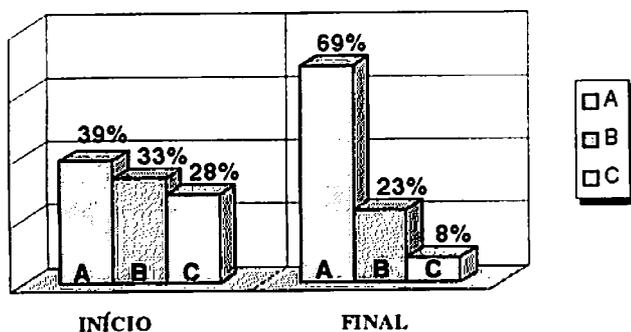


Gráfico 1. Análise da evolução dos alunos nos projetos

Analisando o gráfico, quase 70% dos alunos alcançaram o conceito A. Para concluir o presente trabalho pode ser afirmado que uma pessoa considerada alfabetizada emocionalmente em matemática, se resume em uma pessoa a qual possui a inteligência emocional desenvolvida neste contexto, pois conseguiu de alguma forma interagir neste âmbito e que acima de tudo, esteja apta a perceber e considerar os sentimentos e as emoções próprias, bem como as alheias.

Reeducando emocionalmente a todos, teremos alunos muito mais interessados e motivados para a aprendizagem. O ensino acontecerá mais dinâmico e não cessará com o término do tempo escolar. A Matemática Emocional trará os números e as emoções em equilíbrio para o aluno que levará isso com ele para todos os lugares.

Esse objetivo não será alcançado em um dia, em uma semana, talvez leve anos, e não deve ser feito em palestras ou aulas próprias, mas sim durante todo o processo de contato interpessoal com os alunos; a cada gesto, a cada correção, a cada exercício...

Ao final, além de alunos mais aplicados, teremos seres humanos, mais humanos!

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2002. 141p., 21 cm.

_____. *Alfabetização emocional*. 3. ed. São Paulo: Terra, 1997. 110p., 23cm.

BOCK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair et al. *Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 368p., 24cm.

CAMPBELL, Linda, CAMPBELL, Bruce, DICKINSON, Dee. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 308p., 28cm.

CHALITA, Gabriel. *Educação: A Solução está no Afeto*. São Paulo: Gente, 2001. 267p., 21cm

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2002. 232p., 26cm.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da Teoria à Prática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. 124p., 21cm.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 165p., 14cm.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1995. 257p., 25cm.

_____. *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 340p., 25cm.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Define o que é ser Inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 370p., 23cm.

GÓMES CHACÓN, Inês Maria. *Matemática Emocional: Os Afetos na Aprendizagem Matemática*. Porto Alegre: ArtMed, 2003. 255p., 25cm.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 118p., 23cm.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111p., 23cm.

SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de. *Identificação de Aspectos e Propostas nos Espaços de Conhecimento do Ensino da Matemática*. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191p., 21cm.

IS THERE A WAY ?

Elielson Capitani¹,

*Personal address: Flat 10 Cecil House 34-35 Boswell Street,
London-UK, WC1N 3BP
e-mail: elielsoncapitani@hotmail.com*

ABSTRACT

This article analyses Third Way's political proposal – the discourse that helped to elect Tony Blair and dominated his first term in government. Based upon Eric Hobsbawm's (1995) analyses of the last Century, this article tries to show that there were big transformations during the last Century which, as result, would make possible to think of a new political proposal – bearing in mind that the alternatives (social democracy and neo-liberalism) seemed incapable to answer new questions risen by those transformations. The author concludes that if the traditional proposals seem to be inadequate, Third Way leads to nowhere: it intends to create a "right balance" among the individual, society and the economy but ends up leaving the last element – the economy – as the principal and most important part of the structure.

Key works: third way, transformations

RESUMO

Este artigo analisa as propostas políticas da "Terceira Via" (Third Way) - que foi o discurso que elegeu e dominou o primeiro mandato do primeiro ministro inglês, Tony Blair. Baseado na análise do século passado pelo historiador Eric Hobsbawm (1995), este artigo tenta mostrar que existiram grandes transformações durante o último século cujo impacto político deixa espaço para a construção de uma nova proposta – haja vista que as alternativas disponíveis (neoliberalismo e social democracia) parecem destituídas de respostas (e propostas) aquelas transformações. O autor conclui que se as tradicionais propostas - 'social democracia e 'neoliberalismo' - parecem inadequadas, a "Terceira Via" é um caminho para lugar nenhum: ela pretende criar "um perfeito equilíbrio" entre indivíduos, sociedade e a economia; mas, acaba deixando o último elemento – a economia – como a principal e mais importante parte da estrutura.

Palavras chave: terceira via, transformações

"According to United Nations report (1996) the wealth of the world's 358 billionaires exceeds the combined annual incomes of the poorest 45 percent of the world's population (2.3 billion people). What is more, whereas the richest 20 per cent of the world's population were 30 times better off than the poorest 20 per cent in 1960, by the mid 1990s they were 61 times wealthier." (Dean, H. and Melrose, M., 1999, p. 4).

INTRODUCTION

Given the above, where can we find a remedy for our reality if "the failure of the Soviet model confirmed supporters of capitalism in their conviction that no economy without a stock exchange could work; the failure of the ultra-liberal model confirmed socialists in the more justified belief that human affairs, including the economy, were too important to be left to the market" (Hobsbawm, 1995, p. 564)?

I shall show in the first section of this paper that the world seems to be one which has just come out of an upheaval without

any political-social-economic 'system' that meets the current demands. If we had the Keynesian social democratic model between the 40's and 60's and the neo-liberal period in the 70's and 80's, what (kind of) period is the current one?

As we should expect, in the political world there is no such thing as a vacuum. Where there is a room, there is someone trying to fill it up. And clearly there is a big room as the gap between the rich and the poor is widening more and more. In addition to this, throughout the last Century we had so many changes that the world can hardly be conceived in the same way as before. Therefore, 'The Third Way politics' comes out as an alternative or answer to this.

Giddens explains that "nothing in fact does hang on the term itself" (Giddens, 2000, p. 27). However, I am here analysing the conception given by some icons of this political thinking – Blair and Giddens and critics like Stuart Hall. I start with a short analysis of the political and economical aspects of the Twentieth Century that, from my point of view, demonstrates that things have changed significantly and, perhaps, what the construction of a new political theory. Whether any theory shapes an actual reality (or the opposite) is not relevant here, though I believe

¹ Mestre em Educação e Justiça Social pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres

one interacts with the other and vice versa.

The reader should not expect coverage of the entire theory as I expose The Third Way thinking focused on three main points: the role of the government, the economy and the society, including the citizen. None of them, however, is absolute 'independent' of each other. Therefore, the reader will not find three different sections but only two: (a) The Third Way: Government, Globalization and the Economy and (b) The Third Way: Society.

In section (A), I shall analyse how far Third Way thinks that the government ought to go on regulating markets, 'handing out' benefits and supporting economic enterprises. In section (B) I shall analyse its proposal to how society should be organized and the citizens' role. All of this comes after a brief discussion of some characteristics of social democracy and neo-liberalism. Evidently, any social theory has a goal or, at least, will have an outcome. Therefore, I shall analyse the outcome of The Third Way politics on the construction of an equal society in the last section. Throughout the essay I shall make some remarks on the theory though I will try to concentrate them in the Conclusion section.

THE TWENTIETH CENTURY

The world now and its social organization seem to be without any clear definitions. Hobsbawm (1995) points out that the world of the 1990s entirely lacked any international system or structure. The world looks like such a chaotic place. We do not know exactly where the boundaries are (Giddens, 1994; see also Beck, 1992). When before the enemies were clear – Capitalism vs Socialism, today's enemies cannot be seen (Giddens, 1998). Everything seems to be at the same place at the same time (e.g. via teleconferences people can hold fairly cheap meetings anywhere or travel across the Atlantic Ocean within 3 hours) and the financial market is 'placeless'. Now money can be here and in a fraction of second – through a click of a computer's mouse – it can be sent to anywhere (or where a better interest rate is offered).

