



# Kur'ytyba



Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba



Vol. 8, n. 1 – 2016 – ISSN 2175-9243

KUR'YT'YBA. Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba. Ano VI, Nº1, 2015 –  
Curitiba: Colégio Militar de Curitiba, 2015 – 121 p; - Curitiba: Colégio Militar de  
Curitiba 2015 il.,fg.,tab  
Semestral  
Editores: Eduardo Rizzatti Salomão e Daniel Birck  
Inclui bibliografia  
ISSN 2175-9243 (broch)  
1. Educação. 2. História. 3. Literatura. 4. Filosofia. I. Colégio Militar de Curitiba

Todos os direitos reservados ao Colégio Militar de Curitiba. Proibida a reprodução sem autorização prévia escrita. Todas as informações dos artigos são de responsabilidade dos respectivos autores, bem como as opiniões neles impressos, não representando a opinião da instituição. O Colégio Militar de Curitiba não adota posicionamento em relação aos assuntos abordados nesta revista.

**Colégio Militar de Curitiba**  
**Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nº 1, Tarumã**  
**Curitiba – PR**  
**CEP 82800-030**  
**[www.cmc.ensino.eb.br](http://www.cmc.ensino.eb.br)**  
**[revista@cmc.ensino.eb.br](mailto:revista@cmc.ensino.eb.br)**

*Leitor!*

*A edição 2016 da Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba (CMC) nos brinda com artigos que percorrem variados campos do saber: língua e linguagem, literatura estrangeira, educação e ensino, educação inclusiva, história militar e defesa. Perceberá o leitor que muitas das contribuições em destaque nessa edição tiveram o CMC como objeto de pesquisa, quando não produzidos por profissionais vinculados, em algum momento, ao Colégio. É oportuno ressaltar que tais trabalhos retratam pesquisas desenvolvidas no ambiente acadêmico ou elaboradas de forma independente, não recebendo quaisquer orientações ou interferência institucional do Sistema Colégio Militar.*

*Do conjunto do material que enriquece essa edição, não é inoportuno ou redundante ressaltar que retratam a opinião, as ideias e a independência de julgamento de seus autores.*

*Esse o papel da Revista: divulgar e estimular o debate de ideias. Para tal, recebe de forma contínua a contribuição de produções dos mais variados campos do saber. Você é convidado a contribuir e integrar o seleto grupo de autores dessa publicação. Vamos aos textos dessa edição.*

*Contemplando a educação inclusiva, destacamos Transtorno do mutismo seletivo: algumas considerações sobre a recusa da fala, de Cheila Dionisio de Mello, Sirlei Aparecida Barreto Braga e Líliam Maria Born Martinelli (orientadora).*

*Sobre o tema sempre atual do valor social da leitura, publicamos A avaliação da leitura no Colégio Militar de Curitiba, de Lorena Izabel Lima e Lúcia Cherem (orientadora).*

*Percorrendo os desafios do ensino da língua espanhola, destaca-se a pesquisa de Denise Dittrich Vieira Santos: Manifestações culturais nos contextos da língua materna e da língua alvo: leitura e pesquisa em língua estrangeira,*

*No campo da educação e seus objetivos, de João Carlos Amaro Neto temos O ensino por Competências e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio.*

*Estimulando reflexão sempre oportuna, a Revista conta com A recuperação de estudos no Colégio Militar de Curitiba (CMC): contrapontos entre o discurso normativo e a prática docente, de Ronaldo Gazal Rocha,*

*Dos domínios da História e tendo por objeto de pesquisa uma das mais destacadas instituições de ensino superior militar das Américas, publicamos Reflexões para uma interpretação da Escola Superior de Guerra: fontes documentais e rede de sociabilidade, de Gilberto de Souza Vianna.*

*Fechando a presente edição, contamos com a colaboração de Cristiano Rocha Affonso da Costa, com pesquisa versando sobre assunto da maior relevância para os estudiosos das ciências militares e defesa: Evolução da Arte da Guerra – das gerações da guerra moderna aos conflitos assimétricos e a guerra de 5ª geração.*

*Boa leitura!*

*Eduardo R. Salomão e Daniel Birck (Editores)*

# TRANSTORNO DO MUTISMO SELETIVO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RECUSA DA FALA

Cheila Dionisio de Mello<sup>1</sup>  
Sirlei Aparecida Barreto Braga<sup>2</sup>  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me Líliam Maria Born Martinelli<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo trata de um transtorno pouco conhecido, presente em crianças principalmente em idade escolar, comprometendo o seu desempenho nos contextos sociais e escolares: o mutismo seletivo. Neste estudo, tem-se por objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem e socialização de uma criança com mutismo seletivo, a fim de apresentar propostas de intervenções diversificadas capazes de auxiliar na superação deste transtorno. A pesquisa estará pautada por uma rica revisão bibliográfica, elaborada através de leituras e análises a partir de livros, artigos científicos, teses e dissertações de alguns autores que discutem o tema, buscando o levantamento de dados e estratégias que auxiliem no desenvolvimento de crianças com o transtorno do mutismo seletivo.

**Palavras-chave:** Mutismo Seletivo, Ansiedade e Fobia Social, Propostas de Intervenção.

## ABSTRACT

This article deals with a little known disorder, present in children mainly of school age, compromising their performance in social and school contexts: selective mutism. The objective of this study is to identify the learning and socialization difficulties of a child with selective mutism, in order to present proposals for diversified interventions capable of helping to overcome this disorder. The research will be based on a rich bibliographical review, elaborated through readings and analyzes from books, scientific articles, theses and dissertations of some authors that discuss the theme, seeking the collection of data and strategies that help in the development of children with the Selective mutism disorder.

**Keywords:** Selective Mutism, Anxiety and Social Phobia, Intervention Proposals.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de entender melhor sobre o transtorno do mutismo seletivo (F94.0), suas características, causas e consequências para o desenvolvimento social e na aprendizagem da criança assim diagnosticada. A

---

<sup>1</sup> Pedagoga do Colégio Militar de Curitiba. Formada em Pedagogia pelo IFPR, Palmas – PR, pós graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pelo CENSUPEG, Palmas – PR, e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santa Cruz, Curitiba - PR. Email: falarcomcheila@hotmail.com.

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia pela Faculdade União Dinâmica Cataratas, Foz do Iguaçu - PR. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santa Cruz, Curitiba - PR. Email: sirlei.barretobraga@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professora das Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. Licenciada em Ciências. Bacharel e Licenciada em Química. Mestre em Educação pela PUCPR. Doutoranda em Educação pela PUCPR.

pesquisa tem caráter exploratório e descritivo, pautada em uma rica revisão bibliográfica, através de leituras e análises de livros, artigos científicos, teses e dissertações de alguns autores que discutem o tema, buscando o levantamento de dados e estratégias que auxiliem no desenvolvimento de crianças com o transtorno do mutismo seletivo.

Observa-se que as escolas estão muito preocupadas com os alunos tidos como indisciplinados, hiperativos em sala de aula, pois tomam toda a atenção dos professores e dos colegas e, em muitos casos, interferem no bom rendimento da turma. Em contrapartida, os alunos tidos como quietos, tímidos, retraídos e com bom comportamento, acabam passando despercebidos, aos olhos dos professores, assim como as dificuldades que possam estar enfrentando, e fazendo com que não consigam se comunicar. Desta forma, cabe aos profissionais da educação, principalmente ao professor da sala de aula, lançar seu olhar clínico sobre todos os alunos, tendo a sensibilidade de perceber que este simples silêncio manifestado pela criança, possa estar escondendo o transtorno do mutismo seletivo.

