

Chares

Revista Científica Unijorge



Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE

Reitor: Guilherme Marback Neto

Pró-reitora de graduação: Midian Angélica Monteiro Garcia

Diretoria Administrativa Financeira: Ivan Souza Guerra Lima

Diretoria de Marketing e Vendas: Davino Pontual

Coordenação Geral de Pós-Graduação: Sylvia Dalcon Bastos Barreto

Coordenação Geral Acadêmica de Graduação Presencial: Suzeli Mauro

Coordenação Geral Acadêmica EAD: Edinaldo Luz das Neves

Núcleo de Publicações UNIJORGE

Editor Chefe: Carlos Alberto Ferreira Danon

Comissão de Editoração da Revista

Revisão: Eduardo Reis Silva e Milena Nascimento de Souza

Conselho Científico:

Ana Amélia de Sousa Magalhães, UNIJORGE, Brasil

Anna Amélia de Faria, UFBA, Brasil

Moisés Oliveira Alves, UEFS, Brasil

Camila Magalhães Pigozzo, UNIJORGE, Brasil

Carlos Alberto Ferreira Danon, Centro Universitário Jorge Amado - Unijorge, Brasil

Edinaldo Luz das Neves, Centro Universitário Jorge Amado, Brasil

Kátia Jane Chaves Bernardo, UNIJORGE, Brasil

Lenir Silva Abreu, UFSB, Brasil

Midian Angélica Monteiro Garcia, Centro Universitário Jorge Amado - Unijorge, Brasil

Mônica Ramos Daltro, Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Brasil

Neurilene Ribeiro Martins, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Silvanne Ribeiro, Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil – UFBA

Tânia Maria Hetkowski, UNEB, Brasil

Conselho Editorial:

Guilherme Marback Neto, Centro Universitário Jorge Amado - Unijorge, Brasil

Suzeli Mauro, Centro Universitário Jorge Amado, Unijorge, Brasil

Neurilene Ribeiro Martins, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Raúl Archibol Suárez, Universidad del Istmo - UDI, Panamá

Organização: Eduardo Reis Silva e Milena Nascimento de Souza

Capa e Editoração: Marcus Vinícius Souza Santos

Imagem da Capa: Bronzino, Retrato de Eleonora de Toledo com o filho Giovanni (fragmento).

C. 1545. Firenze, Galeria degli Uffizi. Dominio Público ©.

CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO

Chares

Revista Científica Unijorge

Nº 09 - Volume I- Ano 2019

REVISTA OLHARES

Periódico científico anual editado pelo Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge), localizado em Salvador (Ba), que tem como objetivo difundir os resultados e contribuições de pesquisas e estudos no campo da educação nas áreas de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação. Ao compreender que as questões em educação são complexas, demandando abordagens e contribuições de diferentes campos de conhecimento, a Revista Olhares convida os estudiosos do Brasil e do exterior a submeterem seus trabalhos e, desse modo, colaborar para a compreensão, debate crítico e proposição nos diferentes temas que fazem parte do escopo da Revista.

REVISTA OLHARES [recurso eletrônico]. - N.9 (2019). - Salvador: Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). Núcleo de Publicações (NP), 2009-.
v.: l.; 28cm.

Anual.

Início: 2009.

Disponível em: <http://revistas.unijorge.edu.br/Portal/index.php/Olhares/>

ISSN 2526-5989

Descrição baseada em: N.8 (2018).

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino superior – Periódicos. I.

Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE). II. Núcleo de Publicações (NP).

CDU (051)37

Ficha catalográfica elaborada por: Ana Bárbara N. Fortunato CRB-5/1297

PREFÁCIO

*Carlos Alberto Ferreira Danon
Eduardo Reis Silva*

ARTIGOS

NEGRO AMOR DE RENDAS BRANCAS?, p.09

Midian Angélica Monteiro Garcia

RESSONÂNCIAS NIETZSCHIANAS na educação contemporânea, p.19

Lilian Miranda Magalhães

CORPO E FESTA NA DRAMATURGIA de Thomas Bernhard, p.27

Moisés Oliveira Alves

LOUCURA: memórias e profecias, p.37

Josilane de Oliveira Amorim

REDESENHO DA PRÁTICA DOCENTE para construção colaborativa da comunidade de aprendizagem na disciplina fotografia, p.55

Leonardo Assunção Bião de Almeida

PRÁTICA DE ENSINO DA METODOLOGIA PROJETUAL NO CURSO DE DESIGN: um olhar para o pensamento criativo e interdisciplinar, p.65

Carina Santos Silveira

Rodrigo Luz

TUBERCULOSE E DIABETES, O PAPEL DO GÊNERO NO DESFECHO: um estudo temporal, p.73

Lucas Matos Nascimento

Kiyoshi Ferreira Fukutani

Everton da Silva Batista

SINTOMAS OTONEUROLÓGICOS EM CRIANÇAS e adolescentes com alteração de linguagem, p.83

Julia de Souza Pinto Valente

Ana Lúcia Vieira de Freitas Borja

Máira Moreira d'Souza Carneiro Lopes

PERCEPÇÃO DE ESPAÇOS URBANOS como locus de expressão de subjetividades, p.95

Maria da Glória Gonçalves Santos

PREFÁCIO

A edição de 2019 da Revista Olhares propõe, nos textos que congregam essa publicação, conexões entre relatos, leituras, investigações, redesenhos, todos atravessados pela experiência, no sentido mesmo pensado por Larrosa Bondía¹ como aquilo que nos passa. Pensar as práticas, sejam elas da docência, da pesquisa ou mesmo dos caminhos traçados e executados implica construir composições criativas, reflexivas e críticas, mas também produzir tensionamentos e outros traçados, procedimentos muito presentes nesses textos.

A afirmação dos traços riscados, nas redes de conexões, nas ramificações, nos alinhamentos e desalinhamentos propostos, nestes artigos, apontam para possibilidades outras da práxis pedagógica, da pesquisa e de olhares que estejam sempre em estado de pulsação. Trata-se, antes de tudo, de exercitar o ato da afirmação de nossas potências enquanto pensadores e construtores de narrativas que provocam e empenham o que já se apresenta enquanto força, até pelo fato, de que os campos de intensidades que nos atravessam estão e estiveram sempre perpassados em nossas materialidades e territorialidades.

O artigo *Negro amor de rendas brancas* de Midian Garcia evidencia, de modo reflexivo, as formas de representação artística, com enfoque na fotografia da exposição “Negroamor” de Sérgio Guerra, no qual se discutem as textualidades iconográficas dos espaços e reapropriações executadas nas compreensões sociais. Nesta mesma perspectiva de leitura do texto artístico, Moisés Alves, ao tratar dos universos estranhos da arte, em *Corpo e festa na dramaturgia de Thomas Bernhard*, faz estranhar valores habituais que estruturam a sociedade moderna.

Em *Ressonâncias nietzschianas na educação contemporânea*, Lilian Miranda Magalhães apresenta testemunhos de experiências que se fortalecem nos encontros entre autores, pensadores, alunos, professores, fazendo reverberar os itinerários da formação docente enquanto movências e “deslocamentos nômades”. Com uma leitura acerca da loucura, o artigo *Loucura: memórias e profecias* de Josilane de

¹ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação nº19, 2002.

Oliveira Amorim lança uma discussão pungente sobre a atualização dos processos institucionais terapêuticos, no que diz respeito ao debate sobre a “Reforma Psiquiátrica”. Em outros traçados, o texto de Leonardo Assunção Bião de Almeida intitulado *Redesenho da prática docente para construção colaborativa da comunidade de aprendizagem na disciplina fotografia* tem como premissa essa reterritorialização gráfica e imagética da prática docente realizada na dinâmica de estudos da disciplina “Ateliê de Fotografia” no curso de Jornalismo. Em *Prática de ensino da Metodologia Projetual no curso de Design: um olhar para o pensamento criativo e interdisciplinar* Carina Santos Silveira e Rodrigo Luz tecem um relato reflexivo sobre a dimensão intervalar da prática e da teoria na formação de Designers, que envolve ações como a problematização, a interdisciplinaridade, a criatividade e o fazer artístico.

Lucas Matos Nascimento, Kiyoshi Ferreira Fukutani e Everton da Silva Batista, no artigo *Tuberculose e diabetes, o papel do gênero no desfecho: um estudo temporal* tratam das dimensões epidemiológicas da saúde, em relação ao papel do gênero e da faixa etária, nas análises circunscritas nos recortes propostos. Em tessituras próximas, Julia de Souza Pinto Valente, Ana Lúcia Vieira de Freitas Borja e Máira Moreira d’Souza Carneiro Lopes, no texto *Prevalência de sintomas otoneurológicos em crianças e adolescentes com alteração de linguagem*, estudam, quantitativamente, alterações na linguagem de crianças e adolescentes em um serviço público de saúde. Maria da Glória Gonçalves Santos, em seu artigo *Relato reflexivo: percepção de espaços urbanos como locus de expressão de subjetividades* traz para o debate, um panorama reflexivo de situações vivenciadas com os alunos do 1º semestre do curso de Psicologia, do componente curricular Processos Psicológicos Básicos, tendo como foco os espaços urbanos como propulsores de subjetividades.

Carlos Alberto Ferreira Danon *

Eduardo Reis Silva **

* Doutor em Medicina e Saúde Humana Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP

** Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC/SP), Doutorando em Artes Cênicas UFBA



NEGRO AMOR de rendas brancas?

Midian Angélica Monteiro Garcia*

“O retrato fotográfico é, sem dúvida, o agente dessa concepção, que transpõe a identidade para o âmbito de uma norma de identificação. Diante dela todos se assemelham porque desapareceu a outra face da identidade, a alteridade”.

Annateresa Fabris¹

“Negro amor de rendas brancas...”.

Carlos Drummond de Andrade

Resumo: Esse artigo trata-se de uma reflexão sobre as representações nas artes. Dentre as linguagens artísticas, elegemos “a fotografia” - na verdade um pequeno recorte: a exposição “Negroamor” de Sérgio Guerra - como objeto que permeará a discussão aqui empreendida sobre como narrativas iconográficas reafirmam o lugar do negro constituído socialmente.

Palavras-chave: Fotografia; Arte; Estereótipo; Narrativas

Abstract: *This article is a reflection on representations in the arts. Among the artistic languages, we chose “photography” – in fact a small cutout: Sérgio Guerra’s “Negroamor” exhibition – as an object that will permeate the discussion undertaken here about how iconographic narratives reaffirm the place of the socially constituted black.*

Key-Words: *Photography; Art; Stereotype; Narratives*

* Doutoranda em Artes Cênicas - UFBA, Mestre em Teorias da Literatura e da Cultura – UFBA, professora e pró-reitora de graduação do Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE.

¹ FABRIS, Identidades Visuais: uma leitura do retrato fotográfico, p.180.

A cultura ocidental esteve, de certo modo, atravessada por uma episteme que se caracteriza por atribuir primazia à hierarquia, à busca do idêntico, ao homogêneo. A filosofia de Platão é, reconhecidamente, ilustrativa, senão fundadora de uma concepção em que a verdade reside numa instância superior por ele denominada de mundo das ideias em oposição ao mundo sensível. Tal canônica oposição entre inteligível e sensível reflete a relação de verticalidade que influencia toda construção da metafísica ocidental, na qual se abdica das diferenças em detrimento das semelhanças, relegando as dessemelhanças e dissonâncias, aquilo que destoia, a uma condição de subalternidade. Tal fenômeno é percebido nas manifestações artísticas, nas relações de gênero, étnicas, de classe que permeiam a sociedade ocidental.

Desde os anos oitenta, no Brasil, quando entram em pauta as discussões sobre identidades na academia contemporânea, abrem-se possibilidades para o questionamento da lógica da semelhança. A partir desse momento, ecoa a política da diferença, ligada a minorias, que busca uma revisão de valores hierárquicos erigidos sob concepções essencializantes.

Em seu ensaio “A democratização do Brasil”, indagando acerca das questões relativas à virada do século XX, Silviano Santiago empreende uma leitura “arqueológica” de certos enunciados discursivos, visando descrever a formação de um contexto singular de mudanças de paradigmas teóricos no âmbito do pensamento na universidade brasileira durante o processo de redemocratização no Brasil, na abertura dos anos 80. Ao delinear as diferenças entre crítica cultural e crítica literária, Silviano Santiago percebe o afrouxamento dos laços fronteiriços entre “alta e baixa culturas”, anulando relações hierárquicas constituídas por uma tradição clássica, antes baseada em valores “estéticos” e/ou sociológicos deterministas. De acordo com o referido autor, o período pós-ditadura opera um deslocamento da arte brasileira de uma perspectiva sociológica e literária para uma “dominante cultural e antropológica”. Em seu ensaio, Silviano Santiago aponta alguns nomes que, reagindo contra certa tendência da ortodoxia das esquerdas, dão vazão a uma visão menos dicotômica das relações sociais e políticas do país de então. Caetano Veloso é apontado como um dos poucos que se furtaram de um discurso “auto-comiserativo”, liberando o olhar a novos rumos para a concepção de cultura. Para Caetano Veloso, a arte articula a politização do cotidiano num Brasil em processo de redemocratização.

Silviano Santiago aponta também Lélia Gonzáles como exceção que anuncia a luta do multiculturalismo como alternativa que expande o cânone ocidental e o novo papel que assumiria a cultura negra “nas lutas políticas setorializadas”, na função de desrecalcamento de subalternidades, cujas manifestações eram permitidas apenas nos espaços privados e não públicos.

Os estudiosos da área de Letras passam a assumir uma atitude mais dialógica no sentido de dar uma abertura maior para a música comercial popular brasileira. A academia, portanto, começa a entender o fenômeno de crescimento da cultura popular e massiva como um processo de construção das identidades culturais no Brasil.

Sintomaticamente, é pela voz de José Miguel Wisnik, um intelectual formado nos cercados uspianos, que a fronteira entre o erudito e o popular-massivo começa a ser rasurada. O referido acadêmico mostra que a música popular brasileira é um lócus “nobre” de explosão de forças opostas no trânsito pelo espaço diário. Ao adentrar todos os espaços e níveis sociais, a música popular massiva é vista, na análise de Wisnik, como resultado de uma leitura das relações sociais e culturais cotidianas. Encena e acompanha, a exemplo dos programas da rádio, TV, e de outros espaços próprios da vida diária, o dia-a-dia distante do que reza a cultura erudita: “é uma espécie de habito, uma espécie de habitat, algo que completa o lugar de morar, o lugar de trabalhar”².

Silviano Santiago indica também o estudo de Cláudia Matos como uma busca de desrecalcar a produção espontânea de vozes populares do Rio de Janeiro, a voz cultural do malandro do samba. A autora descreve o malandro do samba como sujeito nômade que transita entre o morro e a cidade, entre classes sociais, “sendo, portanto, elemento de mediação social, e por isso mesmo capaz de armar confrontos e sofrer a violência da repressão”³. Transita, assim, num movimento de “atrito e troca”. Ao tempo que desveste a cultura negra e trasveste-se da branca provoca a disseminação da própria cultura na trama social do país. No samba, o uso do discurso lírico-amoroso, portanto, assegura uma confluência entre “o mundo popular e o mundo erudito”, geradora da anulação de fronteira de classe, possibilitando a manipulação, de acordo com Cláudia Matos, “do código do outro, para poder penetrar a vontade em seu território e contrabandear para lá sua mercadoria e sua voz, o samba”⁴.

De acordo com Silviano Santiago, os efeitos alcançados “pelas passadas largas e precipitadas” dos artistas e acadêmicos propiciaram agenciamentos de vozes recalcadas pela cultura dominante, desfazendo no cotidiano o “regime de exceção”, afirmação de identidade para uma margem, desierarquização de produtos culturais.

A despeito das conquistas empreendidas, os afro-descendentes permanecem numa zona de invisibilidade, sobretu-

¹ SANTIAGO, Silviano. *A democratização do Brasil in: O Cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2004. p.144.

² *Op.cit.* 146.

³ *Op.cit.* 147.

do em setores de poder decisório. De acordo com Florentina da Silva⁵, quando não envolvidos especificamente com manifestações culturais, os discursos silenciam a imagem do negro relegando-os à condição de inaptos a circular em posições privilegiadas. Pouco vê-se a imagem do negro no mundo da representação política ou em setores privilegiados socialmente. São recorrentes tais narrativas que tecem, veiculam e promovem a repetição de imagens tipificadas de afro-descendentes nos âmbitos públicos ou privados

No cinema, na literatura, nas artes em geral reencenam-se estereótipos que reafirmam a invisibilidade da diferença no tecido social. Dentre as linguagens, elegemos “a fotografia” - na verdade um pequeno recorte: a exposição “Negroamor” - como objeto que permeará a discussão aqui empreendida.

A despeito do caráter representativo da fotografia, tal imagem é tomada como realidade, muitas vezes mais intensa que o próprio objeto representado, desconsiderando-se aspectos inerentes como a seleção, o foco, o close, a iluminação e o próprio gênero fotográfico. Assim, a imagem fotográfica atua no imaginário determinando leituras, formando e reproduzindo identidades. No mundo contemporâneo, amplamente constituído por representações imagéticas, utiliza-se a imagem para criar realidades simulacionais que influenciam o modo de ver as coisas.

Na documentação jornalística, o negro tende a ser representado, nas fotografias, sob o fardo da estereotipia consagrada: o marginal, o pobre, o coitado ou o feliz. Tais narrativas iconográficas reafirmam o lugar do negro constituído socialmente, pois há lugares a eles permitidos e há lugares que não lhes são “adequados”. Os papéis destinados aos afro-brasileiros são naturalizados socialmente e estes enclausurados pelo estereótipo são impelidos a transitar em espaços subalternizados. Se lemos a fotografia como representação da realidade construída, nesse sentido, nos jornais e revistas de circulação nacional, ela cumpre uma função de proliferar e naturalizar posições da realidade, registrando como norma inalterável aquilo que representa.

De acordo com Homi Bhabha⁶, o problema do estereótipo é a fixidez, constituindo um certo número de imagens como “verdade” fixa sobre o Outro. Desse modo, imagens imobilizantes, pela própria repetição, enclausuram à sombra a alteridade, reduzindo-a a um conjunto limitado de características: “todos os indianos são indignos de confiança, todos os negros são ‘felizes’ e ‘submissos’ etc.”. Homi Bhabha ainda detecta no discurso racista a relevância do conceito de fetiche para entender o funcionamento do estereótipo. Assim, o estereótipo define a imagem determinando, inclusive, a auto-estima do Outro. A aproximação entre fetichismo e estereótipo é estabelecida na “recusa da diferença”, no movimento de atração e repulsa, já que o Outro não pode deixar de figurar na representação, porém ao mesmo tempo em que é “recalcado em sua diferença mais radical”.

1 SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

2 BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A exposição fotográfica Negroamor, de Sérgio Guerra, realizada entre os dias 08 de janeiro e 16 de fevereiro, com 1.501 painéis fotográficos espalhados por vários pontos da cidade, surge como proposta de revalorização do afrodescendente, no sentido de dar visibilidade aos que são, até mesmo numa cidade de maioria (numérica) negra, destinados à invisibilidade no cotidiano. O trabalho procura dar legitimação de Salvador como identidade negra e mestiça, elucidando seus habitantes de origens negro-mestiças:

Salvador tem conseguido projetar para o Brasil e para o mundo a imagem de uma cidade vibrante, culturalmente rica e sincrética, de convívio democrático e alegre. Uma projeção merecida, que tem a sua maior e melhor visibilidade no ciclo de festas da Bahia, em particular no Carnaval, mas que ainda não corresponde à vivência cotidiana da maior parte da sua população. Salvador Negroamor é um movimento que pretende dialogar com esta realidade, rica e contraditória, criando as bases para a mudança de mentalidade necessária para que a cidade assuma, sem reservas, a sua identidade negra e mestiça e dela possa se orgulhar. Não se trata de privilegiar apenas este amplo segmento da população, e sim mostrar a realidade da nossa afrodescendência. (...) A despeito dos nossos problemas, temos na base da nossa formação um exemplo de convívio sincrético. Basta que este exemplo, limitado quase sempre à dimensão simbólica e cultural, seja transposto para a dimensão sócio-econômica, para o convívio real entre os cidadãos, para a dimensão concreta da configuração e uso do próprio espaço urbano. Como um povo negro e mestiço, produzimos tesouros culturais. Como negros e mestiços estamos em condição de assumir esta identidade de forma responsável e integral, de gerar igualdade e justiça social, de projetar uma nova imagem de Salvador para o Brasil e os afrodescendentes de todo o mundo. E podemos fazê-lo de forma democrática, pacífica e alegre como é, por formação e desejo, o povo desta cidade.⁷

Annateresa Fabris empreende uma leitura da construção de personagens sociais, na história da fotografia desde o seu surgimento no século XIX, a partir, principalmente, da classificação feita por Charles Baudelaire do “retrato como romance e do retrato histórico”, analisando as técnicas fotográficas de criação de identidades elaboradas nos séculos XIX e XX. De acordo com Fabris, o retrato fotográfico reúne a condição de ser um ato social e um ato de sociabilidade:

Representação Honorífica do eu burguês, o retrato fotográfico populariza e transforma uma função tradicional, ao subverter os privilégios inerentes ao retrato pictórico. Mas o retrato fotográfico faz bem mais, contribui para a afirmação moderna do indivíduo, na medida em que participa da configuração da sua identidade como identidade social. Todo retrato é simultaneamente um ato social e um ato de sociabilidade: nos diversos momentos de sua história obedece a determinadas normas de representação que regem as modalidades de figuração do modelo, a ostentação que ele faz de si mesmo e as múltiplas percepções simbólicas suscitadas no intercâmbio social.⁸

Para a autora, o retrato fotográfico possui uma lógica homologadora do “eu”. Entretanto, sem os nomes próprios, o artista gera uma identidade coletiva e não individual fazendo desaparecer a idéia da diferença. Na exposição Negroamor, há a idéia de que as fotografias explodem como imagem especular da cidade. Espalhadas em vários pontos de Salvador, as imagens cumprem a idéia de habitação e movimento, homologando a identidade de um grupo étnico e legitimando a idéia de que todos os baianos são negros.

⁷ <http://www.salvadornegroamor.org.br>

⁸ FABRIS, Annateresa. *Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.p.38.

A inversão preconizada pela ruptura do que se espera numa relação de espectador e exposição traduz bem a intenção de afirmação de uma alteridade. O espectador, na verdade, não vai à exposição, pois esta se mostra, se impõe, ocupa o lócus visível da cidade, pois está “deslocada do lugar” tradicionalmente reservado a exposições, tais como a galeria ou o museu.

A escolha pelo gênero fotográfico retrato, de estilo tradicional, reporta-nos ao conceito benjaminiano de aura. Walter Benjamin⁹ afirma que é no retrato fotográfico que a aura, perdida nos meios técnicos de reprodução, retorna. É no retrato, portanto que o culto à imagem reinstala-se. No contexto da referida exposição, a preferência constante por rostos deixa ver que o artista quer o sujeito; a força aurática alcançada pelo gênero retrato deve promover a afirmação de uma identidade, por isso os objetos da exposição, muitas vezes, podem nos conduzir a outra longa tradição do retrato fotográfico, que é “fotografia etnográfica”.

A exposição, a despeito de favorecer o agenciamento de vozes recalcadas e se propor a ser “multifocal etnicamente”, pela ocupação de espaços simbólicos, comumente ocupados por rostos brancos, não consegue escapar de toda a certas “imagens positivas” já mapeadas ou aceitas pela indústria cultural e turística. Em muitos retratos, Negroa-mor promove ainda a evocação de certos estereótipos divulgados por essas duas instâncias. A imagem do negro alegre, simples, cordial ou vinculados aos artefatos culturais, como religião, o místico, a culinária, etc, lembra os modelos veiculados nos guias turísticos ou postais que cristalizam um modo de ser do baiano como lugar da “utopia racial”:

A maioria dos habitantes de Salvador é mulata, mistura entre portugueses, africanos e indígenas. O povo de Salvador é alegre, simples e hospitaleiro [...] sempre de braços abertos para mostrar ao turista "o que é que a Bahia tem". (Postais do Brasil, s/d.)

Percebe-se que a constituição dessa identidade nasce das representações. Para Hall “(...) a identidade é sempre em parte uma narrativa, sempre em parte um tipo de representação. Está sempre dentro da representação”¹⁰. A construção de identidades, portanto, nasce de um sistema de representações que interferem no modo de constituição dos sujeitos. Somos em parte aquilo que o outro diz que somos e em parte o que construímos na relação com os outros.

Na exposição, vê-se, portanto, de certo modo, uma produção de uma multiplicidade de bens simbólicos, negociados no mercado cultural. Falamos de uma concepção de uma Bahia inventada sob uma variedade de mitos que, através de negociações, o negro alcança uma visibilidade controlada, transitando de um espaço de negatividade para o

⁹ BENJAMIN, Walter. *Pequena história da fotografia*. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Brasiliense: 1985.

¹⁰ HALL In: ESCOSTEGUY, 2001, p.151.

contraponto da posição de orgulho. Isto porque se presume – paternalisticamente, é claro – que o controle sobre a representação leve automaticamente à produção de uma reversão política efetiva porque baseada em “imagens positivas” de grupos minoritários. Esta vontade de uma imagem positiva, mesmo sendo necessário no sentido de procurar rasurar uma longa tradição de representações “negativas” ao longo da história, não é inocente nem neutra e recalca as ambigüidades contidas no ato de representar, pois, em lugar de lidar com as contradições inerentes a qualquer comunidade identitária – a identidade é sempre um significante aberto –, as imagens positivas optam por uma máscara de perfeição, a qual preenche um “lugar vazio” com uma essência metafísica. Ou seja, a opção por representações “positivas” de grupos minoritários, ainda mais se feita por agentes “externos”, pode ser lida como um sinal de ansiedade no sentido de diminuir a força política da diferença e aplacar conflitos cotidianos.

Para Hall, nesse momento em que emerge como pauta a questão da cultura massiva negra, as vozes das margens têm, um espaço fecundo, o qual se constitui resultado de políticas culturais da diferença “de lutas em torno da diferença, de produção de novas identidades”. Trata-se de resultados de uma nova forma de política cultural que afetam também outras etnicidades marginalizadas. Uma luta sob o signo da diferença que o autor define como hegemonia cultural, a qual não se relaciona à “dominação”, mas à produção de estratégias que operem descentramentos de poder, entendendo que, embora tais deslocamentos promovam uma visibilidade regulada, não se configuram na conservação do mesmo.

De acordo com Hall, a cultura popular negra é um espaço de contestação estratégica, uma vez que há sempre “posições a serem conquistadas”, que fazem submergir outras tradições de representação. Daí a cultura popular negra não poder ser resumida a tradicionais “oposições binárias” – positivo versus negativo – utilizadas para representá-la.

O autor faz três observações significativas que refletem as tradições peculiares à cultura negra, a saber: o estilo da cultura negra como conteúdo e não embalagem; a música como estrutura de vida cultural e o corpo como capital cultural, espaço de representação: “temos trabalhado em nós mesmos como tela de representação”.

A cultura negra é produto de sincronizações, confluências culturais e negociações entre posturas dominantes e subalternas, portanto é híbrida. Para Hall esse momento é essencializante, justamente por desconsiderar tal caráter híbrido. Valoriza-se a lógica da oposição binária, o que torna o momento “fraco” uma vez que as diferenças são naturalizadas não se levando em conta a fronteira entre o natural e o cultural. Hall considera que o significante “negro” extraído do seu contexto histórico, político e cultural reforça essa essencialização e, conseqüentemente, o racismo que hoje se propõe desconstruir. De acordo com o autor, não se pode deixar de ver que a “vida negra” não é experienciada fora da representação, e, portanto, não é uma “categoria de essência”.

É certo que a exposição Negroamor é um marco no sentido de promover uma auto-estima positiva e, paradoxalmente, de “chamar atenção” para as heranças e aspectos da cultura negra numa cidade de maioria afro-descendente. Embora, em muitos casos, tenda a uma visão que reforça certas imagens caras a democracia racial, a exposição – com perdão do pleonasmo – expõe, mesmo a contragosto, os impasses contidos nas políticas representacionais das minorias; afinal de contas, ainda precisamos (até quando?) de intervenções culturais como ela para “enxergarmos que Salvador é uma cidade negra”.

Referências

BENJAMIN, Walter. “Pequena história da fotografia”. In: **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Brasiliense: 1985.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ESCOSTEGUY, A. C. “Estudos Culturais: uma introdução”. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica 2006. p. 133- 166.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organizadora Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende [et.al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SANTIAGO, Silviano. “A democratização do Brasil” in: **O Cosmopolitismo do pobre**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2004.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

RESSONÂNCIAS NIETZSCHIANAS na educação contemporânea

*Lilian Miranda Magalhães **

Resumo: Essa escrita objetiva apresentar relatos de experiências que se constituem de atravessamentos de forças, que tomam forma nos encontros entre autores, filósofos, colegas em suas outras experiências. Considerando as itinerâncias da formação docente como um movimento que se faz nos deslocamentos nômades, relato aqui uma dialogia na qual se faz ouvir vozes possíveis.

Palavras-chave: Fluxos; Docência; Filosofia; Educação

Abstract: *This writing aims to present reports of experiences that consist of crossing forces, which take shape in the encounters between authors, philosophers, colleagues in their other experiences. Considering the itinerancy of teacher education as a movement that takes place in nomadic displacements, I report here a dialogue in which possible voices are heard.*

Key-Words: *Flows; Teaching; Philosophy; Education*

* Doutora em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Universidade Federal da Bahia, professora de Nutrição – UNIJORGE

Esta minha vida teve início há quatro décadas. Ao longo desse tempo, a orfandade tornou-me um ser conectivo, aberta à muitas filiações e depois à maternidade. Enquanto me torno e me transformo nutricionista no exercício da docência, tenho realizado aquilo que costumo chamar de nomadismos epistemológicos. E penso que a minha presença aqui seja efeito destes deslocamentos.

Sob inspirações nietzschianas, trago comigo uma tessitura de fragmentos cartográficos. Um manuscrito povoado por Fernand Deligny, Ailton Krenak, Moisés Alves, Midian Garcia, Clarice Lispector, Roberto Sidnei Macedo, Jorge Larossa Bondía, Maria do Carmo Soares de Freitas, Solange Nunes, Maria Carolina de Jesus, João Rigaud. Convido-os a me acompanhar por entre os movimentos desses ensaios analíticos.

Neste último sábado, uma cena chamou a minha atenção. Era um homem negro, de pé, às margens da pista, em meio ao trânsito. O corpo sujo, cabelos desgrenhados, roupas desgastadas pelo tempo, empunhava um pedaço de papelão no qual estava escrito em letras maiúsculas: “Fome tenho”. O sinal abriu. Segui. A imagem seguiu comigo. Poucos quilômetros à frente havia outro homem, também negro, corpo emagrecido, outro cartaz de papelão. Não foi possível ler completamente. Ainda assim foi possível constatar que o teor do anúncio era o mesmo. Dois cartazes, dois homens, uma realidade representada pela grafia da palavra “fome”.

Quem seriam aqueles homens, cujos apelos se davam nas imediações de dois grandes shoppings desta desigual cidade? Quais seriam os seus nomes, as suas histórias de vida? O que poderiam vir ser se a fome não os tivesse impellido a estar naquele lugar?

Em meio às reflexões que desde então se processam em mim, lembrei-me do relato de um homem que conheci idoso. Ele contava que durante a sua infância, entre as décadas de trinta e quarenta, havia vivido a experiência da fome. Mas, segundo ele não era a “fome rigorosa”, a fome da completa escassez:

Morando onde eu morei, dificilmente alguma criança podia passar o dia inteiro sem comer. Podia passar até um mês, por exemplo, sem comer feijão, sem comer carne e isso tinha repercussões, claro. Mas, não passava sem comer porque havia manga, havia jaca, havia banana, havia tudo isso. Além do mais havia ovos também de galinhas andarilhas que punham pelo quintal dos outros, que punham no mundo. Portanto, o seu terreno era o mundo. E, portanto, eu era um menino do mundo e achava os ovos. (SESCTV, 2019)

Orientado por ideais civilizatórios e lógicas capitalistas, o processo de urbanização do espaço citadino interferiu no acesso físico aos alimentos (VIANNA, 1994; ASSUNÇÃO; DANTAS, 2018). Por onde andavam aqueles homens não havia árvores ou galinhas. Apenas asfalto, pessoas apressadas, carros em movimento.

Tais narrativas não têm o objetivo de causar tristeza, piedade, lamentação. Não é isso o que essa mesa propõe. Precisamos ir além. Serão o nosso ponto de partida e, pelas idas e vindas desse texto, elas serão revisitadas.