That was the 'Twentieth Century'. A Century, which was

"[f]illed with a revolutionary and constantly advancing technology, based on triumphs of natural science which could be anticipated in 1914, but had then barely to be pioneered. Perhaps the most dramatic practical consequence of these was a revolution in transport and communications which virtually annihilated time and distance. (...) It let people speak to one another across oceans and continents at the touch of a few buttons." (Hobsbawm, 1995, p. 12).

As well as in communications, technology played a fundamental role in squeezing human labour out of the production of goods and services, without providing either enough work of the same kind for those it left out, or the guarantee of a rate of economic growth sufficient to absorb them (Hobsbawm, 1995).

It was also during that Century that more human beings had been killed or allowed to die by human decision than ever before

in history. In this sense, technology also played a fundamental role in creating weapons for wars and in doing nothing to prevent millions of people from dying of hunger. To speak of numbers, and only in the Sub-Saharan Africa, 28 million people were starving last year².

In the economic field, things are also 'upside-down'. Before the national capital was clearly defined – mega groups from particular countries. Today's capital is merged among big corporations across continents.

Finally, if we were to ask ourselves where were international powers, old or new, at the end of the millennium we would have an unclear answer. Only USA can be said to be a great power in the sense as in 1914. Britain and France have their influence only in a regional sphere, partly due to the possession of nuclear weapons. Germany and Japan are economic powers but they do not exercise their power on the military field in the traditional manner. And finally, the European Union though trying to draw common economic policies seems to be incapable of doing the same in the political field (Hobsbawm, 1995, p. 559).

There are three main outcomes. First, the world is no longer Eurocentric. These transformations brought the decline and fall of Europe, the unquestioned centre of power, wealth, intellect and 'Western civilization' when the century began. Even if power was measured from the perspective of the population's size, Europe's power is still undermined:

"Europeans and their descendants were now reduced from perhaps a third of humanity to at most one sixth." (Hobsbawm, 1995, p. 14).

The second transformation is the creation of a strong economic integration between nations and its establishment as a common unit that is sometimes stronger than nation states. It transformed every field of the modern life and science and its consequence for private life is incommensurable.

This economic transformation commonly called Globalization changed so many patterns in the modern world. For instance, a significant part of the market is taken by trade on (bio) technology. Globalization makes the marketplace unusual, as there will be no big production line but single buildings where scientists research new products. There seems that big shopping centres are sentenced to death as consumers shop over the Internet. Companies, not only big ones – as now it is easier to import and export - sell and buy goods across the continents. The exchange market is now far bigger than before and the investment funds control billions and seem to be now even more powerful than banks when they had power over life and death.

However the most striking "characteristic (...) is the tension between this accelerating process of globalization and the inability of both public institutions and the collective behaviour of human beings to come to terms with it" (Hobsbawm, 1995, p. 15).

The third transformation is the most important one and, perhaps, the one that has led philosophers and social scientists to seek a new way of social-politic organization. It is

"[t]he disintegration of the old patterns of human social relationships, and with it, incidentally, the snapping of the

² <http://www.fao.org/news/2001/010401-e.htm> - Last accessed 16th April 2001.

links between generations, that is to say, between past and present. This has been particularly evident in the most developed countries of the western version of capitalism, in which the values of an absolute a-social individualism have been dominant, both in official and unofficial ideologies, though those who hold them often deplore their consequences. Nevertheless, the tendencies were to be found elsewhere, reinforced by the erosion of traditional societies and religions, as well as by the destruction, or autodestruction, of the societies of real socialism." (Hobsbawm, 1995, p. 15).

Hopefully, this brief picture showed that the world has passed through great transformations and someone, somehow, would, quite naturally, respond to them. To the analyses of these responses we now turn. Nevertheless, before this I shall give some brief features of social democracy and neo-liberalism in order to have some standpoints.

A NEW PROPOSAL

If the Century ended in this confusion and only one certainty is that the inequalities are widening, where to go? What to do if we want to construct a better society free from poverty and the models of government we have had so far have not done so?

During the last Century and before the world's transformation we had two main forms of government: a Keynesian (welfare state/social democracy) and a neo-liberal model.

Social democracy believes that no economy should be left on its own because it inevitably leads to such division between the have and have-nots. Therefore, some sort of intervention is necessary:

"In order for capitalism to run smoothly, therefore, it was necessary for a directive intelligence (in practical terms, the state) to take action on society's behalf. Such action would include currency and credit controls, the dissemination of reliable data and information on the state of economy, and investment in public works." (O'Brien, M. and Penna, S., 1998, p. 35).

This 'directive intelligence' encompasses quite a great deal of welfare to insure workers, in case of unemployment, and to sustain economic growth.

On the other hand, the neo-liberal model proposes that the market should not have any 'directive hand' as the diversity of people, business, etc make its strength and any 'directive hand' would undermine the 'spontaneous order' that the market has.

Freedom is the key word of neo-liberalism. Understood as an absence of coercion upon the activities of individuals, freedom can only exist in a free market society. Therefore, any state intervention in the market is against freedom:

"Planned and organised institutional arrangements – the expansive state, the regulated market – function, albeit indirectly, to coerce individuals into pursuing certain ends rather than others, engaging in particular activities rather than others, thereby destroying the spontaneity which (...) is the very basis of freedom." (O'Brien, M. and Penna, S., 1998, p. 85).

For Third Way thinking these two models have failed. The

former because it created a hyper-dependent citizen provided for by the State and who, therefore, without any 'stimulation' became a lazy 'progress seeker'. The latter, because it left society to market forces and did not provide the right elements to sustain equal development.

In this sense Third Way comes out as a response to these failures and challenges. If it is so, what are the responses of Third Way to those failures? How should the government's role be under this conception? And what makes it particularly different from social democracy and neo-liberalism?

The Third Way: Government, Globalization and the Society

Differently from both the 'directive intelligence' of the social democracy and the 'Laissez faire' of the neo-liberalism model, Third Way understands the government's role as one that should take advantage of the dynamism of the market not directing it but ensuring that society will benefit from it. Rather than providing welfare, provide conditions for market growth and, therefore, creation of jobs.

Third Way sees globalization positively and Giddens (2000) argues that governments should foster further global integration as it does represent opportunities rather than threats and the new-based knowledge economy creates new markets. I shall, in the conclusion section, come back to this point to prove that globalization is part of the problem.

As response to globalization, governments have to be fast and flexible (Blair, 1998; Giddens, 2000) and hierarchical structures does not fit any more. Thus, decentralization and partnership are important features of Third Way:

"Governments (...) need to learn new skills: working in partnership with the private and voluntary sector; sharing responsibility and developing power; acting flexibly to anticipate problems and to solve them (...) and co-operating internationally not just to fight or avoid wars but to tackle common problems." (Blair, 1998, p. 7).

At the international level, cooperation rather than isolationism is in the core because problems that used to be of a specific nation are now international problems such as global warming and traffic of drugs.

However, not only structural changes have to take place. As confidence in governments is declining, politicians should seek show new ways of interaction with ordinary people through the new electronic means of communication as well as transparency in their government (Blair, 1998; Giddens, 1998).

Finally, Giddens (2000) insistently argues that the government sought by Third Way is one able to interact with markets and civil society but this new and flat government does not mean a weak one:

"Acknowledging these developments does not imply arguing that governments have to adopt a diminished role in the world. Reform of the state can give government more influence than before rather than less. There is a difference between a big state, as measured by the number of its functionaries or the size of its budget, and a strong state." (2000, p. 57).

When we turn to the economic field, we do not see much

greater difference in Third Way's main points: globalization is still a fundamental feature of the modernity and it does not mean threat but opportunity. Therefore, Third Way seeks to further cooperation and expansion of the global market place.

Blair (1998) and Giddens (2000) argue that the economy is now pretty much different from before: it is a 'knowledge based' economy with higher levels of competition. There is a much bigger 'service industry' and the financial market is part of our daily life.