Destaca-se que ainda são raros os estudos referentes a este transtorno, o que dificulta encontrar profissionais especializados para o diagnóstico e tratamento do mesmo. Em função disso, ressalta-se aqui, as principais obras utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa: Baldaçara (2015); Cabalo e Simon (2010); Campos e Arruda (2014); DSM-IV-TR (2002); Peixoto e Campos (2013); Ribeiro (2012); Serretti e Costa-Júnior (2010); Vieira (2015); Ximenes e Ballone (2009); Souza e Lambach (2013); Whitbourne e Halgin (2015); Meldau (2009), entre outras.

O transtorno do mutismo seletivo manifesta-se em situações em que a criança se nega a comunicar-se oralmente em ambientes sociais, principalmente em locais públicos, e com pessoas que não fazem parte de sua intimidade. Entretanto, vale destacar que a criança é capaz de falar, mas recusa-se em determinadas situações (PEIXOTO E CAMPOS, 2013).

O mesmo autor ainda afirma que o transtorno do mutismo seletivo encontra-se ligado a fatores emocionais e que geralmente é diagnosticado no período em que a criança inicia a fase escolar, sendo taxada como tímida e retraída. Muitas vezes, ela passa por despercebida pela escola por ser uma criança muito quieta e sofre muito com as consequências e dificuldades do transtorno.

Desta forma, objetiva-se compreender os obstáculos impostos pelo transtorno do mutismo seletivo, e como a família, os professores e psicopedagogos podem auxiliar essa criança para que consiga se expressar oralmente com seus colegas e demais pessoas que não fazem parte de sua intimidade, assim como, desenvolver propostas ludopedagógicas capazes de auxiliar a criança a superar o mutismo seletivo.

A presente pesquisa está organizada em três tópicos, que visam um melhor detalhamento e tratamento das informações sobre o transtorno do mutismo seletivo. No primeiro tópico, busca-se a definição do mutismo seletivo, com base em autores da área. Trata ainda, de apontar as estreitas relações entre o mutismo seletivo, a ansiedade e a fobia social. O segundo tópico relata as dificuldades de uma criança com mutismo seletivo no processo de socialização e aprendizagem. O terceiro e último tópico apresenta as possíveis propostas de intervenção capazes de auxiliar a criança a superar o mutismo seletivo. E, por último, são apontadas algumas conclusões resultantes da análise da pesquisa feita. Não se pretende esgotar a discussão sobre a problemática levantada e sim, contribuir na superação deste transtorno que tanto prejudica o desenvolvimento geral das crianças por ele acometidas.

## **2. DEFININDO O MUTISMO SELETIVO**

Sabe-se que a comunicação verbal é muito importante para o início do processo de socialização das crianças na escola com seus colegas e professora. Deve-se levar em consideração que a timidez é um fator normal no desenvolvimento das crianças frente às novas experiências da vida.

Nas salas de aula, é muito comum se encontrar crianças bastante agitadas, muitas vezes tidas como hiperativas, indisciplinadas, e estas por sua vez tomam toda a atenção e preocupação dos professores e toda a equipe pedagógica da escola.

De maneira menos frequente, os alunos tidos como “disciplinados” são observados e destacados em sala de aula, por estarem exercendo seu papel de aluno dentro das normas já estabelecidas, sem fugir s regras. Desta forma, torna-se mais difícil para o professor perceber se há alguma dificuldade com o aluno quieto.

De acordo com Peixoto e Campos (2013, s.p), pode-se afirmar que no cotidiano escolar ocorre “... um excesso de atenção ao aluno indisciplinado, ao passo que muitas vezes o aluno que possui bom rendimento e comportamento mais contido, pode ficar no plano da invisibilidade”. Assim, crianças muito tímidas, retraídas, pouco

atuantes em sala de aula, geralmente passam despercebidas, aos olhos dos professores, assim como as suas dificuldades.

Todo o exposto acima faz referência ao nosso objetivo com este trabalho que é o de trazer a tona uma discussão referente a um transtorno de fundo emocional, pouco conhecido e denominado como mutismo seletivo.

Com base, no DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o Mutismo Seletivo é:

...um transtorno psicológico caracterizado pela recusa em falar em determinadas situações, mas em que o indivíduo consegue falar em outras. Geralmente envolve crianças tímidas, introvertidas e ansiosas que falam apenas com algum ou ambos ou com outras crianças e animais, mas não falam com adultos (como professores, médicos, dentistas, ou outros familiares e desconhecidos). A frequência não varia muito com o gênero, mas é mais comum em meninas. (DSM-IV-TR, 2002, p. 148)

Este comportamento reprimido, inicialmente percebido pela família, ou pelos professores, como uma timidez, pode esconder um grande sofrimento vivido pela criança ao se deparar com situações e/ou pessoas que não fazem parte de seu ambiente familiar. Infelizmente o mutismo seletivo não é atual, ao contrário, trata-se de um transtorno pouco conhecido e discutido, mas que acomete muitas crianças desde muito tempo.

Neste sentido, valer a pena considerar Viana, Beidel, & Rabian (2009), citados por Campos e Arruda (2014), que trazem a tona um breve histórico sobre o mutismo seletivo. Tais autores destacam que a primeira descrição do mutismo seletivo, foi construída em 1877, pelo médico Adolf Kussmaul, que denominava por afasia voluntária e apontava que a criança não falava em determinadas situações por vontade própria. Em 1934, o psiquiatra suíço Moritz Tramer desenvolveu o termo mutismo eletivo, no qual acreditava que a criança elegia o momento de ficar quieta. Já em 2002, surgem classificações mais recentes, como o DSM-IV-TR, em que o termo eletivo foi substituído por seletivo, justamente para evitar o equívoco de se pensar que este comportamento da criança, de se calar em determinadas situações, seja voluntário ou opcional da mesma. No mesmo documento, o mutismo seletivo, passa a ser classificado como um transtorno de ansiedade e de fobia social.

O mutismo seletivo é tido como um transtorno especificamente de crianças pequenas, aproximadamente entre 3 a 8 anos, variando de acordo com alguns autores citados neste trabalho. Mas, costuma ter início, ou ser percebido como transtorno, no

período em que a criança inicia sua vida escolar, quando aparece com maior frequência e compromete o desenvolvimento social e escolar da criança.

Este transtorno apresenta muitas características específicas, como mostram Peixoto e Campos (2013). Observa-se uma incapacidade da criança para falar com algumas pessoas e em determinados locais, como festas, rua, médico e principalmente na escola, sendo este o local em que se espera que a criança se desenvolva e se expresse oralmente. Torna-se imprescindível, destacar que esta criança apresenta capacidades linguísticas, grande concentração e compreensão, e é capaz de se comunicar com pessoas que se sintam seguras. Geralmente, elas apresentam uma inteligência acima da média para a sua idade.

Serretti e Costa-Júnior (2010) *apud* Peixoto (2006), apontam com base em um “Estudo desenvolvido por Hayden (1980)”, para quatro subtipos de Mutismo Seletivo, assim classificados:

- a) mutismo simbiótico, caracterizado por uma relação simbiótica com aquele(a) que cuida dele(a) e por uma relação negativista e manipuladora controlando os adultos em volta dele(a);
- b) mutismo com fobia para falar, caracterizado por um medo de escutar sua própria voz, acompanhado de comportamento obsessivo-compulsivo;
- c) mutismo reativo, caracterizado por timidez, retraimento e depressão, que aparentemente parece ser resultado de algum evento traumático na vida da criança;
- d) mutismo passivo-agressivo, caracterizado por um uso hostil do silêncio como se fosse uma arma (SERRETTI E COSTA-JÚNIOR 2010, p. 144, *apud* PEIXOTO, 2006, p. 24).

O DSM-IV-TR (2002) destaca que:

As características associadas ao mutismo seletivo podem incluir excessiva timidez, medo de passar vergonha, isolamento e retraimento social, dependência, traços compulsivos, negativismo, acessos de raiva ou comportamento controlador ou opositivo, particularmente em casa. Pode haver grave comprometimento do funcionamento social e escolar (DSM-IV-TR, 2002, p. 148).