O mundo da vida sedia forças. Múltiplas, heterogêneas forças, que constituem a complexa dinâmica das vidas em relação, dentre as quais Nietzsche destaca as forças ativas e reativas. Os atos regidos por forças reativas são respostas às forças ativas, buscando criar oposição, contraposição, obstrução. E, assim, reage para anular o que age (NIETZSCHE, 1990; ONFRAY, 2014; NIETZSCHE, 2017; NIETZSCHE, 2019).

Ante as forças ativas demonstradas pelos povos indígenas e pelos povos negros escravizados neste vasto território

que habitamos, forças reativas foram ampliadas para opor, contrapor, obstruir e anular a sua presença insurgente e criadora no mundo. A fome foi-lhes imposta. A fome, uma das mais brutais formas de opressão, foi também um modo de cercear a sua liberdade e estabelecer a dominação. E a fome continua atravessando os séculos.

Ao resgatar as histórias das nossas famílias ou de pessoas próximas, a maior parte de nós certamente encontraria relatos da escassez, da insuficiência da comida no cotidiano. Embora nem sempre o termo “fome” estivesse necessariamente presente nessas narrativas. Meu pai costumava contar: “A comida de láíá era tão boa! Pena que era pouquinha”. Ele era o mais velho dos sete filhos de uma mulher semianalfabeta, sem emprego formal, que ficou viúva aos trinta e dois anos. Era a década de 1940.

O que fazer diante da fome-violência, da fome-violação de direitos, da fome-negação da vida digna? O que fazer diante das fomes como produções sociais, associadas à precariedade que impõem a inércia pela mortificação do corpo e da alma daqueles que vivem? Como educadora, como lidar com essa situação de extrema vulnerabilidade social e biológica?

Provocar vontade de vingança, reações violentas? Promover o afastamento desta dolorosa realidade, ignorando-a, naturalizando-a? Associar-me aos discursos que defendem a heteronomia e a moralidade em torno da alimentação e intentam justificar a mensuração numérica da fome e a vigilância constante pelos sujeitos dos sinais fisiológicos da saciedade para a contenção das circunferências corporais? Trabalhar a partir da fome emocional, fome mental e outros tantos tipos que constituem a taxonomia defendida pela vertente da Nutrição que não raramente se associa e serve ao neoliberalismo? Orientar a formação para uma Nutrição elitista, lucrativa para alguns segmentos e contríbua para a distorções semânticas que convertem e submetem a cidadania ao consumo? E caberia ainda interrogar: Que forças estariam orientando tais ações?

Na semana do Dia Mundial da Alimentação, fui convidada a abordar o tema. Ao compreender que a fome é causa e efeito de forças reativas, que provocam a diminuição da nossa potência de agir, não seria possível ignorar a realidade e apenas comemorar tal data. Escrevi um pequeno texto:

Se é pela incorporação de partículas constitutivas do que denominamos alimentos, que o mundo adentra o nosso corpo para integrá-lo e assim manter a sua vitalidade... Como pensar a alimentação senão como um direito? Um direito de todos?

Se é pelo entrelaçamento de aromas, texturas, sabores, saberes, sentidos e significados, que a alimentação se constitui historicamente... Como pensar sobre tal fenômeno sem considerar a interdependência entre os seres?

Se é pelo trabalho cotidiano de outros atores no cultivo, colheita, transporte, processamento, oferta ou comercialização que, o que eu como, chega ao meu prato... Como levar a comida até a boca sem considerar que comer invariavelmente envolve solidariedade e relações que se realizaram antes desse momento?

Se habitamos um vasto e fértil território no qual são produzidas mais de 250 milhões de toneladas de alimentos por ano... Como não se surpreender com os dados última Pesquisa de Orçamentos Familiares que revelou que mais de 10 milhões de brasileiros convivem com a fome? A fome que fere a dignidade daqueles que agonizam por não ter o que comer. Eles somos nós. E tais dados foram anteriores à pandemia.

Mas, não é surpresa. Na década de 40, em “Seara Vermelha” Jorge Amado, o célebre escritor (que dá nome à nossa instituição), já denunciava a fome dos agricultores. Um triste e secular paradoxo que expressa profundas desigualdades estruturais.

Como não se atentar para as lógicas e valores vigentes, que há tanto tempo oprimem grande parte da população?

E sendo assim, como reconhecer a grandiosidade da vida? De todas as vidas? E a partir daí, como reconhecer a diversidade como uma marca do nosso povo e a biodiversidade que caracteriza este lugar que nos abriga?

Como reconhecer a legitimidade da nossa comida? Como desenvolver posturas mais politizadas, conscientes que relacionem as práticas no âmbito privado aos sistemas de produção economicamente justos e sustentáveis?

Certamente teremos que empreender lutas que não se restrinjam à doação de cestas básicas, mas que se articulem pela implantação e execução de políticas públicas pela Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

No Dia Mundial da Alimentação, é preciso compreender que todo dia é dia de ir adiante, construir, não desistir. Todo dia é dia de “esperançar” no sentido freiriano do termo e qualificar os nossos modos de atuar para que um dia todos os seres humanos tenham acesso à alimentação em quantidade e qualidade adequadas, de modo regular e permanente.

E neste dia, cada bocado de comida será pleno de justiça social, sustentabilidade ambiental, respeito mútuo.

Não será a realização de uma utopia. Mas, a constatação da garantia de direitos humanos fundamentais – terra, trabalho, renda, moradia, educação, saúde, alimentação.

E terá chegado o dia em que constataremos: Transformamo-nos! E assim, transformamos o mundo!

Em consonância com as ideias de Spinoza, Nietzsche assumia um objetivo: “fazer do conhecimento o maior dos afetos”.

Ainda sob tal perspectiva, compreender a gênese dos afetos reativos poderia contribuir para transformá-los, transmutá-los e compreender a gênese dos afetos ativos ajudaria a fortalecê-los. Ou seja, ao provocar deslocamentos do pensamento seria possível desnaturalizar fenômenos oriundos da desigualdade social, como a fome e assim dar origem a outros modos de agir. Construir posturas afirmativas da vida, tal como é. Posturas que identifiquei em uma música:

No dia 14 de maio, eu saí por aí / Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir / Levando a senzala na alma, eu subi a favela / Pensando em um dia descer, mas eu nunca desci / Zanzei zonzo em todas as zonas da grande agonia / Um dia com fome, no outro sem o que comer / Sem nome, sem identidade, sem fotografia / O mundo me olhava, mas ninguém queria me ver / No dia 14 de maio, ninguém me deu bola / Eu tive que ser bom de bola pra sobreviver / Nenhuma lição, não havia lugar na escola / Pensaram que poderiam me fazer perder / Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta / Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu / A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa / Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou eu / Será que deu pra entender a mensagem? / Se ligue no Ilê Aiyê / Se ligue no Ilê Aiyê / Agora que você me vê / Repare como é belo / Êh, nosso povo lindo / Repare que é o maior prazer / Bom pra mim, bom pra você / Estou de olho aberto / Olha moço, fique esperto / Que eu não sou menino. (Lazzo Matumbi - 14 de maio)

Esse é um trecho do show de reabertura do Teatro Castro Alves, transmitido por uma emissora de TV aberta. De outro modo, estávamos na plateia e fomos afetados pela beleza do canto de Lazzo, que nos desloca para as ruas da soterópolis. Os acordes provocam em nós o desejo de deixar que os nossos corpos se movimentem em dança, remetendo-nos aos shows na Concha Acústica, no Largo Tereza Batista, às festas de largo, ao carnaval.

Percebam que a letra da música parte dos deslocamentos provocados pelo desalento, desamparo, desespero

provocados pela mais profunda exclusão social (*“Zanzei zonzinho em todas as zonas da grande agonia/ Um dia com fome, no outro sem o que comer”*) para direcionar os olhares às linhas de fuga, à potência e aos movimentos convocados pelas manifestações artísticas, pelo reconhecimento do bem coletivo (*“Se ligue no Ilê Aiyê/ Agora que você me vê/ Repare como é belo/ Éh, nosso povo lindo/ Repare que é o maior prazer/ Bom pra mim, bom pra você”*).

Para além das vítimas que se tornaram algozes, como no romance de Joaquim Manuel de Macedo intitulado *“As vítimas algozes”*, a canção evoca forças ativas e evidencia pequenos-grandes movimentos emancipatórios desde a nossa ancestralidade.

Conheci Jorge Portugal na escola em que cursei o Ensino Médio. Não foi professor da minha turma, mas recordo de vê-lo passar pelo pátio, calçando sapatos vermelhos. Eu pensava: *“Que professor usa sapatos vermelhos?”* A cor dos seus sapatos expressava o, micro resistências, microfissuras das convenções. Era um professor-artista. A canção que ouvimos é criação artística, emancipatória, que chega ao mundo por meio do encontro de dois baianos. Dois homens, assim como aqueles que vi na rua empunhando apelos aos passantes.

Sob inspirações nietzschianas, sem qualquer pretensão de romantizar esse grave problema social, a fome poderia ser interpretada como *“vontade de potência”*, da potência de existir. Nesse caso, as nossas buscas pela saciedade não seriam meros efeitos de uma necessidade fisiológica. A nossa andarilhagem seria movida pelo desejo de ser mais.

O professor Roberto Sidnei Macedo nos fala sobre *“o flâneur e a formação caminhante e curiosa”*, apontando o caráter edificante do ato de caminhar *“como uma construção em si”*.

Caminhante curioso, de curiosidade aguçada, o flâneur busca a realização pelo deslocamento para experimentar novas paisagens, para buscar contrastes e aprender olhando, passando, perguntando, experimentando, tocando, sentindo o gosto, ouvindo histórias as vezes nunca narradas. A viagem é o seu método e dispositivo de formação preferido; parar em lugares imprevistos para que a diferença se lhe apresente e o crescente, é a sua paixão de aprendente flâneur. (MACEDO, 2010, p. 148)

Para esse pesquisador da educação contemporânea, seria imprescindível ao caminhante, *“a reflexividade sociológica e epistemológica no sentido da desnaturalização e desfatalização do mundo social”* para a formação cidadã, acolhedora das diferenças. Assim, *“como um re-imaginador do mundo”*, caberia ainda ao caminhante a produção de textos (Ao que eu acrescentaria: músicas, poesias, esculturas, pinturas, gestos e outros atos criadores *do e pelo* mundo). E assim, poderíamos afirmar que os *“Jorges”* - Portugal e Amado - foram caminhantes.

Sob inspirações claricianas, voltemos olhares analíticos à infância do velho-menino. O menino que encontrava ovos e frutas pelo caminho (LISPECTOR, 1977).

As galinhas emprestavam o seu corpo à passagem das forças constitutivas, forças afirmativas de criação e manutenção da existência encarnada. Ao andarilhar, as galinhas punham os seus ovos pelo terreno, onde também estavam as árvores. E, assim, de alguma forma, galinhas e árvores contribuíam para o fortalecimento dos corpos dos nordestinos meninos, cuja vida, há tão pouco tempo iniciada, poderia então continuar. Galinhas que um dia foram ovos de outras galinhas, árvores que um dia foram parte dos frutos de outras árvores. Enquanto brincavam e andarilhavam pelo mundo, os meninos encontravam aquilo que propiciava a sua permanência nele.

Considerando as itinerâncias da formação, seria possível dizer que um professor *“aprende ao ensinar e ensina ao aprender”* e estimular o caminhar. E cá estaria Moraes a nos dizer:

Vou mostrando como sou/ E vou sendo como posso/ Jogando meu corpo no mundo/ Andando por todos os cantos/ E pela lei natural dos encontros/ Eu deixo e recebo um tanto/ E passo aos olhos nus/ Ou vestidos de lunetas/ Passado, presente/ Participo sendo o mistério do planeta. (Moraes Moreira – Mistério do Planeta)

Embora fosse um andarilho, o meu pai não me encorajava a ser professora. Ele queria que eu cursasse Direito e dizia: “Minha filha, aqui uma professora não tem dinheiro nem pra comprar uma carteira de cigarro”! Referia-se ao exercício do magistério na década de 1980, em uma cidade no oeste da Bahia. Parecia querer me poupar da histórica desvalorização desta nossa profissão.

Mas, também foi ele um exemplo de coragem, perseverança, criticidade. Também foi ele um exemplo de vida movida pelo desejo de liberdade. Ante aos mecanismos de opressão, desde as escolas religiosas e a Ditadura Militar, foi ele um inventor de caminhos. Aprendi a caminhar. Como poderia ser diferente?

Para que o conhecimento revolucionário atravessasse os tempos, cá estamos nós! Agora professores. Cuidadosos. Cada vez mais cuidadosos e criteriosos com aquilo que ensinamos para que não nos tornem joguetes das lógicas vigentes.

Lidar com o tempo presente tal como é, tem sido para nós um árduo exercício cotidiano. Mas, esse mesmo tem que nos desafia a encarar o agravamento dos problemas sociais, o desemprego, a fome e o desmonte de políticas públicas, mesmo quando há uma crise sanitária de grandes proporções, convoca-nos também à qualificação da nossa atuação.

Como docentes, é preciso entender que todos os lugares são lugares de passagem. Não podemos temer os deslocamentos que parecem nos ser impostos. Somos caminhantes, o movimento é algo inerente à nossa existência. Contudo, é preciso destacar a potência do apoio mútuo. Enfatizar, que as nossas criações, as nossas produções ressoam no tempo, no espaço, em outros seres e podem promover a invenção de outros modos de estar no mundo. Portanto, cabe-nos reflexivamente interrogar se as forças que lhes dão origem são forças ativas, afirmativas da vida.

Há algumas semanas, tive a alegria de estar presencialmente com um pequeno grupo de alunos em uma reunião de supervisão do estágio com ênfase em Educação Alimentar e Nutricional na prática clínica. Fizemos uma roda de conversa sobre as experiências de formação em todos os níveis de ensino. Ao falar sobre os efeitos paralisantes dos medos e da insegurança, um dos estudantes disse que para ser efetiva, a educação, enquanto processo, precisaria “deixar florir”.

Até hoje penso sobre essa metáfora. “Deixar florir” não poderia ser compreendido como uma atuação passiva, na qual a natureza agiria sozinha e a nós caberia apenas assistir. Nós também somos a natureza! Portanto, conhecer, empregar e ensinar técnicas amorosas de cultivo poderia propiciar o desabrochar, “os desabrochares” (Se me permitem o neologismo). Desse modo, seria possível contribuir para a chegada ao mundo das criações feitas de diversidade. Infinitas cores e matizes, delicadas texturas, surpreendentes aromas, textos, músicas, poesias, esculturas, pinturas, gestos e outros atos criadores (trans)formadores *do e pelo* mundo.

Caminhantes ensinando a caminhar! Educadores-educandos a ressignificar as fomes como fome-vontade de saber, fome-gosto pela vida, fome-desejo de ser mais!

Ao recusar a obediência servil, é preciso inventar modos de resistir às forças que, em vão, intentam a anulação das nossas presenças no mundo. Ao compreender a genealogia dos movimentos contrários à função social, libertadora, emancipadora da educação, é preciso tornarmo-nos lugares de passagem das forças ativas, contribuir para o ser

mais, assumir as lutas, as resistências, apoiar os processos idiorítmicos dos quais fala Barthes: cada um a seu tempo, cada um no seu ritmo (BARTHES, 2003). Diferentes temporalidades dos processos infinitamente diferentes de despertar e ampliação da consciência, promover e sentir a alegria de se perceber aprendendo.

O meu pai era um amante das flores. Gostava de cultivá-las. Vez por outra costumava colher uma delas no quintal para levar consigo sobre a orelha. Andou pelo mundo. Nasci no percurso. Foi um fotógrafo. Ensinou-me a olhar à minha volta atentamente. Ensinou-me a ter a coragem de fazê-lo de modo sensível. Ensinou-me a apreciar as imagens que o mundo a todo tempo produz e a também constituí-las. Era um fotógrafo. Eu etnógrafa. Nós caminhantes. Ora usando sapatos inusitados para subverter a ordem. Ora descalços para sentir o chão.

Dos homens às margens (também) da pista não sei os nomes. Mas, poderiam ser Jorge e Lázaro.

O menino era Paulo Freire.

Referências

ASSUNCAO, G. L; DANTAS, G. A. F. **Demolições, debates e tentativas de preservação: aproximações a partir dos casos de Salvador e Recife (1910-1930)**. Urbe, Rev. Bras. Gest. Urbana, v. 10, n. 2, p. 387-399, 2018.

BARTHES, R. "Apresentação". In: BARTHES, R. **Como Viver Junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 5-6.

LISPECTOR, C. "O Ovo e a Galinha". In: LISPECTOR, C. **A Legião Estrangeira**. São Paulo: Ática, 1977, p. 81-84.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MATUMBI, L. PORTUGAL, J. **14 de maio**. Salvador: Lazzo Matumbi, Vol. 1, 2018.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1990.

ONFRAY, M. **A sabedoria trágica: sobre o bom uso de Nietzsche**. Autêntica, 2014.

PAULO Freire: um homem do mundo. Direção: Cristiano Burlan. Produção: Cristiano Burlan e Henrique Zanoni. SESC - Serviço Social do Comércio. São Paulo: SESCTV, 2019.

VIANNA, H. **Antigamente era assim**. Rio de Janeiro: Record; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1994.

CORPO E FESTA NA DRAMATURGIA de Thomas Bernhard

*Moisés Oliveira Alves **

Resumo: Este ensaio se pauta na leitura de "Uma festa para Boris", primeiro texto para o teatro de Thomas Bernhard, além de dialogar com as proposições do cinema de Buñuel. A abordagem aqui realizada atualiza questões da dramaturgia contemporânea, tais como outras formas de açãoausência de ação, outros tratos com a língua, distorção das lógicas normativas de pensamento, repetição, e sobretudo, a força crítica e experimentante do silêncio.

Palavras-chave: Dramaturgia; Thomas Bernhard; Silêncio

Abstract: *This essay is based on the reading of "A party to Boris", first text for the theater by Thomas Bernhard, in addition to dialoguing with the propositions of Buñuel's cinema. The approach carried out here updates issues of contemporary dramaturgy, such as other forms of action as absence of action, other dealings with language, distortion of the normative logics of thought, repetition, and above all, the critical and experimental force of silence.*

Key-Words: *Dramaturgy; Thomas Bernhard; Silence*

* Doutor em Literatura e Cultura. Professor dos Cursos de Letras e Cinema da UNIJORGE e do Departamento de Letras e Artes da UEFS

No verão de 1970, estreava no *Deustches Schauspielhaus* em Hamburgo, Alemanha, a primeira peça de êxito bernhardiano intitulada: *Uma festa para Boris*. Na esteira de uma tradição literária dramática interessada numa reversão de valores, pelo menos no que tange à cena, o texto em questão não traz elementos novos para a poética teatral de seus leitores daquela época. No entanto, renova nesta arena a discussão de alguns pontos fundamentais da literatura dramática moderna, tais como a ausência de ação, dentro de uma perspectiva aristotélica – o advento consciente de outras instâncias como a linguagem fragmentada, distorção das lógicas normativas de pensamento, repetição e o silêncio, lidos equivocadamente, segundo alguns pressupostos da crítica literária como uma grande metáfora da história recente do pós-guerra europeu no século XX.

A dramaturgia de Thomas Bernhard foi alocada, podemos dizer assim, sob o guarda-chuva conceitual de *teatro do absurdo*, conforme se constata na tentativa de Martin Esslin (1978) em categorizar alguns textos para o teatro surgidos na metade do século passado. Genet, Beckett, Adamov, Ionesco surgem para o crítico austríaco como nomes significativos desse procedimento literário, de onde se realizava a continuidade de algumas rupturas com as poéticas cênicas canonizadas. A contribuição analítica de Esslin (1978) tornou-se notória devido a este e outros trabalhos acerca da teoria do drama, porém a sua iniciativa de reunir textos fictícios sob o mesmo signo conceitual, que por serem desta natureza ganham um teor de complexidade diferenciado, diz muito sobre a insuficiência de alguns termos lançados sobre produtos distintos e multifacetados da cultura. O *drama de absurdo* não dá conta de uma literatura produzida em geografias e realidades históricas diferenciadas: a França de Genet (1910-1986) não é a Áustria de Bernhard (1931-1989).

Sabemos que a categorização de objetos artísticos atende a projetos mais didáticos do que críticos. Do contrário, lidar com essas classificações sem atentar para a ameaça de um olhar redutor, desconsiderando que cada período acolhe uma diversidade de escrituras, e a heterogeneidade, presente no conjunto da obra de todo artista, afirma a incompletude de termos adjetivadores do drama: realista, naturalista, expressionista, simbolista, lírico ou absurdista. É certo que o autor e obra garantem para si inúmeros privilégios quando são assentados em movimentos legitimados por um conjunto de instituições da crítica cultural. No caso específico da dramaturgia bernhardiana, querer posicioná-la no *teatro do absurdo* ou em qualquer espécie de *absurdo tardio* é desejar também reduzir a força atuante dessa *encenação de linguagem* e, conseqüentemente, perder de vista os diversos fios sobre os quais atravessam sua sensibilidade e seu jogo dramático.

Nota-se em várias publicações sobre literatura e teatro o nome de Bernhard ligado ao segundo momento do drama de absurdo, junto a nomes como Harold Pinter, Slawomir Mrozek, Fernando Arrabal, Edward Albee, Friedrich Dürrenmatt. As vias tradicionais de legibilidade não funcionam em relação a esses escritos, no sentido de que: tentativas de enquadrá-los em escolas, movimentos ou gêneros desmoronam-se no primeiro encontro entre o texto e o leitor, espectador e a cena. Surge, assim, uma necessidade de ingressar nas redes textuais bernhardianas com operadores de leitura diferenciados dos já atuantes, tendo em vista a estranheza de que toda escritura assume quando não dita tão docilmente seus laços de amizade ou ruptura com a história de sua tradição literária. As ferramentas não preexistem à leitura, sendo incessantemente fundadas, criadas e inauguradas.

Investir a favor de uma leitura descompromissada com a tradição do texto não é de forma nenhuma dizer que o escritor, no caso Thomas Bernhard, firma uma dramaturgia nova, inovadora. O postulado do novo firma-se num olhar de progresso e evolução, colados a uma pretensa função da história, conceito problemático alicerçado numa lógica

¹ O indecível aparece por via dos posicionamentos teóricos de Jacques Derrida como um gesto crítico de que fratura os regimes convencionais de leitura que reduzem a potência dos textos através de termos opositivos como belo ou feio, sujeito ou objeto, vida ou arte, procedimentos de uma filosofia da chamada metafísica ocidental. A desconstrução como exercício incessante de releitura / desleitura de textos alocados em uma dada tradição reverte essa máquina opositiva através do paradoxo: modo de ler, flagrar e inventar – no sentido mais nietzschiano da palavra – as forças das produções, daquilo que se oferece como textualidade.

presa a cronologias, onde o tempo está obrigado a trazer necessariamente o edifício do novo, da novidade. A presença de tiranias políticas, guerras religiosas e epidemias devastadoras mostram ainda que a modernidade projetada nas culturas ocidentais não foi capaz de construir relações muito distanciadas com os séculos passados. A força se estabelece então na habilidade que cada época possui em produzir suas releituras e interpretações.

Observa-se que a palavra neste jogo ficcional demanda um olhar enviesado em que suas faltas, seus vazios e ambivalências se transformam num ponto-chave de sua representação, indo na via contrária de um pensamento legitimado que encerra as obras do absurdo como uma extensa malha metafórica em cuja palavra imposta quer revelar algo, descortinar, refletir, espelhar. Defrontar-se com os amplos desertos propostos por essas materialidades artísticas talvez seja o desafio. Neste ponto, salta aos olhos diante da ficção bernhardiana uma estranheza diante da linguagem cotidiana e do cansaço em relação às palavras usualmente adotadas na oralidade. Porém, não há nada além delas com o que contar: nem lirismos, nem personagens, restando aos homens comuns somente os dias e a matemática das horas:

A BENFEITORA:

Todo dia é a mesma coisa
Uma repetição de repetições².

Se o destino da linguagem é repetir-se, ir do cansaço ao esgotamento, torna-se interessante pensar então o uso que cabe a cada sujeito fazer dos hábitos presentes em seus dias e suas horas. O recurso da repetição problematiza um elemento visto por muitos críticos como o alicerce do drama, a ação. Não é de se estranhar por que essa linhagem literária e teatral passou a ser conhecida pelo termo cheio de charme de *antidrama*. É necessário pontuar que os antidramas e suas diversas nomenclaturas voltam-se contra uma visão conservadora do termo ação, e suas relações com as unidades de tempo e lugar propostos pela poética aristotélica. A tradição apela para a necessidade de que o drama se destina a caminhar para frente, uma história ocasionando outra, entrincheirando o leitor ou espectador até o arremate final. Porém, os dramaturgos que comungam desta rasura no drama não desistem, e muito menos exoneram a ação de suas representações. De outro modo, eles promovem uma expansão deste recurso narrativo-dramático, tornando a fala, a repetição e a mudez possibilidades de agir. Bernhard ironiza:

O PARALÍTICO MAIS VELHO

Que lindo jogo é o nosso
Jogo que avança mais e mais para a frente³.

2

² BERNHARD, Thomas, op. cit., p. 125.

³ BERNHARD, op. cit., p. 83.

O título da peça ressoa para o leitor como uma provocação. Embora a festa seja para Boris, ele não é o alvo das homenagens e dos votos proferidos neste tipo de comemoração, que tradicionalmente une as diferenças e promove a vibração dos afetos⁴. A festa se associa então a um ritual artístico, político ou religioso. As distâncias entre os sujeitos são encurtadas e as experiências de grupo, acentuadas. Nessa cerimônia, criam-se espaços e circuitos para que liberdades fronteiriças e não normativas sejam vivenciadas provisoriamente. A festividade garante a tudo homenagem: aos encontros, às criações, à fartura, aos regimes de governo, aos nascimentos. Em alguns sistemas culturais a morte é uma festa. Se tomarmos posse do festivo como meio de ler alguns grupos sociais, perceberemos as pequenas fraturas operadas nas interpretações hegemônicas, nas quais a festa e a representação da alegria eram entendidas como expressão de primitivismo e ausência de saber por parte de uma tradição cultural, como se somente a frutificação da dor e da seriedade legitimassem os vértices da arte e os códigos de leitura, baseados nos modelos platônicos de superfície ou profundidade, alegria ou tristeza⁵.

3

Como pensar a cena da festa via literatura? Proust encerra *Em busca do tempo perdido* com uma grande festa no salão da Mme de Guermantes. Bem diferente do dramaturgo polonês Mrozek cuja trama começa com três fazendeiros estranhamente identificados como B, S e N, que invadem uma casa à procura de uma festa. A situação se torna inusitada, pois os personagens cismam que os convidados estão escondidos em uma declarada recusa de cantar e dançar para os hóspedes inconvenientes. O autor de *Em alto mar* e *Tango* faz da inexistência de uma pequena festa numa discreta casa a possibilidade de criar e criar-se a partir dos enganos e ausências. Expõe um modo de cultivar uma *festa*, dessa vez discursiva:

B- (arranca o vestido e tira a máscara) Você já vai ver. (Corre para onde a sanfona está caída e a pega do chão)

S- (Surpreso) Realmente agora vai começar?

B- Finalmente vamos ter música.

N- (esperançosamente) Você me dá sua palavra de honra?

B- Quando é a gente que faz, não custa nada!

N- Eu pago para ver.

S- Só nós... Sem nada?

B- Nós somos homens o bastante.

S- Mas quando não tem festa...

B- Nós mesmos fazemos a festa.

N- O quê?⁶

Em outro polo teórico, Roland Barthes rascunha mesmo que apressadamente a primeira definição de festa no

⁴ A história mostra que as tragédias da Antiguidade estavam inseridas no painel de festividades do povo grego daquele período, na qual se podia comer e beber dentro das arenas, espaço em que os atores faziam viver as figuras mais emblemáticas da literatura dramática ocidental. Ver BARTHES, Roland. *As tragédias gregas*. In: *O óbvio e o obtuso*: Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1990

⁵ Freud aparece nos estudos da antropologia moderna como o primeiro teórico que atentou para a relevância e a função da festa, abrindo atalhos para diversas correntes das ciências sociais no século passado, como Callois no início da década de 50. Em *Totem e tabu*, o pensador austríaco vê na festa o investimento do sujeito para lidar com os vetos impostos pelos estatutos da sociedade: "Um festival é um excesso permitido, ou melhor, obrigatório, a ruptura solene de uma proibição." (1974). Ver AMARAL, R. de C. de M. P. *Festa à brasileira: sentidos do festejar no país que "não é sério"*. 1998. 387 f. Tese (Doutorado em Ciência Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

⁶ Ver MROZEK, Slawomir. *A festa*. Tradução de Beatriz Hackler. Salvador: Companhia de Teatro da UFBA, 1987, p. 18.

campo da teoria literária⁷. A partir da narrativa goethiana, o crítico francês afirma que a festa é, sobretudo, uma promessa de gozo. A relevância de sua leitura firma-se em dissociar o *festim* de um evento e deslocá-lo para uma lógica do encontro. É um *traço subjetivo que produz um tipo de festa*, independentemente de uma ocasião externa. O imaginário e a fantasia que se agitam devido ao toque do ser amado põem Werther num estado *festivo*: “A festa para o Enamorado, o Lunático, é um júbilo e não uma explosão: gozo do jantar, da conversa, da ternura, da promessa certa do prazer: “uma arte de viver acima do abismo” [...] Então, não significa nada para você ser a festa de alguém?”⁸.

A festa é uma força. No entanto, a peça em análise traz a temática do festivo, mas contraditoriamente não é alegre. A música escassa ressoa através de batidas sobre um tambor, evocando uma sinfonia fúnebre. Como ler o festivo, a celebração, a festa às avessas? Como o espaço da alegria e comunhão pode ser usado como zona de produção da tristeza, da impotência do outro, da exposição da força, da lei e do ódio? Como fazer uso dos salões e das datas resguardadas por uma tradição?

Não é à toa que o texto surge como um convite para o jovem escritor estrear então no teatro, integrando a programação do *Salzburger Festspiele*, um dos principais festivais teatrais da pequena cidade austríaca. Essa festa “triste” é um chamado para outra festividade.

Considerando que toda festa patrocina uma espera de prazer, Bernhard impede qualquer frustração por parte do leitor, já que começa sob signos contrários à ideia corrente. O encontro proposto para prestar homenagem a Boris se transforma em um canto epifânico cuja melodia parece anunciar ao leitor a chegada numa estação sombria:

O PARALÍTICO MAIS VELHO de forma narrativa

Lá vem a melancolia

Cantarolando

Lá vem a escuridão

a escuridão

TRÊS PARALÍTICOS

A melancolia

A escuridão

O PARALÍTICO JOVEM

Deixe ele deixe ele

⁷ Vale ressaltar a importância da escritura romântica nos séculos XVIII e XIX para esta discussão. Inúmeras leituras marcam aquele período como propagador de uma crise do sujeito com valores ligados à liberdade e nação. A sensibilidade romântica instituiu no campo literário o discurso como proveniente de uma subjetividade e a vivência da perda através de uma ótica da tristeza, da melancolia e da morte. Demorou algum tempo para que os acessórios, adereços e propostas da festa fossem vistos como um projeto estético e uma estratégia política. De acordo com essa lente interpretativa, a história do Brasil pôde ganhar uma nova abordagem, sem que os estilos de vida de seus povos fossem lidos por uma ótica de perversão e degeneração.

⁸ BARTHES, Roland. Fragmentos de um discurso amoroso. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001. p. 172.

O PARALÍTICOVELHO

A escuridão

QUATRO PARALÍTICOS

A escuridão

O PARALÍTICO MAIS VELHO

Imaginem quatro grandes cabeças na escuridão

Quatro grandes cabeças

Na escuridão

Todas estavam lá de uma só vez

Seis mutilados riem

Por que vocês riem

Não há nada para rir

Não há do que rir

Seis mutilados riem

nada para rir

do que rir

não há nada para rir

alto

Isto não é uma comédia.⁹

Embora o dramaturgo negue a comicidade do texto, percebemos a presença de diversos elementos que incitam o riso. No entanto, o riso, assim como o canto, aqui, não visa divertir ou expurgar nenhum pathos, nem mesmo problematizar qualquer realidade institucional. Vai se impondo no decorrer da obra como uma ação que nada faz nascer ou agitar, a não ser uma tentativa de delirar outra existência para as coisas. As falas idiotizadas fazem parte da expressão de muitos personagens da dramaturgia bernhardiana, em réplicas intensamente repetitivas, sobre as quais o autor investe na ridicularização de seus modos de viver. O jogo de Bernhard em se apossar de espaços e situações, revertendo suas frequentes funções, ganha destaque na medida em que destitui situações e lugares e os emprega como uma arena de violência e opressão: o circo, a casa, a família, o teatro:

O PARALÍTICO MAIS VELHO

Porém havia uma boca

As cabeças grandes tinham uma boca gigante

Dois paralíticos riem

Todos riem

⁹ BERNHARD, Op. Cit. p. 50.