This new economy can generate prosperity but some sort of control ought to be enforced by governments and non-governmental organizations. In addition to this, responsibility should be placed on corporations (Giddens, 2000).

Finally, the last theme concerning Third Way is environment. The environment is fundamental for everyone, every nation and, therefore, any society will just succeed if sustainable development is permanently in the agenda. Economic enterprise rather than destruction can generate sustainable development because it produces more with much less and competition enforces the race against waste (Giddens, 2000).

The Third Way: Society

Differently from Hobsbawm (1995) but in the same sense, Giddens (1998; 2000) argues that as a result of all the changes in the last Century, our society is one in which the boundaries are not well defined. Before we could see a clear division of classes where workers had cohesion and the 'enemy' was the owners of capital; today's enemy is not clear, as it is not clear who belongs to a certain class. Giddens (1994) also argues that modernity has seen the emergence of 'reflexive' citizens.

Despite these 'lack of boundaries', Third Way understands that civil society plays fundamental role in our society and, therefore, should be 'empowered' in order not to be in disadvantage within both markets and governments:

"Civil society is fundamental to constraining the power of both markets and government. Neither a market economy nor a democratic state can function effectively without the civilizing influence of a civic association". (Giddens, 2000, p.64).

For Third Way thinking civil society, if rightly organized, can work out difficult problems like crime as well as create new opportunities for itself. By placing responsibility on citizens and generating 'social solidarity' (Giddens, 2000) among them, society will have responsible citizens independent from the State (i.e. welfare benefits) and able to seek their own well-being.

Support of collective action like communitarian associations and third sector organization, which would have an important role in delivering social services, is a core point of this political proposal.

In this sense, Third Way differs considerably from both social democracy, which has the State as the main responsible for 'delivering' welfare, and neo-liberalism that has the market instead of the State.

A weak point of Third Way (I shall come back to it later) is that though Third Way places plenty of responsibility on individuals for their own success and assumes that the sense of

'individualism' that globalization generates on individuals is inherent check, this is not a bar for cooperation:

"The new individualism that goes along with globalisation is not refractory to collaboration – cooperation (rather than hierarchy) is positively stimulated by it." (Giddens, 2000, p.78).

Also in relation to society both Blair (1998) and Giddens (1998; 2000) are concerned with family life. Family policy is a key test for this new politics because the decay of family life is an undeniable fact and as it is the basic institution of society, therefore, this is also in decay. Hence, the reconstruction of family life with the traditional two married parents is fundamental for The Third Way politics.

However, it cannot be done in either way proposed by the right wing politics - with "unorthodox family relationships" which sets women as housewives and segregates them in the workplace or by the way of the old left - with no limits; in ways that take marriage and 'family life' as unimportant (Giddens, 1998, p. 90).

Therefore, to pursue a new family life we must consider our new reality: (a) profound process of change in everyday life; (b) nostalgia for the traditional family; (c) marriages are below all an economic and kinship unit; (d) marriages should be based upon equality between sexes; (e) it is unacceptable for men to have sexual liberties outside married life and, finally, (f) children are no longer the cause of prolonged unsuccessful relationships. Hence, considering our reality, family life should be fostered as two married parents implying mutual respect, autonomy, decision-making through communication, freedom from violence and shared responsibility check child care.

Finally, and to generate a strong society, education is of fundamental importance (Blair, 1998; Giddens, 1998; 2000). To the analyses of this I also turn in the following section to remark that Education is essential to ameliorate society but on today's ground it does not produce an equal society.

CONCLUSION: WILL THIRD WAY GENERATES A SOCIETY WITH (IN)EQUALITY?

The construction of an egalitarian society is itself subject to extensive philosophical discussion. Moreover we have strong arguments to conceive our society in a way that treats all individuals with equal moral concern - at least if we endorse Kant's argument that says we ought to treat people not as a means but as end in themselves. Thus, such a society should be one where "people stand in relations of equality to others" (Anderson, E., 1999, p. 289). Considering this, I tried to demonstrate in this section that Third Way has inherently some weakness and contradictions that does not help to illuminate the construction of such a society neither treats people as end in themselves.

Third Way understands that there is no future for egalitarianism at all costs as we should accept the diversity of our modern society. Therefore, there is a shift towards equality of opportunity (Blair, 1998; Giddens, 1998; 2000). Giddens says:

"The contemporary left needs to develop a dynamic, life-chances approach to equality, placing the prime stress upon equality of opportunity." (2000, p. 86).

As well as stressing equality of opportunity The Third Way talks about redistribution of wealth and income because equality of opportunity produces inequality of outcome (and leaving this inequality means that the new generation would not have equality of opportunity) and there are always people in need of help (Giddens, 2000).

Money for this redistribution would come from taxation (including taxation over multinationals – with special attention paid for transfer pricing³) that should be progressive and over consumption; from better management of governments (fiscal responsibility) and from better or “effective spending” (Blair, 2001, p. 12) of welfare policies.

However, Giddens also claims:

“Public policy has to shift from concentrating on the redistribution of wealth to promoting wealth creation.” (2000, p. 3).

This last statement seems to be rather contradictory check the redistributive policies drawn in the last paragraph and this statement sounds like the old neo-liberal’s ‘trickle down’ which will never happen as the nature of capitalism is concentrative.

Although acknowledging the general increase of inequality since the earlier years of the 1970s, the Third Way believes that there has been plenty of progress in combating inequalities, but it is currently undermined or understated. In this sense, it places emphasis on different ways of looking at this question. Hence, Giddens (2000) as well as looking at a particular time when measuring poverty, says we should take into consideration a relative long period rather than a single point. This for him would prove that many people get out of poverty. However, Giddens’ suggestion seems to be very unreliable because it does not matter if a considerable number of people get out of poverty within years if the overall result is still down – and in this case, it does not matter if plenty of actions have been taken to combat poverty.

The welfare state, Third Way thinkers believe, which was used to deliver equality, is no longer efficient in sustaining egalitarian policies if it is kept in the current model. Recent transformations in the global scenario made it of little use to combat inequalities. Giddens puts it:

“Rather than creating greater social solidarity, as it is supposed to do, in this situation [the way welfare is nowadays] welfare institutions can undermine it.” (2000, p. 103).

This ‘social solidarity’, together with ‘inclusion’, is an element quite important of this theory. Blair (1998) and Giddens (1998) understand that in order to combat inequalities and poverty we should create conditions for ‘social inclusion’. The latter defines it:

“[Social inclusion] refers in its broadest sense to citizenship, to the civil and political rights and obligations that all members of a society should have, not just formally, but as reality of their lives. It also refers to opportunities

and to involvement in public space.” (Giddens, 1998, p. 102).

They have used this term exhaustively to say that once citizens are ‘integrated’ within society it is guaranteed their success. But what does this integration exactly mean?

As we already know, economy and globalization play a fundamental role in third way. For Blair

“The question is not whether to have them [markets], but how to empower individuals to succeed within them.” (2001, p. 10).

In this sense Third Way deals with globalization as were an “implacable force of nature, like the weather” (Hall, 1998, p. 11) and assumes that once ‘social solidarity’ is generated the market will provide enough for everybody. What we have to do is to ensure (“empower”) that everyone will be ‘included’. Therefore, for Third Way, a “link between exclusion and unemployment” (Levitas, 1996 p. 8) is drawn. Hence, inclusion means integration into work and this seems to be a weak conception of integration.

However, does globalization create jobs in order to create inclusion for the unemployed? According to Hobsbawm (1995), globalization does not create enough jobs as the revolution in technology inherent in it does not provide as many jobs as it destroys. Therefore, the ‘social inclusion’ of The Third Way is trapped in the globalization’s success.

Before moving on, I just would like to analyse two others statements. First:

“The Third Way suggests that it is possible to combine social solidarity with a dynamic economy.” (Giddens, 2000, p. 5).