As características que se associam ao mutismo seletivo podem agravar o desenvolvimento tanto social como escolar da criança, como nos mostra o documento acima citado. Cabe então, destacar as possíveis causas deste transtorno, enfatizando que ainda não se tem uma definição específica sobre sua origem.

As causas do mutismo seletivo são variadas, mas o que se pode afirmar é que este transtorno “é entendido como o resultado de conflitos psíquicos não resolvidos, no qual a criança atribui um significado inconsciente para o ato de falar” (YANOF, 1996, *apud* CAMPOS E ARRUDA, 2014, p. 18). Assim, é importante destacar, que a

criança não deixa de falar por opção, mas porque não se sente segura para se comunicar em determinados espaços e situações.

Peixoto e Campos (2013) apontam que as causas do mutismo seletivo podem ser classificadas em três pilares, assim descritas:

- Herança genética: grande parte das crianças com este transtorno apresentam uma predisposição genética, com histórico de problemas emocionais e de ansiedade exacerbada.
- Traços de temperamento: vergonha, timidez, preocupações excessivas, isolamento social, medo apego e negativismo.
- Interações familiares: relações simbióticas, dependentes e controladoras entre mãe e filho, mães passivas ou superprotetoras.

Os autores utilizados nesta pesquisa, ainda apontam outras causas possíveis do desenvolvimento do mutismo seletivo, em geral ligados a algum trauma, como: morte, início escolar, sequestro, violência. Levando em consideração as variadas causas deste transtorno, fez-se necessário pensar o diagnóstico, como fundamental, para que um tratamento precoce e adequado seja desenvolvido e a criança possa ter uma vida social normal.

Segundo observações clínicas, a incidência do mutismo seletivo, é cada vez maior no Brasil, entretanto a prevalência é de 1 em cada 1.000 crianças, ou seja, pode ser encontrado em menos de 1% da população. A maioria das crianças, não recebe o diagnóstico precoce, pois muitas vezes, os pais acreditam que a ausência da fala se deve simplesmente à timidez, mas com o tempo eles percebem que não é somente uma dificuldade de comunicação. (DSM-IV-TR, 2002, p.149)

Em alguns casos, quando não diagnosticado e tratado, o mutismo seletivo, pode se tornar crônico. Embora a perturbação em geral dure apenas alguns meses, às vezes pode persistir por vários anos, tornando-se uma fobia social grave na adolescência. (DSM-IV-TR, 2002).

O DSM-IV-TR (2002) traz um quadro de critérios diagnósticos para mutismo seletivo (DSM-IV-TR, 2002, p.149):

- A.** Fracasso persistente para falar em situações sociais específicos (nas quais existem as expectativas para falar, p. ex., na escola), apesar de falar em outras situações.
- B.** A perturbação interfere na realização educacional ou ocupacional ou na comunicação social.
- C.** Duração mínima de 1 mês ( não limitada ao primeiro mês na escola).

D. O fracasso para falar não se deve a um desconhecido ou desconforto com o idioma exigido pela situação social.

E. A perturbação não é mais bem explicada por um transtorno da comunicação (p. ex. transtorno da fluência com início na infância), nem ocorre exclusivamente durante o curso de transtorno do espectro autista, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico.

Tendo como base os critérios do DSM-IV-TR (2002), para o diagnóstico do mutismo seletivo, percebe-se que estes, são essencialmente baseados na história de vida da criança, e podem ser materializados, em observações e registros dos seus comportamentos em momentos verbais e comunicativos com pessoas de dentro ou de fora do seu círculo de confiança.

O Mutismo Seletivo, caracterizado pelo fracasso persistente da criança em manifestar-se oralmente em ambientes e situações sociais, traz em sua bagagem, inúmeras consequências que podem, quando não tratadas, agravar o quadro. É importante salientar, que estas crianças são plenamente capazes de falar quando não se encontram em situações que produzem a ansiedade social. Desta forma, se torna importante observar em que momentos esta ansiedade social acontece, se ocorre apenas na interação com adultos ou também na presença com grupos de iguais.

É comum as crianças com transtorno de mutismo seletivo receberem um diagnóstico adicional de outro transtorno de ansiedade e ou fobia social. Desta forma, cabe ressaltar as relações e comorbidades do mutismo com o transtorno de ansiedade e fobia social.

## 2.1 RELAÇÕES ENTRE MUTISMO SELETIVO, ANSIEDADE E FOBIA SOCIAL.

“A ansiedade manifesta é o fator impeditivo para o ato de falar” (VIEIRA, 2015, p. 2). Sabe-se que falar, balbuciar, são características natas das crianças em seu desenvolvimento normal, pois as mesmas adoram interagir, cantar, conversar, e quando isto não acontece, devem ser observadas atentamente, pois algo pode estar errado. Quando a criança se sente ansiosa, embora já tenha desenvolvido suas habilidades de fala, muitas vezes, ainda não possui capacidade suficiente para se expressar de forma espontânea, fazendo com que permaneça sem se comunicar oralmente em contextos sociais, por um longo período de tempo. (VIEIRA, 2015).

Sendo a ansiedade motivo de grandes dificuldades e angústias na criança, muitas vezes ao ponto de limita-la a desenvolver certas atitudes como, por exemplo, a comunicação em ambientes sociais, torna-se necessário discorrer sobre as causas

mais frequentes de ansiedade nas crianças. Vieira (2015, p. 2), em relação às causas expõe:

...predisposição genética, que se manifesta às vezes sem causa aparente; padrão de reação aprendido que leva a criança a ver o mundo como algo amedrontador; sensação de desamparo causada pelo sentimento de desproteção diante de situações perigosas ou sentida como difíceis para se lidar; antecipação de fracasso ante algo com o que talvez não consiga lidar; agressividade ou hostilidade reprimida com relação a alguma figura representativa na vida da criança: pais, irmãos, professores, colegas, etc. (VIEIRA, 2015, p. 2).

Diante disso, percebe-se que há uma estreita relação comportamental nas características apresentadas pelos indivíduos com mutismo seletivo e/ou ansiedade ou fobia social. Desse modo, o mutismo seletivo pode ser caracterizado como uma consequência, um sintoma, gerado por problemas na interação familiar, produzindo uma ansiedade depositada pela família na criança, como apontam os autores Serretti e Costa-Júnior (2010). É sabido, ao se tratar da etiologia do mutismo seletivo, que o mesmo, pode ter (existindo ainda, uma série de outros fatores incluindo características orgânicas e ambientais) suas origens ligadas a contextos familiares e situações traumáticas, que foram vividas pela criança, podendo estas, ser de ordem psicológica ou física. Em pesquisas realizadas pelos autores acima citados, percebe-se de forma clara que as interações familiares são a base para a construção do caráter, da personalidade de cada sujeito, neste caso da criança observa-se que:

Em relação ao contexto familiar, Kolvin e Fundudis (1981) reportaram que mais da metade de crianças com mutismo seletivo possuem combinações com patologia paterna/materna e discordância entre os pais. Estudos indicam que o histórico familiar e os comportamentos de ansiedade dessas crianças apontam para preocupações excessivas, problemas de separação, relação de dependência entre mãe e filho/a, além de superproteção materna, na qual a relação entre mãe/pai e filho/a era considerada como fechada, dependente e controladora. Nestes estudos as mães são descritas como solitárias, deprimidas, hostis na relação com o marido, passivas, socialmente isoladas e desconfiadas em relação a pessoas fora de seu ambiente familiar próximo (PEIXOTO, 2006, *apud* SERRETTI E COSTA-JÚNIOR 2010, p. 145).