O PARALÍTICO MAIS JOVEM

Onde você viu isso

O PARALÍTICO MAIS VELHO

Dentro da melancolia

Dentro da escuridão¹⁰

As formas inusitadas, os comportamentos desviantes, a bestialização sinalizam neste drama a aposta em outro modo de saber. A linguagem onírica que se ergue nestas passagens deixa à mostra os rastros da psicanálise, não só em Bernhard mas na estampa de alguns artistas de sua geração. As teorias freudianas possibilitam pensar no campo estético algumas escrituras antes desprezadas e impugnadas por instituições da crítica interessada. Em outro momento, a psicanálise se tornará um procedimento que engendrará algumas vanguardas, como o surrealismo nas artes plásticas e no cinema por assumirem a existência do inconsciente, nas representações e performances cotidianas do sujeito.

Os rostos desfigurados e os donos de suas falas - os personagens sem pernas - marcam a presença de poéticas em ascensão na época, preocupadas em trazer para a cena outras imagens, outro uso da língua e, sobretudo, abrir atalho para outra tradição da literatura dramática, que, pelo menos no teatro de língua alemã, já se insinuara desde *Woyzeck*, de Büchner. Uma *cabeça em desmontagem, desmontada*, trazem a partir dos elementos do cenário – serpentina, o corvo empalhado e uma corda – o distanciamento das falas de uma verossimilhança e da paisagem cotidiana:

O PARALÍTICO MAIS VELHO

Faltavam orelhas nas grandes cabeças

Faltavam olhos nas grandes cabeças

Faltava nariz nas grandes cabeças

As grandes cabeças não tinham os pés

[...]

Nada viam sem os olhos

E sem as orelhas nada escutavam

Nada acontecia sem o nariz

E sem os cabelos

O que se podia entender

Nada.¹¹

¹⁰ BERNHARD. Op. Cit. p. 52.

¹¹ BERNHARD. Op. Cit. p. 51

A peça em análise possui diversos encontros com outras linguagens artísticas, destacando-se particularmente com o filme do cineasta espanhol Luis Buñuel, *Viridiana*¹². A cena do jantar é, assim como no drama de Bernhard, o auge da película de Buñuel. Devido à ausência dos donos da casa grande, eles promovem uma invasão à residência a fim de gozar de seus luxos. O efeito da visita é uma devastação do ambiente e a deserção de seus invasores. O filme é visto por muitos como uma paródia da Santa Ceia, a mesa farta de comida e bebida, transforma-se no reverso de uma celebração: ali seus participantes ensaiam o desprezo pelos valores estruturantes da sociedade moderna. A sala burguesa, emblema maior de um grupo social, desmorona com seus objetos detentores de memória.

A festa para Boris está povoada por uma paisagem onírica, disseminada na disposição de corpos pela metade e os sonhos, acentuando a existência de um universo estranho. Segundo Buñuel, a obra de arte precisa apresentar um mistério para aquele que demanda – espectador, ouvinte ou leitor – o misterioso, elemento tão ausente nas ruas devido aos imperativos das instituições morais¹³. Bernhard faz uso da experiência onírica como uma restauração de membros perdidos e com uma demanda por um uso diferenciado com a linguagem:

O PARALÍTICO MAIS VELHO

Só consigo sonhar com as cabeças grandes

[...] E enquanto eu andava alguém se aproximava mais e mais de mim

E dizia

Você tem de ler alguma coisa minha

Era um escritor

Continuava dizendo que eu devia ler alguma coisa dele

E repetia sem piedade

Leia, dizia ele

Leia sem parar

Leia, leia

[...] E deu para notar que no sonho eu ainda tinha pernas.¹⁴

É evidente, na maioria das peças do dramaturgo austríaco, a predileção por um cenário recorrente da cena realista: a casa e seus compartimentos. A prisão de Boris não está nas suas pernas mutiladas mas no caminho do quarto até a

¹² Filmado em 1961, este filme ganha a Palma de Ouro em Cannes, na França, após ser proibido em território espanhol pelo ditador Franco, pois esse considerou a abordagem anticlerical. A história é a seguinte: uma noviça que adota na residência de seu velho tio um coletivo de mazelados, cegos, ladrões, prostitutas, leprosos e estupradores, passando a ter com o grupo uma relação baseada nos votos de servidão e salvação, baseados da doutrina cristã.

¹³ O livro *O discurso cinematográfico* de Ismail Xavier traz excertos de uma conferência apresentada pelo cineasta, na qual se volta contra um modelo de arte preocupado em “refletir temas que poderiam integrar a continuidade normal de nossa vida cotidiana, repetir mil vezes o mesmo drama ou fazer-nos esquecer as duras horas do trabalho diário”. BUÑUEL apud XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e terra, 2008 p.111.

¹⁴ BERNHARD, op, cit., p. 56.

sala. Lá é o espaço de criação de fantasmas, animais selvagens e de falsa intimidade. A casa continua a ser um cenário em que se incita a curiosidade e a imaginação de muitos dramaturgos do século XX, com um interesse maior a partir da década de 60, como Pinter, Fassbinder, Hilda Hilst¹⁵. A atração pelos ambientes fechados ganhará por parte de cada um deles uma singularidade. A casa é um artesanato na dramaturgia de Thomas Bernhard. Ela não teme em decalcá-la, cercá-la com linhas e traços para logo após deformá-la, transformando-a em um buraco, um túnel para sobreviventes, lugar de capim crescendo. É dentro de casa¹⁶ que a Benfeitora constrói seus hábitos e faz de sua intimidade e de seus traumas um teatro.

No entanto, os ambientes domesticados não surgem como traço de individualidade das personagens, sendo que nos cenários bernhardianos os cômodos da casa são inabitáveis, territórios de artistas decadentes, tiranias e esgotamento. Estas referências são próprias da estética *do absurdo*, que diz sim a essas locações, a todas as marcas que façam da paisagem cotidiana do sujeito comum, do mais estranho compartilhado espaço, o mais ardente teatro em sua potência máxima.

¹⁵ Harold Pinter (1930-2008) ambienta suas estórias pelo menos em *O amante* (1963), *Feliz aniversário* (1958) e *The Homecoming* (1965) na privacidade do lar. Fassbinder (1945-1982) opta pela sala de um pequeno apartamento em seu primeiro texto para teatro *Tropfen auf heiße Steine* (1966), até chegar ao ponto de desistir de qualquer objeto sobre o palco no auge de seu Antitheater no drama intitulado *Katzelmacher* (1970). Hilda Hilst em seu premiado texto *O verdugo* (1969), a ação se passa na sala de estar de uma família de classe média cujos membros tentam convencer ao patriarca a matar um homem.

¹⁶ Benjamim (1985) analisa esse sedutor território do drama privilegiando o quarto. A leitura benjaminiana é marcada de maneira contundente por uma crítica marxista, apontando fielmente à cenografia do drama burguês: “Se entrarmos num quarto burguês dos anos oitenta, apesar de todo o “aconchego” que ele irradia, talvez a impressão mais forte que ele produz se exprima na frase: “Não tens nada a fazer aqui”. Não temos nada a fazer ali porque não há um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios. Esses vestígios são os bibelôs sobre as prateleiras, as franjas ao pé das poltronas, as cortinas transparentes atrás das janelas”. (BENJAMIM, Walter. *Experiência e pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 117).

Referências

- ALVES, M. O. **Uma festa para Boris: tragicidade no teatro de Thomas Bernhard**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- AMARAL, R. de C. de M. P. **Festa à brasileira: sentidos do festejar no país que “não é sério”**. 1998. 387 f. Tese (Doutorado em Ciência Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001.
- BERNHARD, T. **Stücke 1 Ein Fest für Boris, Der Ignorant und der Wahrsinnige, Die Jagdgesellschaft, Die Macht der Gewohnheit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1988a.
- BERNHARD, T. **Stücke 2. Der Präsident, Die Berühmten, Minetti, Immanuel Kant**. Frankfurt: Suhrkamp, 1988b.
- BERNHARD, T. **Stücke 3. Vor dem Ruhestand, Der Weltverbesserer, Über allen Gipfel ist Ruh, Am Ziel, Der Schein trägt**. Frankfurt: Suhrkamp, 1988c.
- BERNHARD, T. **Stücke 4. Der Theatermacher, Ritter, Dene, Voss, Einfach Kompliziert, Elisabeth II**. Frankfurt: Suhrkamp, 1988d.
- ESSLIN, Martin. **O teatro do absurdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MROZEK, Slawomir. **A festa**. Tradução de Beatriz Hackler. Salvador: Companhia de Teatro da
- PINTER, H. **Monólogo**. In: **PINTER, H. Teatro II**. Tradução de Luís Fonseca. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e terra, 2008.

LOUCURA: memórias e profecias

*Josilane de Oliveira Amorim**

Resumo: Este estudo traz uma discussão em relação ao fenômeno da loucura e descreve historicamente o processo de institucionalização do louco no modelo hospitalocêntrico. Analisa o atendimento dos profissionais em saúde mental em relação ao processo educativo de mudança do modelo asilar para um modelo assistencial através de Comunidades Terapêuticas e a trajetória dos chamados “poetas dos loucos” com suas contribuições para Reforma Psiquiátrica. O estudo foi fundamentado nas análises dos seguintes autores: Foucault (1979, 2010); Goffman (1974, 2015); Basaglia (2005); Canguilhem (2015); Muchail, Fonseca e Neto (2013), dentre outros. O desafio da Reforma Psiquiátrica é construir um espaço onde a pessoa acometida com sofrimento mental não se perceba mais como excluída e estigmatizada, mas que se perceba como sujeito de direitos, com atendimento humanizado em saúde mental.

Palavras-chave: Loucura; Desinstitucionalização; Inclusão; Humanização

Abstract: *This study discusses the phenomenon of madness and historically describes the institutionalization process of the madman in the hospital-centric model. It analyzes the care provided by mental health professionals in relation to the educational process of changing the asylum model to a care model through Therapeutic Communities and the trajectory of the so-called “poets of madmen” with their contributions to Psychiatric Reform. The study was based on the analysis of the following authors: Foucault (1979, 2010); Goffman (1974, 2015); Basaglia (2005); Canguilhem (2015); Muchail, Fonseca and Neto (2013), among others. The challenge of the Psychiatric Reform is to build a space where the person suffering from mental suffering no longer perceives themselves as excluded and stigmatized, but who perceives themselves as a subject of rights, with humanized mental health care.*

Key-Words: *Madness; Deinstitutionalization; Inclusion; Humanization*

* Assistente Social, doutoranda em Educação – UFBA, mestranda em Educação e Contemporaneidade, Professora – UNIJORGE.

INTRODUÇÃO

Para iniciar a viagem arqueológica da loucura, é imprescindível conhecer quem foi acometido e qual a imagem construída através dos séculos de quem carrega seu estigma. Dois questionamentos me incomodam para compreensão do imaginário social da loucura. Primeiro, qual é a imagem que a sociedade faz do louco? E segundo, o que é o louco e como sua loucura se apresenta?

O VII Colóquio Internacional Michel Foucault, que aconteceu em 2011, organizado pelo Grupo de Pesquisa Michel Foucault do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) traz uma discussão sobre quem é o louco, num evento que comemorou os 50 anos da *História da loucura*. A pesquisa revela que a psiquiatria cria a imagem do louco quando ela surge, na qual o mesmo se torna excluído por apresentar uma disfunção biológica, isto é, como se faltasse uma peça em seu cérebro que o tornou desarrazoado (MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013). Foucault *apud* Muchail, Fonseca e Neto (2013) responde a uma entrevista com Roger-Pol Droit, quando indagado sobre o porquê de ter escrito sobre a história da loucura: “Eu pensei em escrever uma história que não tivesse nunca sido escrita, a dos próprios loucos. O que é isso, ser louco? Quem decide? Em nome de quê? É uma primeira resposta possível.” (FOUCAULT *APUD* MUCHAIL, FONSECA E NETO, 2013, p. 17).

A loucura é algo da condição humana. E diante das condições de vida, das pressões, dos traumas, têm pessoas com uma estrutura mais forte e que bem reagem. Têm outras que não reagem e caem. E fica com a sua lógica comprometida. Era como se: “está tão ruim a realidade, que o indivíduo foge”. “Se foge” através de várias formas. “Se foge” através da loucura – se eu não quero me dar conta desse mundo que me rodeia, eu vou pra uma outra estratosfera... Se suicida, por conta de que a vida fica tão insuportável que as pessoas se matam. É uma forma de fuga. Eu digo sempre que é um mecanismo de defesa. O que é ser louco pra a sociedade? É não pensar como o sistema requer. Percebe? Por isso que eles são considerados incômodos, porque eles não respeitam as normas que são estabelecidas pela sociedade, porque ele está regido por uma outra lógica. E não a lógica dos ditos “normais”, percebe? Um pouco por aí, eu diria. (AMADO, 2016)

Durante minha visita ao Museu da Loucura¹, em Barbacena (MG), foi-me apresentado um acervo caracterizando como os considerados loucos e os propriamente ditos loucos foram tratados pela medicina. O referido acervo mostra as atrocidades ocorridas durante os cem anos de existência do Hospital Colônia. Para conter as pessoas que chegavam no *trem de doido*², eram utilizados a eletroconvulsoterapia, uma terapia que gerava convulsões através de eletrochoques, que tinha os efeitos de luxações, fraturas, parada cardíaca e morte. Era utilizado a pegema, uma algema para ser colocada nos pés, celas, grades, correntes, camisas de força, aprisionando aqueles que estavam mais agitados, além de injeções de terebintina³ causando dor.

Foucault e a arqueologia da loucura

Foucault faz uma análise da loucura em variadas épocas, buscando encontrar os pressupostos que estavam presentes no pensamento, se utilizando do método arqueológico. Tenta descobrir o que possibilitou as pessoas construírem um conhecimento sobre determinado fato. Cada momento vai se caracterizar por uma episteme, buscando representar o pensamento que gerou o conhecimento. Fazer uma arqueologia da loucura é exumar as estruturas do pensamento que estão ocultas em determinada época. Não faz uma cronologia evolutiva da história da loucura, mas desvenda o conceito de loucura que fora construído em cada século (FOUCAULT, 1999).

Sua história não se baseia na loucura como doença mental que se submete a um saber médico que confina o louco num hospício, onde o mesmo é assistido e tratado. A definição de quem é o louco deve ser entendida a partir do

¹ O Museu da Loucura foi inaugurado em 1996 e mostra a história do Hospital Colônia em Barbacena (MG), um hospício onde houve mais de 60 mil mortes.

² Era um trem que passava em algumas cidades no estado de Minas Gerais, que levava as pessoas para o Hospital Colônia em Barbacena.

³ Substância química que se utiliza em pintura.

seu encarceramento e de quem o encarcera. (MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013) Foucault, quando se candidata ao *Collège de France*, ressalta que:

Seria necessário investigar como os loucos foram reconhecidos, colocados à parte, excluídos da sociedade, internados e tratados; quais instituições foram destinadas a lhes acolher e a lhes deter – tratá-los por vezes: que instâncias decidiam sobre sua loucura e de acordo com que critérios; que métodos eram utilizados para os conter, castigá-los ou curá-los; em suma, em que rede de instituições e de práticas o louco encontrava-se simultaneamente capturado e definido. (FOUCAULT apud MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 13)

Fazendo uma análise arqueológica da loucura, observa-se que ela era vista por cada época de uma maneira singular. A estrutura do pensamento construída possibilitou conceituar a loucura de formas variadas no decorrer dos séculos, não como uma análise evolutiva, mas caracterizando cada forma de pensamento em cada momento diferente. Dentro desse contexto, Foucault (2010) traz um novo objeto que imaginariamente vai ocupar, na Renascença, um espaço em evidência e o chama de “Nau dos Loucos”. Um barco que transportava os loucos que eram expulsos e os levavam de uma cidade para outra, sem um destino concreto. Esses navios fazem lembrar o *trem de doido*, onde pessoas eram despejadas: negros, homossexuais, pobres, mendigos ou, por algum motivo, que ferisse a regra social ou familiar, sendo levadas para o Hospital Colônia em Barbacena (MG).

Os loucos eram os excluídos, marginalizados e escoraçados ficando à mercê de barqueiros e marinheiros, sendo expurgados e considerados vagabundos. Eles eram banidos para além dos muros da cidade e ficavam como andari-lhos, indo de cidade em cidade, ou sendo colocados nesses navios para serem levados e largados em algum porto: “[...] confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade [...]” (FOUCAULT, 2010, p.11, 12). É como uma higienização social, uma limpeza da cidade. Era descartar os que causavam desordens, os que não obedeciam e não agiam conforme as regras sociais e, com isso, eram banidos, encarcerados, mandados para um lugar perpétuo, sem nunca mais voltar. Foucault se expressa numa linguagem metafórica, quando diz que o louco estava entregue à sorte de estar em meio à solidão e abandonado sem ter onde recorrer, sem ter onde encontrar uma certeza, em meio ao caos, privado de liberdade. Até este momento embora fosse fonte de inquietação e certo incômodo, a loucura ainda não era considerada patologia. Somente após a classificação da loucura como doença é que a linguagem metafórica se torna realidade com o crescimento de leitos psiquiátricos e a desumanização do atendimento aos insanos. “É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada” (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Na antiguidade, o louco era percebido pela sociedade de uma maneira diferente, sendo acolhido como uma personagem sagrada, mística, como uma manifestação divina. Uma manifestação sobrenatural que poderia ser atribuída aos deuses ou aos demônios. Os loucos carregavam a marca e manifestação divinas, uma ideologia influenciada pela religião. A loucura foi considerada um privilégio, na Grécia antiga, porque o delírio possibilitava o conhecimento das verdades divinas. Mesmo as pessoas manifestando as verdades divinas através do delírio, não eram consideradas normais, mas portavam uma falta de razão, que eram antagônicas das manifestações terrenas (PELBART, 1989).

Na antiguidade clássica, a loucura passa a não ser mais analisada de modo místico, mas de uma forma onde os loucos recebem um tratamento para que se sintam culpados de sua loucura. O Estado se responsabiliza socialmente, responsabilidade que anteriormente pertencia à Igreja, mas, em contrapartida, ele deveria manter o equilíbrio social e econômico. O louco passa a ser marginalizado e excluído, pois agora causa a desordem social e tira a paz comuni-

tária. O louco era confinado num internamento, onde não havia uma preocupação em curar, mas de encarcerar os desempregados, que além de serem desempregados, excluídos da sociedade, agora eram desempregados encarcerados. De um lado, o louco recebeu o básico alimento para a sobrevivência, de outro, sua moral e seu corpo sofreram com o confinamento que deve ser aceito por ele. O entendimento era de que esta providência ajudaria a manter a sociedade ordenada e sem perturbação social. Inicialmente, as primeiras casas de internamento eram localizadas em cidades industrializadas, onde os internos se tornavam mão de obra barata e produtiva, em meio à crise econômica, recebendo a quarta parte do valor total de sua produção. Eles, além de estarem ocupados no internamento, deveriam ser produtivos, tendo, cada um, sua tarefa, onde, no final de cada produção, era feita uma avaliação de seu trabalho (FOUCAULT, 2010).

Mas fora dos períodos de crise, o internamento adquire um outro sentido. Sua função de repressão vê-se atribuída de uma nova utilidade. Não se trata mais de prender os sem trabalho, mas de dar trabalho aos que foram presos, fazendo-os servir com isso a prosperidade de todos. A alternativa é clara: mão-de-obra barata nos anos de pleno emprego e de altos salários; e em período de desemprego, reabsorção dos ociosos e proteção social contra a agitação e as revoltas. (FOUCAULT, 2010, p. 67)

O que restava para o louco agora era ser confinado em um asilo como indigente. Acreditava-se que o internamento resolveria o problema da miséria, pois exilando os desempregados, enxugaria a sociedade dos que não agregavam nenhum valor a esta, como uma higienização. Com a industrialização, esse personagem começa a ser não mais um indigente, mas começa a ser de interesse econômico, porque esses que estavam “presos” não geravam riqueza, por isso o internamento sofreu críticas, pois fez com que a produção ficasse limitada. Na tentativa de resolver a demanda do capital, o Estado começa a se interessar em inserir o louco na economia, como força de trabalho barata, diferentemente da visão anterior, onde o louco era encarcerado e confinado num asilo, porque ele não gerava recurso e conseqüentemente não gastava. Nesse contexto, deveria usar esses desempregados para que gerassem riqueza e fossem inseridos num contexto econômico com o objetivo de aumento da produção (FOUCAULT, 2010).

No classicismo se sensibilizou em relação à questão social, à pobreza e ao desemprego, dando uma resposta ou uma satisfação para a sociedade em relação à miséria, com o objetivo de se ter uma sociedade onde a moralidade e a civilidade fossem postas em prática. Havia uma ligação entre a loucura e a internação. O internamento passa a ser a estrutura que mostra a experiência da loucura de uma forma clássica. O autor analisa, dentro de suas preocupações acerca da loucura, que o internamento não é uma instituição médica, mas uma instituição julgadora como um tribunal, tomando decisões e executando as ações. No internamento, não há nenhuma direção médica, pois mostra que há um hiato entre internamento e medicina, porque, no classicismo, e na renascença, essa união não era comum. Para o autor, o internamento foi criado pelo classicismo, comparando com a Idade Média, em relação à criação da segregação dos leprosos, porque a vaga deixada pelos leprosos foi ocupada pelos loucos. O encarceramento criado pelo classicismo tem intenções políticas, religiosas e econômicas. Nesse período, a loucura era vista como uma manifestação onde os loucos eram destinados ao internamento, sendo marginalizados e isolados num confinamento (FOUCAULT, 2010).

Na construção da história dos loucos, Foucault analisa que a internação do louco o separava da sociedade, humilhando e estigmatizando-o. Se antes era a lepra que tornava a pessoa escória da sociedade, a sua diminuição passa a dar lugar a um outro tipo de lepra, a loucura. Os leprosários se esvaziam, as doenças venéreas e a loucura assumem seu lugar, como alerta Foucault (2010), “Nasceu [assim] uma nova lepra, que toma o lugar da primeira.” (FOUCAULT, 2010, p.7). Essa nova lepra traz humilhação e marginalização do ser humano, excluindo-os de todas as formas de convívio social. “[...] é sob a influência do modo do internamento, tal como ele se constitui no século XVII, que a doença venérea se isolou, numa certa medida, de seu contexto médico e se integrou, ao lado da loucura, num espaço moral de exclusão. [...] Esse fenômeno é a loucura” (FOUCAULT, 2010, p. 8).

Para a compreensão do espaço que fora destinado ao louco, é preciso entender como nasceu a ciência, que poste-

riormente “cuidaria” desse louco, a psiquiatria. Para a referida análise de seu nascimento, torna-se relevante compreender a loucura como era vista e concebida antes de seu internamento. A loucura, antes do século XVIII, não era aprisionada, era apenas considerada uma disfunção, algo anormal e essencialmente ilusório, algo que tinha seu nascedouro na imaginação e que não era separada ou excluída, pois se poderia conviver com ela, a não ser que se tornasse perigosa. A loucura tinha lugar privilegiado nos palcos, onde sua verdade era exposta, constituindo-se um lugar terapêutico, onde o louco expressava em comédia, sua própria existência (FOUCAULT, 1979).

A partir do século XVIII, começa, então, uma nova maneira de perceber a loucura, abrindo-se espaço para uma análise da relação da doença com a medicina. Como ponto positivo, surgiu, através dessa reflexão, uma relação entre a ciência e o louco, fazendo parte do universo da loucura. A ciência, quando se preocupa com o tratamento da loucura, cria um vínculo com a doença, sendo esta marginalizada e encarcerada. A preocupação com a cura no internamento traz uma nova relação entre médico e paciente, em que a psiquiatria ganha respaldo, quando, através da observação, se estabelece um diálogo entre a loucura e a medicina, entre paciente e médico. Toda essa nova experiência vai de encontro à teoria clássica em que o louco estava inserido. A loucura passa a ser nomeada como doença psicológica e tudo isso foi possível, quando a cura tornou-se uma possibilidade. Como a loucura passa a ser uma patologia, não se poderá mais se referir ao louco como desatinado, mas se buscará uma esperança de tratamento possível. Foucault percebe toda essa mudança como uma diminuição da experiência do louco e passa a ter uma visão simplesmente moral acerca da loucura. Seria necessário acabar com a experiência do desatino para que a loucura fosse confinada, institucionalizada e percebida como patologia (FOUCAULT, 2010).

Quase no final do século XVIII, os abrigos de internamento causavam temor, pois não estavam mais longe da sociedade, tão marginalizados como os leprosários, mas agora estavam próximos, ligados. Uma doença que estava mais perto do que nunca, para atormentar e tirar a paz, atingindo a sociedade. Dentro desse contexto, encara-se a doença através do saber libertador, possibilitando o encontro do desatino com a ciência, do desatino com o contexto da medicina. O médico vem como o defensor do desatino, não que o internamento o convocasse para dissociar o mal da loucura, mas ele vem como o “cuidador” daquele que foi institucionalizado. Todo esse relacionamento de médico e doente não vem de uma necessidade de se ter conhecimento da loucura como patologia possível de cura, mas vem através de um temor de se misturar e ser contaminado moralmente e fisicamente (FOUCAULT, 2010). Com a criação das casas de internamento, os loucos foram institucionalizados. Isso não quer dizer que houve mudanças nas condições jurídicas, a diferença é que agora tem-se um lugar específico para os loucos, um lugar só para eles, como ressalta Goffman (1974, p. 28): “No entanto, ao ser admitido numa instituição total é muito provável que o indivíduo seja despido de sua aparência usual, bem como dos equipamentos e serviços com os quais a mantém, o que provoca desfiguração pessoal”.

Foucault (2010) ressalta que a loucura encontra-se agora com seu espaço específico, um lugar somente seu, dentro do internamento. Todos estando igualmente no mesmo patamar. Goffman (1974) faz uma análise dentro desse contexto, dizendo que uma instituição total caracteriza-se por um grande número de pessoas, apresentando demanda semelhante, sendo confinadas e separadas do convívio com outras pessoas e vivem as regras institucionais por longo tempo. O objetivo do autor é tratar, não do mundo dos que comandam, mas do lugar onde o interno está, o “eu” que se perdeu por causa de seu confinamento. A proeza do século XIX fez unificar a medicina com o internamento, médico e louco, uma relação aparentemente normal, mas que, para a era clássica, era absolutamente antinatural. Todo esse processo traz como consequência o nascimento da psiquiatria e o surgimento do asilo neste mesmo século.

Duas perspectivas se deparam em relação ao internamento: uma com novo padrão, mas com as mesmas práticas e outra que hospitalizava a loucura, isto é, considerava agora a loucura como doença. Dentro da visão Foucaultiana, uma nova perspectiva de se relacionar com a loucura surge: “Nesses devaneios, o internamento se extenua, torna-se forma pura, instala-se com facilidade na rede de utilidades sociais, revela-se infinitamente fecundo.” (FOUCAULT, 2010, p.428). É nesse contexto que o internamento reduz-se à farmacologia, tornando-se negativo à medida que se torna excludente e, em contrapartida, a cura vai se tornando possível, pois a loucura tem um novo sentido.

É a primeira vez que se veem defrontadas sistematicamente a loucura internada e a loucura tratada, a loucura aproximada da doença. Em suma, é o primeiro momento desta confusão, ou desta síntese (como se preferir denominá-la), que constitui a alienação mental no sentido moderno da palavra. (FOUCAULT, 2010, p. 428)

Numa reflexão entre loucura tratada e loucura internada, Foucault ressalta a necessidade de se encontrar um equilíbrio no atendimento e no internamento. O autor propõe uma assistência que acabe de vez com o horror e com as práticas passadas. Por conta disso, a marginalização do louco assume outra conotação de que não será mais uma relação de poder, mas “[...] traçará uma espécie de linha de compromisso entre sentimentos e deveres – entre a piedade e o horror, entre a assistência e a segurança” (FOUCAULT, 2010, p. 429). De um lado, estão os ricos que conseguem tratar seus loucos em suas casas e que, porventura, não conseguem ter êxito no cuidado, tendo a possibilidade de ter pessoas de confiança para atender suas necessidades. Por outro lado, os que não têm recursos, os pobres, não têm capacidade para cuidar de seus loucos e lhes resta confinar-se num espaço onde lhes é negado a humanidade. Faz-se necessário um atendimento que esteja ao alcance do pobre, para atender aos seus loucos, um atendimento onde se tenha vigilância e cuidados eficazes e que esteja no mesmo patamar do atendimento dado aos loucos dos ricos em suas casas.

O que Foucault (2010) evidencia, e que é um ponto importante nesse contexto, é a estabilidade entre o atendimento dado aos loucos pelos médicos, considerando-os como doentes, e a promoção da marginalização desses loucos. Manter os loucos num confinamento é fazer com que a sociedade fique imunizada em relação aos perigos que eles possam lhe causar, é uma higienização separando os normais dos anormais. Dentro desse contexto, Canguilhem (2015) traz o conceito do que é normal e do que é patológico, em que o considerado normal não vive em condições da mesma forma que um grupo segue regras coercitivamente. O que Foucault evidencia em relação ao confinamento dos loucos torna-se consequência dos conceitos que a sociedade construiu de delimitar as pessoas como normais e como doentes. Qual é o limite da normalidade e da doença? Qual o limite do normal e do patológico? Se for para comparar uma pessoa com a outra, esse limite não tem uma precisão, mas, se analisado com uma única pessoa, torna-se verdadeiramente preciso (CANGUILHEM, 2015).

Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe. (CANGUILHEM, 2015, p. 126)

A loucura se tornando patologia se constituiu uma norma de vida que é inferior à norma estabelecida pela sociedade. Confinar o louco o faz perder a capacidade de viver suas próprias normas. De acordo com Canguilhem, tanto a saúde como a doença são estados normais do indivíduo, pois tudo o que o indivíduo experiencia faz parte da sua fisiologia, neste sentido, o que é normal, quem define é o próprio indivíduo.

Em nossa ingenuidade, imaginamos talvez ter descrito um tipo psicológico, o louco, através de cento e cinquenta anos de sua história. Somos obrigados a constatar que, ao fazer história do louco, o que fizemos foi – não, sem dúvida, ao nível de uma crônica das descobertas ou de uma história das ideias, mas seguindo o encadeamento das estruturas fundamentais da experiência – a história daquilo que tornou possível o próprio aparecimento de uma psicologia. (FOUCAULT, 2010, p. 522)

Quando Foucault (2010) trata do louco, simplesmente não o define com um conceito acabado, pronto, mas trata do que lhe é próprio, sua história e os fatos que criaram a figura do louco e suas experiências, tornando possível entendê-lo de forma singular. Com o aparecimento da psicologia, nasce a possibilidade de uma possível relação mais humana com a loucura. A verdade está no interior desse homem, como está na do louco, mas no interior do louco está sua verdade que ele mesmo não consegue entender, nem alcançar, e seu desejo intenso é conhecer sua própria verdade. É nesse contexto que a psicologia encontrará espaço para buscar a cura do louco e “libertá-lo” do aprisio-

namento.

Canguilhem (2015) comemora a obra de Foucault sobre a História da Loucura em 1986, dizendo que reconheceu que há um poder do médico que foi construído historicamente e que “Foucault concedia ao louco uma liberdade de ser que não anulava sua liberdade de ser louco” (CANGUILHEM *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 11). Uma das leituras que deveria ser feita da obra de Foucault era uma leitura militante que se preocupava em quebrar paradigmas construídos ao longo dos séculos sobre a loucura. Quebrar paradigmas que encarcera vontades e pensamentos, que reprime as relações familiares e sexuais, “mas também tomando o confinamento como modelo explicativo de todas as exclusões e legitimando todos os grupos que visam a destruição das ‘instituições totalitárias’” (CANGUILHEM *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 12).

A contribuição de Foucault, no Brasil, está no fato de sua obra desnudar o poder psiquiátrico, porque, até então, a psiquiatria impunha sua teoria e prática sem nenhum questionamento por parte de pesquisadores. Sua influência data de 1960, aqui no Brasil, quando é introduzido a uma análise do conceito de poder psiquiátrico, causando mudanças na prática assistencial. O conteúdo novo traz diversas visões e experiências italiana, americana, inglesa e da antipsiquiatria. As críticas feitas ao atendimento psiquiátrico mostram que a psiquiatria fracassou, enquanto terapia para as doenças mentais. O debate atual mostra as relações de poder da equipe médica e dos medicamentos modernos para tratamento. São conteúdos científicos que têm como objetivo criar novas alternativas de tratamento, tanto para os ainda internos em hospital psiquiátrico, quanto para os que são atendidos em consultório. Com a chegada do século XX, novas formas de atendimento são implantadas no Brasil contrastando com os atendimentos em instituições asilares. As mudanças ocorridas no campo de saúde mental devem-se às lutas travadas em relação ao processo de exclusão que faz uma articulação do saber com a prática (MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 295-296).