Is it? Let us forget that the market’s aim is profitability and to obtain this it does not hesitate to overcome anything. For instance, what would happen if a well-intentioned businessman does not wish to fire his employees in a case of financial crisis? He is forced to do so; otherwise his business would collapse. The same treatment would be given to his competitors. Then, what sort of social solidarity is this?

Let us now analyse a second statement:

“Companies will devise ways to share with their staff the wealth their know-how creates.” (Blair, 1998, p.10).

Toynbee’s words speak out better than anything else:

“It [Third Way] means never having to choose, all the old lions and lambs happily snuggling down together. Successful business goes hand in hand with caring social objectives; dynamic markets embrace strong social communities. (...) All goals can become mutually dependent, never competing.” (2001, 28th Feb).

In this sense, Third Way claims that the new individualism is not refractory to cooperation (Giddens, 2000, p. 78) and if rightly balanced, civil society, governments and the market create a wealth society (Giddens, 2000, p. 56).

³ Transfer pricing is a mechanism that multinational companies use to hide real cost of goods imported or exported. E.g.: when the company A buys/ imports goods from the same company in another country, the branch which sells overcharges the buyer. Therefore, company A transfers capital to another place. Although the company might pay tax on that transaction, this is lower than the remittance of capital/profit.

I am not entirely sure but it seems to me that this individualism might not be refractory to cooperation if, and only if, there is some sort of financial advantage for the parts involved because markets corrupt altruistic intentions as it creates a culture of self-fulfilment.

Giddens talks a lot about the 'right balance' between civil society and the economy. However, I believe that globalization is in conflict with civil society because the former is partly responsible for the latter's weakness in our modern world. Strengthening one means weakening the other and although Third Way claims that it seeks a 'strong government', as it is put, both government and civil society seem to be conceived as mechanisms for adaptation to the economy, which is the engine of this theory. Third Way places great stress upon cooperation and 'inclusiveness' but we should bear in mind that in real society not always players are on the same side. Therefore, I illustrate my critique with some of Halls' words:

"[Third Way] measured by the promiscuous proliferation of such troubling adverbs as 'between', 'above' and 'beyond' – is its efforts to be all-inclusive. It has no enemies. Everyone can belong. The Third Way speaks as if there are no longer any conflicting interests which cannot be reconciled.⁴" (Hall, 1998, p. 10)

Third Way also places a great deal of responsibility upon education for the renewal of society. Education is an undeniable tool to ameliorate the social conditions of any given society. However I have great doubts that there is a straightforward link between employment and education. I am not denying that an educated individual has more changes to find a job. What I am denying is that, as a whole, the population will not be guaranteed employment just because everybody is educated. It will be so for as long as education is understood in a narrow sense as means to prepare individuals for the economy as Third Way proposes. In addition I suspect that education is doing little or nothing to create a society where people stand in relation of equality to others. Here is not the forum for this discussion (which I intent to carry forward) but I suspect that for the creation of such a society education should be on different grounds generating some sort of solidarity, mutual respect and cooperation rather than individualism, scorn and competition.

Nevertheless, Third Way politics analyses and identifies the current problems very well. It knows that the world has changed dramatically during the last century, especially during the last three decades. Therefore, any attempt to work out problems must look at our new reality.

The Third Way has two strengths. First it is its approach to citizenship. It no longer makes sense to say that individuals have only rights. We live in a dynamic and plural society and, therefore, this approach is seems more appropriate as it seeks social justice rather than narrow conceptions of individual rights. In addition to that, we live with people and, thus, we ought to show responsibility towards them. Second (perhaps it is the outcome of the former), the creation of a strong society based upon a responsible citizen and third sector organization. Third sectors could deliver social services far better than governments because of their formation - people committed to solving a particular problem or to help others.

The Third Way politics is charmed by the economy and, thus, holds onto it as much as possible. Not absolutely without reason. The market economy has made considerable progress throughout the recent Centuries. Uncountable are the discoveries driven by economic enterprise. It does bring the best of some people to pursue their own well-being and development. However, and unfortunately, market economy brings to the fore negative characteristics of humanity: selfishness, the desire for power and to be in a superior position.

Therefore, a question should be raised: can we have a different form of social-economic organization which keeps this brilliant feature without bringing about the bad characteristics and ensuring that individuals stand in relation of equality to others?

Sincerely I do not know but The Third Way politics cannot because it fails the basic test of treating people with equal moral concern: it is concerned only with people as long as they fit in the economic system.

REFERENCE

- Anderson, Elizabeth (1999) *What Is the Point of Equality?* New York: Ethics.
- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society*. London: Sage Publications Ltd.
- Blair, Tony (1998) *The Third Way – New politics for the new Century*. London: The Fabian Society.
- ____ (2001) *Third Way, phase two*. Prospect Magazine, March, 10-13.
- Bobbio, Norberto (1996) *Left and right*. London: Polity Press.
- Bradley, Harriet (2000) *Fractured identities – Changing patterns of inequality*. London: Polity Press.
- Dean, Hartley and Melrose, Margaret (1999) *Poverty, riches and social citizenship*. London: Macmillan Press Ltd.
- FAO, <http://www.fao.org/news/2001/010401-e.htm>.
- Giddens, Anthony (1994) *Beyond left and right*. Cambridge: Polity Press.
- ____ (1998) *The Third Way - the renew of social democracy*. London: Polity Press.
- ____ (2000) *The Third Way and its critics*. London: Polity Press.
- Hall, Stuart (1998) *The great moving nowhere show*. Marxism Today, November/December, 9-14.
- Hobsbawm, Eric (1995) *Age of extremes – The short Twentieth Century*. London: Abacus.
- Levitas, Ruth, (1996) *The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony*, Critical Social Policy, Vol. 16, No. 1.
- O'Brien, Martin and Penna, Sue (1998) *Theorising Welfare – Enlightenment and Modern Society*. London: Sage Publication Ltd.
- Toynbee, Polly (2001) *This is Blair's new road map, but it leads nowhere*. Obtido via Internet. The Guardian, 28th February.

⁴ Emphasis added.

ANÁLISE SIMULTÂNEA DOS TEORES DE Fe²⁺ E Fe³⁺ EM FORMULAÇÕES DE SULFATO FERROSO

Carlos Alberto Silva¹, Luís Roberto Paschoal²

Faculdade de Farmácia – UNIFENAS
Laboratório de Controle de Qualidade Físico-Químico
Campus Universitário-Rod. MG 179 Km 0. CEP 37130-000, Alfenas – MG/Brasil
e-mail: casilvafarm@yahoo.com.br

RESUMO

O sulfato ferroso está presente em diversos medicamentos encontrados no mercado sob as formas farmacêuticas de drágeas, solução oral e xarope. A existência de Fe³⁺ nessas formulações indica desvios de qualidade e a sua ingestão pode causar diversos efeitos colaterais. Visando o controle de qualidade dos medicamentos à base de Fe²⁺, o método da espectrofotometria foi indicado por proporcionar a análise simultânea Fe^{2+/3+}. Neste trabalho foram analisados medicamentos comerciais contendo sulfato ferroso em diversas apresentações. O método empregado comprovou ser preciso, eficaz, sensível e reprodutivo e os resultados demonstraram a ausência de Fe³⁺ nas amostras estudadas.

Palavras-chave: doseamento simultâneo, espectrofotometria, 1,10-fenantrolina.

ABSTRACT

Several medications contain ferrous sulfates are meet in the market in the pharmaceutical forms of covered tablets, oral solution and syrup. The presence of Fe³⁺ in these formulations indicates quality deviations, besides causing several collateral effects. In the control of quality of the medications the base of Fe²⁺ the method of the visible spectrophotometry was indicated by providing the simultaneous analysis of Fe^{2+/3+}. In this work commercial medications were analyzed contains ferrous sulfate in several presentations. The method employed show to be precise, effective, sensitive and reproductivity and the results demonstrated the absence of Fe³⁺ in the studied samples.

Key words: simultaneous determinations, spectroscopy, 1,10-phenanthroline.