Em complemento ao exposto acima, Anstending (1999) *apud* Ribeiro (2012, 14) indica que “Kristensen (2000) também descreveu a relação estreita que existe entre mutismo seletivo e transtornos de ansiedade demonstrando a presença de fobia social”. Ou seja, a criança no ambiente do núcleo familiar apresenta um quadro tido como normal e em situações sociais um comportamento de recuo, devido a sua ansiedade exagerada, a tal ponto que impossibilita a criança de manifestar-se oralmente, sentindo-se reprimida e recuando-se socialmente.

Embora alguns autores tenham pensado o Mutismo Seletivo como uma fobia específica da fala, os estudos recentes nos remetem a relação deste, com a ansiedade social. Carbone, Schmidt, Cunningham, McHolm, St Pierre and Boyle (2010) *apud* Ribeiro (2012, p. 15) nos mostram que “encontraram provas de que o mutismo seletivo é uma desordem de ansiedade, mas com déficit específico ao nível da funcionalidade social e da ansiedade social”.

Com base nos estudos de Fong e Garralda (2005) *apud* Ribeiro (2012), entende-se que no período de 11 aos 15 anos, normalmente se iniciam as desordens de ansiedade social, em função do período da adolescência, marcado por muitas transformações de caráter físico e emocional que invadem a cabeça da criança, agora identificada como adolescente. Com base nesta afirmação, entende-se que em idades mais precoces o mutismo seletivo pode não estar associado a uma forma de ansiedade social, mas este pode desencadear em comorbidade quando não diagnosticado e tratado corretamente. Pode-se concluir então, que o mutismo seletivo, como forma de ansiedade social, acontece mais tarde, na fase da adolescência.

Sendo o Mutismo Seletivo relacionado a questões como ansiedade e fobia social, cabe aqui caracterizar estes termos. Whitbourne e Halgin (2015, p. 192) em relação à ansiedade social, dizem que:

A característica do transtorno de ansiedade social é um medo acentuado, ou intenso, de ansiedade em situações sociais nas quais o indivíduo pode ser examinado pelos outros. Algumas pessoas com transtorno de ansiedade social vivenciam seus sintomas apenas quando estão em uma situação de desempenho. Porém, em outras, o transtorno também pode ocorrer em contextos sociais comuns. Basicamente, a ansiedade que a pessoa vivencia é centralizada em um desejo de evitar humilhação ou constrangimento... O DSM 5 introduziu este como um novo termo diagnóstico, mas ainda inclui fobia social entre parênteses para associa-lo ao diagnóstico anterior no DSM-IV-TR.

Tendo entendido o conceito de ansiedade social, acima citado, pode-se relacionar com o que aponta Black & Uhde (1992) *apud* Ribeiro (2012, p. 18), ao afirmar que “a ansiedade social é transmitida familiarmente para a criança e é meramente um sintoma expressivo de fobia social”. Muitas crianças com mutismo seletivo também apresentam traços comportamentais como a timidez, preocupações com o recuo social, o medo, o apego e o negativismo. Estas características são semelhantes ao comportamento apresentado pela criança com mutismo seletivo, isto justifica a razão de muitos autores acreditarem que o mutismo seja visto como um sintoma de ansiedade.

Em relação ao conceito de fobia social, Ribeiro (2012, p. 18), define como “um medo marcante e persistente de uma ou mais situações sociais ou de desempenho, em que a pessoa se sente exposta a desconhecidos ou a uma possível avaliação dos outros”. Ou seja, a pessoa tem medo de passar por alguma situação de constrangimento ou humilhação por consequência de sua ansiedade.

Desta forma, percebe-se que os termos ansiedade e fobia social estão estreitamente interligados entre si e com as características do Mutismo Seletivo. Pode-se dizer que as crianças com este transtorno sofrem de altos níveis de ansiedade social e de timidez, manifestando com frequência sintomas de fobia social em comorbidade. Para tanto, “a duração dos sintomas é essencial para distinguir entre uma disfunção psicológica e uma timidez transitória”. (RIBEIRO, 2012, p.19)

Com base no exposto acima, torna-se clara a relação característica, ao mesmo tempo concomitante e potencializadora, entre mutismo seletivo, ansiedade e fobia social. Sendo estes transtornos, extremamente prejudiciais ao desenvolvimento saudável da criança/adolescente, é possível e provável que sejam as causas de dificuldades nas questões de relacionamento social e na construção do processo de aprendizagem da criança. Este será o tema tratado no tópico seguinte.

### **3. DIFICULDADES DE UMA CRIANÇA COM MUTISMO SELETIVO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM**

A recusa da criança em não falar em ambientes fora do seu contexto familiar, com base em Serretti e Costa-Júnior (2010, p. 143) “deve interferir diretamente no funcionamento educacional, ocupacional ou na comunicação social e o “não falar” pode ser uma forma de comportamento operante possivelmente relacionado a situações estressoras”. Desta forma, pode-se concluir que o mutismo seletivo, consequência de uma situação anterior, traz prejuízos em todas as esferas do meio social, cognitivo e emocional da criança.

Ribeiro (2012) nos mostra que são muitas as características negativas, visíveis na criança com mutismo seletivo, dentre elas destaca-se a dificuldade em manterem contato visual e expressar seus sentimentos, falar de si, expressões vazias, dificilmente sorriem em público, tendem-se a preocupar-se mais com as coisas do que com as pessoas, se movem de forma rígida, podem ser muito sensíveis a ruídos e aos ambientes com muitas pessoas. “A timidez, o temperamento inibido, a ansiedade

e o isolamento social, bem como comportamentos compulsivos, baixa autoestima e déficit cognitivo, podem ser associados” (RIBEIRO 2012, p. 15).

Tendo percebido que a timidez é uma característica marcante do mutismo seletivo, cabe aos pais ficarem atentos aos sinais que são manifestados pela criança para perceber até aonde é uma simples timidez, ao passo que possa estar além disso. Elisa Neiva Vieira (s/d), Psicóloga Clínica, que atende a crianças com mutismo seletivo, afirma que quando os pais estão realmente sintonizados com as necessidades emocionais de seus filhos eles acabam percebendo que algo está além de uma tristeza, de uma depressão ou de uma timidez.

Cabe então, destacar a diferença entre timidez e mutismo:

A timidez traz um desconforto, inibição em situações sociais que podem interferir na realização de objetivos, desejos, mas que são superadas gradualmente. A criança tímida pode ter um núcleo social reduzido, poucos contatos, mas é uma criança que se comunica verbalmente, se faz compreender e não se compromete integralmente. A criança com mutismo seletivo se isola, não se comunica, sussurra com os pais na frente de estranhos, não solicita os professores para ir ao banheiro, por exemplo, se coloca em isolamento e risco social. (VIEIRA, s/d, s/p)

Então, pode-se entender que a timidez cria uma certa resistência na interação social, mas que normalmente e comumente é superada pelo indivíduo, que necessita interagir com o outro diariamente. Já o mutismo seletivo, entendido como um transtorno, não é capaz de proporcionar uma inter-relação social, fazendo com que as pessoas se isolem cada vez mais.

Desde os tempos bíblicos, quando se lê no livro de Gênesis, “não é bom que o homem esteja só...”, entende-se que o homem é um ser social, “fadado” a viver em coletividade, sendo interdependente das relações sociais e dos benefícios que delas surgem, como segurança, desenvolvimento, educação, aprendizagem, ofícios, etc. A comunicação ou o saber se comunicar e se expressar é fundamental para o sucesso das relações interpessoais e do bom convívio social. Desse sucesso surgiram as cidades e nações, religiões e exércitos, escolas e hospitais. A falta de comunicação e interação de um ser humano pode provocar um isolamento social e, conseqüentemente, uma regressão, falta de senso coletivo e até mesmo doenças psicológicas. Vários ramos da ciência concordam que parte do sucesso do desenvolvimento humano é graças a sua capacidade de viver em coletividade e interagir socialmente. De uma maneira geral, até mesmo a genética humana deseja uma relação social, quando os hormônios provocam a busca de um parceiro ideal e a

construção de uma família. Assim como expõe o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais:

O Mutismo Seletivo pode resultar em prejuízo social, uma vez que as crianças podem ficar excessivamente ansiosas para se engajar nas interações sociais com outras. À medida que as crianças com mutismo seletivo crescem, podem enfrentar um isolamento social cada vez maior (DSM-IV-TR, 2002, p. 196).