A loucura institucionalizada: a entomologia de Goffman

Como contemporâneo de Foucault, Goffman (1974) fez uma emersão se aproximando de seu objeto com a preocupação de experienciar todas as formas de relação e comportamentos do mundo dos internos, sua equipe dirigente com o objetivo de trazer à tona o conceito de instituição total. Sua obra, no Brasil, em 1961, mesma época do lançamento da *História da loucura*, tem o título de *Manicômios, prisões e conventos*, em que caracteriza o modo de vida nas instituições totais (MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013).

Goffman (1974) foi comparado por alguns autores como um entomologista. “[...] a linguagem de Goffman é como a de um entomologista” (BECKER *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 202), por considerar que Goffman descreve sua experiência dentro de uma instituição total como se descrevesse “[...] a vida de uma sociedade de insetos” (BECKER *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 202). Bourdieu *apud* Muchail, Fonseca e Neto (2013) faz referência a Goffman, comparando-o a um entomologista, em um texto homenagem.

A obra de Goffman (1974), *Manicômios, prisões e conventos*, chamou a atenção de Foucault, pois faz alusão à referida obra, quando se refere a “[...] instituições no modelo panóptico”, comparando “[...] à tudo que os norte-americanos chamam de *Asylums*.⁴”. Na visita ao Museu da Loucura⁵, no dia 03 de janeiro de 2017, conheci o que seria uma instituição no modelo panóptico, sendo os próprios internos do hospital Colônia os construtores do complexo. Foucault faz alusão ao modelo panóptico em sua obra *Vigiar e Punir* destacando que:

O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente

⁴ A obra de Goffman *Asylums* foi publicada no Brasil com o título *Manicômios, prisões e conventos*.

⁵ “Em novembro de 1979, aconteceu em Belo Horizonte, o III Congresso Mineiro de Psiquiatria, com o objetivo de deflagrar um processo político de mudanças na área da Psiquiatria, em Minas Gerais. Durante o evento, foi montada uma exposição de fotos do então Hospital Colônia de Barbacena, audiovisuais sobre assistência psiquiátrica e um banco de dados referente à psiquiatria em todo o Estado, inclusive apontando a primeira visita do psiquiatra italiano Franco Basaglia ao Hospital Colônia, em julho de 1979. A partir dessa mostra, surge a ideia de se criar um Museu da Psiquiatria”. O referido museu recebeu o nome de Museu da Loucura em 1996 (FHEMIG, 2017, p. 1).

sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. (p. 190)

O referido modelo de arquitetura vem caracterizar o conceito de instituição total para Goffman (1974), em que uma instituição total é aquela em que indivíduos residem separados da sociedade, levando uma vida reclusa e com regras a serem aprendidas e seguidas, sendo tutelados com regras de comportamento padronizadas. Tal aprendizagem é construída à medida que se vive e se é recompensado pela obediência a tais regras.

Infelizmente, essa concepção da loucura confinada em instituições totais ainda é percebida na contemporaneidade, quando no imaginário social, o louco carrega o estigma de sua loucura, sendo excluído das relações sociais e até nos espaços familiares, onde a convivência se esbarra entre “normais” e “doentes”. Goffman (2015, p. 13) afirma que “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos.”. Nesse contexto, o conceito que o autor traz em relação ao estigma gera uma importante discussão em relação à pessoa estigmatizada, versando sobre a construção do imaginário social em relação ao estigma e os impactos sofridos, quando pessoas “normais” se deparam com pessoas estigmatizadas e tentam manter uma interação e acabam por experimentar “ [...] diretamente as causas e efeitos do estigma” (GOFFMAN, 2015, p. 23).

As representações vivenciadas pelos sujeitos com transtorno mental são estigmatizadas por não cumprirem o script desejado pela sociedade. Mesmo sendo representações chamadas doentias, tais representações são influenciadas pelos outros. Quando um indivíduo está diante dos outros, o momento presente será influenciado por suas ações, sendo que poderá agir de forma calculada para obter uma resposta satisfatória que espera receber como resultado da impressão que causou no outro (GOFFMAN, 2015).

O autor classifica em cinco os tipos de instituições totais: abrigos (para idosos, cegos, indigentes e órfãos), sanatórios, cadeias, quartéis e conventos. O indivíduo vive as diferentes esferas da vida em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes e sob diferentes autoridades sem um plano racional geral. Quando passa a viver no espaço da instituição total, as barreiras que separam estas esferas da vida são demolidas e passa-se a vivenciá-las todas no mesmo espaço, com o mesmo grupo de indivíduos, sob a mesma autoridade e com um plano racional geral. Para Goffman (1974, p.17): “[...] dormir, brincar e trabalhar [...] O aspecto central das instituições totais pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida”.

O interno, em uma instituição total, não percebe que está confinado, não percebe que há uma distância dos dirigentes e dos internos, que se cria uma hierarquização para reforçar a obediência exigida deles mesmos. Participar de uma instituição total não fere sua liberdade, posto que acredita que está ali com um objetivo maior. As práticas coercitivas, que podemos chamar de regras, que se não forem seguidas, geram um “castigo”, por não estarem dentro do padrão exigido pela instituição.

Nesse contexto, Muchail, Fonseca e Neto (2013) analisam que uma política inclusiva educacional trata a pessoa como alguém que precisa ser confinada, tutelada e diferente dos ditos normais. Ela passa a ser vista como alguém que não consegue gerir sua própria vida. Quando se domina com o discurso de inclusão, tem-se uma dominação, que o outro não é reconhecido em sua identidade, vontade e capacidade de autonomia. Nas instituições formalmente organizadas, há uma separação entre o grupo de internados (indivíduos em tratamento e controlados) e grupo de supervisão. Enquanto os internados vivem na instituição, tendo contato limitado com o mundo exterior, a equipe supervisora vive fora da instituição, interagindo com o ambiente externo.

Geralmente os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora das suas paredes; a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo externo. (GOFFMAN, 1974, p. 18-19)

Esta divisão é mais que uma mera divisão de funções, mas cada grupo concebe o outro a partir de estereótipos. Os supervisores tendem a enxergar os internos de maneira inferiorizada e a si mesmos como superiores e corretos. Esta mesma imagem é impressa no grupo de internos que se veem como inferiores. O relacionamento entre os dois grupos é extremamente limitado. As barreiras entre os dois grupos são claramente demarcadas, com fronteiras claramente definidas. É o mundo dos que sabem, dos que podem, contra o mundo dos incapazes e isso faz com que os diálogos mais simples deixem de ser naturais, ganhando uma característica de comunicação formal. “A mobilidade social entre os dois extratos é grosseiramente limitada; geralmente há uma grande distância social e esta é frequentemente prescrita. Até a conversa entre as fronteiras pode ser realizada em tom especial de voz.” (GOFFMAN, 1974, p.19). O autor afirma ainda que, quando o internado chega à instituição, traz consigo uma cultura familiar, que não sofrerá questionamento até o momento da admissão.

É característica dos internados que cheguem à instituição com uma “cultura aparente” (para modificar uma frase psiquiátrica) derivada de um “mundo da família” – uma forma de vida e um conjunto de atividades aceitas sem discussão até o momento de admissão na instituição. (GOFFMAN, 1974, p. 23)

Uma vez internado, ele passará pelo processo denominado de “mortificação”. Este processo consiste em constantes ataques ao “eu”. O recém-chegado traz consigo uma bagagem de conhecimentos e estilo de vida em relação aos outros e a si mesmo, que, quando ele é admitido, é influenciado a desconstruir toda essa bagagem, passando a sofrer uma série de rebaixamentos e humilhações. A mortificação ocorre de maneira sistemática e de forma crescente. A primeira estratégia para a mortificação do “eu” é a barreira imposta pela instituição total, entre o seu mundo interno e o mundo exterior. Isso faz com que o interno passe a construir outra identidade interna, se afastando do mundo doméstico e perdendo o que antes aprendera e “[...] caso ele volte para o mundo exterior, o que foi denominado “desaculturação” – isto é, “destreinamento” – que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária” (GOFFMAN, 1974, p. 23).

As instituições totais possuem um procedimento na admissão. Logo que o futuro interno chega, é obrigado a deixar os seus pertences, regra mais usada em prisões e hospitais psiquiátricos, e a utilizar, a partir dali uma roupa com o nome ou a sigla da instituição. Na visita ao Museu da Loucura, em Barbacena – MG, notei que lá possui uma sala, onde era entregue um roupão azul, chamado de azulão, ao paciente quando chegava. Quando recebiam essa roupa, tinham seus cabelos raspados (no caso o homem). A identidade deixada do lado de fora dos muros do hospital era representada não somente pela perda da sua vontade e desejos, mas também pela perda de seus objetos com um valor emocional, como foi o caso de uma aliança que foi confiscada na admissão do interno e que nunca mais foi devolvida, sendo guardada numa cristaleira junto com outros pertences de alguns internos do hospital. Deixar seus pertences e se uniformizar eram um enquadramento e uma padronização que matava a essência do ser. Na admissão, descrita como “arrumação”, “programação”, “enquadramento”, existe uma sequência padrão de mudanças na concepção do eu do internado, também denominada “carreira moral”, tendo seu início antes do ingresso na instituição total. A denúncia feita por parte de quem o acompanha culminará na “internação” (GOFFMAN, 1974).

Na admissão, o internado passa por um processo de entrevista e as histórias contadas do seu passado, são arquivadas construindo um dossiê, que o mesmo posteriormente nega e ao mesmo tempo cria novas histórias, mesmo sendo fictícias, pelo fato de se sentir ameaçado pela equipe dirigente e por sua vida se tornar pública. Este estado de criação e negação do “passado ideal” produz uma fadiga moral no internado. Ao aceitar o desligamento do mundo externo como fato consumado, o internado faz acontecer os mecanismos de reorganização pessoal que acabam por garantir um sistema de privilégios e/ou punições. O internado passa a desenvolver a sua adaptação passando por “ajustamentos primários”, ou seja, sua contribuição com as atividades exigidas, ou pelos “ajustamentos secundários”, quando empregam meios ilícitos para obterem satisfações proibidas (GOFFMAN, 1974).

O tratamento dentro de uma instituição total causa uma alienação no internado para que ele assuma um novo estilo de vida, a do tutelado. Ele agora se vê aprisionado pelos fármacos, que inibem seu comportamento “anormal”,

passando a ter um comportamento alienado, perdendo todas as suas potencialidades para tomada de decisão. Um “zumbi”, andando pelos corredores institucionais à mercê de um futuro longe do convívio social. Os menos medicados dão as coordenadas e se tornam seus comandantes no cumprimento das regras institucionais. De acordo com Goffman (2005) a psiquiatria encara qualquer atitude fora do padrão como sintoma da doença. São maus comportamentos que são patologizados pela instituição, criando uma ideologia institucional. Essa justificação naturaliza-se na equipe dirigente e na sociedade e é vista como procedimentos para tratar o doente em crise. Precisa-se também considerar que a patologia requer tratamento, visto que o mau comportamento significa a incapacidade e o despreparo do paciente para viver em comunidade. O sucesso da “cura” é fruto de um trabalho eficaz do hospital. Para ser eficaz, é necessário tirar o paciente do mundo externo e inseri-lo no mundo da instituição total, para ser domado, arrumado ou enquadrado. As regras institucionais beneficiam alguns com privilégios e castiga outros infratores e desobedientes. Dentre os privilégios está a possibilidade de sonhar com a liberdade futura. Mesmo com a esperança de ter uma liberdade após o tratamento, os internados sofrem de uma angústia por conta do longo tempo numa instituição total, uma angústia que tem como causador o receio de não se sair bem no mundo exterior, de não mais se acostumar com as regras do mundo exterior.

Francisca Moreira dos Reis⁶, funcionária do Hospital Colônia, relatou-me sobre uma paciente⁷ que, após ter sido encontrada pela família, foi levada para morar com seu filho, netos e irmã, mas não se acostumou e continuou morando nas *Residências Terapêuticas*⁸. Goffman (2005) analisa que o fato de não mais conseguir voltar para casa não é uma angústia presente apenas no “ex-doente”, mas também na instituição, que, muitas vezes, realiza inúmeras entrevistas com o internado, antes da liberação, para saber se este ainda é portador de ressentimentos para com a instituição total. O medo faz com que a instituição formate o internado, fazendo-o prometer que procurará ajuda institucional caso a doença volte, procedimento que também é ensinado à família e familiares mais próximos para que, tão logo, percebam mudanças no ex-doente e possam encaminhá-lo novamente à instituição. Essa promessa é explicitada em um último encontro antes da liberação como ressalta Goffman:

Um internado que está sendo preparado para a liberação é entrevistado uma última vez, a fim de verificar se tem ressentimentos contra a instituição e contra os que providenciaram seu internamento, e é advertido quanto às consequências de criar dificuldades para estes últimos. Além disso, ao sair, o internado frequentemente deve prometer que procurará ajudar se ficar “novamente doente” ou se “tiver problemas”. (1974, p. 69)

A desinstitucionalização é um processo educativo lento, porque depois de um longo período vivendo as regras institucionais, o internado perde sua identidade e capacidade para a tomada de decisões e, quando se vê fora dos muros do hospital, não sabe como se relacionar com o mundo externo. Uma outra análise, é a aceitação de seus familiares e a mudança de rotina dentro de casa para receber esse outro, que esteve um longo período fora, e aceitar seu novo modo de vida. Orientar tanto o ex-doente quanto sua família é um desafio da Reforma Psiquiátrica para pacientes, familiares e equipe dirigente. Ir de encontro ao saber psiquiátrico que reinou durante séculos tem sido um entrave na desconstrução do estigma e para a luta antimanicomial. A luz no fim do túnel é que equipes multiprofissionais têm se dedicado no enfrentamento das diversas demandas nas relações sociais por conta da desinstitucionalização e orientando no que diz respeito à inclusão desse “outro” no ambiente familiar.

Desinstitucionalização da loucura: a militância percorrida por Basaglia

Os escritos de Foucault (2010) e Basaglia (2005) desnudam o campo da psiquiatria e contribuem para o processo de desinstitucionalização. Tanto os movimentos pela Reforma Psiquiátrica quanto a história dos loucos contada por Foucault se cruzam num movimento radical, os tornando “[...]defensores/portadores de direitos, propositivos de ajustes ou reformas cosmético-midiáticos que tem por única meta [...]” modificar o que pode ser modificado (FOUCAULT *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 212). Basaglia (2005) faz uma referência a Foucault, no I Congresso Internacional de Psiquiatria Social, em Londres. Ele destaca que *História da Loucura* produziu um efeito

⁶ Francisca Moreira dos Reis começou a frequentar o Hospital Colônia em Barbacena – MG, quando tinha dez anos de idade, pelo fato da sua mãe trabalhar no hospital, ela ficava lá em dias em alternados brincando com as crianças que foram admitidas no hospital. Ela tem participação nos documentários “Em nome da razão” de Helvécio Ratto (1979) e do “Holocausto Brasileiro” (2013) de autoria de Daniela Arbex. Mais tarde, ela se torna funcionária do hospital, trabalhando na cozinha. Candidatou-se para trabalhar na enfermaria, mas depois de participar de um treinamento com eletrochoque, desistiu.

⁷ A história da referida paciente é relatada no capítulo 5.

⁸ Residências Terapêuticas são casas que recebem pessoas que passaram por internamentos muito longos em hospital psiquiátrico e que não conseguem mais voltar para morar com suas famílias: “Art. 1.º Criar os Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental, no âmbito do Sistema Único de Saúde, para o atendimento ao portador de transtornos mentais” (BRASIL, 2001).

na sua caminhada como militante pela extinção dos manicômios. Traçou um caminho baseado em Foucault, que culminou na sua obra intitulada *Doença mental e personalidade*.

Numa entrevista a *La Presse de Tunisie*, Foucault (2010) faz menção a Basaglia, afirmando que “há alguns anos se desenvolve na Itália, em torno de Basaglia, e na Inglaterra, um movimento que se chama antipsiquiatria.” (FOUCAULT *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 208). Foucault deixa-se perceber que está bem inteirado sobre o movimento que Basaglia (2005) liderava na Itália, ressaltando que as tentativas de denúncias em relação ao tratamento que recebiam os doentes, “[...] foram brutalmente interdidas.” Mais tarde, Foucault (2010) contribuiu com o Movimento da Psiquiatria Italiana, escrevendo o artigo *A casa dos loucos*, destacando que não existia uma relação entre ele e Basaglia (2005), mas ressalta que havia possibilidade de um “nós” entre eles, por conta do trabalho desenvolvido, conseqüentemente uma ação poderia acontecer (FOUCAULT *apud* MUCHAIL, FONSECA e NETO, 2013, p. 209).

Com base nos escritos de Foucault (2010), Basaglia (2005) considerava que a psiquiatria sozinha não daria conta deste fenômeno que é a loucura. O louco possuía outras demandas que a psiquiatria não era capaz de satisfazer totalmente. O saber médico foi contra a tudo que superava a loucura, isto é, a tudo que estava além e que era consequência da institucionalização do louco em hospitais psiquiátricos: “De fato, só agora o psiquiatra parece redescobrir que o primeiro passo para o tratamento do doente é o retorno à liberdade, da qual até hoje ele mesmo o privava” (BASAGLIA, 2005, p. 24).

O espaço fechado em que o doente se encontrava durante muitos séculos, dava ao médico o poder de ser o vigilante e apaziguador em relação aos excessos que a loucura levava o doente. O autor reflete que, atualmente, o psiquiatra se dá conta de que a liberdade nos manicômios tem como consequência uma grande mudança do paciente com transtorno mental em relação a si mesmo, em relação à doença, em relação à percepção do mundo à sua volta. Toda essa transformação era castrada por conta de uma hospitalização do doente por longos períodos. Quando a pessoa se depara com uma mudança em relação à institucionalização, vê-se perdida emocionalmente, pois, no manicômio, perdera sua individualidade e sua liberdade, pois foi transformada em um simples objeto, por conta da doença e do internamento.

Em sua militância, Basaglia (2005) acreditava que o manicômio poderia ser transformado em lugar de cura, em um lugar terapêutico. Em 1961, na direção do Hospital em Gorizia, ele queria melhorar o atendimento aos internos. Mesmo querendo a melhoria do Hospital com humanização, o diretor não teve sucesso, pois somente com um atendimento humanizado não se realizariam grandes mudanças. Era necessária uma transformação mais profunda tanto no atendimento psiquiátrico quanto na visão da sociedade em relação à loucura. O autor faz uma crítica ao atendimento médico tradicional, pois o tratamento, até então dado aos doentes, considerava-os como mero objeto de estudo. A psiquiatria tinha uma posição em relação ao louco que era o seu isolamento com a internação que excluía e aprisionava.

A ausência de qualquer projeto, a perda de um futuro, a condição permanente de estar à mercê dos outros, sem a mínima iniciativa pessoal, com seus dias fracionados e ordenado segundo horários ditados unicamente por exigências organizacionais que – justamente enquanto tais – não podem levar em conta o indivíduo singular e as circunstâncias particulares de cada um: este é o esquema institucionalizante sobre o qual se articula a vida do asilo. (BASAGLIA, 2005, p. 24-25)

Quando o interno chega ao asilo, deixa sua vida, seus projetos, seus relacionamentos, pois o internamento impede que ele viva sua vida, impedindo a realização de suas conquistas e de seu sonho. Ele passa a viver as regras do aprisionamento, o qual lhe restringe àquele espaço mínimo e a uma vida mínima que a doença lhe impõe e que quase nunca se reverte. Esse aprisionamento para o doente mental não surgiu de uma hora para outra, mas surgiu de uma necessidade que não se podia mais esperar, pois sua relação com o mundo à sua volta o tornara incapaz de

interagir socialmente por conta de sua doença. A pessoa perde sua liberdade por sua condição de anormal e essa liberdade pode ou não voltar como consequência da medicalização. Quando o doente percebe que tem a possibilidade de da liberação, ele se descobre como cidadão com direito de ter uma vida digna. Nessa perspectiva, o médico precisa ser honesto e ter uma relação de igualdade com o doente, mesmo passando ou não por um despertar de seu sentimento de humanidade, não aceitando mais aprisioná-lo em local fechado onde não há esperança para ele. A “porta aberta” traz a sensação de se estar livre, mesmo estando institucionalizado, proporcionando ao doente uma esperança de poder ter uma visão humana em relação ao tratamento de que ele pode, possivelmente, ter de novo uma relação com os outros, pessoas do seu convívio social. A referida “porta aberta” pode se referir à um:

Lugar de institucionalização e de alienação induzida, o Hospital Psiquiátrico corre, porém, o risco de transformar-se – com as novas medidas adotadas – em outro lugar de alienação, se for organizado como um mundo completo em si mesmo, no qual todas as necessidades são satisfeitas, como numa gaiola de ouro. (BASAGLIA, 2005, p. 31-32)

O lugar de alienação é explicitado na obra de Machado de Assis, *O alienista*, um conto, publicado entre 1881 e 1882, que faz uma crítica ao funcionamento dos hospitais psiquiátricos. Anos mais tarde, os grandes autores Basaglia (2005), Foucault (2010) e Goffman (1974), que foram denominados como poetas, na obra *O mesmo e o outro* (2013), dedicaram-se ao estudo do atendimento aos alienados com maior profundidade. Ressaltam que a psiquiatria nasce com o nome de alienismo, sendo a ciência que iria tratar dos alienados. A origem da palavra alienado é a mesma que tem a palavra alienígena, que significa estrangeiro, que está fora do mundo real. O doente mental é visto como um alienado, alguém que está fora do mundo real, aquela pessoa que não tem capacidade para se relacionar ou viver no mundo dos ditos normais; é denominado como o que não tem razão, que não sabe distinguir entre o certo e o errado, não podendo conviver no mesmo espaço, sendo um perigo para a sociedade; é confinado em um espaço restrito, com regras específicas impostas pelo sistema asilar, sendo tratado, não como pessoa humana, mas como nada ou como coisa (AMARANTE, 1995), num mundo paralelo, fechado em si mesmo: o universo dos loucos.

Souza (2004) faz uma análise sobre o tratamento em instituições, onde as pessoas são tratadas como coisas e que se não forem funcionais serão substituídas. Dentro do Colônia, hospital psiquiátrico em Barbacena, as substituições eram feitas tendo como modelo os campos de concentração, como reflete Basaglia *apud* Arbex (2013, p. 15): “Estive hoje num campo de concentração nazista. Em lugar nenhum do mundo, presenciei uma tragédia como essa”. A banalização da ética nesse contexto é gritante. As pessoas são vistas não simplesmente como coisas, mas como bichos ferozes com capacidade de matar. Quem são os loucos? São homens e mulheres que estão fora do hospício ou os que estão dentro? Tal imaginário construído em relação aos loucos e que simbolicamente foi selado na cultura social, passa a ser um desafio sua desconstrução, refletindo que se havia loucura dentro dos hospitais psiquiátricos, havia mais loucura, a pior, dentro das mentes daqueles que foram instituídos “cuidadores” dos que eram confinados em tal espaço.

A superlotação dos internamentos era comum no Hospital Colônia em Barbacena, que fora construído para receber, no máximo, 230 pessoas, mas depois de dois anos de inaugurado o total de internos passava do dobro, chegando a ter 4.000 internos na mesma época. Na estrutura asilar, Basaglia (2005) afirma que há uma superlotação no internamento e que os doentes são vetados de sair, mesmo que seja para fazer suas necessidades mais básicas, como se para ir ao banheiro tivesse que cumprir um protocolo de atendimento. Primeiro se tocava uma campainha para que o enfermeiro viesse para levar o doente para fazer suas necessidades. O autor ainda afirma que esse atendimento “burocrático” era tão demorado que não dava tempo, e o doente fazia suas necessidades antes que chegasse ao local apropriado. Essa atitude do doente era considerada uma falta de respeito para com a equipe que estava ali para “servi-lo” ou era uma consequência da doença. Esse retrato do espaço de internamento é desumano e se constitui uma violência em todos os sentidos, contribuindo para um novo adoecimento.

Basaglia (2005) aponta a exclusão do doente mental, a partir de uma visão sociopsiquiátrica. O autor refere-se ao

bode expiatório, como por exemplo, um membro da família ser sobrecarregado, recebendo toda a carga de problemas familiares. Nesse contexto, quem recebeu toda a carga emocional se torna excluído por causa do medo e alienação. A psiquiatria o alienou, etiquetando-o como alguém incapaz. Ele é excluído por aquele que o objetivou aquilo que não consegue dominar, isto é, exclui o outro que se encontra dentro de si mesmo. O autor expõe sobre a exclusão do outro, como uma negação do outro em si mesmo, criando no grupo excluído um estigma, onde o mal é desempenhado pelo excluído e, nesse contexto, o que exclui se sente diferenciado e se fortalece. O doente mental torna-se um excluído que nunca poderá opor-se àquele que o exclui, pois, seus atos serão considerados, na maioria das vezes, por causa da doença.

A psiquiatria teria o papel de mostrar seu ato médico e social ao revelar para o doente o que é a sua doença e o que a sociedade faz com ele ao excluí-lo: “[...] somente tomando consciência de ter sido excluído e recusado é que o doente mental poderá sair do estado de institucionalização a que foi induzido.” (BASAGLIA, 2005, p.38) Quando é dada voz ao doente mental, ele consegue ver sua doença com toda sua aberração social, sendo possível perceber-se como ser humano que é passível de cura. Todo esse processo é uma desconstrução do estigma que foi enraizado na institucionalização do doente.

Basaglia (2005) destaca que a primeira coisa a se fazer em relação ao doente mental, o excluído, o institucionalizado, é fazer com que ele tenha um sentimento contrário ao poder que o aprisionou dentro de um manicômio. Essa atitude fará com que ele perceba-se como excluído e, ao perceber, seu estado emocional, que o manteve durante muito tempo alienado, fará com que gradativamente recuse-se a aceitar o aprisionamento. Outro fenômeno que ocorre em relação ao doente mental é que muitos sintomas que estavam ligados às estruturas que o aprisionavam desaparecem quando essas estruturas desmoronam-se, a ponto de ter um trabalho de separação entre o que seria fruto do internamento e fruto da doença inicial. Diante desse quadro, o autor indaga:

Quais seriam então as perspectivas para um novo tipo de abordagem institucional para o doente mental? Desde já, poderíamos dizer que a nova instituição não deverá ser igual ao que foi tendendo, como finalidade maior, a salvaguardar os restos de um mundo privado, tão penosamente defendido pelo doente quando rudemente pisoteado pela instituição. (BASAGLIA, 2005, p. 85)

Não há possibilidade de haver um discurso sobre homogeneidade, nem de oferecer um atendimento humanizado, nem de desfrutar uma vida comunitária enquanto a instituição estiver pautada em papéis hierarquizados. Os papéis exercidos dentro da instituição asilar são fechados em si mesmos, exercendo suas atividades com seus limites em particular. Nesse contexto, o doente é coisificado e, diante desse quadro, o psiquiatra deve se posicionar. Se o tratamento oferecido ao doente estiver de acordo com o contexto da psiquiatria tradicional, continua-se a ver o doente como coisa, a oferecer um atendimento hierarquizado e controlador que sua atividade médica lhe impõe. Se porventura o psiquiatra estiver disposto a uma aproximação com o louco, terá que, primeiramente, entender o que o doente se tornou por conta de todo o processo desumano pelo qual passou. Nesse contexto, Basaglia (2005) lança o desafio para instituições que têm como objetivo a inclusão:

Uma instituição que se pretende terapêutica deve tornar-se uma comunidade baseada na interação pré-reflexiva de todos os seus membros; uma instituição na qual a relação não seja a relação objetificante do senhor com o servo, ou de quem dá e quem recebe; na qual o doente não seja o último degrau de uma hierarquia baseada em valores estabelecidos de uma vez por todas pelo mais forte; na qual todos os membros da comunidade possam – mediante a contestação das recíprocas posições – reconstruir o próprio corpo e o próprio papel. (BASAGLIA, 2005, p. 89)

A reflexão que o autor faz, com base nas relações de poder, refere-se a algumas instituições em que a sociedade se organiza. Desumanizam-se suas relações com punição corporal, psicológica e social a quem não cumprisse as regras estabelecidas para manter a ordem institucional. O que é comum nessas instituições é a violência de quem está na posição de poder, de quem é o senhor das relações sobre quem está por baixo, quem é dominado. Essas instituições

têm divisões bem claras dos papéis, na divisão de quem é o servo e de quem é o senhor: “[...] servo e senhor, professor e aluno, empregador e trabalhador, médico e doente ou organizador e organizado” (BASAGLIA, 2005, p. 93).

O psiquiatra, dentro do contexto de atendimento ao doente, deve tomar consciência de como vivem os excluídos e de como vivem os que excluem. Corre-se o risco de se construir um papel ambíguo como “terapeutas” desconhecendo a demanda e suas necessidades solicitadas. Quem exerce poder e violência também se encontra na posição de excluído. É o oprimido que também é opressor. Quando se aceita a função de exercer o poder social, aceita-se também se comprometer com uma ação terapêutica, que, na prática, é um ato de violência, pois ele é controlado em suas reações diante do excludente.

Atuar dentro de uma instituição da violência (mais ou menos mascarada) significa recusar o seu mandato social, dialetizando no campo prático esta negação: negar o ato terapêutico como prática de violência mistificada, aliando nossa tomada de consciência sobre o fato de sermos simples empreiteiros da violência (e, desta forma, excluídos) à tomada de consciência dos excluídos – a qual devemos estimular – sobre sua exclusão, evitando qualquer esforço no sentido de adaptá-los a essa exclusão. (BASAGLIA, 2005, p. 96)

O doente mental, também denominado louco, antes de qualquer denominação, é visto como uma pessoa sem direitos, estigmatizada, dominada por uma instituição e submissa aos donos do saber científico, isto é, ao corpo médico, que a faz excluída e a marginalizou. A sua exclusão da sociedade tem mais a ver com sua condição econômica do que propriamente com sua doença. Basaglia (2005) analisa quanto vale o doente mental em relação a sua internação, ao seu diagnóstico. O valor está ligado ao rótulo que recebeu quando internado, onde sofreu uma discriminação, sendo considerado escória da sociedade e tendo passado por um hospital psiquiátrico. Esse sujeito jamais será o mesmo, quando deixar a instituição fisicamente, pois esta jamais o deixará. Todo esse controle estará atuando, simplesmente, sobre aquele que, sem condição econômica, estará destinado a um ambiente destrutivo, marginalizante, que é o hospital psiquiátrico. A forma de abordar a questão da loucura mostra-nos que o problema em si já não é mais a doença, mas a relação que é estabelecida com ela. Nesta relação, o envolvido não é somente o louco, mas a equipe médica, a sociedade e seus familiares que o julgam e o excluem, delegando os seus cuidados ao médico. Basaglia (2005) ressalta a relação com o doente, afirmando que:

Ora, de que tipo pode ser a relação com estes doentes, depois de registrarmos o que Goffman define com a “série de contingências de carreira” estranhas à doença? Na realidade, a relação terapêutica não age como uma nova violência, como uma relação política que vise à integração, no momento em que o psiquiatra – como delegatário da sociedade – tem o mandato de tratar dos doentes mediante atos terapêuticos cujo único significado é o de ajudá-los a adaptar-se à sua condição de “objetos de violência?” (BASAGLIA, 2005, p. 104)

Depois de muito tempo de institucionalização, o retrato do manicômio continua o mesmo, quase na sua totalidade. O tratamento desumano e autoritário ainda faz parte da vida dos internos, que em nome deles, Pinel reivindicava o direito a uma liberdade, que os fizessem cidadãos de direitos. A liberdade do louco foi descoberta pelo médico, que a mesma seria o primeiro passo para o tratamento do doente, visto que ele foi privado dessa liberdade por longos anos. Infelizmente, a necessidade do cárcere privado, isto é, da institucionalização em que o louco fora submetido, preso por muito tempo, requeria do psiquiatra apenas que ele fosse tutor e controlador das expressões que a doença poderia ter.