INTRODUÇÃO

A indústria farmacêutica brasileira disponibiliza no mercado uma série de medicamentos contendo sulfato ferroso (FeSO₄) para diversos tipos de tratamentos: anemia ferropriva, pós-operatórios, mulheres em idade fértil, gravidez, etc. As formulações farmacêuticas disponíveis são: solução oral, xaropes, drágeas, complexos vitamínicos.

O ferro II (Fe²⁺) é um mineral essencial ao organismo e indispensável à constituição da hemoglobina, mioglobina e enzimas, tais como xantino-oxidase, citocromo oxidase e outras. É facilmente assimilável e, em quantidade suficiente, corrige a anemia ferropriva e restabelece os índices normais de armazenamento de ferro corporal (Aché, 2002).

A biodisponibilidade de sulfato ferroso e férrico (Fe³⁺) é bastante variável dependendo da forma farmacêutica, do estado de oxidação e da solubilidade do ferro na presença de substâncias quelantes ou oxidantes na dieta. Frente ao pH ácido do estômago, os dois tipos são solúveis; à medida que aumenta o pH no duodeno, o sal férrico tende a formar hidróxidos férricos insolúveis. A adição de agentes oxidantes, como o ácido ascórbico, garante que o ferro esteja na forma reduzida, ainda solúvel em pH neutro (Batistic, Auricchio e Markman, 1998).

Desta forma, a absorção do Fe²⁺ no intestino deverá ser isenta de Fe³⁺, o que normalmente causa efeitos colaterais, como enjoos e coloração escura nas fezes. A oxidação do Fe²⁺ à Fe³⁺ ocorre através de diversos fatores como incidência de luz, umidade, calor, pH; diminuindo, assim, o teor recomendado da dose administrada.

Em 2000, Paschoal e Tessarolo, publicaram trabalho em que foi recomendado o método espectrofotométrico para o doseamento simultâneo de Fe²⁺ e Fe³⁺ em matérias primas e comprimidos revestidos.

Neste método, tanto o Fe²⁺ como o Fe³⁺, são complexados pelo agente cromogênico 1,10-fenantrolina, gerando solução vermelha-alaranjada, com absorções seletivas. No comprimento de onda de 510 nm somente ocorre a absorção devido ao complexo de Fe²⁺, [(C₁₂H₈N₂)₃Fe]²⁺ e em 390 nm a absorção é aditiva do complexo de Fe²⁺ e Fe³⁺.

Assim, neste trabalho aplicamos a metodologia desenvolvida por Paschoal e Tessarolo, 2000, para diversas formulações disponíveis atualmente no mercado, no sentido de avaliarmos a qualidade destes medicamentos com relação os teores de Fe²⁺ e Fe³⁺.

¹ Acadêmico concluinte do Curso de Farmácia Industrial da UNIFENAS. Estudo realizado como trabalho de Iniciação Científica.

² Professor orientador. e-mail: lr_paschoal@yahoo.com

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram adquiridos no comércio medicamentos contendo sulfato ferroso em sua formulação, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Formulações farmacêuticas analisadas

Medicamento / Teor	Identificação / Fabricante/lote
Combiron drágeas 400 mg $\text{FeSO}_4 \equiv$ 120* mg de Ferro elementar;	Aché/ 0201940 validade até jun-2004
Novofer solução oral 10 mL \equiv 260 mg FeSO_4 ** \equiv 52 mg de ferro elementar;	Aché/ 0003828 validade até nov-2002
Cimed Sulfato Ferroso xarope 10 mL \equiv 250 mg FeSO_4 *** \equiv 92 mg de ferro elementar;	Cimed/ 259 validade até fev-2003

* Estimativa errada de ferro elementar, a partir de 400 mg de FeSO_4

** Considerou $\text{FeSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$

*** Considerou FeSO_4

Todos os reagentes utilizados foram de grau analítico (PA) e a água deionizada.

Preparação das soluções padrões de Fe^{2+} e Fe^{3+}

As soluções padrões de Fe^{2+} e Fe^{3+} usadas para a obtenção da curva de calibração (até 10 mg L^{-1}), foram obtidas pela diluição de soluções estoque concentradas (100 mg L^{-1}), preparadas dissolvendo-se 0,7022 g de $\text{Fe}(\text{NH}_4)_2(\text{SO}_4)_2 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$ ou 0,864 g $\text{FeNH}_4(\text{SO}_4)_2 \cdot 12\text{H}_2\text{O}$ em 1 L de água deionizada com adição de 5 mL de solução de H_2SO_4 1:5.

Preparação das amostras para determinação de Fe^{2+} e Fe^{3+}

Soluções de amostra - "estoque"

Inicialmente obtiveram-se soluções-estoque com concentrações de cerca de 100 mg L^{-1} de ferro.

Drágeas: cinco amostras foram cuidadosamente pesadas e trituradas em almofariz. Solubilizou-se meio peso médio em béquer contendo água deionizada e solução de H_2SO_4 1:5. Filtrou-se em seguida para um balão volumétrico de 1 L completando-se o volume com água deionizada.

Solução oral e xarope: para uma alíquota de 1 mL da amostra, acrescentou-se 5 mL de solução de H_2SO_4 1:5 e completou-se o volume de um balão volumétrico de 100 mL com água deionizada.

Soluções de amostra- "uso"

Para a determinação de Fe^{2+} e Fe^{3+} nas amostras procurou-se obter soluções de leitura com concentrações na faixa de 2 – 10 mg L^{-1} de ferro.

Drágeas: 5 mL da solução estoque contendo cerca de 74 mg L^{-1} (Fe^{2+}) foram transferidos para um balão volumétrico de 50 mL previamente ajustando seu pH para 3,5 empregando-se solução de acetato de sódio $0,2 \text{ mol L}^{-1}$. A seguir, adicionou-se 4 mL de solução 1, 10 – fenantrolina $0,25 \%$ (m/v), e completou-se o volume com água deionizada.

Solução oral e xarope: 3 mL da solução estoque contendo cerca de 96 ou 92 mg L^{-1} , (Fe^{2+}) respectivamente, foram transferidos para um balão volumétrico de 50 mL previamente ajustando seu pH para 3,5 empregando-se solução de acetato

de sódio $0,2 \text{ mol L}^{-1}$. A seguir adicionou-se 4 mL de solução 1, 10 – fenantrolina $0,25 \%$ (m/v), e completou-se o volume com água deionizada.

Equipamento

As análises quantitativas de Fe^{2+} e Fe^{3+} foram realizadas empregando um espectrofotômetro Shimadzu UV – 1601 PC (processo FAPEMIG).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os espectros de absorção obtidos para as amostras estão mostrados na Figura 1, evidenciando os comprimentos de onda de absorção do complexo formado de Fe^{2+} , em 510 nm e do complexo de $\text{Fe}^{2+}/\text{Fe}^{3+}$, em 390 nm

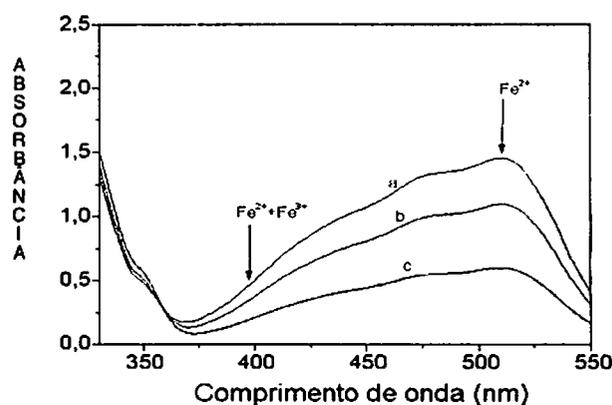


Figura 1. Espectros de absorção obtidos das soluções de uso das amostras estudadas (a) drágeas, (b) solução oral e (c) xarope.