Como apontam Serretti e Costa-Júnior (2010, p. 153) “Algumas das dificuldades de interação social apresentadas pela criança podem ser definidas como déficit de desempenho”, pois embora haja aquisição dos comportamentos, estes não ocorrem com a frequência esperada diante das exigências do ambiente social. Estas dificuldades apresentadas pela criança estão ligadas a fatores ambientais e pessoais, em problemas de comportamento, falta de bons estímulos e ansiedade interpessoal excessiva.

Desta forma, pode-se dizer que as relações sociais são as maiores dificuldades causadas pelo mutismo seletivo, a criança demonstra grandes dificuldades em estabelecer qualquer tipo de contato social fora de seu núcleo familiar, ficando imóvel, sem expressão e sem iniciativa, ou seja, seu meio social se finda em sua família e em alguns casos, de menor gravidade do mutismo, consegue relacionar-se com alguns familiares mais próximos (avós, tios, primos) ou alguma colega de sala de aula. É conveniente destacar, que a família deve ter alguns cuidados referentes a uma possível superproteção, tornando a criança dependente do adulto, com pouco desenvolvimento de hábitos de autonomia pessoal e de comportamentos responsáveis.

Com base em Ximenes e Ballone (2009), vale destacar acima de tudo, que a criança com mutismo seletivo, apresenta grandes habilidades, geralmente possuiu uma inteligência e percepção acima da média, são bastante atenciosos e curiosos, também devido a serem calmos, atentos a tudo ao seu redor, tem uma grande poder de concentração, além de terem um bom sentido do que é justo, correto e incorreto. Capazes de se destacar, em outras áreas que os tidos como “normais” apresentem suas limitações.

Sendo a família o primeiro ambiente social da criança, esta torna-se uma fonte de segurança e aconchego para ela, responsável pela construção de sua personalidade. Assim ao ser diagnosticado o mutismo, cabe à família, procurar o quanto antes ajuda para que se inicie um processo de intervenção, pois desta forma

evita-se que o problema se prolongue no tempo e se agrave, “evitando assim o insucesso escolar, a discriminação escolar e social”. (RIBEIRO, 2012, p. 21).

Quando a criança inicia a vida escolar, os sintomas do mutismo seletivo podem se agravar, pois ela terá a necessidade de interagir socialmente num ambiente que até então lhe é desconhecido. Segundo Ribeiro (2012) neste momento ela pode manifestar: “recusa em ir para escola, dificuldades em deixar os pais, choro e gritos, desejo de fuga da escola, queixas de dor de barriga ou cabeça, inquietação, perturbações de sono e irritabilidade”. Torna-se essencial, o aconchego da família e a paciência e trabalho em parceria de ambas as partes, escola professores e família.

Baldaçara (2015, p. 277) aponta que “em geral, o Mutismo seletivo não está associado a dificuldades de aprendizagem”. O autor aponta que a criança com este transtorno, apesar de apresentar muitas dificuldades de caráter emocional e psicológico, na maioria dos casos não apresenta dificuldades nas questões específicas de aprendizagem, leitura, escrita, interpretação e conhecimento lógico.

O desempenho cognitivo, na maioria dos casos não é afetado. Ao contrário, é comum se deparar com crianças diagnosticadas com mutismo, que são extremamente inteligentes e caprichosas. O que ocorre é que nos momentos em que devem expressar toda a sua bagagem, todo seu conhecimento as mesmas travam e não conseguem expor o que sabem. Em alguns casos o mutismo seletivo, e suas terríveis consequências acometem as crianças de tal modo que as mesmas sentem-se inseguras e desconfortáveis em se expressar, ainda que tenham capacidade cognitiva, intelectual para que o façam, pois ainda que nos casos de mutismo seletivo a criança tenha sua função de linguagem, desenvolvimento e potencial intelectual intactos, elas podem apresentar baixos desempenhos nas performances escolares. (PEIXOTO, 2006 SERRETTI, *apud* e COSTA-JUNIOR, 2010, p. 144).

Pode-se entender então, que o que acaba por prejudicar o desempenho e a avaliação da aprendizagem da criança com mutismo seletivo na escola, é a sua dificuldade de comunicação oral. Ribeiro (2012, p. 20) *apud* Nowakowsk et al (2009), justifica o menor desempenho da criança com mutismo seletivo, tanto na comunicação como na matemática, exclusivamente devido “à sua não participação na aula”.

Baseando-se no exposto pelos autores aqui citados, destaca-se que um aspecto muito negativo em relação à criança com mutismo seletivo é a acomodação entorno das suas dificuldades. O aluno deixa de fazer certas atividades escolares

porque não fala, deixando de ir ao quadro, não participando de atividades com perguntas orais, os colegas se tornam “intérpretes” do mudo seletivo, que responde apenas mediante gestos. Desta forma, diminuem-se cada vez mais as situações em que é necessária a comunicação oral por parte da criança, não se quer dizer com isso, que o aluno deve ser cobrado a todo momento para que fale, mas também não deve ser esquecido na sala de aula.

O DSM-IV-TR destaca que:

Em contextos escolares, essas crianças podem sofrer prejuízo acadêmico, porque com frequência não se comunicam com os professores no que se refere às suas necessidades acadêmicas ou pessoais (p. ex, não compreendo uma tarefa de classe, não pedindo para ir ao banheiro). (DSM-IV-TR, 2002, p. 196).

Cabe aos professores, ao conhecerem o transtorno do mutismo seletivo, desenvolverem um modo de trabalho em sala de aula que valorize todo potencial que a criança traz, sem gerar expectativas negativas com relação a possível evolução e normalização da fala da criança com mutismo seletivo. Afinal, como já foi citado, anteriormente, a única dificuldade da criança é em relação à comunicação oral, sendo que em grande parte dos casos, o cognitivo da criança encontra-se completamente conservado. Atualmente, quando o diagnóstico do mutismo seletivo é realizado, já se pode contar com várias propostas de intervenção, que visam auxiliar a criança a superar este transtorno. Deve-se levar em consideração, que estas propostas de superação do mutismo seletivo, devem ser pensadas e desenvolvidas de acordo com a necessidade e aceitação da criança.

#### **4. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO CAPAZES DE AUXILIAR A CRIANÇA A SUPERAR O MUTISMO SELETIVO**

De acordo, com as obras e autores pesquisados, observou-se que não existem orientações específicas para o tratamento do mutismo seletivo, pois, trata-se de um transtorno pouco conhecido, o que dificulta não só o diagnóstico, mas também a definição de estratégias para um tratamento. Porém, entende-se que uma proposta de intervenção é necessária e essencial no tratamento deste transtorno causador de tanta angústia e sofrimento na criança. Destaca-se ainda que muitos profissionais (professores, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatra, psicoterapeuta), vêm

desenvolvendo estratégias diversificadas, com intuito de contribuir, auxiliar na superação deste transtorno.

É preciso fortalecer a estrutura de personalidade da criança com mutismo seletivo, desenvolvendo e/ou melhorando suas condições pessoais, familiares e sociais, adotando medidas específicas relacionadas com as dificuldades de comunicação oral da criança nas situações e contextos sociais concretos, com o objetivo de minimizar as dificuldades. Desta forma, torna-se extremamente importante que se desenvolvam propostas com objetivo fim de tornar a criança capaz de interagir verbalmente de forma espontânea com adultos e crianças, na escola e no entorno social e familiar (XIMENES e BALLONE, 2009).