O psiquiatra, hoje, chega à conclusão de que a liberdade ou a abertura dos manicômios tem uma consequência extremamente positiva no tratamento do doente em relação ao situar-se, em relação à sua interação com a sociedade e sua relação com a própria doença, que foi anulada por sua condição de doente e o seu longo tempo num ambiente asilar. Felizmente, graças às tentativas de transformar o manicômio em um hospital, em que o doente possa receber um tratamento humanizado, agora o mesmo percebe-se não mais como uma pessoa submissa ao poder e violência de quem o tutela, mas como, mesmo objeto da doença, um doente que não mais aceita o olhar

distante do psiquiatra. Nesse contexto, o doente, mesmo sendo agressivo por conta da doença, vê-se como pessoa humana, tendo a possibilidade e esperança de não mais ser excluído, mas de fazer parte da vida social que antes lhes era negada. Basaglia (2005) traz um conceito de comunidade terapêutica que perpassa a todo tipo de atendimento e tratamento oferecido ao doente mental, ele afirma que:

A comunidade terapêutica é um lugar no qual todos (e isso é importante) os seus componentes – doentes, enfermeiros e médicos – estão unidos num esforço total, onde as contradições da realidade representam o húmus de onde brota a ação terapêutica recíproca. É o jogo das contradições – dos médicos entre si, entre médicos e enfermeiros, entre enfermeiros e doentes, e entre doentes e médicos – que permite a continuidade de um processo de ruptura com uma situação a qual, de outro modo, poderia facilmente conduzir a uma cristalização dos papéis. (BASAGLIA, 2005, p. 115)

O autor ressalta que, em relação à sua posição como psiquiatra em se confrontar com a necessidade de escolher, em aceitar ser o que detém o poder e violência ou bater de frente radicalmente com esse problema que não pode ser aceito de maneira simplória com soluções fáceis. O autor continua afirmando que a escolha feita foi a de se manter ligado ao doente como consequência de uma relação que não podia ser impedida, em que os problemas em relação ao poder devem ser discutidos, abrindo espaço para o tema dominação tendo uma nova postura democrática do psiquiatra. Deve-se discutir tanto sobre o hospital como comunidade terapêutica, como sobre as novas diretrizes do atendimento psiquiátrico humanizado. (BASAGLIA, 2005).

Fazendo uma crítica à distância que há entre o atendimento psiquiátrico humanizado com a Reforma Psiquiátrica e a prática da mesma, o discurso continua o mesmo, muda-se o teor, mas o conteúdo continua o mesmo, isto é, as questões acerca da institucionalização e dominação do doente mental tem uma nova roupa, mas com velhos costumes. A pessoa acometida com sofrimento mental, continua a ser massa de manobra dentro de um regime asilar que destrói qualquer possibilidade de constituir-se num cidadão de direitos. Os novos modelos assistenciais, que só parecem ser o que deveriam ser, mas não são, fazem com que seus técnicos adotem um papel que revela uma superficialidade na eficiência profissional. Esses técnicos aceitam promover uma nova postura, mas que, na realidade, só reforça o sistema dominante que não se pode mudar, e que continua a dominar quem possui a doença.

A militância de Basaglia (2005) contribui para desinstitucionalização e extinção da maioria dos leitos psiquiátricos no Brasil. A Lei 180, de sua autoria, que foi aprovada na Itália, em 1978, extinguiu os manicômios substituindo-os por modelos assistenciais terapêuticos. Sua experiência com o Movimento da Psiquiatria Democrática influenciou o fechamento de hospitais psiquiátricos em Gorizia e Trieste, criando um novo atendimento às pessoas com sofrimento mental com novas técnicas de cuidado, servindo de inspiração para mudanças na abordagem em saúde mental ao redor do mundo, inclusive no Brasil.

CONCLUSÃO

Uma viagem fascinante, na companhia de pensadores como Foucault (2010), Goofman (1974) e Basaglia (2005). Uma imersão no universo do fenômeno da loucura através dos séculos. O desafio foi analisar as tentativas científico-filosóficas para compreender tal fenômeno e seus sujeitos, e o que levou a sociedade a adjetivá-los ora como “santos”, ora como “desatinados”, como profetas, que detinham os destinos dos demais em suas mãos/palavras, a interditados que nem mesmo sobre seus próprios destinos tinham qualquer controle.

A Reforma Psiquiátrica foi um marco para a extinção dos manicômios rompendo com o tratamento que confina o louco para um modelo que não mais estigmatiza, mas humaniza as relações entre médico e paciente. São novas maneiras de tratar, ampliando os espaços e possibilidades de atendimento em saúde mental. Os serviços substituti-

vos tornaram-se um referencial para emancipação da pessoa com transtorno mental, dando voz e vez e garantindo proteção e direitos através da Lei 10216/2001. São variados serviços substitutivos que têm o objetivo de atender a diversas demandas específicas. São os CAPS, Residências Terapêuticas e Programa de Volta Pra Casa. Felizmente muitas mudanças ocorreram no campo da saúde mental, mas a institucionalização do louco ainda é uma realidade hoje. O louco ainda é objeto de dominação em um tratamento desumano que gera ainda dependência hospitalar.

O estudo traz luzes sobre muitos questionamentos para compreensão do fenômeno da loucura, mas ainda há sombras, questões que não puderam ser respondidas satisfatoriamente. Sonhamos com uma sociedade em que o imaginário social da loucura construído no decorrer dos séculos possa ser desconstruído tendo um novo olhar em relação à saúde mental e conseqüentemente, uma sociedade baseada no conceito de alteridade, onde o louco seja cidadão de direitos com tratamento humanizado.

Referências

AMADO, Edna. A loucura entre nós: depoimento. [17 de maio, 2016]. [v.l.] **Águas de Março Filmes**. Entrevista concedida a Águas de Março. Disponível em: <https://aloucuraentrens.wordpress.com/2016/05/17/entrevista-com-edna-amado/>. Acesso em 06/02/2017.

AMARANTE, P. D. de C. (coordenador). **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1995.

_____. **Rumo ao fim dos manicômios**. Reportagem, edição 164, setembro de 2006. Disponível em <http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/rumo_ao_fim_dos_manicomios_imprimir.html>. Acesso em 17 fev. 2017.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração editorial, 2013.

BASAGLIA, Franco. **Escritos Selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica** / Franco Basaglia; organização Paulo Amarante. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FERREIRA, Marcelo Santana. **Polissemia do conceito de instituição**: diálogos entre Goffman e Foucault. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 1, 2012.

FOUCAUT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2010ª

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro. Perspectiva, 2015.

MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Marcio Alves da; NETO, Alfredo Veiga. (Org.). **O mesmo e o outro**: 50 anos de História da loucura. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

REDESENHO DA PRÁTICA DOCENTE para construção colaborativa da comunidade de aprendizagem na disciplina fotografia

*Leonardo Assunção Bião de Almeida **

Resumo: Este artigo tem como finalidade a proposição de um redesenho da prática docente aplicada no ensino da disciplina “Ateliê de Fotografia” no curso de Jornalismo. Para tanto, foi feito um mapeamento desta prática, analisando os pontos que poderiam ser repensados, a fim de fomentar a construção colaborativa da comunidade de aprendizagem, promovendo maior autonomia nos estudantes e a mudança de atitude frente ao conhecimento e à aprendizagem da fotografia e, consequentemente, frente à formação e a qualificação profissional.

Palavras-chave: Ensino superior; Fotografia; Prática docente; Autonomia; Atitudes

Abstract: *This article aims to propose a redesign of the teaching practice applied in the teaching of the subject “Photo Workshop” in the Journalism course. To this end, this practice was mapped, analyzing the points that could be rethought, in order to foster the collaborative construction of the learning community, promoting greater autonomy in students and a change in attitude towards knowledge and learning about photography and, consequently, facing training and professional qualification.*

Key-Words: *higher education; photography; teaching practice; autonomy; attitudes*

* Doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (POSCOM/UFBA). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL/UESC). Professor dos cursos de Comunicação, Design e Cinema do Centro Universitário Jorge Amado.

Da problemática: onde foi que erramos?

Curso de jornalismo, início do segundo semestre de 2018, alunos chegam à sala de aula. O professor os espera. Ansiedade e expectativa são sentimentos comuns a todos. Mais uma jornada de ensino e aprendizagem está prestes a começar. Como primeira etapa a ser cumprida, o professor pede que cada um dos alunos se apresente, falem seus nomes, de onde vieram e o que esperam da disciplina: Ateliê de Fotografia. Na sequência os alunos começam a conhecer o plano de curso, a ementa da disciplina, os conteúdos que serão trabalhados.

Recém ingressos no curso (a disciplina é oferecida no segundo semestre, mas alguns alunos são do primeiro) e por se tratar de uma matéria que é muito presente em seu cotidiano – em tempos de *smartphones*, redes sociais e uma sociedade cada vez mais visual, todos ali já trazem na bagagem uma infinidade de referência quando o assunto é imagem – pensar e estudar fotografia se mostra ser uma tarefa que lhes demandará criatividade e dedicação, atrelado à uma boa parcela de diversão.

Todos os sinais iniciais parecem ser deveras positivos, mas na sequência algumas situações irão pontuar que nem tudo serão flores nesse processo: ainda imerso em uma lógica de ensino centrado no paradigma dominante, via de regra positivista e totalitário, toda a disciplina já chegava no primeiro dia de aula desenhada, do contrato didático às datas de avaliações, excluindo a participação discente do processo de participação, colaboração e gestão do semestre, fato que irá influenciar negativamente na forma como eles lidarão com o caminhar da disciplina e de seu próprio aprendizado. Mas isso ainda não seria diagnosticado naquele momento e a construção de uma comunidade de aprendizagem funcional estaria prejudicada desde o primeiro dia de aula.

O transcorrer das aulas ia dando mostras de que esse modelo de ensino, unilateral, com excesso de aulas expositivas que dependem da leitura prévia dos textos base da aula, poderia se desgastar a qualquer momento. E eis que surge a primeira rusga com os alunos: “mas esse texto vai cair na prova?”, “a leitura é pra nota?”, “vai ser usado em algum trabalho?”. A leitura não é reconhecida pelos alunos como uma forma de fortalecer o conhecimento e o aprendizado, e sim como uma ponte para alcançar resultados, uma obrigação que só é aceita quando oferecido algo em troca. Ler para se embasar, entender melhor o assunto e, por consequência, tornassem-se mais críticos e reflexivos em relação à sua formação e vir à aula com estofo para discussão em sala, não parece ser uma tarefa agradável, nem bem quista pelos alunos.

Essa problemática se mostra ainda mais latente em disciplinas de cunho prático, como a Fotografia. Por isso, as aulas teóricas acabam se tornando, por conta da falta de participação discente, em grandes palestras do professor, que fala por horas para uma plateia pouco ativa, que usa os *smartphones* para fotografar os slides das aulas, afim de registrar alguma informação para a memorização quando estiver às vésperas da avaliação ou como forma de fuga da aula através das redes sociais.

Como as aulas teóricas não transcorrem de forma plena e participativa, isso influencia diretamente no andamento e rendimento das aulas práticas, que geralmente acontecem de forma intercalada. Como estamos nos debruçando sob a disciplina Fotografia, vale a pena lançar mão de um exemplo: para os alunos, o senso comum é que a aula prática é estar com a câmera na mão, fazendo cliques e registrando imagens à revelia, mas até que cheguemos a esse estágio, é importante (e indispensável) compreender qual a função da velocidade do obturador e da abertura do diafragma – que basicamente servem para controlar a entrada de luz na câmera que irá forjar as imagens no sensor ótico, a “versão” digital do filme fotográfico. Ambos os conceitos são codependentes e o não entendimento de suas funções impendem o desenvolvimento do processo de produção fotográfica. Agora, some a isso alguns outros elementos – como o ISO, o foco, o balanço do branco e etc. – que também interferem na qualidade do resultado fotográfico final.

Se o aluno não se dedicar à leitura da teoria que explica esses elementos e, na sequência, à aula que versará sobre eles, é bem provável que a realização da prática e a aprendizagem em seu sentido lato serão prejudicadas. Resultado? Trabalhos práticos rasos, com erros técnicos graves e que carecem de refação, o que impacta no prazo de entrega da atividade, que tende a ser postergado e no próprio andamento da disciplina, que precisa ser reorganizada com

frequência.

Uma vez apresentadas as problemáticas principais da prática docente em questão, este artigo tem por objetivo principal investigar como promover a inclusão do aluno do curso de Jornalismo na construção colaborativa de uma comunidade de aprendizagem em torno da disciplina fotografia, afim de efetivar a mudança da atitude desse aluno perante a aprendizagem e a qualificação profissional e incentivar o desenvolvimento de competências que possibilitem a autonomia desse aluno não só na sala de aula, mas também com relação à sua formação de maneira geral. Afinal de contas, é realmente isso que importa nessa jornada construída em sala de aula: alunos mais autônomos e conscientes da sua caminhada acadêmica e profissional e, em paralelo, a construção de uma parceria com o professor, o que fomentará um ambiente colaborativo, dinâmico e mais construtivo, não somente no que diz respeito à aprendizagem, mas também – e não menos importante – em respeito às relações que ali são construídas.

Toda essa reflexão levou à uma proposta de redesenho da disciplina e da prática em questão e que foi aplicada no segundo semestre de 2019 com uma nova turma da disciplina Fotografia. Para tanto, neste texto serão utilizados como referencial teórico principal as postulações de Joan Rué (2009), acerca do ensino e do aprendizado com autonomia no ensino superior, Filipe Trillo (2000) e suas ideias sobre as atitudes dos universitários, sobretudo frente à aprendizagem e à qualificação profissional e Antoni Zabala e Laila Arnau (2010) discutindo o desenvolvimento de competências na educação superior.

A formação do jornalista no atual contexto social

É indispensável para se pensar o contexto da formação de profissionais levar-se em consideração a sociedade em que estamos inseridos: um construto que os guia à uma configuração mais fragmentada, dinâmica, interconectada e visual. O cenário social vem mudando ao longo dos anos e a paisagem, antes tão ortodoxamente configurada, hoje não é mais tão definido assim. A contemporaneidade instaurou a reestruturação da sociedade e dos sujeitos. Seus atributos hoje são outros e as ferramentas por ela utilizadas para que essa mudança fosse possível são os meios de comunicação, principalmente a televisão e a internet. Dentro dessa esfera social, o que prevalece e dita as regras são as relações. Gente que interage, negocia, participa e dialoga com gente. Nesse interim, urge repensar o profissional e como ele deve atuar para desempenhar bem o seu papel. Esse desafio é ainda mais constante quando se trata do jornalista.

A comunicação se atualiza o tempo inteiro. O estudante de jornalismo – ou qualquer outra área da Comunicação Social – que entra hoje na universidade encontrará um mundo completamente diferente quando estiver formado quatro anos depois. Pense em quatro anos atrás, por exemplo: em 2017, mesmo já com as redes sociais ditando o tom das interações sociais digitais, os meios tradicionais (tais como a televisão, o rádio e os impressos) ainda relutavam para se adaptar à essa nova configuração virtual. As redes sociais se tornaram uma peça tão indispensável na engrenagem da comunicação e vêm alterando constantemente o mercado, fazendo surgir novas especialidades para atuação, como os gestores, redatores, designers e analistas de mídias sociais, dentre outras.

Por isso, para formar um profissional de jornalismo, tem exigido uma atualização do curso – afim de agregar disciplinas ao currículo que versem sobre esses novos conteúdos – dos docentes – que precisam acompanhar e viver essas mudanças, com o propósito de trabalhar esses conteúdos em sala de aula – das instituições – que devem mapear, acompanhar e incorporar as atualizações – e dos estudantes, que precisam se dedicar ainda mais ao seu processo formativo, desenvolvendo competências que lhes atribua as habilidades necessárias para se tornarem profissionais mais completos.

Em se tratando do curso de Jornalismo do Centro Universitário Jorge Amado, onde a prática docente em questão é desenvolvida, o Projeto Pedagógico do curso atrela o caráter formativo do estudante aos novos desafios do profissional da área, que precisa “(...) acompanhar as evoluções tecnológicas não só como avanços midiáticos, mas também

como formas de trabalhar o conteúdo” (UNIJORGE, 2018, p. 09).

De forma transversal a essa formação atenta às transformações do meio, está a preocupação em munir o aluno de habilidades técnicas, tais como a operacionalização de câmeras fotográficas, de vídeo e software de edição – o mercado vem requisitando profissionais cada vez mais completos e multifacetados – e o currículo também dá conta dessa demanda. Mas, e como fica o fator humano da formação? Quando se discutem os valores e atitudes dos estudantes? Como estão sendo tratadas essas questões em sala de aula pelos professores? Essa é uma realidade presente no cotidiano universitário? A preocupação por atender as demandas de mercado e por formar profissionais que acompanhem a lógica mercadológica, denotam que as respostas a essas indagações são todas parcialmente ou totalmente negativas. E isso precisa ser discutido.

Essa formação passa por uma dinâmica ainda calcada num modelo que privilegia o ensino conteudista, de transferência de conhecimento, unidirecional, que desassocia a teoria da prática, onde a figura do professor é centralizada e detentora das verdades absolutas e inquestionáveis e a aprendizagem está presa à passividade do aluno, frente ao conteúdo, ao docente e, por consequência, à sua própria formação. Sobre isso, Arnau e Zabala (2010) afirmam que:

A pressão do saber teórico acadêmico e das ideias errôneas sobre a aprendizagem e a transferência dos saberes determinaram a preponderância dos conhecimentos factuais e conceituais, tanto é assim que para a maioria dos professores a expressão “conteúdos de ensino” se limita apenas aos conhecimentos, ou seja, ao saber, dando por certo que os procedimentos, as habilidades, as estratégias, as atitudes e os valores são outra coisa, não são objetos da educação e, por tanto, não são conteúdos do ensino. (ARNAU e ZABALA, 2010, p. 20-21)

Ressalta-se, no entanto, que essa cultura de desprivilegiar as discussões em torno das valores e crenças, por exemplo, vem da escola básica, que via de regra se baseia num modelo de ensino também conteudista, cuja única preocupação é preparar o estudante para o vestibular, para ingressar na vida universitária, como se este fosse o único caminho possível para se trilhar rumo à vida adulta.

Também urge falar sobre as atitudes desses estudantes, sobretudo no que se refere à aprendizagem, à carreira e ao conhecimento científico e sobre o incentivo ao desenvolvimento de competências que fomentem a autonomia do estudante na sala de aula e também com relação à sua formação. Alunos mais autônomos e conscientes são aptos a construir uma parceria com o professor na criação de um projeto colaborativo de aprendizagem.

As atitudes dos estudantes de jornalismo frente à disciplina fotografia e o lugar da autonomia na sala de aula

Os alunos chegam à universidade com uma bagagem, adquirida ao longo de sua trajetória estudantil, bagagem essa que interfere na forma como eles agem, entendem e comportam frente ao universo acadêmico. Segundo Trillo (2000), o currículo deve ser encarado como instrumento de socialização, bem como da necessidade de torná-lo mais complexo e plural que o tradicional, baseado apenas nos conteúdos teóricos e práticos – e por que não dizer técnicas – diretamente ligados à futura profissão. Falta a esses estudantes uma mais geral, que para além de lhes fornecer conhecimentos específicos, lhes preparem também para exercerem seu papel de cidadão.

A redução, por exemplo, a alguns conteúdos de ensino acadêmicos com uma justificativa puramente escolar de valor propedêutico para níveis superiores, revela-se um delineamento insuficiente. Bem pelo contrário, o conteúdo da cultura geral e a pretensão de formar o futuro cidadão não tolera a redução às áreas de conhecimento clássicas, ainda que estas continuem a ter um lugar relevante e importante função educativa. (TRILLO, 2000, p. 245)

É evidente que profissionais que tiveram uma formação preocupado com o viés humano será mais completo e

desempenhará melhor o seu papel. Um médico, por exemplo, que trabalha com atendimento básico em comunidades carentes ou de risco, saberá lidar melhor com as adversidades e compreensão daquela realidade se tiver procurado entender o contexto daqueles cidadãos, para melhor tratá-los. Ou um fotógrafo, fazendo a cobertura de um acidente grave, saberá que, embora tenha que fazer registros fotográficos que informem o acontecido, irá buscar formas de preservar a integridade das vítimas e de seus familiares.

Essa formação, mais humanizada, preocupada em discutir e refletir sobre essas questões, infelizmente, tem sido preterida em detrimento de uma construção mais voltada à mera formação de mão de obra, lógica de um modelo de universidade neoliberal, globalista e plurimodal, uma problemática que transpassa os limites da sala de aula e ganha impedimentos institucionais. Na contramão desse movimento, professores e principalmente os alunos deveriam ser reconhecidos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (postura essa que poderá ser melhor executada se a escola/universidade adotasse uma cultura escolar compartilhada, o que iria de encontro ao modelo citado acima), “isto é, com o compromisso pessoal no intuito de conseguir maiores quotas de autonomia e de responsabilidade para todos também no âmbito das atitudes” (TRILLO, 2000, p. 243). Recorrendo novamente ao Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo, vemos que essa preocupação está presente.

Procuramos, assim, estabelecer a interação entre o fazer e a reflexão sobre o fazer, criando um ciclo onde o aluno é convidado a refletir sobre a experiência adquirida nas disciplinas laboratoriais e nos núcleos de extensão e, a partir da reflexão, fazer generalizações sobre a lição aprendida, de modo que estas possam ser aplicadas nas atividades que se seguirão. (UNIJORGE, 2018, p. 40)

Mas será que ela está sendo executada nas salas de aula? Como professores e alunos lidam com temas tão subjetivos, tais como autonomia e atitudes? Na correria entre uma aula e outra, entre uma turma e outra, que juntas somam mais de uma centena de indivíduos, resta tempo ao professor mapear essas atitudes e tornar sua sala de aula um ambiente mais autônomo? Todos os preceitos e proibições, sobretudo em instituições particulares, apontam para uma resposta negativa, inclusive no que diz respeito ao tipo de formação que o próprio professor recebeu. Segundo Arnau e Zabala (2010) a introdução de alguns conteúdos que não provêm de disciplinas tradicionais, significa que haverá a necessidade da formação do professor contemporâneo em campos distanciados de seus interesses e conhecimentos.

E os alunos? Eles têm noção de que suas atitudes, frente aos diversos elementos que permeiam sua trajetória até o tão almejado diploma, estão interferindo na formação que está recebendo? São diversos os pontos de abordagem para traçar quais as formas atitudinais que os estudantes adotam frente à uma situação, ideia, personagem, enfim, ao universo acadêmico como um todo. Trillo (2000) vai se debruçar sobre seis objetos suscetíveis de provocarem atitudes nos estudantes, bem como as crenças que estes desenvolvem a respeito de cada um deles: o conhecimento científico, a aprendizagem, o magistério (no caso, a figura do professor), os próprios companheiros (colegas), a carreira e a qualificação profissional e, a Universidade, que abarca todos os outros objetos. Aqui, iremos nos ater às atitudes mapeadas na turma de segundo semestre do curso de Jornalismo na disciplina Ateliê de Fotografia frente ao conhecimento, à aprendizagem e à carreira.

As crenças frente ao conhecimento vão desde a consideração da sua condição absoluta (alcançada somente pelos sábios) até aqueles que acreditam que a reflexão sobre a natureza do conhecimento não lhes diga respeito. Tudo dependerá do quanto o plano de aula e as matérias oferecidas se aproximam ou se afastam desse tipo de conhecimento. São quatro atitudes e condutas possíveis:

Uma atitude de veneração, que sacraliza o conhecimento e o torna culto, e que neste nível faz de quem o pratica um papalvo (alguém simplório e incrédulo); uma atitude de soberba, que no desvanecimento do próprio desconsidera o outro, e que neste nível faz de quem o pratica um ignorante (o pior e todos, pois desconhece que não sabe); uma atitude de certa indiferença, e que neste nível faz com que quem o pratica se acomode ao que existe sem o questionar; e uma atitude crítica, que contrasta e julga o conhecimento

existente consciente da sua condição evolutiva, e que neste nível faz quem o pratica um estudante no sentido mais exigente, isto é, um inexperiente investigador e cientista. (TRILLO, 2000, p. 245)

Quando se trata da atitude frente ao conhecimento científico em torno da disciplina Fotografia, duas atitudes se destacam dentre a maioria dos alunos: há uma polarização entre aqueles que veneram o assunto, o acham erudito ou difícil demais para ser acessado e por isso nem tentam se dedicar ao aprendizado e por isso, acabam desenvolvendo aversão à prática – como já fora explicado no início do texto, teoria e prática na fotografia andam verdadeiramente juntas – e criando um bloqueio no desenvolvimento dos trabalhos e avaliações; outra parte segue pela indiferença. No entanto, vale ressaltar que, embora seja uma pequena parte dos alunos, alguns desenvolvem uma atitude crítica, que se justifica pela afinidade prévia com o assunto ou pelo interesse que emerge no transcórre das aulas.

Frente à aprendizagem, as atitudes e condutas vão a extremos muito distantes, desde aqueles que acreditam apenas na repetição de conteúdo – muito próprio do Modelo Hegemônico de formação – até aqueles que promovem uma “reconstrução pessoal do discurso” apreendido, compreendendo sua lógica e atribuindo-lhe sentido – mais adequado ao Modelo Emergente de formação.

São três as atitudes e condutas adotadas mapeadas por Trillo: uma atitude de subordinação, que cria uma relação de dependência acrítica e obediente, e faz de quem assume essa postura um disciplinado, alguém que faz seu trabalho (faz a lição, o “dever de casa”), tendo em vista a lei do menor esforço ou a mera intenção de conseguir boas notas; uma atitude de interrogação e de posicionamento pessoal, no que se refere ao conteúdo recebido, valoriza a aplicação do discurso, indo além do que é preciso para alcançar bom rendimento e faz de quem o pratica o “melhor aluno possível”; e uma atitude de inibição ou receio, perplexidade e desconcerto, pois não sabe o que fazer com aquele conteúdo recebido, não sabe como encarar a tarefa proposta e faz de que a adota um “desamparado”.

Acompanhando o cenário exposto frente ao conhecimento, aqui os estudantes de fotografia também se polarizam entre as duas atitudes mais negativas: ou se colocam no lugar da subordinação, executando tarefas ou fazendo leituras, única e exclusivamente pelo viés da nota; ou assumem a posição de inibição, atitude que se legitima pela facilidade que hoje se encontra no fazer fotográfico. Ora, “se eu posso fotografar com o meu celular, por que eu preciso aprender a usar uma câmera profissional?”. Fugindo a essa abordagem, há ainda aqueles que, embora menos numerosos, adotam uma postura de interrogação e posicionamento pessoal, encarando seu processo de aprendizagem da fotografia com uma dedicação que extrapola a sala de aula, buscando cursos e núcleos de extensão, leituras complementares e estágios na área.

As crenças acerca da carreira polarizam-se entre aqueles que escolheram uma carreira por que quiseram e gostam do que fazem e aqueles que foram levados a escolher por conta das circunstâncias ou obrigações. A isto se soma, o conhecimento do aluno a respeito da futura carreira, onde novamente as crenças se dividem entre uma visão realista, com expectativas ajustadas ao cenário real e uma visão ingênua (ou nenhuma visão), ou seja, esperam o impossível ou nem mesmo sabem o que esperar. Uma terceira dimensão deve ser levada em conta: a projeção social da própria qualificação. Há aqueles que acreditam que a formação universitária é somente um meio de alcançar uma boa colocação no mercado e obter êxito econômico rapidamente e aqueles que entendem que sua formação é algo que também compete à sociedade de referência, numa clara projeção de serviço social.

Levando em consideração essas perspectivas, Trillo destaca três possíveis atitudes: uma atitude de compromisso, com um projeto pessoal de aprendizagem ao serviço de projeto pessoal de profissão, que faz de quem o pratica um estudante ativo, presente, crítico e exigente quanto à formação que recebe; uma atitude de cessão de responsabilidade, de certa indiferença, que faz de quem pratica um estudante passivo e ausente, que não quer se esforçar para adquirir sua formação; e uma atitude de cinismo, de desprezo às convenções, ao debate, à própria instituição e seus atores – essas duas últimas, as mais frequentes na turma aqui estudada, uma vez que a maioria dos alunos nem sequer consideram a possibilidade de trabalhar com fotografia, ou ainda, não reconhecem na disciplina os pré-requisitos básicos que sejam aplicáveis à profissão jornalística.

A prática redesenhada: vamos fazer juntos?

Mapeadas as problemáticas apresentadas na primeira parte deste trabalho, surgiu o objetivo de propor mudanças na prática docente a fim de fomentar nos alunos não só um maior interesse pela disciplina Fotografia, mas, antes disso, o desejo de tomar as rédeas de seu próprio aprendizado, tornando-o mais autônomo e, conseqüentemente, mudando suas atitudes frente ao conhecimento, à aprendizagem e à sua formação. Embora estejamos aqui discutindo sobre a prática e o comportamento discente em um componente curricular específico, essa realidade é disseminada de maneira generalizada em todo o curso – ou, por que não arriscar dizer, em toda escala universitária. A tarefa, como se percebe, não é fácil, mas um fator conta a favor: a disciplina é oferecida no segundo semestre do curso e, por isso, os alunos ainda estão iniciando sua jornada acadêmica e, se encontram mais suscetíveis a mudanças.

A primeira ação foi colocada em prática, já no primeiro dia de aula, momento de grande excitação e expectativa por conta do início das atividades e do reencontro com os colegas. Os alunos passaram a ser convidados a pensar e construir o contrato didático juntamente com o professor. Em grupos, eles discutiram todos os pontos de gestão da disciplina: horário de início e término das aulas, tolerâncias para atrasos, uso do celular e construções e das provas teóricas. A estratégia se justifica no sentido de emponderar esse aluno na tomada de decisões que, via de regra, chegava prontas para eles. A partilha do poder que se encontra centrado na figura do professor, se mostra como uma demonstração de que, naquele espaço, não se propõe construir barreiras, mas sim, destitui-las. O contrato didático colaborativo foi enviado para toda turma após ser sistematizado pelo professor.

No primeiro encontro também foram apresentadas as competências e habilidades que se espera que os alunos aprendam cursando a disciplina fotografias, que vão desde as mais técnicas, como operar corretamente a câmera, pensar criativamente o enquadramento, dominar o processo de fotometragem e exposição no fazer fotográfico, a competências mais gerais, tais como compreender que o aprendizado é permanente, pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico, argumentar coerentemente, ser capaz de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas, dentre outras.

As aulas práticas de determinados assuntos foram feitas antes das aulas teóricas, para que esta dê suporte ao conhecimento técnico apreendido anteriormente. Vale uma situação que pode exemplificar essa ação: antes de conhecermos os conceitos e aplicabilidades dos planos e enquadramentos de câmera, foi feita uma saída fotográfica, onde os alunos puderam registrar imagens intuitivamente. Na aula seguinte, as fotografias produzidas foram utilizadas para ilustrar cada um dos conceitos.

Essa estratégia aumentou o interesse dos alunos pela leitura, outro problema constante do dia a dia da sala de aula, já que suas próprias produções foram o alvo de análise associado aos textos e imagens propostas pelos diversos autores estudados. Associado a isso, buscou-se trabalhar com textos que estejam disponíveis em diversos suportes (possíveis de serem acessados pela biblioteca da instituição, pela internet ou disponibilizado pelo professor durante as aulas que antecederem sua utilização), juntamente com a abertura para os alunos proporem leituras prévias ou outros autores já estudados. As aulas passaram a ter um ritmo proposto pela participação mais ativa dos alunos. É notório que, principalmente os alunos mais jovens, se retraem com a obrigatoriedade e a rigidez que certas imposições trazem e, através da gestão coletiva das atividades, esse afastamento se converteu sensivelmente num sentimento de liberdade na sala de aula, não num sentido de “sem rumo” ou desapegado a um projeto pedagógico, mas sim uma liberdade pensada, compartilhada e mediada pelo professor. Rué (2009) chama atenção para essa armadilha de se confundir autonomia com independência em relação ao professor.

Tener profesor significa tener a alguien ante quien interrogarse, alguien ante quien responderse y a quien responder. Este concepto se confrontaría al de aprendizaje "independiente" en la medida en que la autonomía en el aprendizaje la concebimos siempre en "relación a" un determinado nivel de exigencias y de construcciones externas que escapan al control del propio agente o estudiante, pero que debe tomarlas en consideración. (RUÉ, 2009, p. 87)

Os alunos foram convidados a participar dos processos de avaliação, inclusive da construção da prova, um dos instrumentos utilizados ao longo do semestre. A cada texto lido ou atividade executada, eles produziram questões discursivas a respeito do que foi estudado e aprendido e, do conjunto dessas questões, a prova foi construída. Após a execução, a avaliação do processo foi finalizada com a correção em sala. Já para os trabalhos práticos, os métodos de autoavaliação e de avaliação pelos pares, que já eram aplicados, continuaram sendo feitos, uma vez que o olhar crítico para com a própria produção e com a produção do colega, se mostra como uma competência importante e necessária na formação do profissional.