As curvas de calibração foram obtidas nos comprimentos de onda de 390 nm para $\text{Fe}^{2+} + \text{Fe}^{3+}$ e em 510 nm para Fe^{2+} . A Figura 2 demonstra a boa linearidade observada no método

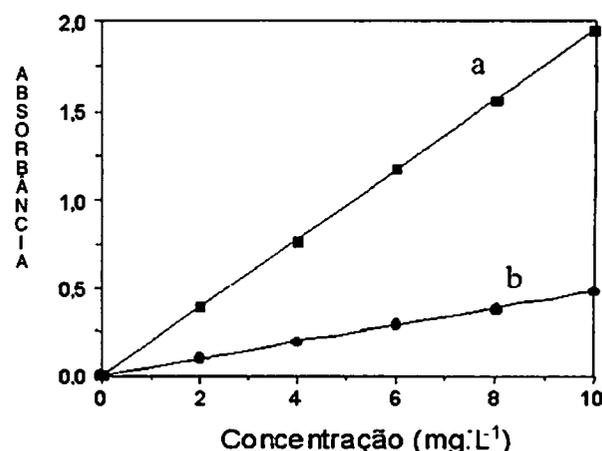


Figura 2. Curvas de calibração: a) 510 nm $A = -0,00115 + 0,19509 C$, $r = 0,99998$ e b) 390 nm $A = -9,334 \times 10^{-4} + 0,04794 C$, $r = 0,99995$.

Então, os resultados obtidos de Fe^{2+} , $Fe^{2+/3+}$, para as preparações comerciais estudadas, estão mostradas na Tabela 2.

Pelos resultados obtidos observou-se que as amostras analisadas não apresentaram teores de Fe^{3+} , refletindo a não degradação do sulfato ferroso utilizado nas formulações, bem como sua estabilidade.

O método mostrou-se eficiente, seletivo e reprodutivo, conforme sugerido por Paschoal e Tessarolo, 2000, tendo em vista que naquele trabalho o método havia sido empregado somente para comprimidos revestidos.

No presente estudo, as formas farmacêuticas drágeas e solução oral, continham ácido ascórbico em sua formulação, conforme bula do fabricante, o que de fato parece ter contribuído para a biodisponibilidade do Fe^{2+} .

No entanto, foram observadas variações com relação aos teores descritos na bula pelos fabricantes, bem como ainda informações incompletas a respeito do princípio ativo disponível.

CONCLUSÃO

Mais uma vez, este estudo revelou que a quantidade de água da matéria prima utilizada deve ser conhecida, tendo em vista a estequiometria do doseamento.

O método empregado mostrou-se ser rápido, simples, específico, seletivo, sensível e reprodutivo, também para as

formulações estudadas.

Assim, sugere-se que este método espectrofotométrico pode ser aplicado para a análise de rotina de teores de ferro em medicamentos.

AGRADECIMENTO

Os autores agradecem à FAPEMIG pelo apoio financeiro na aquisição do espectrofotômetro.

BIBLIOGRAFIA

Aché, Laboratórios Farmacêuticos S.A. Combiron, sulfato ferroso + associações. Bula de medicamento. Lote 0201940. 2002

BATISTIC, M. A., AURICCHIO, M. T. and MARKMAN, B. E. O. Avaliação da qualidade de comprimidos revestidos e soluções orais de sulfato ferroso utilizados no tratamento da anemia ferropriva., *Rev. Inst. Adolfo Lutz*, 57, p. 25 – 28. 1998.

PASCHOAL, L. R. and TESSAROLO, F. S. Simultaneous determinations of Fe^{2+} and Fe^{3+} in ferrous sulfate destined for pharmaceutical preparations. *Analytical Letters*, 33, 1, p 81 – 91, 2000.

Tabela 2. Resultados do método espectrofotométrico da determinação de Fe^{2+} , $Fe^{2+/3+}$, e Fe^{3+} (por diferença), das amostras estudadas.

Medicamento	Fe, valor teórico (mg)	Fe total, quantidade total encontrada (mg)	Recuperado (%)	Fe^{2+} , $\lambda = 510nm$, quantidade encontrada (mg)	Proporção Fe^{2+} encontrado (%)	Fe^{3+} , quantidade encontrada (mg)	Proporção Fe^{3+} encontrado (%)
drágeas	147,37*	149,80	101,65	149,80	101,65	0,00	0
solução oral (10 mL)	52,00	50,84	97,77	50,84	97,77	0,00	0
Xarope (10 mL)	92,00	94,00	102,17	94,00	102,17	0,00	0

* Valor real calculado a partir de 400 mg $FeSO_4$

Missão

do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG:

“Contribuir para o desenvolvimento regional, através das relações com o saber, formando cidadãos éticos e de competências múltiplas, gerando soluções criativas, fomentando a pesquisa e o desenvolvimento, inter-relacionando-se com a comunidade, promovendo o crescimento e a melhoria da qualidade de vida na Região do Sul de Minas”

*2. Palestras,
Monografias, Poesias*

ALGUNS MARCOS DA FILOLOGIA NO BRASIL

João Alves Pereira Penha¹

A primeira gramática histórica (incompleta) da língua saiu no Brasil em 1878. Seu autor, Pacheco da Silva Júnior (1842-1899), estudioso de sólidos conhecimentos lingüísticos, estabeleceu os fundamentos da Semântica ao mesmo tempo em que o lingüista Michel Bréal (1832-1915) criara a nova ciência na Europa. – É o que o diz Prefácio das *Noções de Semântica* (ed. Póstuma, 1903), de Pacheco da Silva Júnior.

Uma abordagem especial do texto foi inaugurada por Silva Ramos (1853-1930), professor do Colégio Pedro II, que mostrava em aula as belezas da língua e os recursos do estilo. Com esse processo, Silva Ramos contribuiu, há cem anos, para uma verdadeira renovação do ensino da língua no Brasil.

Quando, em 1887, Fausto Barreto (1852-1915) organizou, para uso oficial, o programa de língua vernácula, João Ribeiro (1860-1934), homem de rara inteligência e cultura, preparou a *Gramática Portuguesa* (1887) para cumprir o programa. Logo esse compêndio foi considerado o melhor da época, embora concorresse com as gramáticas de Alfredo Gomes, Pacheco e Lameira e Maximino Maciel, todas de 1887. Publicada a *Seleta Clássica* (1905), de João Ribeiro, seus comentários aos textos arcaicos e clássicos revelaram a autoridade filológica do autor.

Em 1908, editam-se as magistrais *Dificuldades da Língua Portuguesa*, obra em que Manuel Said Ali (1861-1953) resolve questões que andavam em discussão: a do *se sujeito*, a do *infinito pessoal* e a dos *nomes geográficos*. Pela importância de suas obras, Said Ali é considerado um dos maiores mestres da língua em todos os tempos.

Alguns anos após as *Dificuldades*, de Said Ali, aparecem as *Lições de Português* (1915), do grande filólogo Otoniel Mota (1878-1951). Essas *Lições*, que trazem os textos sabiamente anotados pelo autor, são usadas, no Rio de Janeiro, no preparo das aulas de Sousa da Silveira (1883-1967), grande mestre da Filologia em nosso país.

Fase importante é marcada pelas publicações de Mário Barreto (1879-1931), uma cabeça privilegiada que dirimia as questões pelo vasto e profundo saber lingüístico. Com os artigos saídos na imprensa, MB formou livros como *Novíssimos Estudos da Língua Portuguesa* (1914) e *Através do Dicionário e da Gramática* (1927), que os mestres ainda consultam com surpresa e agrado.

Dissentindo das mais altas autoridades em fonética, José Oiticica (1882-1957) instituiu uma classificação, toda sua, dos fonemas portugueses segundo a pronúncia normal brasileira. José Oiticica foi mais gramático que filólogo, observa o lingüista Eugénio Coseriu. – Inovador, Oiticica criou a *Teoria da Correlação*, processo sintático distinto da coordenação e da subordinação.