É comum que os pais só levem para o tratamento após meses ou anos de mudez, achando que esse tipo de comportamento é normal, e isso faz com que a criança seja muito prejudicada, como notas baixas, *bullying*, brigas, ou levem a pedido da professora ou da psicóloga escolar. Desta forma, cabe ressaltar os alternativos métodos de tratamento que podem ser utilizadas para tratar o transtorno de mutismo seletivo e suas possíveis comorbidades.

Weininger (1987), citado por Campos e Arruda (2014, s.p.) destaca que:

...o tratamento mais efetivo é a psicoterapia individual com ênfase na compreensão empática da criança e na atenção à família e aos educadores. O foco principal do tratamento está na compreensão do significado do silêncio da criança, ao invés do estímulo a falar, considerando que o problema está relacionado a um esforço para manter o controle sobre os sentimentos agressivos, havendo inabilidade em expressar dependência e desejo de proximidade. Assim o silêncio funcionaria como uma maneira de manter a integridade egóica e, portanto, não se deve ter como objetivo que a criança fale, pois isso poderia reduzir suas defesas egóicas e colocar em risco sua estrutura. Weininger (1987) defende que se crie um vínculo seguro para ajudar a diminuir a ansiedade por meio da interpretação, abrindo, assim, caminho para o diálogo.

Desta forma, entende-se que a psicoterapia e as terapias abaixo listadas, são importantes métodos no tratamento do mutismo seletivo. Já a psicofarmacologia é muito restrita, sendo indicada apenas em casos em que o transtorno se manifesta em comorbidade a outros problemas emocionais que afetem o bem estar da criança.

Família, escola, psicólogo e terapeuta (quando for o caso) devem se unir, buscando elaborar estratégias, intervenções que visem melhorar as condições da criança, maximizando a capacidade de se socializar e manifestar a fala. Felizmente, muitas e variadas estratégias alternativas surgiram atualmente, com o intuito de auxiliar na superação do mutismo seletivo, e incluem estratégias comportamentais,

terapias individuais de diferentes formas, terapias familiares, terapias do discurso, entre outras. “Apesar de existirem diversas abordagens, a maioria das estratégias de tratamento não foi formalmente avaliada. Até à data, abordagens ao nível comportamental e ao nível cognitivo-comportamental parecem ser as mais promissoras”. (RIBEIRO, 2012, p. 25).

Em relação ao tratamento do mutismo seletivo, Santos (2005) *apud* Ribeiro, 2012, p. 25, considera que:

...é necessário mostrar à criança que se acredita na sua capacidade de comunicar e, se necessário, promover outras formas de interação e de comunicação que podem incluir registos escritos e/ou desenhos, dramatizações, entre outros. À criança deve ser proporcionada a hipótese de falar ou não e o tempo que ela necessita para o fazer.

Desse modo, apresenta-se um conjunto de ideias a respeito das principais estratégias utilizadas como recurso no tratamento do mutismo seletivo, destacando a importância de se manter ajustadas ao longo de todo o processo de tratamento, a constância e o rigor. É importante que se evite a tendência natural à acomodação no nível alcançado, tanto das crianças como da família ou terapeuta. Isso independe do método de tratamento adotado pela família, todos devem seguir as mesmas exigências, para se garantir o êxito no processo de superação do mutismo seletivo.

Cabe ainda, ressaltar que até então, não foram encontrados registros de um tratamento específico para o mutismo seletivo. O que se tem, são relatos de experiências realizadas utilizando-se várias estratégias alternativas, como formas possíveis de se obter sucesso no tratamento. Deste modo, apresenta-se a seguir algumas das principais estratégias utilizadas.

#### 4.1 TERAPIA COMPORTAMENTAL

A terapia comportamental concentra-se em fatores presentes e na relação entre a pessoa e o meio, com o objetivo fim de induzir o indivíduo a promover mudanças para superar as suas dificuldades, neste caso a superação do mutismo seletivo. Ou seja, como expõe Ribeiro (2012), este tratamento consiste numa mudança do ambiente, treinando sistematicamente novos comportamentos, e também identificando os fatores que mantêm o comportamento de evitação<sup>4</sup>. Ao se partir do

---

<sup>4</sup> Evitamento; ação de evitar, de se esquivar de algo ou alguém desagradável. Dicionário Online de Português. Disponível em <http://www.dicio.com.br/evitacao/>. Acesso em 15/01/2016.

princípio de que o mutismo seletivo está associado à ansiedade, relacionar o tratamento à teoria comportamental, faz todo sentido e tem sido amplamente usada.

Leonard e Topol (1993) referem que o MS é visto como uma resposta apreendida que é reforçada. Esta ideia foi, também, referida por Omdal & Gallaway (2008), que advoga que a criança desenvolve uma identidade social de ser seletivamente muda e o seu comportamento é reforçado se não for desafiada a mudar (RIBEIRO, 2012, p. 17).

Desse modo e com base nas ideias de Ribeiro (2012), pode-se afirmar que a terapia comportamental é um processo de aprendizagem sobre si mesmo e como desenvolver novos comportamentos, sendo assim o comportamento de um indivíduo é resultado de uma aprendizagem, seja ela positiva ou não.

Serretti e Costa-Junior (2010), em pesquisas baseadas nos estudos norte-americanos, também apontam a terapia comportamental como a mais efetiva para o tratamento de crianças com mutismo seletivo, os autores exemplificam quatro modelos comuns de se trabalhar a terapia. Observe:

Kratochiwill et al. (2002) descrevem quatro modelos comuns de terapia comportamental tradicionalmente utilizados para o tratamento de MS e outras queixas: 1) modelo baseado em técnicas para dessensibilização sistemática: exposição gradual para reduzir a ansiedade enquanto um estado de relaxamento é introduzido; 2) o modelo que aplica análise comportamental: aprendizagem baseada em princípios de condicionamento operante (reforço positivo, extinção e punição); 3) modelo baseado na teoria de aprendizagem social, utilizado para desenvolver habilidades sociais e comportamento adaptativo; 4) modelo fundamentado na utilização da terapia cognitivo-comportamental, que tem por objetivo modificar o comportamento da criança através dos sentimentos e das cognições.

Vale ressaltar que, a teoria comportamentalista baseia-se na ideia de que todo o comportamento é adquirido por processos de aprendizagem, mediada pelo contexto em que o sujeito está inserido. Assim sendo, deve ser feita pelo terapeuta, uma análise do contexto que produz as dificuldades da criança, “por meio de uma análise funcional e contextual na qual a criança se desenvolve”. Desta forma, as mudanças comportamentais, ocorrerão por meio da aprendizagem e pela experimentação, promovida através da psicoterapia, das atividades lúdicas trabalhadas no processo de intervenção com a criança (SERRETTI e COSTA-JUNIOR, 2010, p. 146).

Tendo ciência que a terapia comportamental não é a única possibilidade de intervenção no tratamento do mutismo seletivo, e levando em consideração que este transtorno se manifesta principalmente em crianças e adolescentes, convém aqui ressaltar o ato de brincar, assim como a utilização de brinquedos e jogos, no

desenvolvimento da ludoterapia, uma técnica de intervenção desenvolvida através de atividades lúdicas.