Ainda falando dos trabalhos práticos, os momentos de orientação para a construção dos mesmos foram estendidos. Ensaios e exposições fotográficas foram executados durante todo o semestre letivo e semanalmente as propostas dos estudantes eram acompanhadas com mais proximidade e atenção, já que são nesses projetos que as fragilidades técnicas costumam ser mais notadas e, conseqüentemente, a lacuna no aprendizado de um determinado conteúdo.

Finalizando a proposta de redesenho, ao final de cada momento da disciplina –práticas, exercícios, provas e apresentações – bem como no seu encerramento, aconteciam rodadas de reflexão e avaliação a respeito daquilo que foi aprendido, executado, o que deu certo ou errado, o que poderia ter sido diferente e de como foi a experiência do grupo, resgatando a discussão em torno das competências e habilidades aprendidas transversalmente ao conteúdo e frisando o caráter colaborativo e autônomo com que aquela comunidade de aprendizagem foi construída e gerida durante todo o semestre.

Últimas considerações

É de conhecimento geral todos os percalços e dificuldades enfrentados pelos professores na sala de aula. A responsabilidade de estar lidando com a formação de novos profissionais – e por isso, de ter participação ativa no futuro dessas pessoas –, salas de aulas cheias de alunos que, muitas vezes, parecem não quererem estar ali e, por isso, desmerecem e desrespeitam os seus trabalhos. Tem professores que se ocupam de outros ofícios e a sala de aula é apenas um complemento da renda, já outros, se dedicam exclusivamente à educação. Buscar olhar criticamente para sua prática em sala de aula, mapear o que não está dando certo, entender que sua postura ali irá influenciar, positiva ou negativamente os alunos, já é, em si, uma forma de inovação.

O principal objetivo desse redesenho aqui apresentado e que endossa também o caráter inovador desta prática, é buscar a mudança de atitude dos alunos: em relação à aprendizagem, de uma atitude de subordinação para uma de interrogação e posicionamento pessoal; frente à qualificação profissional, de uma atitude de cessação, para uma de compromisso; e frente ao conhecimento científico, de uma atitude de veneração ou indiferença, para uma postura mais crítica.

As estratégias de dotar o aluno de autonomia, para, conseqüentemente, guiá-lo para as mudanças de atitude, são estratégias para torná-lo protagonista de sua formação, fomentando nele o engajamento e interesse por se envolver mais na sua trajetória acadêmica, pelo diálogo com seus pares e seus professores e com a própria instituição, incentivá-lo a compreender que dentro da sala de aula cabe um mundo de possibilidades de aprendizado e que, fora dela, toda essa experiência deve continuar. É uma estratégia inovadora, pois procura romper com o que está posto, não separando a teoria da prática e, para além disso, entendendo que é refletindo sobre a teoria que se constrói uma prática mais completa e produtiva.

Sabe-se, contudo, que não se trata de uma tarefa fácil, mas sim, processual, árdua e de longo prazo e depende, também, das posturas e olhar crítico dos demais professores para suas próprias práticas, uma vez que não adianta que apenas um professor implemente certas estratégias e, ao adentrar em outra sala, tudo aquilo seja desconstruído.

Com a turma que viveu o “projeto piloto” do redesenho, a experiência se mostrou produtiva e satisfatória. Mas não sabemos como essa nova prática será recebida pelas futuras turmas. E é isso que torna esse desafio ainda mais difícil e, em contrapartida, instigante. Trata-se de uma mudança constante de cultura e mentalidade, dos estudantes, dos professores e da instituição. Mas, por acreditar na educação como forma de mudança do mundo através da formação de novos agentes, seja da comunicação ou de qualquer outra área, vale a pena continuar.

Referências

CENTRO UNIVESITÁRIO JORGE AMADO. **Projeto pedagógico do curso de Jornalismo**. Salvador, 2012.

POZO, J.I.; MONEREO, C. **La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía**. Edit. Síntesis, 2001. p-p: 173-190.

RUÉ, Joan. **El aprendizaje autónomo na Educación superior**. Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

TRILLO, Felipe. **As atitudes dos estudantes: Um indicador da qualidade universitária**. In F. Trillo (Org.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 215-258). Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto alegre: Artmed, 2010.

PRÁTICA DE ENSINO DA METODOLOGIA PROJETUAL NO CURSO DE DESIGN: um olhar para o pensamento criativo e interdisciplinar

Carina Santos Silveira *
Rodrigo Luz **

Resumo: Este relato, dado a partir da experiência como docentes, com anos de atuação no ensino da disciplina de Metodologia de Projeto, nas mais diversas áreas e subáreas do Design, objetiva apresentar aspectos reflexivos sobre a abordagem pedagógica para a condução da disciplina na formação de Designers, considerando a dicotomia entre a prática e a teoria, e buscando o papel protagonista do aluno, através do modelo de pensamento criativo na identificação de problemas até a chegada na proposta de solução projetual.

Palavras-chave: Metodologia de Projeto em Design; Metodologia de ensino; Problematização

Abstract: *This report, drawn from the authors' experience as professors, over years of experience in teaching the discipline of Project Methodology in the most diverse areas and sub-areas of Design, aims to present reflective aspects on the pedagogical approach for conducting the discipline of Project Methodology in the qualification of Designers, considering, therefore, the dichotomy between practice and theory, and seeking the role of the student through creative thinking in identifying problems until reaching the proposal for a design solution.*

Key-Words: *Project Methodology in Design; Teaching methodology; Problematization.*

* Designer e Doutora em Artes Visuais, professora da UNIJORGE

** Designer, Engenheiro e Mestre em Gestão e Tecnologias Industriais

INTRODUÇÃO

Diante do acelerado desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural, o qual requer a formação de um profissional que tenha postura crítica, ética e criativa, fomentada pelo desenvolvimento de novas competências, fizeram com que a educação passasse por uma reflexão diante do impacto causado por novas diretrizes para a educação superior no Brasil, e no ensino de Design não foi diferente.

O Conselho Nacional de Educação no uso das suas atribuições descritas na Resolução de número 5, o qual aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, no Art. 4º item 3, enaltece a necessidade de capacitar a interação do egresso de Design com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos (BRASIL, 2021). Entende-se, portanto, que a sociedade passa a compreender a necessidade de resolver os problemas para manutenção da vida e, no século XX, que o pensamento criativo se faz importante e necessário de ser modelado e aplicado nas diversas óticas sociais, favorecendo o pensamento complexo e interdisciplinar, no que tange a integração dos diversos olhares para a formação de um parecer criativo sobre a interpretação dos fatos como descreve Edgar Morin.

A sociedade é produzida pelas interações dos indivíduos que a constituem (...) não temos de um lado o indivíduo, de outro a sociedade, de um lado a espécie, do outro os indivíduos, de um lado a empresa com seu diagrama, seu programa de produção, seus estudos de mercado, do outro seus problemas de relações humanas, de pessoal, de relações públicas. Os dois processos são inseparáveis e interdependentes. (MORIN, 2005, p. 87)

Como os processos sociais são inseparáveis e interdependentes, a visão holística e sistêmica, torna-se proeminente, e o egresso do curso de graduação em Design, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais no artigo terceiro pontua a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, aptidão em desenvolver projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, estéticas culturais e tecnológicas, observadas as particularidades dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural (BRASIL, 2021).

Sendo assim, o egresso deve prover modelos de pensamento criativo, que se configuram na divergência e convergência de informações, sob um foco problematizador. E, as Metodologias Projetuais do Design, nas suas áreas primárias – gráfico, moda, produto e interiores, e subáreas, derivam o pensamento em técnicas específicas que conduzem para a promoção de soluções. A culminância da prática projetual também se apresenta possível pelo olhar interdisciplinar do pensamento criativo e metodológico, com a integração de diversos conhecimentos e vivências na busca pela resposta ao eixo problematizador.

A inclusão interdisciplinar é agir de forma integrada e recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento "(...) capaz de romper as estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber trabalhando em parceria" (PALMADE, 1979). Dessa forma, compreende-se a importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber, inerente à base projetual do Design e, conseqüentemente, à sua formação. Deste modo, faz-se necessário o rompimento de tendências fragmentadoras e desarticuladas do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino do Design ainda não pode segregar-se entre teoria e prática. A prática projetual é caracterizada pela validação da fundamentação teórica, que caminham juntas não apenas na formação, mas na atuação profissional do Designer. Cabe ao Designer as práticas da investigação científica e técnica em consonância com a prática projetual, que, mais uma vez, consubstanciam a visão integrada conforme pontua Gui Bonsiepe.

A ação que insiste na prática, e somente na prática, colocando-a como parâmetro universal, pode se tornar vítima de um achismo cego e busca de resultados imediatos. (...) quem pensa que teoria é um passatempo de fim de semana, sem relevância para a prática, coloca-se no acostamento da história (...) quem exige que a teoria seja tão simples quase como uma receita para projeto, cai facilmente no preconceito populista. A teoria é tão rica quanto a prática que ela reflete. (BONSIEPE, 2011, p. 182)

ela latente necessidade de atender às expectativas educacionais do Design, cabe ao ensino da disciplina de Metodologia Projetual, o encadeamento interdisciplinar do conteúdo programático de todas as disciplinas que cercam o olhar ao eixo problematizador do projeto, bem como alinhar o pensamento científico e teórico com a prática. Logo, este relato compartilha as experiências vividas no ensino da disciplina, nos cursos de Design.

O ensino focado na metodologia da problematização

As metodologias de ensino focadas na definição, observação e resolução de problemas ou metodologias problematizadoras têm sido aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, e quando conduz o estudante ao pensar e elaborar problemas para debatê-los, são denominadas comumente de Metodologias Ativas. Colinearmente, Lima (2016) destaca que nas últimas décadas, como tal, os métodos de aprendizagem baseada em problemas - ABP, a problematização, e aprendizagem baseada em projetos, seja em equipes, por meio de jogos ou uso de simulações foram os mais utilizados.

Lima et al (2019) relata uma prática defendida em tese - A Educação através do Design – EdaDe – como uma proposta pedagógica baseada na pedagogia da ação e no construtivismo, ressaltando que as bases do Design no processo de ensino e aprendizagem permitem o desenvolvimento de habilidades manuais e mentais e propiciam o pensamento crítico e construtivo.

Borges e Alencar (2014, p. 127) argumentam que a proposta construtivista direcionada ao ensino superior permite educar para a autonomia, argumentando que o educar implica em considerar que o mundo social faz parte do cotidiano, acrescentando que nenhum conteúdo é tão completo a ponto de ignorar as transformações que ocorrem diariamente na sociedade.

Lima (2016, p. 427) apresenta a espiral, como sendo uma metodologia problematizadora a partir de uma concepção construtivista da educação e do princípio da globalização contendo elementos da dialogia, da aprendizagem significativa e da metodologia científica para compor os fundamentos teóricos permitindo que o estudante tenha o conhecimento do todo, e a partir dessa percepção, possa analisar as partes, construindo, portanto, um pensamento crítico e mais fundamentado. O esquema da espiral construtivista pode ser apreciado na Figura 1.



Figura 1 – Espiral Construtivista. Fonte: Adaptado de Lima (2016)

Dessa maneira, Lima (2016) estrutura sua espiral construtivista denominando i) a identificação de problemas como subordinada aos conhecimentos, percepções, sentimentos e valores prévios de cada educando; ii) o item formulando explicações equivale a elaboração de hipóteses, ou seja, a explicitação dos pressupostos iniciais de cada educando sobre a ocorrência dos problemas visa compartilhar os sistemas explicativos que justificam os fenômenos observados; iii) a elaboração de questões permitem amplitude do entendimento e possibilidades de intervenção, representando assim, as necessidades de aprendizagem dos educandos; iv) a busca de novas informações está relacionada ao complexidade e ao grau de dificuldades no acesso às informações devendo ser estimulado e apoiada pelo facilitador; v) a construção de novos significados está relacionada com o confronto de saberes típicos do

processo analítico; e por fim, vi) a avaliação de processos e produtos consiste na autoavaliação, e na avaliação do processo, dos pares e do facilitador.

O sentido é carregar na ação educativa os princípios de autonomia e de vinculação entre os saberes escolares e a vida, para que não se instaure uma aparente, mas irreal, dicotomia. A essência instaurada pela problematização é o ensino baseado na identificação do problema e, através da reflexão entre a teoria e a prática, propor a resolução do problema e a transformação social conduzindo o estudante ao lugar do protagonista, ativo no processo de construção do conhecimento.

A Metodologia Projetual para desenvolvimento de produtos em Design

O processo de Design e o desenvolvimento de novos produtos, bi ou tridimensionais, físicos ou digitais, assumem importância crescente em um cenário de alta competitividade a nível mundial como vem ocorrendo desde o início da década de oitenta, e acentua-se no século XXI. Com a globalização da produção e intensificação da comunicação instantânea através das redes sociais, produtos obsoletos deixam de ser úteis e aceitos pelos usuários os quais ampliam suas necessidades e expectativas para produtos inovadores e contextualizados. Nesta ótica cabe ao Designer vislumbrar o eixo problematizador que norteará o projeto.

Em assenso, Löbach (2001, p.17) conceitua Design como a concretização de uma ideia em forma de produtos ou modelos, mediante um processo construtivo resultando em um produto passível de uma produção em série. Neste parecer, entende-se que o produto necessita de técnicas que permita a reprodutibilidade, ou seja, método de projeto que alicerem as propriedades formais, as quais constituem a configuração, e sobretudo, as funções técnicas, operativas, ergonômicas e comunicativas (ROZENFELD et al., 2006). Sendo assim, a atividade de desenvolvimento de um novo produto, em sua complexidade projetual e interdisciplinar, conforme Mike Baxter:

requer pesquisa, planejamento cuidadoso, controle meticuloso e, mais importante, o uso de métodos sistemáticos. Os métodos sistemáticos de projeto exigem uma abordagem interdisciplinar, abrangendo métodos de marketing, engenharia de métodos e a aplicação de conhecimentos sobre estética e estilo. (BAXTER, 2000, p. 3)

Portanto, no campo do Design não se deve projetar sem um método, pensar precipitadamente ou subjetivamente, torna-se necessário a aplicação da Metodologia em Design que prega por um processo de observação, pesquisa, criatividade e análise do contexto social, político, econômico, cultural e tecnológico como aspectos facilitadores no desenvolvimento de soluções adequadas.

Cabe conciliar a investigação teórica e a capacidade criativa; unir critérios estéticos, ergonômicos, funcionais e tecnológicos com intuito de prover tal resolução projetual. Assim, alguns métodos podem ser destacados com etapas que divergem apenas em nomenclaturas e técnicas específicas empregadas para a obtenção do resultado esperado, conforme pode ser percebido na Figura 2.

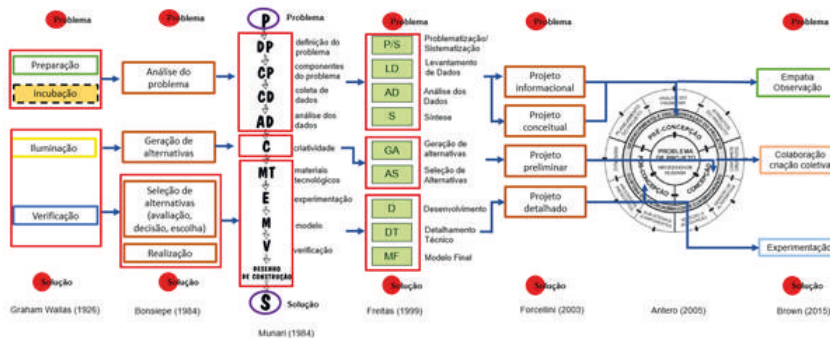


Figura 2: Quadro comparativo do pensamento criativo de Wallas e Metodologias Projetuais em Design. Fonte: Mariño, 2015.

Em comparação ao pensamento criativo, as diversas propostas metodológicas de desenvolvimento de produtos em Design partem da identificação de um problema e caminham em busca de uma solução projetual. O princípio das bases metodológicas do Design e da modelagem do seu percurso criativo está na delimitação do escopo de um problema através de observações assistemáticas e sistemáticas (MORAES e MONT'ALVÃO, p.7, 2003), sob um cunho empático de compreender o problema e os atores envolvidos.

Corrêa e Castro (2013) afirmam que os estudantes, em sua maioria, por causa da precipitação ou imaturidade, tendenciam a antecipar soluções, sem que haja total experimentação ou conhecimento do problema investigado. Todavia, a definição do problema é uma fase crucial e decisiva para o desenvolvimento da metodologia, através dela se definem os limites nos quais o Designer poderá atuar.

A segunda fase consiste na coleta de dados e análise de similares. A análise dos dados recolhidos (bibliográficos, mercadológicos, dados de opinião dentre outros) fornecerá sugestões do que deve e não deve ser feito e permitirá a visualização das tendências sociais, técnicas e mercadológicas. Onde se dá o levantamento de materiais e tecnologias disponíveis para a execução do projeto, ou a experimentação de novos materiais e tecnologias.

Os estudos formais, através da realização de esboços, modelos preliminares e matrizes de seleção, permitirão a geração e seleção de alternativas. Após selecionada a melhor alternativa, isto é, aquela que irá atender plenamente as necessidades, são descritas suas especificações, se dá o estudo viabilidade econômica de produção. A construção, avaliação e validação do protótipo são as fases subsequentes que objetivam afirmar que o produto desenvolvido atende às expectativas do projeto e resolve o problema inicialmente identificado.

Recomendações sobre o Ensino de Metodologia Projetual em Design

Na busca em desenvolver, no estudante, habilidades e competências inerentes à prática projetual, as disciplinas de Metodologia Projetual devem primar pela condução problematizadora a partir de uma visão sistêmica do contexto, desenvolvendo no estudante a percepção sobre o problema está inserido, não obstante, o docente deve mediar a visão crítica e despertar a inquietude para a investigação, primando pela descentralização do olhar instrumentalista, equivocadamente associada à formação do Designer.

É notório enfatizar que o docente de Metodologia Projetual é um facilitador na condução do pensamento criativo, conduzindo a integração da equipe de projeto à aprendizagem, incentivando o protagonismo estudantil e argumentação técnica. Prima-se pela constituição de equipes compostas por 3 a 5 componentes favorecendo a discussão, pontos de vistas dissonantes e consonantes para o projeto, além da aplicação das técnicas por etapa projetual.

Tida como componente curricular integrador, Metodologia Projetual, deve congrega e permitir que haja a percepção pelo estudante dessa integração curricular, considerando nessa prática interdisciplinar o repertório filosófico, tácito e científico, além de outros conhecimentos técnicos que podem ser necessários ao longo do pensar projetual.

O alinhamento entre os docentes deve ocorrer em reuniões periódicas, e, de modo colaborativo, propondo, revisando e refletindo o eixo problematizador que atenda o grau de maturidade da classe em consonância com a matriz curricular vigente, tal condução permitirá, ao estudante, a compreensão de integralização do conhecimento acadêmico, autoconhecimento e, posteriormente, e aplicação da prática do Design na sociedade.

Com a apresentação do eixo problematizador, o estudante será conduzido a identificar o problema projetual, bem como os sujeitos envolvidos no ciclo de vida e utilização do produto. Dentre as técnicas utilizadas para este momento estão: i) discussões em grupo; ii) relato de experiências; iii) *brainstorming*; e, iv) técnicas que conduzem a uma imersão às vivências que circundam o problema.

É importante salientar que, neste momento os estudantes conduzem a delimitação do problema para as suas

próprias vivências sendo benéfico na compreensão do Design em suas vidas.

A fase de delimitação do problema é considerada a mais crítica e que demanda maior esforço do docente na condução do estudante como protagonista das decisões projetuais. Também se revela um momento importante para desmistificar a inércia em aguardar a demanda de projeto por parte de um cliente, fazendo o estudante compreender que o Designer pode e deve demandar projetos para a sociedade, empresas e indústria.

Com o avanço das etapas projetuais, os docentes solicitam dos grupos a produção de evidências (referências, dados qualitativos e quantitativos, fotografias, desenhos, mockups, protótipos, entre outros) que devem ser analisados sob orientação. Como tais, podem ser coletivas ou individuais possibilitando a construção de repertório.

Considera-se nas orientações a aproximação das decisões projetuais com as tendências sociais e mercadológicas, primando pelo desenvolvimento de uma solução real, factível de ser produzida e/ou aplicada, sendo o estudante, conduzido às técnicas de criatividade para geração de alternativas, seleção da alternativa e detalhamento técnico.

Ao término do projeto a equipe deve apresentar para uma banca avaliadora, em formato e seminário, o memorial descritivo ou artigo contendo a sua solução projetual e o método percorrido. Recomenda-se que tal banca avaliadora seja composta por possíveis clientes, usuários ou consumidores (indivíduos ou empresa) para observação, análise e intervenções sobre o resultado apresentado, gerando uma aproximação do estudante com a realidade profissional do Designer.

Reflexões

Entende-se, portanto, que o docente é um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, conduzindo o estudante ao protagonismo no ato e na ação do projetar, estimulando com isso, um modelo de pensamento lógico e criativo do Design. Apesar da complexidade processual, considera-se indissociável das práticas pedagógicas pautadas na problematização.

Assim, tal docente é orientador na condução do pensamento criativo como prática metodológica e o processo ou o resultado projetual não se resume na utilização de softwares computacionais, estando o projetar vinculado às entranhas de identificação e compreensão do problema em um contexto social, até a condução da solução efetiva.

Sob os diversos olhares reflexivos - reflexão técnica, prática e crítica, este relato apresenta uma proposta de técnica pedagógica, aberta a críticas e intervenções e como possibilidade de adaptação a outras áreas do conhecimento. Uma reflexão prática que apresenta o uso de recomendações; e reflexão crítica que nos faz compreender o processo de ensino da disciplina de Metodologia de Projeto como um processo contínuo de estruturação, considerando o papel transformador do Designer que deve acompanhar movimentos sociais.

O modelo de pensamento e de ensino pautado na problematização, inerente à formação do Designer, faz-se emergente no contexto das diversas categorias sociais. O modelo antropocêntrico do Design, focado nas necessidades humanas, sejam elas físicas, cognitivas ou emocionais, permite narrativas facilmente aplicadas nas diversas áreas do conhecimento. Habilidade e competências são a floradas e construídas quando o aluno se vê envolvido com situações problematizadoras reais, em um contexto interdisciplinar e inovador, práxis do Design.

Referências

BAXTER, Mike. **Projeto de produto**, Guia prático para o Design de novos produtos. 2 ed. São Paulo: Edgar Blücher, 2000.

BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. Editora Blücher, 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>, acesso em abril de 2021

CORRÊA, Glaucinei Rodrigues; CASTRO, Maria Luiza AC. **O pensamento complexo de Edgar Morin e o design**. Estudos em Design, v. 21, n. 1, 2013.

LIMA, Karoline de Carvalho Nunes de; et al. METODOLOGIA ATIVA E INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: “DESIGN THINKING”. **Revista Científica on-line-Tecnologia, Gestão e Humanismo**, v. 9, n. 2, 2019.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 421-434, 2016.

LÖBACH, Bernd. **Design industrial**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

MARIÑO, Suzi. **Método científico x processos criativos x metodologia de projeto em Design: Uma relação entre os métodos e o comportamento do ser humano no processo de criar**. Salvador: UFBA-PPGAV, 2017. 21 p.

MORAES, A.; MONT’ALVÃO, C. **Ergonomia, Conceitos e Aplicações**. Rio de Janeiro: IUSER, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PALMADE, Guy. **Interdisciplinaridade e ideologias**. Madrid: Narcea, 1979. SENA, Luiza (Org.).

ROZENFELD, Henrique; AMARAL, Daniel Capaldo. **Gestão de projetos em desenvolvimento de produtos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

TUBERCULOSE E DIABETES, o papel do gênero no desfecho: um estudo temporal

Lucas Matos Nascimento*
Kiyoshi Ferreira Fukutani**
Everton da Silva Batista***

Resumo: Introdução: A combinação entre TB e DM apontam importantes relações, que impactam na Saúde Pública, se é sabido que portadores de DM apresentam um risco de 2,44 a 8,33 vezes maior de adquirir a tuberculose em relação a um paciente que não apresenta tal doença de base. Objetivo: Avaliar de acordo com o sexo o desfecho da doença quanto ao acometimento extrapulmonar, óbitos e cura em pacientes portadores de Tuberculose associada ou não a Diabetes Mellitus na cidade de Salvador-BA durante os anos de 2010 a 2018. Métodos: Trata-se de um estudo epidemiológico descritivo, retrospectivo, quantitativo apoiado em análise de base de dados secundários no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2018 onde realizamos a análise dos dados notificados entre pacientes com Diabetes Mellitus e Tuberculose no município de Salvador, Ba. Os resultados foram tabulados em Microsoft Excel versão 2013 e os testes estatísticos utilizamos o Graphpad Prism. Utilizamos os testes de Qui-Quadrado e o teste exato de Fisher. Resultados: A associação entre TBDM se apresenta maior em pacientes com idade entre 49 e 59 anos, quanto ao acometimento apenas por Tuberculose, nota-se maior em pacientes na faixa etária entre 20 e 30 anos. O sexo não mostrou relevância quanto ao paciente apresentar associação ou não da TB com DM, porém a análise da relação sexo e faixa etária em pacientes apenas com TB apresentou ser maior em homens na faixa de 40-69 anos e mulheres com idade < 39 anos e > 70 anos. Conclusão: O acometimento do TBDM se dá em pacientes mais velhos do que em pacientes só com TB. O sexo masculino é mais acometido em ambos os tipos de pacientes, no entanto o gênero não influencia diretamente em apresentar ou não a doença. A idade por sexo mostrou relevância apenas em portadores de TB. Quanto ao desfecho da doença, o sexo não demonstrou relevância estatística quando avaliado se ele interferia em o paciente com TB acometido ou não com diabetes.

Palavras-chave: Tuberculose; Diabetes Mellitus; Gênero; Desfecho

Abstract: *Introduction: The combination of TB and DM points to important relationships that impact on Public Health, if it is known that patients with DM have a 2.44 to 8.33 times greater risk of acquiring tuberculosis than a patient who does not. such underlying disease. Aim: To evaluate, according to sex, the outcome of the disease regarding extrapulmonary involvement, deaths and cure in patients with tuberculosis associated or not with diabetes mellitus in the city of Salvador-BA during the years 2010 to 2018. Methods: This is a descriptive, retrospective, quantitative epidemiological study supported by secondary database analysis from January 2010 to December 2018, where we performed the analysis of reported data among patients with Diabetes Mellitus and Tuberculosis in the city of Salvador, Bahia. The results were tabulated in Microsoft Excel version 2013 and the statistical tests used Graphpad Prism. We used the Chi-square tests and Fisher's exact test. The statistical test used was Chi-square and Fisher's exact test. Results: The association between TBDM is greater in patients aged 49 to 59 years, with regard to tuberculosis alone, and is greater in patients aged 20 to 30 years. Gender was not relevant as to whether the patient had TB or no association with DM, but the analysis of the relationship between sex and age in TB-only patients was higher in men aged 40-69 years and women aged <39 years. and > 70 years. Conclusion: TBDM is affected in older patients than in patients with TB alone. The male gender is more affected in both types of patients; however, the gender does not directly influence on presenting or not the disease. Age by sex was relevant only in patients with TB. Regarding the outcome of the disease, gender was not statistically relevant when assessing whether it interfered with the patient with or without diabetes.*

Key-Words: Tuberculosis; Diabetes Mellitus; Gender; Outcome

* Mestre em Patologia Experimental – UFBA, Doutor em Ciências da Saúde – UFBA.

** Centro Universitário FTC, Faculdade de Medicina.

*** Mestrado em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa – CPqGM/Fundação Oswaldo Cruz-BA, Doutorado em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa – CPqGM/FIOCRUZ, professor – UNIJORGE.

INTRODUÇÃO

A tuberculose (Tb) é uma doença de caráter crônico cujo agente etiológico é o *Mycobacterium tuberculosis*¹, pertencente à família *Mycobacteriaceae* que abrange oito subtipos distintos, também sendo conhecido como Bacilo de Koch (BK)². Em 2015, o Brasil e mais 21 países representaram 80% da carga mundial de tuberculose, sendo o Brasil sozinho o 18º país em posição em relação ao número de casos novos³. O Plano Nacional de Controle da Tuberculose destaca a Bahia como importante estado no território nacional que abrange cerca de 30,7 casos por 100 mil habitantes. Na capital da Bahia, Salvador, a incidência de TB foi de 62,7 casos para cada 100 mil habitantes o que refere mais do que o dobro do registrado no estado no mesmo ano⁴.

O Diabetes Mellitus (DM) corresponde a uma alteração de caráter metabólico que se apresenta por um aumento nos níveis glicêmicos proporcionada por uma secreção e/ou ação inadequada da insulina no organismo⁵. Esse distúrbio metabólico se encontra entre o mais popular em todo mundo e sua prevalência vêm se intensificando nas últimas décadas, principalmente nas faixa etária adulta.^{6,7} No Brasil, em 2014, foram notificados 11,6 milhões de pacientes portadores da Diabetes Mellitus, correspondendo a 8,7% de 133,8 milhões de pessoas entre 20 e 79 anos e calcula-se que aproximadamente 116.383 pessoas morreram por complicações do DM⁸. Estudos têm demonstrado que o DM presente em cerca de 382 milhões de pessoas (8,3%), chegará a 592 milhões de pessoas no ano de 20355.

A presença do DM confere uma apresentação clínica mais grave da tuberculose. Em um estudo coorte, 135 indivíduos portadores de TB e DM seguindo os critérios clínicos, radiológicos e microbiológicos, apresentaram 84,7% de baciloscopia positiva no exame direto (BAAR), além de conferir que os mesmos apresentam um pior prognóstico com maiores quantidades de eventos desfavoráveis como: morte ou transferência para hospitais especializados após início do tratamento⁹. Em outro estudo onde se avaliou a presença de distúrbios do metabolismo da glicose (DMG) em pacientes com sintomas respiratórios, pode-se concluir que 63,1% dos pacientes sintomáticos exibiam algum grau de DMG, e 80% dos casos de TB estudados apresentaram níveis de HbA1c $\geq 5,7$ ¹⁰.

A combinação entre TB e DM aponta importantes relações, que impactam na Saúde Pública, se é sabido que portadores de DM apresentam um risco de 2,44 a 8,33 vezes maior de adquirir a tuberculose em relação a um paciente que não apresenta tal doença de base¹¹. Além de que, pacientes que apresentam TB pulmonar com baciloscopia positiva e diagnóstico de DM tem grandes chances de não conseguir converter a baciloscopia após dois meses de tratamento em comparação aos pacientes que adquirirem a tuberculose somente¹². A interação entre TB e DM simboliza um obstáculo importante para o controle da Tuberculose^{13,14}. Então, o presente trabalho visa avaliar de acordo com o sexo o desfecho da doença quanto ao acometimento extrapulmonar, óbitos e cura em pacientes portadores de Tuberculose associada ou não a Diabetes Mellitus na cidade de Salvador-BA durante os anos de 2010 a 2018.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo epidemiológico descritivo, retrospectivo, quantitativo apoiado em análise de base de dados secundários. A base de dados utilizadas foram: DATASUS, IBGE e SINAN no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2018 onde realizamos a análise dos dados notificados entre pacientes com Diabetes Mellitus e Tuberculose no município de Salvador, capital do estado da Bahia, que está localizada no nordeste do Brasil e apresenta uma população de aproximadamente 2.676.000 habitantes (IBGE, 2010).

A população utilizada abrange todos os casos notificados e/ou confirmados de Tuberculose associada a Diabetes Mellitus em Salvador-BA, registrados no Sistema Nacional de Agravos de Notificação (SINAM). Os dados foram coletados através da base de dados DATASUS (<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/cnv/tu-bercba.def>). Os dados populacionais e demográficos foram obtidos através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (<https://ibge.gov.br/>). As variáveis que serão analisadas para o estudo são: Casos confirmados notificados de Tuberculose, Diabetes Mellitus, Gênero e Desfecho.

Para a análise estatística, os resultados foram tabulados em Microsoft Excel versão 2013 e os testes estatísticos

utilizamos o Graphpad Prism. As variáveis quantitativas foram tratadas como frequências e o teste estatístico utilizado foi o Qui-Quadrado para tabelas de contingência maiores que 2x2 e o teste exato de Fisher para tabelas 2x2.

O presente estudo utiliza dados secundários disponíveis no DATASUS e no IBGE. Não existindo ônus, com baixo risco de haver a identificação dos sujeitos da pesquisa. Devido a isso, o presente trabalho dispensa à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Entretanto utilizaremos a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, no presente trabalho.