Pioneiro da crítica textual entre nós, Sousa da Silveira impressiona pelo respeito ao texto comentado e publica *Textos Quinhentistas* (1945). E suas *Lições de Português* (1923) já foram relacionados entre os compêndios capitais da língua.

No ano de 1932, o filólogo e lingüista Antenor Nascentes (1886-1972) lançou o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, sua obra culminante, que recebeu encômios em muitos países do mundo.

O mais desenvolvido estudo do português medieval e clássico foi feito por Augusto Magne (1887-1966), grande helenista latinista e romanista francês que viveu no Brasil. Elaborando muitos trabalhos ao mesmo tempo, boa parte de sua obra ficou inacabada. Escreveu o mais rico glossário do português arcaico, parte integrante da 2ª. ed. da *Demanda do Santo Graal*.

A primeira notícia da Ecdótica (ou Crítica Textual) só chegou ao Brasil em 1946 com os *Estudos de Filologia Portuguesa*, de Silveira Bueno (1898-1989), catedrático de Filologia Portuguesa da Universidade de São Paulo.

O comentário filológico de língua popular regional fica marcado com *Linguagem de Cantadores* (1933), de Clóvis Monteiré (1898-1961), um dos mais completos filólogos do Brasil. Depois de *Português da Europa e Português da América* (1931), Clóvis Monteiro publicou *Fundamentos Clássicos do Português do Brasil* (1958).

Poucos estudiosos da Filologia seguem os passos da Lingüística. Entre esses poucos, está Aires da Mata Machado Filho (1909-1985), um dos mais atualizados de seu tempo. Familiar dos textos medievais, ele conhecia as tendências da Lingüística contemporânea.

Anotando textos de diferentes períodos literários, o filólogo Sílvio Elia (1913-1998) publicou, em 1963, *A Contribuição Lingüística do Romantismo, A Contribuição Lingüística do Modernismo e Tendências da Língua Contemporânea*, indicando diversos aspectos da evolução da língua no Brasil.

No final do séc. XX, o filólogo e lexicógrafo Antônio Houaiss (1915-1999) estava concluindo o mais rico dicionário da língua portuguesa, que foi editado em 2001, depois da morte do autor, com 228.500 verbetes, pelo filólogo Mauro de Salles Villar, sobrinho de Antônio Houaiss.

O emprego da Ecdótica, aperfeiçoou a edição de textos críticos. Num passado recente, atribuíram-se verdadeiros modelos de crítica de textos ao consagrado medievalista Celso Cunha (1917-1989), um dos maiores nomes da Filologia Brasileira.

Escrever a *História da Língua Portuguesa* foi um sonho de grandes mestres do idioma. O eminente filólogo e lingüista português Leite de Vasconcelos (1858-1941) reuniu vasto material para essa *História*. Mas Serafim da Silva Neto (1917-1960), nossa mais definida vocação de filólogo, elaborou preciosos textos críticos, cabendo-lhe a glória de escrever a *História da Língua Portuguesa*, que saiu em fascículos a partir de 1952.

¹ João Alves Pereira Penha é Doutor em Letras e Professor Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O vocabulário é um dos setores da língua menos estudados. Antônio Geraldo da Cunha (1924-1999), um dos maiores filólogos do Brasil contemporâneo, estudou o vocabulário histórico português em rigorosa pesquisa do português medieval. Do mestre A. G. Cunha vieram edições críticas modelares e o magnífico *Índice do Vocabulário do Português Medieval*, que foi interrompido pela morte do autor em 1999.

A Extensão

do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG:

“A Extensão no Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS-MG é considerada como processo educativo, cultural e científico que se destina a desenvolver as relações entre a comunidade acadêmica e a comunidade da Região do Sul do Estado de Minas Gerais.

Neste sentido, a extensão universitária vivenciada no UNIS-MG trata:

- da responsabilidade social da ciência e da universidade;*
- da “re-ligação” dos saberes científicos e não científicos;*
- da aproximação da sociedade com os avanços científicos conquistados pela pesquisa;*
- da responsabilidade com a preservação dos valores culturais da comunidade.*

Sob esta ótica, a extensão no Centro Universitário do Sul de Minas é articuladora do ensino e da pesquisa com a sociedade, promovendo ações, atuando como “berçário” da reforma do pensamento e constituindo-se como o “ponto de encontro” do acadêmico com o cidadão comprometido com sua comunidade, com a sociedade e com o País.”

3. Normas Para Publicação



Interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Interação é uma publicação do Centro Universitário do Sul de Minas e tem como objetivo publicar contribuições científicas e de extensão que contribuam para o avanço do conhecimento relacionado ao ensino, à pesquisa e extensão. Serão consideradas, para publicações, investigações de trabalhos originais, sob a condição de serem contribuições exclusivas desta revista, ou seja, todos os textos e ilustrações publicados são de propriedade da Revista Interação, sendo sua reprodução parcial ou total permitida, desde que seja feita referência à Revista.

Os trabalhos submetidos à apreciação para publicação e não aceitos ficarão à disposição do autor durante três meses. A responsabilidade pelas afirmações e opiniões contidas nos trabalhos caberá inteiramente ao(s) autor(es). Autores estrangeiros deverão enviar os textos em inglês ou espanhol.

Para publicar artigos científicos, relatos de pesquisas, revisão de literaturas, monografias, resenhas e poesias originais, sempre a critério do Conselho Editorial ou Assistencial, solicitam-se as instruções no formato a seguir. Um modelo (formato) geral para elaboração também pode ser encontrado no site <http://interacao.unis.edu.br>, facilitando a preparação do manuscrito.

Os originais a serem enviados devem conter no máximo 20 páginas (formato A4), apresentando: Resumo, Abstract, Introdução (onde estará inserida a revisão da literatura), Desenvolvimento Experimental (representando o Material e Métodos utilizados no desenvolvimento do estudo), Revisão e Discussão, Agradecimentos e por último, as Referências Bibliográficas. As ilustrações (gráficos, imagens, figuras, etc) devem ser inseridas ao longo do texto. O material deverá ser enviado via correio convencional ou eletrônico (e-mail). Caso seja usada a primeira opção, enviar duas cópias impressas em papel formato A4, contendo entrelinha 1,5 cm e margem de 2,5 cm. O texto deverá ser digitado em MS Word versão 97 ou 2000, utilizando fonte (letra) Times New Roman, tamanho 12 pontos. É necessário também o envio do trabalho em disquete 3,5" ou CD.

As ilustrações deverão ser enviadas em extensão TIF ou JPG com resolução mínima de 150dpi (pontos por polegada), tamanho mínimo de 10x7 cm e arquivadas separadamente, além de constarem no conjunto da obra. Esse procedimento também deverá ser observado para as tabelas. Ilustrações e tabelas deverão ser numeradas com algarismos arábicos e independentes. Exemplo: Figura 1, Tabela 1, Figura 2, Tabela 2, etc.

As Referências Bibliográficas serão mencionadas no trabalho segundo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O Corpo Editorial se reserva o direito de propor alterações nos originais, com objetivo de manter a qualidade da publicação, respeitando a opinião dos autores.

A Revista Interação não devolverá os originais publicados e remeterá aos seus autores, gratuitamente, 2 (dois) exemplares do número da Revista contendo o trabalho.

A seguir, apresentaremos o modelo (formato) geral, que se encontra disponível para Download no site www.unis.edu.br/interacao, contendo detalhes de como fazer e submeter à apreciação o trabalho a ser publicado.