#### 4.2 TERAPIA LUDOPEDAGÓGICA / LUDOTERAPIA

De acordo com os dados históricos, apontados por Ribeiro (2012), em sua dissertação a ludoterapia tem origem em fundamentos teóricos que marcaram o aparecimento e a evolução da interpretação do jogo, sendo iniciada com Freud e sua teoria psicanalista. Posteriormente, o trabalho de Melanie Klein dá continuidade ao trabalho de Freud no que diz respeito ao significado simbólico dos jogos. A autora psicanalista “advoga que o brincar é o modo de expressão da criança, o jogo tem sempre uma finalidade e um sentido e todo o jogo revela a situação interna infantil” (RIBEIRO, 2012, p. 28). Desta forma, pode-se afirmar que, ao brincar, a criança revela simbolicamente, o que não expressa oralmente, pois ela projeta no brinquedo, seus sentimentos e emoções, ou seja, toda brincadeira tem um sentido e um significado, que dependem exclusivamente do contexto, da idade, das emoções da criança na atividade naquele determina do momento.

Em relação à conceitualização do termo terapia ludopedagógica / ludoterapia, pode-se afirmar que:

A ludoterapia é a psicoterapia adaptada ao tratamento infantil. De acordo com Pregolato (2006), o objetivo desta modalidade de análise é ajudar a criança, através da brincadeira, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a a conseguir uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito da família como da sociedade em geral. (RIBEIRO, 2012, p. 33).

Acredita-se, que atividades ludopedagógicas são essenciais na busca do tratamento da criança com mutismo seletivo, pois dessa forma o profissional da educação, por meio de atividades mais atrativas, buscará uma maior proximidade com a criança, fazendo com que ela se sinta segura e confiante. Entende-se que, depois do contexto familiar, o âmbito escolar é o local adequado para a criança se socializar, onde irá experimentar uma diversidade de interações afetivas, para que desenvolva suas habilidades cognitivas e comportamentais e sinta-se segura para se expressar oralmente.

O desenvolvimento de atividades dinâmicas que despertem o interesse das crianças torna-se essencial para que a mesma possa se envolver na atividade de forma tranquila e agradável e aos poucos vá se sentindo mais confiante e pertencente aquele espaço, ao passo que se torne para ela, um ambiente “familiar”. Desta forma,

concorda-se com Ribeiro (2012, p. 33), em relação às atividades lúdicas ao apontar que:

...o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita, a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de criação de significados e de percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, entre outros.

Com base em Campos e Arruda (2014, p.16), "... admite-se que a criança se exprime brincando, o que constitui um discurso tão analisável quanto aquele composto por palavras...". No artigo dos autores citados, é apresentado um estudo de dois casos, de crianças com mutismo seletivo, onde a terapeuta desenvolveu suas sessões, pautada em jogos de sua caixa lúdica, sentando e brincando junto com as crianças, deixando-as livres a fazerem suas escolhas até sentirem-se confiantes e evoluírem no tratamento. Ao final das sessões, o sucesso foi considerável, ambas as crianças, conseguiram pronunciar suas primeiras palavras e frases.

Vygotsky (1991) *apud* Ribeiro (2012, p. 29) afirma que:

... a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras, que conduzem o comportamento da criança e daí que o brincar seja essencial para o desenvolvimento da criança, pois os processos de simbolização e de representação levam-na ao pensamento abstrato.

Desta forma, associa-se a citação de Vygotsky, ao que muito bem destaca Winnicott (1971, p. 63) *apud* Campos e Arruda (2014, p.17), dizendo que "o brincar é universal e próprio da saúde, facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia." Brincar é um ato natural da criança, e muito contribui ao seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem.

Segundo Serretti e Costa-Junior (2010, p. 159) *apud* Friedmann (2006), "no ato de brincar, a criança troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde, emociona-se, erra e acerta, aprende". Assim, as brincadeiras funcionam como um contexto de interação que visam modelar novos repertórios de interação, mesmo inicialmente, sem a presença de comunicação verbal, mas que posteriormente pode vir a fluir naturalmente.

Sendo o brincar essencial para um desenvolvimento infantil saudável, cabe ao terapeuta no processo de intervenção do tratamento do mutismo seletivo, desenvolver com a criança um clima de confiabilidade e de segurança um no outro, sendo ambos igualmente importantes na relação. Isso contribuirá para que o tratamento

ludoterapêutico tenha significado para a criança e se de forma produtiva para o terapeuta, trazendo resultados positivos para a superação do transtorno.

Pode-se dizer que o papel do terapeuta é o de sustentar este brincar da criança, no espaço e tempo construídos transferencialmente, mantendo sempre seu olhar clínico aos movimentos e expressões representados pela criança, como afirma Winnicott (1975, p.59) *apud* Campos e Arruda (2014, p.18), quando afirma que:

...a psicoterapia é feita a partir da sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta, e trata-se de duas pessoas que brincam juntas. O brincar é por si mesmo uma terapia e pode até prescindir da interpretação verbal.

Sendo o brincar, um ato espontâneo da criança, pode-se pensar que a ludoterapia oferece um ambiente seguro para ela, “sem pressão para a fala, permitindo que a criança possa vir a comunicar de uma forma confortável”. (BALDWIN E CLINE, 1991, *apud* RIBEIRO, 2012, p.33).

Ribeiro (2012, p. 34) em sua tese de Mestrado, sintetiza de forma muito significativa, a importância da ludoterapia, quando expõe que:

A ludoterapia, por alguns designada de hora do jogo, pode, então, ser vista com a finalidade de conhecer a realidade da criança, como técnica de investigação e como possibilidade de intervenção, o mais precocemente possível, num processo dinâmico que dá prioridade ao pensamento clínico e emprega os instrumentos psicológicos e o próprio ludodiagnóstico de uma forma flexível. (RIBEIRO, 2012, p. 34).

Compreende-se, que o ato de brincar pode resgatar a confiança da criança no mundo e nas pessoas, contribuindo para a sua socialização e interação. Outro aspecto, que faz toda a diferença no tratamento do mutismo seletivo e está pautado na ludoterapia, é a relação afetiva, que deve estar em sintonia entre a criança e o terapeuta, o desenvolvimento deste vínculo é que permite que seja dada voz a criança. É através da relação de afetividade que o ser humano, desenvolve confiança no outro, sentindo-se seguro a ponto de traduzir os sentimentos em palavras.

Levando em consideração a importância da ludoterapia no tratamento do mutismo, não se devem esgotar as possibilidades nesta proposta de intervenção, pois outros métodos alternativos ainda vêm contribuir para que o tratamento seja eficaz. Destacam-se, assim, as propostas de intervenção, baseadas nas teorias e técnicas da psicanálise desenvolvidas inicialmente por Sigmund Freud, com a proposta de intervenção psicodinâmica.

### 4.3 INTERVENÇÃO PSICODINÂMICA

A chamada intervenção psicodinâmica está baseada nas teorias e técnicas psicanalíticas, provenientes da teoria de investigação de Freud e da sistematização do seu método e apoio de conceitos fundamentais psicanalíticos.

Kotrba (2011) *apud* Ribeiro (2012, p. 26), identificou a intervenção psicodinâmica, como uma das orientações de tratamento ao mutismo seletivo. O autor destaca as seguintes questões em relação ao tratamento:

Envolve interação verbal, jogos ou arte; É dada ênfase à identificação do conflito inconsciente por detrás da ansiedade; Considera que quando o conflito gerador for resolvido, o comportamento deixará de existir; Não há estudos publicados embora estudos de caso tenham demonstrado algum sucesso.

Peixoto (2006) *apud* Ribeiro (2012, p. 25) também destaca a terapia psicodinâmica, como alternativa no tratamento do mutismo seletivo. Afirma que esta intervenção utiliza doutrinas básicas da doutrina psicanalítica, “que envolve o uso de interações verbais, de jogos e de arte terapia para fazer emergir o conflito inconsciente que conduz à identificação do comportamento problema para a posterior minimização ou resolução”.