RESULTADOS

Após a coleta e tabulação dos dados, identificamos que entre os anos de 2010 e 2018 foram registrados 19 casos de pacientes portadores de TBDM com idade menor de 19 anos, enquanto no mesmo período 1723 casos foram registrados de pacientes portando apenas Tuberculose, que corresponde a aproximadamente 9,65% do total de casos notificados nos anos. A associação entre TBDM se apresenta maior em pacientes com idade entre 49 e 59 anos, e no ano de 2010 tivemos o maior número absoluto dentro dessa faixa etária que é equivalente a 127 casos (57,21%), seguida em 2014 e 2015 por respectivamente 50,27% e 47,72% respectivamente de cada ano. Quanto ao acometimento apenas por Tuberculose, nota-se um maior acometimento em pacientes na faixa etária entre 20 e 30 anos, superior sempre a 44% do total de casos registrados em cada ano. Apesar dessa faixa etária se manter como a mais afetada durante todos os anos estudados, nota-se uma redução em números absolutos de casos notificados desde 2010 (1081; 46,47%) a 2018 (825; 45,4%) (Tabela 1).

Tabela 1 – Apresentação epidemiológica por idade dos pacientes portadores de tuberculose e tuberculose/diabetes na cidade de Salvador, Bahia, Brasil, 2010 a 2018

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
TBDM									
<1 Ano	0, (0%)	1, (0,47%)	1, (0,47%)	0, (0%)	1, (0,53%)	0, (0%)	2, (0,87%)	2, (0,93%)	1, (0,44%)
1-4	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)
5-9	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)
10-14	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	1, (0,47%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)	0, (0%)
15-19	1, (0,45%)	2, (0,95%)	1, (0,47%)	0, (0%)	1, (0,53%)	0, (0%)	3, (1,3%)	0, (0%)	2, (0,88%)
20-39	24, (10,81%)	22, (10,43%)	22, (10,33%)	25, (11,85%)	27, (14,44%)	43, (21,83%)	28, (12,12%)	30, (14,02%)	29, (12,78%)
40-59	127, (57,21%)	123, (58,29%)	107, (50,23%)	121, (57,35%)	94, (50,27%)	94, (47,72%)	119, (51,52%)	111, (51,87%)	109, (48,02%)
60-64	26, (11,71%)	30, (14,22%)	38, (17,84%)	24, (11,37%)	24, (12,83%)	16, (8,12%)	24, (10,39%)	21, (9,81%)	36, (15,86%)
65-69	14, (6,31%)	20, (9,48%)	21, (9,85%)	13, (6,16%)	23, (12,3%)	19, (9,64%)	25, (10,82%)	25, (11,68%)	22, (9,69%)
70-79	24, (10,81%)	7, (3,32%)	17, (7,98%)	25, (11,85%)	13, (6,95%)	21, (10,66%)	26, (11,26%)	16, (7,48%)	19, (8,37%)
80 e +	6, (2,7%)	6, (2,84%)	6, (2,82%)	2, (0,95%)	4, (2,14%)	3, (1,52%)	4, (1,73%)	9, (4,21%)	9, (3,96%)
TB									
<1 Ano	17, (0,73%)	25, (1,17%)	11, (0,53%)	12, (0,62%)	15, (0,76%)	10, (0,53%)	12, (0,64%)	10, (0,54%)	8, (0,44%)
1-4	10, (0,43%)	14, (0,65%)	7, (0,34%)	6, (0,31%)	7, (0,36%)	4, (0,21%)	7, (0,37%)	8, (0,43%)	8, (0,44%)
5-9	17, (0,73%)	15, (0,7%)	9, (0,44%)	8, (0,42%)	14, (0,71%)	7, (0,37%)	8, (0,43%)	5, (0,27%)	7, (0,39%)
10-14	31, (1,33%)	34, (1,59%)	19, (0,92%)	29, (1,51%)	23, (1,17%)	32, (1,7%)	24, (1,29%)	18, (0,97%)	26, (1,43%)
15-19	144, (6,19%)	108, (5,03%)	158, (7,67%)	138, (7,18%)	120, (6,1%)	134, (7,12%)	141, (7,55%)	133, (7,15%)	130, (7,15%)
20-39	1081, (46,47%)	1000, (46,62%)	921, (44,71%)	862, (44,85%)	932, (47,38%)	816, (43,38%)	847, (45,37%)	870, (46,75%)	825, (45,4%)
40-59	790, (33,96%)	684, (31,89%)	701, (34,03%)	657, (34,18%)	657, (33,4%)	626, (33,28%)	599, (32,08%)	573, (30,79%)	615, (33,85%)
60-64	100, (4,3%)	102, (4,76%)	83, (4,03%)	61, (3,17%)	79, (4,02%)	99, (5,26%)	81, (4,34%)	74, (3,98%)	83, (4,57%)
65-69	44, (1,89%)	62, (2,89%)	56, (2,72%)	46, (2,39%)	58, (2,95%)	56, (2,98%)	55, (2,95%)	67, (3,6%)	59, (3,25%)
70-79	78, (3,35%)	71, (3,31%)	66, (3,2%)	78, (4,06%)	44, (2,24%)	73, (3,88%)	62, (3,32%)	74, (3,98%)	38, (2,09%)
80 e +	14, (0,6%)	29, (1,35%)	29, (1,41%)	25, (1,3%)	18, (0,92%)	24, (1,28%)	31, (1,66%)	28, (1,5%)	18, (0,99%)

Fonte: Datasus, acessado: 2019

Ao analisar o acometimento da diabetes em pacientes com e sem Tuberculose de acordo com o sexo notamos que

apesar de não ter uma predominância tão superior entre os homens, oscilando entre 55,33% e 63,38% nos pacientes com TBDM e 60,77% e 64,89% entre os pacientes com Tuberculose, o sexo masculino é mais acometido tanto na apresentação exclusiva da Tuberculose com na sua associação com a Diabetes. Ao considerar o acometimento associado ou não da Diabetes com a Tuberculose entre os sexos, observou-se que não houve uma diferença estatisticamente relevante na maioria dos anos estudados. Entretanto, houve uma associação entre o sexo e o acometimento ou não do Diabetes com Tuberculose nos anos de 2010 ($p=0,0161$) e 2015 ($p=0,0129$), onde a proporção de pacientes do sexo masculino foi de 55,41% entre pacientes com TBDM e 63,8% entre pacientes apenas com TB em 2010, e de 55,33% e 64,38% entre os pacientes do sexo masculino com TBDM e TB respectivamente no ano de 2015 (Tabela 2).

Tabela 2 – Análise de acordo com o sexo do acometimento da tuberculose e tuberculose/diabetes em pacientes na cidade de Salvador, Bahia, Brasil, 2010 a 2018.

2010	TBDM	TB	valor de p
MASC	123, (55,41%)	1484, (63,8%)	0,0161
FEM	99, (44,59%)	842, (36,2%)	
2011	TBDM	TB	valor de p
MASC	120, (56,87%)	1370, (63,87%)	0,0515
FEM	91, (43,13%)	775, (36,13%)	
2012	TBDM	TB	valor de p
MASC	135, (63,38%)	1267, (61,59%)	0,6569
FEM	78, (36,62%)	790, (38,41%)	
2013	TBDM	TB	valor de p
MASC	123, (58,29%)	1225, (63,77%)	0,1324
FEM	88, (41,71%)	696, (36,23%)	
2014	TBDM	TB	valor de p
MASC	115, (61,17%)	1228, (62,43%)	0,7529
FEM	73, (38,83%)	739, (37,57%)	
2015	TBDM	TB	valor de p
MASC	109, (55,33%)	1211, (64,38%)	0,0129
FEM	88, (44,67%)	670, (35,62%)	
2016	TBDM	TB	valor de p
MASC	140, (60,61%)	1203, (64,43%)	0,2757
FEM	91, (39,39%)	664, (35,57%)	
2017	TBDM	TB	valor de p
MASC	122, (57,01%)	1131, (60,77%)	0,3018
FEM	92, (42,99%)	730, (39,23%)	
2018	TBDM	TB	valor de p
MASC	133, (58,59%)	1179, (64,89%)	0,0665
FEM	94, (41,41%)	638, (35,11%)	

Fonte: Datasus, acessado em 2019.

Após investigação sobre a relevância estatística entre a idade e o acometimento do paciente com tuberculose associado a DM de acordo com cada sexo percebemos que a associação entre as duas patologias não sofre uma associação direta com uma determinada faixa etária em ambos os sexos. Apenas que no ano de 2016 pode ser observado uma relevância ($p=0,0081$), de 72,53% acometendo o sexo feminino entre 20 e 59 anos e 39,28% no sexo masculino entre 60 e 79 anos. Já nos pacientes acometidos apenas pela Tuberculose, pode-se perceber que a idade é um fator relevante diante os pacientes do sexo masculino e feminino, apresentando faixas etárias características em cada sexo que se repete durante os anos estudados na pesquisa. Em todos os anos nota-se uma relevância estatística com um número maior de mulheres acometidas com idade < 39 anos e >70 anos sendo os homens mais susceptíveis aqueles que se encontra com a idade entre a faixa etária de 40 e 69 anos (Tabela 3).

Tabela 3 – Análise por faixa etária do acometimento de tuberculose e tuberculose/diabetes em pacientes na cidade de Salvador, Bahia, Brasil, 2010 a 2018.

TBDM	2010			2011			2012		
	MASC	FEM	valor de p	MASC	FEM	valor de p	MASC	FEM	valor de p
<1-19	0, (0%)	1, (1,01%)	0,4106	1, (0,83%)	2, (2,2%)	0,8684	1, (0,74%)	1, (1,28%)	0,5082
20-39	14, (11,38%)	10, (10,1%)		11, (9,17%)	11, (12,09%)		12, (8,89%)	10, (12,82%)	
40-59	67, (54,47%)	60, (60,61%)		69, (57,5%)	54, (59,34%)		64, (47,41%)	43, (55,13%)	
60-64	18, (14,63%)	8, (8,08%)		20, (16,67%)	10, (10,99%)		29, (21,48%)	9, (11,54%)	
65-69	10, (8,13%)	4, (4,04%)		12, (10%)	8, (8,79%)		15, (11,11%)	6, (7,69%)	
70-79	11, (8,94%)	13, (13,13%)		4, (3,33%)	3, (3,3%)		11, (8,15%)	6, (7,69%)	
80 e +	3, (2,44%)	3, (3,03%)		3, (2,5%)	3, (3,3%)		3, (2,22%)	3, (3,85%)	
TB									
<1-19	113, (7,61%)	106, (12,59%)	<0,0001	108, (7,88%)	88, (11,35%)	0,0012	103, (8,13%)	101, (12,78%)	<0,0001
20-39	643, (43,33%)	438, (52,02%)		618, (45,11%)	382, (49,29%)		531, (41,91%)	389, (49,24%)	
40-59	558, (37,6%)	232, (27,55%)		464, (33,87%)	220, (28,39%)		487, (38,44%)	212, (26,84%)	
60-64	72, (4,85%)	28, (3,33%)		78, (5,69%)	24, (3,1%)		57, (4,5%)	26, (3,29%)	
65-69	34, (2,29%)	10, (1,19%)		43, (3,14%)	19, (2,45%)		35, (2,76%)	21, (2,66%)	
70-79	56, (3,77%)	22, (2,61%)		41, (2,99%)	30, (3,87%)		39, (3,08%)	27, (3,42%)	
80 e +	8, (0,54%)	6, (0,71%)		18, (1,31%)	11, (1,42%)		15, (1,18%)	14, (1,77%)	
TBDM	2013			2014			2015		
	MASC	FEM	valor de p	MASC	FEM	valor de p	MASC	FEM	valor de p
<1-19	0, (0%)	1, (1,14%)	0,8955	1, (0,87%)	1, (1,39%)	0,9855	0, (0%)	0, (0%)	0,3495
20-39	15, (12,2%)	10, (11,36%)		17, (14,78%)	10, (13,89%)		18, (16,51%)	25, (28,41%)	
40-59	70, (56,91%)	51, (57,95%)		60, (52,17%)	34, (47,22%)		56, (51,38%)	38, (43,18%)	
60-64	15, (12,2%)	9, (10,23%)		14, (12,17%)	10, (13,89%)		9, (8,26%)	7, (7,95%)	
65-69	6, (4,88%)	7, (7,95%)		14, (12,17%)	9, (12,5%)		11, (10,09%)	8, (9,09%)	
70-79	15, (12,2%)	10, (11,36%)		7, (6,09%)	6, (8,33%)		14, (12,84%)	7, (7,95%)	
80 e +	2, (1,63%)	0, (0%)		2, (1,74%)	2, (2,78%)		1, (0,92%)	2, (2,27%)	
TB									
<1-19	105, (8,57%)	88, (12,64%)	0,0289	91, (7,41%)	88, (11,91%)	<0,0001	102, (8,42%)	85, (12,69%)	0,0004
20-39	549, (44,82%)	313, (44,97%)		558, (45,44%)	374, (50,61%)		506, (41,78%)	310, (46,27%)	
40-59	435, (35,51%)	221, (31,75%)		445, (36,24%)	212, (28,69%)		438, (36,17%)	188, (28,06%)	
60-64	44, (3,59%)	17, (2,44%)		56, (4,56%)	23, (3,11%)		72, (5,95%)	27, (4,03%)	
65-69	33, (2,69%)	13, (1,87%)		45, (3,66%)	13, (1,76%)		38, (3,14%)	18, (2,69%)	
70-79	44, (3,59%)	34, (4,89%)		27, (2,2%)	17, (2,3%)		40, (3,3%)	33, (4,93%)	
80 e +	15, (1,22%)	10, (1,44%)		6, (0,49%)	12, (1,62%)		15, (1,24%)	9, (1,34%)	
TBDM	2016			2017			2018		
	MASC	FEM	valor de p	MASC	FEM	valor de p	MASC	FEM	valor de p
<1-19	4, (2,86%)	1, (1,1%)	0,0081	1, (0,82%)	1, (1,09%)	0,1802	2, (1,5%)	1, (1,06%)	0,8351
20-39	16, (11,43%)	12, (13,19%)		11, (9,02%)	19, (20,65%)		15, (11,28%)	14, (14,89%)	
40-59	65, (46,43%)	54, (59,34%)		68, (57,4%)	43, (46,74%)		66, (49,62%)	43, (45,74%)	
60-64	16, (11,43%)	8, (8,79%)		13, (10,66%)	8, (8,7%)		20, (15,04%)	16, (17,02%)	
65-69	22, (15,71%)	3, (3,3%)		16, (13,11%)	9, (9,78%)		14, (10,53%)	8, (8,51%)	
70-79	17, (12,14%)	9, (9,89%)		10, (8,2%)	6, (6,52%)		13, (9,77%)	6, (6,38%)	
80 e +	0, (0%)	4, (4,4%)		3, (2,46%)	6, (6,52%)		3, (2,26%)	6, (6,38%)	
TB									
<1-19	104, (8,65%)	88, (13,25%)	<0,0001	91, (8,05%)	83, (11,37%)	0,0009	94, (7,97%)	85, (13,32%)	<0,0001
20-39	526, (43,72%)	321, (48,34%)		497, (43,94%)	373, (51,1%)		514, (43,6%)	311, (48,75%)	
40-59	421, (35%)	178, (26,81%)		381, (33,69%)	192, (26,3%)		437, (37,07%)	178, (27,9%)	
60-64	63, (5,24%)	18, (2,71%)		46, (4,07%)	28, (3,84%)		63, (5,34%)	20, (3,13%)	
65-69	34, (2,83%)	21, (3,16%)		48, (4,24%)	19, (2,6%)		37, (3,14%)	22, (3,45%)	
70-79	40, (3,33%)	22, (3,31%)		50, (4,42%)	24, (3,29%)		23, (1,95%)	15, (2,35%)	
80 e +	15, (1,25%)	16, (2,41%)		17, (1,5%)	11, (1,51%)		11, (0,93%)	7, (1,1%)	

Fonte: Datasus, acessado: 2019

Após encontrar uma associação entre o sexo e idade nos indivíduos com TB, mas não entre os indivíduos com TBDM, decidimos avaliar se existe associação do gênero com o desfecho e acometimento extrapulmonar em portadores. A quantidade de casos notificados apenas de pacientes portadores de tuberculose foi maior do que com a associação TBDM, o que torna um fator limitante para a comprovação estatística. No entanto, diante da análise da variável sexo na apresentação e desfecho da TB e TBDM não há uma relação estatística significativa que determine que o sexo é fator preponderante para o desfecho final da tuberculose independente de sua associação ou não com a diabetes. (Tabela 4).

Tabela 4 – Análise epidemiológica da influência do sexo nas variáveis: óbitos, cura e acometimento extrapulmonar em pacientes portadores de tuberculose com e sem diabetes na cidade de Salvador, Bahia, Brasil, 2010 a 2018.

	Óbitos			Cura			Acometimento extrapulmonar		
	TBDM	TB	Valor de p	TBDM	TB	Valor de p	TBDM	TB	Valor de p
2010									
MAS	3, (60%)	50, (76,92%)	0,3951	72, (54,96%)	775, (59,94%)	0,2689	2, (50%)	182, (57,96%)	0,7486
FEM	2, (40%)	15, (23,08%)		59, (45,04%)	518, (40,06%)		2, (50%)	132, (42,04%)	
2011									
MAS	3, (50%)	28, (70%)	0,3298	77, (59,23%)	790, (61,62%)	0,5935	7, (63,64%)	179, (58,5%)	0,7338
FEM	3, (50%)	12, (30%)		53, (40,77%)	492, (38,38%)		4, (36,36%)	127, (41,5%)	
2012									
MAS	6, (75%)	27, (72,97%)	0,9064	69, (60%)	682, (57,94%)	0,6771	7, (46,67%)	166, (54,97%)	0,5286
FEM	2, (25%)	10, (27,03%)		46, (40%)	494, (41,97%)		8, (53,33%)	136, (45,03%)	
2013									
MAS	5, (83,33%)	23, (69,7%)	0,4947	68, (56,67%)	702, (59,54%)	0,5342	6, (42,86%)	168, (58,74%)	0,2397
FEM	1, (16,67%)	10, (30,3%)		52, (43,33%)	476, (40,37%)		8, (57,14%)	118, (41,26%)	
2014									
MAS	5, (83,33%)	32, (64%)	0,3446	67, (57,76%)	729, (59,17%)	0,7673	5, (50%)	147, (51,4%)	0,9307
FEM	1, (16,67%)	18, (36%)		49, (42,24%)	503, (40,83%)		5, (50%)	139, (48,6%)	
2015									
MAS	6, (66,67%)	34, (72,34%)	0,73	62, (52,54%)	717, (61,13%)	0,0693	12, (70,59%)	153, (55,04%)	0,2099
FEM	3, (33,33%)	13, (27,66%)		56, (47,46%)	456, (38,87%)		5, (29,41%)	125, (44,96%)	
2016									
MAS	3, (42,86%)	25, (56,82%)	0,4905	85, (57,82%)	734, (62,68%)	0,2523	15, (75%)	158, (54,11%)	0,069
FEM	4, (57,14%)	4, (57,14%)		62, (42,18%)	437, (37,32%)		5, (25%)	134, (45,89%)	
2017									
MAS	8, (72,73%)	35, (81,4%)	0,5241	65, (56,52%)	585, (56,25%)	0,9555	7, (43,75%)	151, (51,71%)	0,535
FEM	3, (27,27%)	8, (18,6%)		50, (43,48%)	455, (43,75%)		9, (56,25%)	141, (48,29%)	
2018									
MAS	7, (77,78%)	12, (75%)	0,876	17, (53,13%)	184, (61,95%)	0,3305	10, (58,82%)	144, (52,55%)	0,6153
FEM	2, (22,22%)	4, (25%)		15, (46,88%)	113, (38,05%)		7, (41,18%)	130, (47,45%)	

Fonte: Datasus, acessado: 2019

DISCUSSÃO

Ao avaliar a tuberculose e sua associação ou não com a diabetes ao longo dos anos estudados, podemos observar alguns padrões com relação ao acometimento por faixa etária desses pacientes notificados. A tuberculose/diabetes mostrou-se acometer de forma mais constante os pacientes mais velhos, com idade entre 49 e 59 anos, enquanto, pacientes acometidos exclusivamente pela tuberculose têm uma prevalência maior nas faixas etárias entre 20 e 30 anos. Essa diferença de idade já é discutida e estudos trazem como um dos principais motivos o fato da diabetes mellitus tipo 2 está associada a idades mais avançadas o que reflete nessa diferença de 10 a 20 anos entre pacientes com TBDM e TB¹⁵.

Ao analisar a apresentação da TB e da TBDM entre os sexos, podemos notar que o homem, independentemente de ter ou não diabetes, mostrou ser mais acometido do que as mulheres em todos os anos do estudo. A média entre o sexo masculino foi de 58,51% entre os portadores da associação TBDM e 63,38% em portadores de TB. Um estudo temporal analisou em Salvador durante a década de 1990 o acometimento por sexo da tuberculose e observou também que houve um predomínio do sexo masculino, chegando a 60,4%¹⁶. Fatores socioculturais de menor atenção do homem com sua própria saúde e maior exposição a fatores de risco, são os principais fatos que colaboram com tais números encontrados¹⁷.

Apesar dos pacientes portadores de TB e TBDM apresentarem faixas etárias características de acometimento, ao analisarmos a relevância estatística da idade quando comparada por sexo notamos que não houve uma significância estatística dentre os pacientes portadores de TBDM. Em um estudo realizado no Distrito Federal que analisou idosos

entre a faixa etária de 60 e 69 anos e maiores de 70 anos portadores de TBDM, obteve como resultados a não relevância da idade com relação aos diferentes sexos¹⁸. Já ao analisar os pacientes que apresentaram quadro apenas de TB, obtivemos resultados que comprovam a relevância da faixa etária entre os sexos, sendo o masculino mais acometido entre 40 e 69 anos e o feminino em menores de 39 anos e maiores de 70. Estudos demonstram que o fato das populações femininas e masculinas acometidas por tuberculose serem em idades economicamente ativas, contribui de forma negativa no fator econômico local¹⁹, sendo mais comum a incidência nessa faixa etária, devido a hábitos de vidas peculiares dessas idades como: consumo de bebidas alcoólicas, tabagismo, uso de drogas ilícitas, horários irregulares para alimentação e exposição a aglomerações de pessoas no trabalho e locais de lazer²⁰.

Já se é conhecido que um paciente diabético que contraiu a bactéria da tuberculose apresenta piores prognósticos e maior dificuldade quanto a resolução da doença⁹. Em 2002, na cidade de São Paulo, foram notificados 416 óbitos, sendo que 16% apresentou correlação com a diabetes²¹. Com relação a cura, um estudo do estado do Maranhão de 2001 a 2010 analisou 2850 novos casos de tuberculose, onde observou uma taxa de cura de 90,9% dos pacientes, sendo 59,5% pacientes do sexo masculino²². Ao analisar o acometimento extrapulmonar da Tuberculose, pesquisas trazem que a associação com a diabetes reflete em maiores casos notificados de tuberculose pulmonar, sendo a diabetes um fator que reduz o acometimento extrapulmonar do organismo pela bactéria²³. Em nosso estudo ao analisar a interferência do sexo nesses três tipos de evolução e desfecho da doença não conseguimos inferir associação, comprovando ou não que não há um gênero específico que interfira no desfecho óbito, cura ou acometimento extrapulmonar, mas vale ressaltar que não obtivemos um número de pacientes que apresentava a comorbidade expressivo para análise.

CONCLUSÃO

Os pacientes diabéticos portadores de tuberculose são mais acometidos em idades entre 40 e 59 anos, já portadores apenas de tuberculose entre 20 e 39 anos, apresentando grande diferença entre a quantidade de casos notificados. Ao analisar o sexo como possível fator de relevância percebemos que essa variável é irrelevante diante de um paciente ter ou não diabetes associado a tuberculose. A idade não se mostrou relevante em relação ao sexo em pacientes portadores de TBDM, mas mostrou relevância em pacientes apenas com TB, sendo maior no sexo masculino na faixa de 40-69 anos e feminino em menores de 39 anos principalmente. Com relação ao desfecho da doença, o sexo não demonstrou relevância estatística quando avaliado se ele interferia em o paciente com TB acometido ou não com diabetes em ir a óbito, se curar ou apresentar algum acometimento fora do pulmão pela bactéria.

Referências

FERREIRA, J., ENGSTRON, E., ALVES, L. C. **Adesão ao tratamento da tuberculose pela população de baixa renda moradora de Manguinhos**, Rio de Janeiro: as razões do im(probável) in Manguinhos, Rio de Janeiro: the reasons for the (un)likely. *Cad Saúde Colet*, 2012;20(2):211–6.

CAMPOS, H. S. **Etiopatogenia da tuberculose e formas clínicas TT** - Tuberculosis: etiopathogenesis and clinical presentations. *Pulmão RJ* [Internet]. 2006;15(1):29–35. Available from: http://www.sopterj.com.br/profissionais/_revista/2006/n_01/01.pdf

ORGANIZATION WH. **Global Tuberculosis Report: 2015**. 2015.

Brasil. Secretaria de Vigilância Sanitária - Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico*. 2015;46.

American Diabetes Association. **Diagnosis and classification of diabetes mellitus**, ADA Clinical Practice Recommendations. *Diabetes Care*. 2013;36 Suppl 1: S67 - 74.

SHAW, J.E., SICREE, R.A., ZIMMET, P.Z. **Global estimates of the prevalence of diabetes for 2010 and 2030**. Vol. 87, *Diabetes Res. Clin. Pr*. 2010. 4–14 p.

GUARIGUATA, L., WHITING, D.R., HAMBLETON, I., BEAGLEY, J., LINNENKAMP, U., SHAW, J.E. **Global estimates of diabetes prevalence for 2013 and projections for 2035**. *Diabetes Res Clin Pract* [Internet]. 2014;103(2):137–49. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.diabres.2013.11.002>

SHAW, J.E., SICREE, R.A., ZIMMET, P.Z. **International Diabeets Ferderation**. *IDF Diabetes Atlas 6th edition*. 2013;87:4–14. Available from: <https://www.idf.org/e-library/epidemiology-research/diabetes-atlas/19-atlas-6th-edition.html>

GI, Santana L., ALMEIDA, J.L., OLIVEIRA, C.A.M., HICKSON, L.S, DALTRO, C., CASTRO, S. et al. **Diabetes is associated with worse clinical presentation in tuberculosis patients from Brazil: A retrospective cohort study**. *PLoS One*. 2016;11(1):1–13.

ALMEIDA-JUNIOR, J.L., GIL-SANTANA, L., OLIVEIRA, C.A.M., CASTRO, S., CAFEZEIRO, A.S., DALTRO, C. et al. **Glucose metabolism disorder is associated with pulmonary tuberculosis in individuals with respiratory symptoms from Brazil**. *PLoS One*. 2016;11(4).

SEISCENTO, M. **Tuberculose em situações especiais: HIV, diabetes mellitus e insuficiência renal** Tuberculosis in Special Settings: HIV, Diabetes Mellitus, and Renal Failure. *Pulmo RJ* [Internet]. 2012;21(1):23–6. Available from: http://www.sopterj.com.br/revista/2012_21_1/06.pdf

PIZZOL, D., DI, Gennaro F., CHHAGANLAL, K.D., FABRIZIO, C., MONNO, L., PUTOTO, G. et al. **Tuberculosis and diabetes: Current state and future perspectives**. *Trop Med Int Heal*. 2016;21(6):694–702.

MANUSCRIPT, A., DOOLEY, K.E., CHAISSON, R.E. **Tuberculosis and diabetes mellitus: convergen of two epidemics**. *Lancet Infect Dis*. 2009; 9:737-46. 2010;9(12):737–46.

MAHER, D., **The Global Plan to Stop TB**, 2006-2015. *Actions for life: Towards a world free of tuberculosis*. *Int J Tuberc Lung Dis*. 2006;10(3):240–1.

BALDÉ, N.M., CAMARA, A., CAMARA, L.M., DIALLO, M.M., KAKÉ, A., BAH-SOW, O.Y. **Associated tuberculosis and diabetes in Conakry, Guinea: Prevalence and clinical characteristics.** Int J Tuberc Lung Dis. 2006;10(9):1036–40.

XAVIER, M.I.M., BARRETO, M.L. **Tuberculose na cidade de Salvador, Bahia, Brasil: O perfil na década de 1990.** Cad. Saúde Publica. 2007;23(2):445–53.

ZAGMIGNAN, A., ALVES, M.S., SOUSA, E.M de LIMA NETO, L.G., SABBADINI, P.S., MONTEIRO, S.G. **Caracterização epidemiológica da tuberculose pulmonar no Estado do Maranhão, entre o período de 2008 a 2014.** Rev. Investig. Biomédica. 2014;6(1):6.

FALLIS, A. **Tuberculose e diabetes mellitus no Distrito Federal: características da comorbidade e sobrevida em idosos, 2000 a 2014.** J Chem Inf Model. 2013;53(9):1689–99.

SILVA, C.C.A.V., ANDRADE, M.S., CARDOSO, M.D. **Fatores associados ao abandono do tratamento de tuberculose em indivíduos acompanhados em unidades de saúde de referência na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, Brasil, entre 2005 e 2010.** Epidemiol e Serviços Saúde. 2013;22(1):77–85.

BOWKALOWSKI, C., BERTOLOZZI, M.R. **Vulnerabilidades em pacientes com tuberculose no distrito sanitário de Santa Felicidade, Curitiba, PR.** Cogitare Enferm 2010; 15(1): 92-9.

LINDOSO, A.A.B.P., WALDMAN, E.A., KOMATSU, N.K., FIGUEIREDO, S.M. de, TANIGUCHI, M., RODRIGUES, L.C. **Perfil de pacientes que evoluem para óbito por tuberculose no município de São Paulo, 2002 TT** - Profile of tuberculosis patients progressing to death, city of São Paulo, Brazil, 2002 TT - Perfil de pacientes que evolucionan a óbito por tuberculosis en e. Rev Saude Publica [Internet]. 2008;42(5):805–12. Available from: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102008000500004&lang=pt%0Ahttp://www.scielosp.org/pdf/rsp/v42n5/6947.pdf%0Ahttp://www.scielosp.org/pdf/rsp/v42n5/en_6947.pdf

SILVA, P.D.F., MOURA, G.S., CALDAS, A. de J.M. **Fatores associados ao abandono do tratamento da tuberculose pulmonar no Maranhão, Brasil, no período de 2001 a 2010.** Cad. Saúde Publica. 2014;30(8):1745–54.

GOMES, T. **Tuberculose Extrapulmonar: Uma Abordagem Epidemiológica.** E Molecular. 2013;117.

SINTOMAS OTONEUROLÓGICOS em crianças e adolescentes com alteração de linguagem

*Julia de Souza Pinto Valente**
*Ana Lúcia Vieira de Freitas Borja***
*Máira Moreira d'Souza Carneiro Lopes****

Resumo: Objetivo: investigar a prevalência de queixas vestibulares em crianças com alterações de linguagem Métodos: Trata-se de um estudo quantitativo, do tipo prevalência. Composto por crianças e adolescentes atendidas no período de julho a outubro de 2009 em um serviço público de saúde, com diagnóstico de alteração de linguagem. Resultados: Composto por 35 indivíduos de 5 a 15 anos e média de 7,9 anos, 74,3% masculino e 25,7% feminino. Os sintomas de maior prevalência foram: cefaléia (60,0%), dificuldade para manter a atenção (42,9%), e memória (42,9%), vertigem e enjoo em veículos em movimento (34,3%), Sensação de vertigem rotatória, desequilíbrio ao andar e náuseas (20,0). Conclusão: houve prevalência significativa de sintomas vestibulares, mostrando a importância da investigação em crianças com alteração para que encaminhamentos e tratamentos possam ser realizados.