Os originais completos, contendo os endereços de seus respectivos autores, poderão ser enviados para o seguinte endereço ou e-mail: Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG - Av. Cel. José Alves, 256 - Vila Pinto - Varginha/MG - CEP: 37010-540 - e-mail: interacao@unis.edu.br

FAÇA PARTE DESTA INTERAÇÃO
(Título em Negrito, MAIÚSCULO, 13 pt. Centralizado)

Insira o(s) nome(s) do(s) autor(es). Escreva por extenso o nome inicial e o sobrenome final (ex.: Lucas R. S. Melo) ou nome por extenso (Ex: Lucas Raphael Santos de Melo). Não abrevie o primeiro nome. Após o nome, coloque o numeral em sobrescrito relacionando o endereço do(s) autor(es). Pelo menos um dos autores deve ser designado com sobrescrito¹, correspondendo ao autor que receberá as correspondências em caso de consulta. Informações adicionais sobre este autor devem constar em nota de rodapé como segue

Inserir o(s) endereço(s) da(s) instituição(ões) do(s) autor(es), indicar o e-mail do(s) autor(es) para quem as correspondências devem ser dirigidas em caso de consulta. Devem-se colocar, inicialmente, o(s) endereço(s) da(s) instituição(ões) do(s) autor(es) de referência (aquele para onde as correspondências devem ser dirigidas) e, na linha seguinte, os endereços dos outros autores, caso sejam de instituições diferentes.

RESUMO

Inserir o resumo, que não deve ultrapassar 10 linhas (Times New Roman 10 pt.).

Palavra-Chave: Inserir no máximo 5 (cinco) Palavras-Chave ((Times New Roman 10 pt.).

ABSTRACT

Inserir o Abstract, que não deve ultrapassar 10 linhas (Times New Roman 10 pt.).

Key words: Inserir no máximo 5 (cinco) Palavras-Chave ((Times New Roman 10 pt.).

INTRODUÇÃO

Inserir aqui a introdução. O artigo para ser submetido à apreciação deverá ter no máximo 20 páginas, contendo Resumo, Abstract, Introdução (que incluirá a revisão da literatura), Desenvolvimento Experimental (representando o Material e Métodos utilizados no desenvolvimento do estudo), Resultados e Discussão, Agradecimentos e por último as Referências Bibliográficas. A figura 1 mostra.....

O arquivo contendo o artigo poderá ser enviado para o e-mail interacao@unis.edu.br, aos cuidados dos coordenadores da Revista Interação. Outra forma de envio é pelo correio convencional. Desta forma, deverão ser enviadas anexas 2 (duas) cópias em folha A4, onde as seções terão margem 2,5 cm, acompanhadas dos respectivos disquetes contendo os arquivos como descrito acima. O texto deve ser digitado em MS Word versão 97 ou 2000, com fonte Times New Roman, tamanho 12 e entrelinha 1,5.

Equações matemáticas serão enumeradas em ordem cronológica de sua inserção no texto, como segue. O tamanho das letras contidas na equação deverá ser de 12pts..

$$R = \frac{Go.d_p}{\mu} \tag{1}$$

EXPERIMENTAL

Insira aqui subtítulo, se houver.

Insira aqui o texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Insira aqui subtítulo, se houver.

Insira aqui Resultado e Discussão.



Figura 1. A Revista Interação é uma publicação do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG.

¹ Informações adicionais sobre o(s) autor(es) e local(is) onde foi realizado o trabalho

CONCLUSÕES

Insira aqui as conclusões.

AGRADECIMENTOS

Insira aqui os agradecimentos.

NOMENCLATURA

Insira aqui os símbolos de acordo com os modelos:

G_0 - vazão mássica do gás [kg/m²s]

F - Força

γ - gravidade - (Para/sobrescrito)

p - pressão - (Para/subscrito)

BIBLIOGRAFIA

Sugerimos que as bibliografias apareçam no texto de acordo com os seguintes padrões:

- A Revista tem como objetivo a interação de nossa comunidade científica. (MARTINS, 2000)
- Ling et al (1996) mostram os seguintes resultados....
- Melo (2000) mostra que a revista Interação é uma boa idéia....
- A Caracterização (Ling et al., 1996) mostrou...
- Os dados apresentados (Lyle, 1985) mostram que....

As bibliografias devem ser apresentadas em ordem alfabética.

Artigos (mais de um autor):

LING, R., YOSHIDA, M. and MARIANO, P.S. Caracterização estrutural., J. Org. Chem, 61, z p.4439, 1996.

Para Patentes:

LYLE, F.R., U.S. Patent 5973 257, 1985.

Livros:

MONTES, A., COSENZA, E., GIANNETTO, G., URQUIETA, E., MELO, R.A., GNEP, N.S. and GUISET, M. en "Mesoporous Molecular Sieves" (L Bonneviot, F. Béland, C. Danumah, S. Giasson and S. Kaliaguine, Eds.), Thermal Decomposition of Surfactant in Mesoporous MCM-41 Type Solids., *stud. Surf. Sci. Catal.* Elsevier, The Netherlands, 117, p237, 1998.

Anais de Congressos em CD-ROM:

MELO, R. A., BATISTA, M.S., URQUIETA-GONZALÉZ, E. "Atividade Catalítica de Peneiras Moleculares H-AI SiMCM-41 na Isomerização do m-Xileno", Congresso Brasileiro de Engenharia Química - COBEQ., Águas de São Pedro-SP, anais em CD-ROM/2000.

Dados obtidos através da Internet:

BATISTA, M.S., qualidade de café, obtido via Internet, <http://www.csw/ltm/literatura>, 1997.

Filmes e Gravações em Vídeo:

JOHN, K. Chicago: Emerson Film Corp.: Dist. Encyclopaedia Britannica Films, 1950. 1 bobina cinematográfica. (18 min): son., color., 16 mm.

Fotografias:

KOBAYASHI, K. Dança dos Xavantes. 1980. 1 foto: color; 16x56 cm.

Entrevistas:

- Não publicadas:

SILVIERA, U. Entrevista concedida a Neide Leheld. Ribeirão Preto, 20 out. 1999.

- Publicadas:

BERGER, R. Dinheiro não é tudo. Revista Veja, São Paulo, 32; 26, 30 jul. 1999.

Como inserir Figura no Texto:

Para colar uma figura no texto, proceda da seguinte forma:

- 1 - Copie a figura, selecione a figura mais a legenda ou a figura mais a próxima linha.
- 2 - Posicione o cursor no lugar de "Inserir aqui figura, posição desejada"
- 3 - Cole a figura usando a opção colar especial / figura (em Editar), desmarcando a opção flutuar sobre o texto.
- 4 - Colar (OK):



Figura X. Faça parte desta idéia.

Como inserir tabela no texto

As tabelas devem ser apresentadas após o título:

Tabela X. Inserir a tabela desejada após o título.

Amostras	T1p (ms)	106,3	84,9	75,7	65,5
1406	---	4,1	3,0	3,1	1,9
454	---	2,6	2,8	3,1	3,1
RB-59	---	4,4	3,2	3,5	3,0

Inserir aqui notas necessárias

Esse guia foi preparado para facilitar o seu trabalho. Para monografias, resenhas, contos ou poesias, você deverá adaptá-lo. Sugestões serão bem vindas para melhorarmos ainda mais a nossa **Interação**.

ASSINATURA

A solicitação de assinatura poderá ser feita através do e-mail *interacao@unis.edu.br* ou envio dos dados abaixo para realização do seu cadastro. Os assinantes receberão no endereço indicado, com toda comodidade, dois exemplares anuais da Revista INTERAÇÃO. No entanto, em momento oportuno, será solicitado o pagamento de uma taxa de R\$10,00 (dez reais), como anuidade, para sua manutenção.



DADOS PARA ASSINATURA DA REVISTA INTERAÇÃO

Nome: _____

Instituição: _____

Profissão: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ - _____

Fone: (____) _____

e-mail: _____

Data: ____ / ____ / ____



Av. Cel. José Alves 256 - Vila Pinto
Varginha - MG
CEP: 37010-540
Site: <http://interacao.unis.edu.br>
e-mail: interacao@unis.edu.br

Impressão:

**Gráfica Editora Sul Mineira
Rua Tiradentes, 395
Tel. (35) 3214-3863
Varginha - MG**

interação

Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão



Av. Cel. José Alves, 256 - Vila Pinto - Varginha - Minas Gerais
CEP 37010-540 - (35) 3219-5267
<http://www.unis.edu.br>
<http://interacao.unis.edu.br>
intercacao@unis.edu.br