Palavras-chave: Sintomas otoneurológicos; Alteração de linguagem; Vestibulopatias; Crianças

Abstract: *Objective: to investigate the prevalence of vestibular complaints in children with language disorders Methods: This is a quantitative study, of the prevalence type. Composed of children and adolescents assisted from July to October 2009 in a public health service, diagnosed with language impairment. Results: Composed of 35 individuals aged 5 to 15 years and average age of 7.9 years, 74.3% male and 25.7% female. The most prevalent symptoms were: headache (60.0%), difficulty maintaining attention (42.9%), and memory (42.9%), vertigo and motion sickness (34.3%), Sensation of rotational vertigo, imbalance when walking and nausea (20.0). Conclusion: there was a significant prevalence of vestibular symptoms, showing the importance of investigating children with alterations so that referrals and treatments can be carried out.*

Key-Words: *otoneurological symptoms; language change; vestibulopathies; childrens.*

* Mestre em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas - UFBA e Doutorando em Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas UFBA

** Mestre em Medicina e Saúde Humana pela Fundação Bahiana Para o Desenvolvimento das Ciências, Doutoranda em Processos Interativos do Órgãos e Sistemas/UFBA. Professora Adjunta II do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia

*** Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho, professora UNIJORGE.

INTRODUÇÃO

Estima-se a prevalência da vertigem em 5 a 10% da população mundial, sendo a sétima queixa encontrada em mulheres e quarta em homens¹. Além da vertigem, outros sintomas relacionados às vestibulopatias podem estar presentes, como a perda auditiva, zumbido, sensação de pressão ou desconforto no ouvido. Quando as vestibulopatias acometem crianças ou adolescentes esses sintomas podem vir a interferir no comportamento e no desempenho escolar.²

Os sintomas otoneurológicos mais conhecidos são tontura, cefaleia, náuseas, vômito, medo de escuro, dificuldade de concentração, alterações do comportamento, desequilíbrio, sudorese, dores abdominais e crises de pânico, entretanto outros autores, citam a tontura, o zumbido e a perda auditiva como sendo os sintomas otoneurológico fundamentais, pois estão quase sempre presente em todas as vestibulopatias.^{2,3}

Embora mais prevalente em adultos, as vestibulopatias na infância não são tão raras como se supõe, seu diagnóstico é difícil pela diversidade de sintomas que as crianças apresentam, além de, muitas vezes, a tontura não ser entendida pela criança como um sintoma "anormal", tendo dificuldades para referir o desconforto. Na maioria dos casos a criança apresenta um comportamento, quase sempre, interpretado como de dor, crise histérica ou birra. Alguns estudos relacionam a disfunção vestibular na criança com alterações na habilidade de comunicação, no estado psicológico e no desempenho escolar.^{4,5,6}

Vários autores têm relacionado a postura e o equilíbrio às bases para a aprendizagem, linguagem falada e escrita. O sistema vestibular tem a função de controlar o equilíbrio corporal, alterações nesse sistema pode vir a causar alterações na habilidade de comunicação, no estado psicológico e no desempenho dessa criança em diversas tarefas, principalmente aquelas que requerem concentração.⁷⁻¹⁰

Crianças com vestibulopatias apresentam dificuldade para realizar movimentos coordenados e apresentam uma noção imprecisa da posição espacial de si mesmo, dos outros e dos objetos. Essa dificuldade faz com que o indivíduo evite movimentar-se e adote posições cefálicas que atenuam o desconforto principalmente durante a escrita, prejudicando assim a percepção das relações espaciais, o contato da criança com o meio ambiente, podendo influenciar negativamente seu desenvolvimento físico e psíquico.^{1,9,11}

O desenvolvimento da linguagem é resultante da interação entre as capacidades potenciais do indivíduo e a influência de seu ambiente. Uma deficiência de estimulações sensoriais, afetivas e sociais pode acarretar um atraso do desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional. A linguagem é um dos aspectos do desenvolvimento da criança sobre o qual pesam, especialmente, as carências do ambiente. Tais carências podem se tornar um obstáculo para o desenvolvimento da linguagem e, quando severas, podem impedir até a sua aquisição.^{12,13}

As vestibulopatias quando presentes em crianças apresentam um quadro de sinais e sintomas que podem se manifestar através de vertigem, enjôos, perda auditiva, desmaios, dores de cabeça, dificuldade de memorização, sensação de ouvido tapado e dificuldade em realizar exercícios físicos ou jogos.⁷⁻¹⁰

Diagnosticar precocemente possíveis alterações vestibulares em crianças é de fundamental importância para um tratamento mais adequado, prevenindo assim complicações no desenvolvimento motor e na aquisição da linguagem oral e escrita.^{1,7} A escassez de pesquisas acerca deste denuncia a dificuldade na investigação e diagnóstico precoce, visto que se trata de uma população com dificuldades para reportar e descrever estes sintomas. Frequentemente essas alterações são confundidas com alterações clínicas de outras naturezas.^{4,5}

O objetivo deste estudo foi investigar a prevalência de queixas vestibulares em crianças com alterações de linguagem.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo quantitativo, do tipo prevalência, aprovado pelo Comitê de Ética do HUPES sob no 2009/037, realizado nas clínicas escola de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Centro Universitário Jorge Amado. (UNIJORGE).

Participaram desta pesquisa crianças e adolescentes voluntárias, na faixa-etária de 5 a 15 anos, de ambos os sexos, atendidas em uma das clínicas no período de julho a outubro de 2009. Utilizou-se como critério de inclusão o diagnóstico fonoaudiológico de alteração de linguagem. Foram excluídos os participantes que apresentaram síndromes e/ou outras patologias que afetam o desenvolvimento da linguagem ou que a alteração de linguagem estivesse associada a alteração motora e/ou neurológica.

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelo responsável, o participante respondeu a um questionário, aplicado com linguagem compatível à idade do entrevistado por estagiários graduandos em fonoaudiologia, ocorrendo sempre na presença do responsável. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o Questionário de Sintomas Otoneurológicos⁵ adaptado para esta pesquisa (Anexo A).

O questionário foi utilizado como método de coleta de dados, através de um modelo fechado, contendo dados sociodemográficos e questões relativas aos sintomas otoneurológicos.

Os dados foram digitados no programa Epiinfo Analyze 3.5.1. Foram estimadas as freqüências simples das variáveis qualitativas categóricas de interesse do estudo e as proporções obtidas comparadas por meio dos testes do quadrado de Pearson. Para as variáveis contínuas foram estimadas as médias e desvio padrão. Foram considerados como resultados estatisticamente significantes aqueles que apresentaram valores de $P < 0,05$.

RESULTADOS

Participaram desse estudo 35 indivíduos na faixa-etária de 5 a 15 anos e média de 7,9 anos, sendo 26 (74,3%) do gênero masculino.

Tabela 1: Prevalência de Sintomas Otoneurológicos

Manifestações	Sim	Não
Manifestações vestibulares		
Desequilíbrio ao andar	7 (20,0%)	28 (80,0%)
Náuseas	7 (20,0%)	28 (80,0%)
Sensação de desmaio	6 (17,1%)	29 (82,9%)
Sensação de enjoo ou tontura em veículo em movimento	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Manifestações Auditivas		
Zumbido	10 (28,6%)	25 (71,4%)
Dificuldade para ouvir	13 (37,1%)	22 (62,9%)
Plenitude auricular	3 (8,6%)	32 (91,4%)
Desconforto a sons intensos	12 (34,3%)	23 (65,7%)
Habilidades Cognitivas		
Dificuldade para memorizar	15 (42,9%)	20 (57,2%)
Dificuldade para prestar atenção	15 (42,9%)	20 (57,2%)
Outra		
Cefaleia	21 (60,0%)	14 (40,0%)

Na tabela 1 observa-se a frequência simples de todos os sintomas estudados. Os sintomas de maior prevalência foram cefaléia (60,0%), seguido de dificuldade para manter a atenção (42,9%) e memória (42,9%). Entre as manifestações vestibulares o sintoma de maior prevalência foi sensação de vertigem e enjôo em veículos em movimento (34,3%). Sensação de vertigem rotatória, desequilíbrio ao andar e náuseas tiveram a mesma representatividade (20,0%).

A tabela 2 abaixo, observamos a prevalência dos sintomas estudados agrupados por tipo de manifestação. Assim, foram formados três grupos de sintomas os Vestibulares.

Tabela 2: Prevalência das Manifestações

Manifestações	Sim	Não
Vestibular	21(60,0%)	14(40,0%)
Auditiva	23 (65,7%)	12(34,3%)
Habilidades cognitivas	18 (51,4%)	17(48,6%)
Cefaleia	21(60,0%)	14(40,0%)

Entre as manifestações auditivas o desconforto a sons intensos foi o sintoma mais referido (34,3%) seguido de dificuldade para ouvir (37,1%) e zumbido (28,6%), plenitude auricular foi o menos prevalente entre os participantes (8,6%).

A sensação de enjôo ou tontura em veículos em movimento é o sintoma mais prevalente (34%) das manifestações associadas aos Distúrbios Vestibulares. Nas manifestações relacionadas a distúrbios auditivos se dividiram as maiores prevalências foram de dificuldade para ouvir (37,1%) e desconforto aos sons intensos (34,3%). Nas Habilidades cognitivas, tanto a dificuldade para prestar atenção, quanto para memorizar apresentaram uma prevalência de 42,9% dos casos. A cefaléia está presente em 60% dos casos.

Na tabela 2 observa-se também que os sintomas, quando agrupados por categorias, têm prevalências parecidas. As manifestações vestibulares estão presentes em 60% dos casos, as auditivas em 65,7%, as Habilidades Cognitivas em 51,4% e a Cefaleia em 60% dos casos.

Já tabela 3, observamos a correlação entre o diagnóstico fonoaudiológico e os sintomas agrupados por categoria. O diagnóstico mais prevalente foi de Desvio Fonológico (22 indivíduos). Neste grupo as manifestações vestibulares foram referidas por 50% dos indivíduos, as auditivas por 60%, as habilidades cognitivas por 60% e a Cefaleia por 54,5%.

Tabela 3: Diagnóstico Fonoaudiológico x Manifestações

Diagnóstico Fonoaudiológico	Manifestação			
	Vestibular	Auditiva	Habilidades cognitivas	Cefaléia
Desvio Fonológico (N=22)	11(50,0%)	12(60%)	12(60%)	12(54,5%)
Desvio Fonológico e Distúrbio de Leitura e de Escrita (N=2)	2 (100%)	2 (100%)	2(100%)	2(100%)
Distúrbio de linguagem (N=5)	4 (80,0%)	3(60,0%)	3(60%)	3(60,0%)
Distúrbio de Leitura e escrita (N=2)	2 (100%)	1(50,0%)	--	1(50,0%)
Gagueira (N=4)	4 (100%)	3(75,0%)	1 (75,0%)	3(75,0%)

*os sujeitos podem apresentar mais de uma alteração

Por fim, na tabela 4 observamos a comparação do gênero e a proporção das manifestações agrupadas por tipo. O gênero feminino tem maior prevalência dos sintomas agrupados por tipo, à exceção dos que dizem respeito às habilidades cognitivas que os meninos apresentam uma prevalência maior, entretanto só houve significância estatística para as manifestações vestibulares ($p=0,0094$).

Tabela 4: Manifestações x Gênero

Manifestações	Gênero			
	Masculino (N=26)	Feminino (n=9)	P	Valor para teste Chi-quadrado
Auditiva	15 (57,6%)	8 (88,8%)	0,1561	
Vestibular	12 (46,1%)	9 (100%)	0,0094	
Habilidades cognitivas	15 (57,6%)	3(33,3%)	0,3114	
Cefaléia	14 (53,8%)	7(77,7%)	0,2839	

Ainda no estudo, na tabela 5 podemos observar que maioria das crianças avaliadas estavam na faixa-etária de 5 a 7 anos (71,4%) a prevalência das manifestações nesse grupo foi expressiva (vestibular 52%, Auditiva 60%, Habilidades Cognitivas 13% e Cefaléia 48%).

Tabela 5: Manifestações x idade

Manifestações	Faixa etária			P	Valor para teste Chi-quadrado
	05-08 (N=25)	08-11 (N=6)	12-15 (N=4)		
Vestibular	13 (52%)	5 (83,3%)	3(75%)	0,3008	
Auditiva	15 (60%)	5 (83,3%)	4 (100%)	0,1380	
Habilidades Cognitivas	13 (52%)	3 (83,3%)	2 (50%)	0,9943	
Cefaléia	12 (48%)	6(100%)	3(75%)	0,0530	

DISCUSSÃO

Neste estudo, entre os participantes há proporção maior do gênero masculino sobre o feminino corroborando outros estudos que encontraram uma prevalência maior de distúrbios de linguagem em meninos.¹⁵⁻¹⁷. Ainda não há consenso sobre estes achados, entretanto alguns estudos relacionam esta diferença ao fato do cérebro masculino ter uma maturação mais lenta que o feminino, levando assim a uma maior predisposição a atrasos no desenvolvimento de alterações correlatas.¹⁶

Dentre os diagnósticos fonoaudiológicos houve a maior prevalência do Desvio Fonológico. O desvio fonológico é a alteração de linguagem mais estudada e mais prevalente na infância. Crianças e adolescentes portadores de Desvio Fonológico apresentam os sintomas dessa alteração de forma variada, considerando sexo e nível socioeconômico, diferentemente do que ocorre ao se analisar a faixa etária, onde não há essa maior variação dos sintomas.^{19,20}

Em relação à idade, a maior parte dos participantes estavam na faixa etária de 5 e 10 anos, a exemplo de outros estudos que avaliaram indivíduos com alteração de linguagem. Este achado, provavelmente, tem relação com o fato de neste período existir uma maior demanda na vida acadêmica dessas crianças o que aumenta a demanda por atendimento fonoaudiológico, visto que as alterações de fala e linguagem são freqüentemente percebidas, principalmente pelos professores, já que há maiores exigências quanto ao desempenho da linguagem oral, escrita e aprendizagem desses indivíduos.^{16,18}

Considerando os percentuais encontrados para as manifestações dos sintomas agrupados, tais como as habilidades cognitivas, manifestações auditivas, cefaléia e as manifestações Vestibulares estes achados corroboram com os encontrados em outras pesquisas que investigaram alterações vestibulares em crianças.^{5,21} No estudo de Deus⁵ apenas houve uma inversão nos percentuais em relação à Cefaléia e as Manifestações Auditivas para maior, porém com uma diferença percentual não significante.

A cefaléia destacou-se como o sintoma mais prevalente nesta população, embora este seja um sintoma freqüentemente associado às alterações vestibulares chama a atenção o percentual elevado (60,0%). A prevalência de cefaléia na infância é de 5 a 8% e as causas são multifatoriais.^{20,22} É possível que entre os participantes que referiram cefaléia possam existir outras causas que estejam associados ao quadro vestibular.

Neste estudo observamos 51,4% das crianças estudadas tinham pelo menos um sintoma relacionado à cognição. Crianças que apresentam vestibulopatias, principalmente as leves, são normalmente inquietas, com dificuldade para controlar os movimentos oculares e alteração na percepção espacial que levam a dificuldade da realização das tarefas que exigem habilidades cognitivas.²³

A cinetose ou doença do movimento, é considerada um quadro clínico otoneurológico com elevada prevalência na população mundial. Ela pode ser definida como uma intolerância ao movimento, que resulta do conflito entre as informações sensoriais vestibulo-visuais ou intravestibulares²⁴. Os sintomas relacionados a cinetose estudo estiveram presentes em 34,0% das crianças neste estudo. Este alto percentual de queixas sugere que este sintoma deve ser melhor investigado, visto que pode causar um impacto importante no desenvolvimento da criança tanto no ambiente social quanto acadêmico.

CONCLUSÃO

Foi encontrada uma alta prevalência de sintomas vestibulares na população deste estudo. Destaca-se entre os achados o alto percentual de cefaléia relatada pelos participantes, sugerindo a necessidade de aprofundar os estudos voltados para o diagnóstico diferencial entre as alterações de natureza vestibular e a migrânea, cuja prevalência na população infantil, no Brasil, é de 6 a 8%.

Neste contexto, torna-se de fundamental importância que, durante a infância, seja realizado, nos pacientes com alteração de linguagem, uma investigação a cerca da presença de sintomas otoneurológicos. Essa investigação permitirá que os encaminhamentos sejam realizados precocemente favorecendo um tratamento mais adequado e minimizando os prejuízos acadêmicos e sociais que podem estar associados a estes quadros.

Referências

BEFI-LOPES, M. D; TOBA, J., R. **Como crianças e adolescentes com Distúrbio Específico de Linguagem compreendem a linguagem oral?** Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia. 17 (1) • Mar 2012.

CAVALHEIRO LG. **A prevalência do desvio fonológico em crianças de 4 a 6 anos de escolas públicas municipais de Salvador–BA.** Revista. soc. bras. fonoaudiologia. 2008; 13 (4)

CESAR AM, Maksoud SS. **Caracterização da demanda fonoaudiológica no serviço público municipal de Ribeirão Neves – MG.** Rev. CEFAC. 2007; 9 (1).

CERON, M. I., GUBIANI, M. B., OLIVEIRA, C. R., GUBIANI, M. B., & KESKE-SOARES, M. (2017). **Ocorrência do desvio fonológico e de processos fonológicos em aquisição fonológica típica e atípica.** CoDAS, 29(3).

COELHO ACC, IEMMA EP, LOPES-HERRERA SA. Relato de Caso- privação sensorial de estímulos e comportamento autísticos. **Rev. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.** 2008; 13 (1): 75-80.

DEUS LHR, GANANÇA CF, GANANÇA FF, GANANÇA MM, CAOVIILA HH. **Sintomas otoneurológicos em crianças e adolescentes com distúrbios de linguagem.** Ver. Acta ORL. 2008; 26 (2) 72- 136.

DEUS LHR, GANANÇA CF, GANANÇA FF GANANÇA MM, CAOVIILA HH.. **Sintomas otoneurológicos em crianças e adolescentes com distúrbio de linguagem.** **Rev. Acta ORL/ Técnicas em Otorrinolaringologia.** 2008; 26 (2) :118-123.

FRANCO ES, CAETANELLI EB. **Avaliação Vestibular em Crianças com e Sem Queixas Auditivas e Vestibulares, Por Meio da Vectoeletronistagmografia Computadorizada.** **Rev. Arq. Int., Otorrinolaringologia.** 2006;10(1): 46-54.

FRANCO ES, PANHOCA I. **Avaliação otoneurológica em crianças com queixa de dificuldades escolares: pesquisa da função vestibular.** **Rev. Bras. Otorrinolaringologia.** 2007; 73(6): 803-815.

FRANCO ES, PANHOCA I. **Sintomas Vestibulares em crianças com queixa de dificuldade escolares.** **Rev. Soc. Brasileira de Fonoaudiologia** 2008; 4(13): 362-368.

FREIRE RM. **Fonoaudiologia em saúde pública.** **Revista Saúde Pública.** 1992; 26:179-84.

GANANÇA MM, MUNHOZ MSL, CAOVIILA HH, SILVA MLG. **Otoneurologia Ilustrada.** São Paulo: Atheneu 2005.

GANANÇA MM, MUNHOS MSL, CAOVIILA HH, SILVA MLG. **Estratégias Terapêuticas em Otoneurologia.** São Paulo. Atheneu. 2001.

GONÇALVES CGO, LACERDA CBF, PEROTINO S, MUGNAINE AMM. **Demanda pelos serviços de fonoaudiologia no município de Piracicaba: estudo comparativo entra a clínica escola e o atendimento na prefeitura municipal.** Pró-fono. 2000; 12:61-6.

LIMA BPS, GUIMARÃES JATL, ROCHA MCG. Características epidemiológicas das alterações de linguagem em um centro fonoaudiológico do primeiro setor. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.** 2008;13(4):376-80.

LOURENÇO EA, LOPES KC, JUNIOR AP, O MH, UMEMURA A, VARGAS AL. Distribuição dos Achados Otoneurológicos em Pacientes com Disfunção Vestíbulo-coclear. **Rev. Brasileira de Otorrinolaringologia.** 2005; 71(3): 288-296.

HAGE SRV, FAIAD LNV. **Perfil de pacientes com alteração de linguagem atendidos na clínica de diagnóstico dos distúrbios da comunicação** — Universidade de São Paulo - Campus Bauru. Revista CEFAC. 2005; 7(4):433-9.

MEZZALIRA R, BITTAR RSM, ALBERTINO S. Síndromes vestibulares periféricas. In: **Otoneurologia Clínica.** Rio de Janeiro: Revinter;2014.

NUNES ML, GHERPELLI JLD. **Diagnóstico e tratamento em neurologia infantil** [editorial]. J Pediatr (Rio J) 2002;78.

PEREZA MLD, LEMOSB NF, APRILEA MR, BRANCO-BARREIRO FCA. Sintomas otoneurológicos em escolares. **Rev. Equilíbrio Corporal Saúde.** 2014;6(2):48-53.

ROMERO, A. C. L.; STENCIO, M. B.; OLIVEIRA, M. S.; FRANCO, E. S.; CAPELLINI, S. A.; FRIZZO, A. C. F. Vectoeletronis-tagmografia em crianças com dislexia e transtorno de aprendizagem. **Revista CEFAC.** v.20, n.4, p.442-449, 2018

VICENTE, E. MAGNUS, M.T., BITTENCOURT, P., B. Associação entre a cinetose e aspectos do desenvolvimento motor em crianças de uma escola do extremo sul catarinense. **Revista Inova Saúde,** Criciúma, vol. 9, n. 2, jul. 2019.

ZEIGELBOIM BS, MANZONI IDM, JURKIEWICZ AL, KLAGEMBERG JMBKF. Avaliação Vestibular em Crianças com Distúrbio de Aprendizagem. **Revista Pediatria Moderna.** 2006. 215-223.

ZORZI JL. **A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações da Linguagem Infantil.** Rio de Janeiro: Editora ReivinteR Ltda,2012.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE SINTOMAS OTONEUROLÓGICOS

NOME _____

IDADE _____ GÊNERO _____ DATA ____/____/____

DIAGNÓSTICO FONOAUDIOLÓGICO _____

RESPONDA ÀS PERGUNTAS:

1) SENTE COMO SE OS OBJETOS GIRASSEM AO SEU REDOR OU COMO VOCÊ ESTIVESSE GIRANDO OU BALANÇANDO? –

SIM () NÃO ()HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

2) SENTE DESEQUILÍBRIO AO ANDAR?

SIM () NÃO ()HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

3) ENJÔOS?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____

Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

4) VÔMITOS?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____

Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes ()

5) RUÍDO NO OUVIDO?

SIM () NÃO ()Ouvido Direito () Ouvido Esquerdo () Não sei ()HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

6) DIFICULDADE PARA OUVIR? Ouvido Direito () Ouvido Esquerdo () Não sei ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

7) OUVIDO TAPADO?

SIM () NÃO ()Ouvido Direito () Ouvido Esquerdo () Não sei ()HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

8.) SENTE QUE VAI DESMAIAR?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

9) JÁ DESMAIOU?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes ()

10) DOR DE CABEÇA?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

11) ENJÔO, TONTURA OU MAL-ESTAR EM VEÍCULOS EM MOVIMENTO?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

12) RUÍDOS EM GERAL SÃO DESCONFORTÁVEIS?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

13) DIFICULDADE PARA MEMORIZAR?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

14) DIFICULDADE PARA PRESTAR ATENÇÃO?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

15) DIFICULDADE PARA REALIZAR EXERCÍCIOS FÍSICOS OU JOGOS?

SIM () NÃO ()

HÁ QUANTO TEMPO? _____ Uma vez () Algumas vezes () Muitas vezes () Sempre ()

RELATO REFLEXIVO: percepção de espaços urbanos como locus de expressão de subjetividades

*Maria da Glória Gonçalves Santos**

Resumo: Trata-se de um relato reflexivo de experiência vivida com os alunos do 1º semestre do curso de Psicologia, do componente curricular Processos Psicológicos Básicos, sobre a percepção de espaços urbanos como locus de expressão de subjetividades, e que foi compartilhada com a comunidade acadêmica na Mostra de Projetos da Unijorge, no ano de 2019, autenticando os propósitos do projeto e a ampliação do olhar sobre a cidade.

Palavras-chave: Espaços urbanos; Percepção; Subjetividades

Abstract: *This is a reflective account of the experience lived with students of the 1st semester of the Psychology course, from the curricular component Basic Psychological Processes, on the perception of urban spaces as a locus of expression of subjectivities, and which was shared with the academic community in Exhibition of Unijorge Projects, in 2019, authenticating the purposes of the project and the broadening of the view over the city.*

Key-Words: *Urban spaces; Perception; Subjectivities*

* Psicóloga, mestre em educação pela UNEB e contemporaneidade, docente do curso de Psicologia – UNIJORGE.

“Por traz dos circuitos das imagens, há a existência de uma matriz simbólica.”

Este relato contempla as reflexões sobre o projeto Percepção de espaços urbanos como locus de expressão de subjetividades. Nasceu de debates com os alunos do curso de Psicologia do 1º semestre 2019 do matutino e noturno, sobre os conteúdos do componente curricular Processos Psicológicos Básicos, que contemplam os estudos de sensação, percepção, memória histórica, cultural, autobiográfica, coletiva e criatividade.

A proposta foi a de construir uma mostra representativa de imagens clicadas nos percursos feitos pelos alunos no cotidiano, no ir e vir pela cidade, inscrevendo, nas capturas das imagens, legendas, sob a perspectiva teórica dos processos psicológicos básicos, como complementação das leituras feitas sobre a temática, para posterior apresentação à comunidade acadêmica.

O historiador de arte italiano Giulio Carlo Argan, traduz bem o que sustenta teoricamente esse projeto, ao considerar fundamental percebermos que:

A cidade é feita de coisas, mas essas coisas nós a vemos, oferecem-se como imagens à nossa percepção; e uma coisa é viver na dimensão livre e mutável das imagens, outra é viver na dimensão estreita, imutável e opressiva, cheia de arestas, das coisas; trata-se, em suma, de conservar ou restituir ao indivíduo a capacidade de interpretar e utilizar o ambiente urbano de maneira diferente das prescrições implícitas no projeto de quem o determinou: enfim, de dar-lhe a possibilidade de não se assimilar, mas de reagir ativamente ao ambiente. (ARGAN, 1998, p. 219-220)

Desse modo, a ida a campo para capturar a cidade teve o objetivo de estudar os espaços urbanos para compreender o papel da comunicação visual no processo de construção da imagem destes lugares como *locus* de expressão de subjetividades e, portanto, pertencente ao sujeito ativo e crítico, capaz de transformar o território pelas suas inserções nele.

Para Mundim (2017) que defende o espaço da cidade como palco de invenções, as relações do homem com o espaço da cidade são alvo de pesquisas constantes. Tanto como campo de subjetividades, como lugar em constante mutação, repleto de imagens, textos, sonoridades e também provocador de memórias e histórias, o espaço da cidade está em permanente metamorfose. Diferentes formas de ocupação e apropriação se configuram nesse espaço de devir atravessado por um cotidiano de caráter imprevisível. Tais fatores afetam de forma marcante as condições sócio-histórico-culturais de seus habitantes, conseqüentemente, suas relações de convivência.

Para o sociólogo Richard Sennett (2001), a passagem dos séculos se caracteriza principalmente pelo fato de que tudo referente à personalidade das pessoas aparece na esfera pública e é vista por todos; o público e o privado perdem suas fronteiras. Se anteriormente o domínio privado era visto como um refúgio, como um lugar no qual as pessoas se conheceriam e caracterizado pela “intimidade”, passou a ser, nesses novos moldes, algo exposto e visível, onde somos todos estranhos e nos revelamos em nossos comportamentos, códigos do vestir e outras atitudes.

No entanto, se pensarmos o espaço da cidade como um lugar aberto à criação e ao ócio, ou como espaço para a invenção do homem comum, sem planos ou programações pré-determinadas, torna-se necessário, além de enxergá-lo como *locus* do conflito, que inclui agentes e que mobiliza agenciamentos diversos e contraditórios, vê-lo também como *locus* da experiência, que promove percepções espaço-temporais muito mais complexas do que sugerem os efeitos moralizadores e individualistas normalmente atribuídos à contemplação cenográfica (BRITT e BERENSTEIN, 2009).

A leitura das imagens dos espaços pesquisados, por meio de registros fotográficos, demonstra uma observação bastante precisa dos elementos que o constituem. Ao evoluir no tempo, a cidade acumula fatos em seu espaço sobre

os quais se estabelece uma convergência de significados. A memória consagra componentes antigos, gera componentes novos e todos são permanentemente comunicados à população, ingressando em seus processos cognitivos através de mecanismos da percepção. Com a passagem do tempo, tornam-se eventualmente compartilhados por grupos de indivíduos e percebidos de formas diferenciadas, alguns com maior clareza, outros quase despercebidos. Nessa perspectiva, os alunos foram provocados a fazer levantamentos fotográficos, baseados nos estudos de textos que fossem aplicados às áreas do ambiente urbano, segundo critérios de levantamento dos elementos visuais dos espaços públicos usados por pedestres, evidenciando o que é visualmente significativo para eles, enquanto estudiosos do comportamento humano em interação.

A relação dos estudos da sensação e da percepção passa pela compreensão dos modos através dos quais o sujeito se relaciona com a realidade e dela retira subsídios para a construção de todo o aparato simbólico e imagético que produz. Ainda que inicialmente muito frágeis, a interpretação e a construção da realidade estão em função daquilo que o sujeito é capaz de abstrair do mundo em que vive. Esses processos correspondem a mecanismos básicos da psicologia, pois é através deles que a informação ambiental chega à nossa mente. O comportamento das pessoas é baseado na interpretação que fazem da realidade e não da realidade em si, portanto, a percepção do mundo é diferente para cada um de nós. Cada pessoa percebe um objeto ou uma situação de acordo com os aspectos que têm especial importância para si própria e nesse sentido criam vínculos com o território e com outros sujeitos circulantes do mesmo espaço.

Esse projeto final mostrou uma forma de captar os episódios do cotidiano e autenticou exercícios vivos para o desenvolvimento do sentido metafórico do viver, tanto dos alunos, nas discussões em sala de aula e seleção dos espaços e registros feitos, quanto de seus familiares que acompanharam o processo com falas sobre o trabalho, quando ficaram instigados sobre a demanda dos alunos fazerem visita de campo pelos circuitos da cidade e dos visitantes que percorreram a mostra e interagiram com os grupos sobre a produção de cada um. Foram 9 grupos com 6 participantes e em cada um deles foi possível apreciar uma aula sobre a história da cidade com seus encantos, seus mistérios, suas misérias, suas contradições e com as possibilidades de ampliar o olhar sobre o cotidiano e de envolver-se nos espaços sob uma nova perspectiva, de modo mais intenso, participativo e vibrante. O sensível como um elemento fundamental para a compreensão da percepção, na sua manifestação na pintura, nos monumentos, na música, nos painéis de rua, nos grafites e até mesmo nas pichações registradas.

Nosso desejo foi o de que, cada um, ao visitar a exposição de fotos e interagir com as expressões clicadas, tivesse uma forma especial de olhar e pudesse descobrir profundos significados para fazer sua própria grafia pelos circuitos das imagens.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o projeto confirma o protagonismo dos alunos, ao conferir a eles a autonomia no processo de construção do conhecimento, na escolha do desenho da cidade que habitam e como pensar esses espaços sob uma ótica nova, em que cada um se vê implicado na dinâmica do território que lhe possibilita uma ação viva e coletiva de enlaces de intersubjetividades, para benefício dos cidadãos que circulam pelas mesmas vias, em diferentes situações. Isso fomentou o amadurecimento acadêmico dos estudantes e a ampliação do olhar sobre o exercício profissional do psicólogo, para além da clínica. A interação entre teoria e prática, em uma ação permanente.

Como docente da disciplina, seja orientando os estudos de texto que deram suporte teórico para um fazer acadêmico na direção da vida urbana e suas implicações com o sujeito ativo e crítico de sua realidade, seja mediando as atividades externas, foi um contentamento processual a leitura das imagens dos espaços pesquisados e uma alegria acompanhar e finalizar o trabalho, verificando o desenvolvimento de competências e de habilidades de relacionar-se com o outro e de propiciar vínculos interpessoais, tendo por base os princípios éticos. A cidade, antes vista como espaço de reprodução da força de trabalho, da troca e do consumo, passou a ser vista como *locus* de expressão de subjetividades. O cidadão procurando ressignificar sua trajetória de vida, pela via dos percursos transitados. Uma rua, uma praça, uma viela, uma travessa, compondo o mapa de acesso a existência singular e plural do sujeito.

Para a psicologia, essa vertente ambiental constitui um poderoso foco de pesquisa e de análises relevantes para contribuir com a sociedade em suas formações de grupos, de coletivos e de participação comunitária na vida da cidade como um lugar vivo, dinâmico, que propicia e absorve mudanças e transformações significativas. Esse projeto reafirma a epígrafe que anuncia o relato reflexivo ao emoldurar com o dizer: *por traz dos circuitos das imagens, há a existência de uma matriz simbólica*. E a experiência de construção e apresentação na Mostra de projetos revelou sentidos e significados na dinâmica dos que circulam pelos espaços urbanos construindo histórias.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRITT, Fabiana Dutra e BERENSTEIN, Paola Jacques. **A Rua é nossa ... é de todos nós. Seminário: 4 dias para falar da Rua**. Local: Centro Cultural da Justiça Federal. Data: 12, 13, 19 e 20 de maio de 2009.

CARDOSO, Ricardo José Brügger. **A Cidade como Palco: o centro do Rio de Janeiro como lócus da experiência teatral contemporânea 1980/1992**. RJ: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal das Culturas - Coordenadoria de Documentação e Informação Cultural - Gerência de Informação, 2008.

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público – As tiranias da intimidade**. SP: Companhia das Letras, 2001.



UNIJORGE

Av. Luís Viana, n. 6775, Paralela,
Salvador-BA CEP:41.745-130
www.unijorge.edu.br