Observa-se que os terapeutas psicodinâmicos acreditam que muitos problemas vêm de desejos e conflitos. Eles acreditam que os indivíduos não estão cientes dos seus desejos e conflitos, que se tem início, de uma forma geral, na sua própria infância. Desta forma, “o papel destes terapeutas é tentar ajudar a criança a trazer os sentimentos reprimidos à sua consciência”. Portanto, ajudam a criança a entender os seus problemas e a ver como eles estão a afetando a sua vida e as suas relações. (AFONSO, 2009)

Algumas técnicas usadas por estes terapeutas incluem o inconsciente, a interpretação e a livre associação. Destaca-se então, uma breve introdução em relação à definição dos conceitos fundamentais abordados pela teoria psicodinâmica, sendo estes:

O *inconsciente*, existência de processos mentais poderosos que estão aparte da compreensão do indivíduo e que exercem importante influência sobre o consciente (Karon & Widener, 1995); *associação livre*, o paciente deve estar disposto na terapia a dizer aquilo que lhe vier à mente sem qualquer temor ou vergonha sendo o terapeuta responsável por significar tal, ou seja, identificar o conteúdo latente de tal (Eizirk e Hauck, 2008); *resistência*, conjunto de forças existentes no indivíduo que impedem o acesso a informação presente no inconsciente (Karon & Widener, 1995); *repressão*, processo intencional de recusa ao reconhecimento de determinado conteúdo mental pela ansiedade e dor infligidas no indivíduo (Karon & Widener, 1995);

*transferência*, reedição das relações do passado com o analista, ou seja, o reencenar das relações entre os objetos do mundo interno e o self, o que resulta na maneira deste relacionar com o mundo, e neste caso com o terapeuta; *contra transferência*, repercussão da transferência no mundo interno do analista (Eizirk e Hauck, 2008); *campo analítico*, conjunto global da relação terapêutica cujo entendimento permite a compreensão dos mecanismos psíquicos do doente (Eizirk e Hauck, 2008); *neutralidade*, a analista deve manter-se como uma pessoa o menos real possível na vida do paciente furtando-se a contatos subjetivos. (Eizirik, 1993, citado em Eizirk e Hauck, 2008); *interpretação*, ferramenta principal do terapeuta que lhe permite tornar consciente o inconsciente procurando explicitar o funcionamento psíquico do indivíduo, pela identificação dos processos defensivos, identificação dos conteúdos latentes, e podendo-se centrar na relação do terapeuta com o cliente, assim como na do cliente com os que o rodeiam; tal como é possível centrar-se no presente, como no passado; e ainda estabelecer uma relação entre o funcionamento do paciente e a relação de tal com o passado para perceber o desenvolvimento da sua personalidade. (AFONSO, 2009, p. 10).

Não cabe aqui um maior detalhamento da teoria psicodinâmica devido a sua complexidade. Entretanto, destaca-se a sua significativa importância no tratamento do mutismo seletivo, devido a suas eficazes e comprovadas técnicas psicanalíticas. Convém ainda, analisar aspectos relacionados à relação que se dá no seio familiar, sendo indicada neste caso, a terapia familiar, como uma proposta alternativa, e também concomitante ao se referir ao tratamento do transtorno de mutismo seletivo.

#### 4.4 TERAPIA FAMILIAR

A terapia com a família vem ajudar a identificar e resolver os conflitos do indivíduo e de seus pares. Nesta terapia podem ser utilizadas atividades dinâmicas, jogos, teatro, que podem ser usados para facilitar a comunicação.

A terapia familiar, como o próprio nome diz, envolve os membros da família, uma vez que esta representa o maior e o primeiro componente social da criança. Desta forma, Peixoto, (2006) *apud* Ribeiro (2012, p. 25), afirma que o objetivo da terapia familiar "é envolver a família como unidade, em vez da criança individualmente, proporcionando uma modificação na comunicação e nos modelos de interação dentro da mesma unidade familiar".

Kotrba (2011) *apud* Ribeiro (2012, p.27), em relação à terapia familiar, afirma que:

- tem em consideração a influência da família na criança;
- uma relação pais-criança não saudável leva a ansiedade;
- o alvo é a família e não só a criança isoladamente;
- o enfoque é dado à modificação dos padrões de comunicação e interação dentro da unidade familiar;
- não há estudos publicados;

· realça a crescente independência da criança e decrescente orientação da mãe;

Como já foi citado anteriormente, muitas dificuldades apresentadas pela criança podem ter suas origens relacionadas ao núcleo familiar e as questões vivenciadas pela criança com seus pais. Assim sendo, também se torna essencial este olhar do terapeuta sobre o relacionamento familiar, tendo em vista exclusivamente, o bem estar da criança na relação e a superação do mutismo seletivo. É preciso observar a criança e sua família em interação. “Não adianta as observarmos em um só momento ou contexto... O meio exerce uma forte influência sobre nossa atuação” (SOUZA e LAMBACH, 2013, p.29).

Conclui-se que as relações familiares dizem muito sobre o indivíduo. Desta forma a terapia familiar, torna-se uma importante aliada ao tratamento do mutismo seletivo, por tratar de conhecer e se for o caso propor modificações dos comportamentos e atitudes de todos os membros da família, com um único intuito de auxiliar a criança na promoção do seu bem estar. No entanto, esta não é a única terapia indicada, deve-se ainda, analisar a possibilidade e indicação, quando o mutismo seletivo estiver relacionado a outros transtornos de ansiedade, do tratamento psicofarmacológico, como uma alternativa complementar.

#### 4.5 TRATAMENTO PSICOFARMACOLÓGICO

O tratamento psicofarmacológico é raramente usado para superar o mutismo seletivo, uma vez que seu efeito não é devidamente comprovado. Os medicamentos que são utilizados visam o tratamento de determinantes biológicos, ou seja, são basicamente antidepressivos, e ansiolíticos, os quais visam à redução das respostas de ansiedade. (SOUZA e LAMBACH, 2013).

Ribeiro (2012, p. 26), aponta que “a medicação mais usual inclui Prozac (Fluoxetina), e os resultados demonstram que esta substância ajuda a reduzir a ansiedade e a aumentar as interações sociais”. Percebe-se ainda que, as crianças mais jovens respondem melhor a este tratamento.

Vieira (2015, p. 07), aponta ainda, que “os medicamentos são mais eficazes quando combinados com estratégias comportamentais, especialmente para ajudar a criança a manter os ganhos da comunicação ao longo do tempo”. Sendo assim, torna-se essencial que o psicólogo trabalhe em conjunto com terapeuta, ou outro

profissional envolvido no tratamento da criança com mutismo seletivo, para que o processo seja efetivado com sucesso.

Sabe-se que desenvolver um tratamento para alguém que sofre de mutismo seletivo consiste em um olhar amplo e abrangente da compreensão do ser humano, além de um diagnóstico preciso, para que seja possível dar início a um tratamento eficaz. E isso não se faz sozinho. Como muito bem apontam Souza e Lambach (2013, p. 34) os “profissionais precisam unir forças, competências, habilidades e dentro de suas possibilidades, ou seja, o que estiver ao alcance, desenvolver a melhor maneira de devolver a esta criança a possibilidade de estar com o outro de maneira saudável”.

Com base em todo exposto nesta pesquisa, acredita-se que não é possível viver isoladamente. Todos os seres que necessitam da interação com o meio social em que se está inserido, pois é por meio dela que se aprende, se transforma e se dá significado a tudo. Afinal, “ninguém é alguém sozinho, isolado. É na e pela interação que nos constituímos como somos” (SOUZA e LAMBACH, 2013, p. 34). Desta forma, a comunicação é o meio, o veículo que promove o envolvimento, as trocas de experiências, os aprendizados entre as pessoas, de diferentes ou iguais culturas. Esta comunicação pode se dar de diversas maneiras, oral, gestual, corporal, o importante é o resultado por ela proporcionado.

Pode-se perceber, mesmo que de forma sucinta, os grandes prejuízos que o mutismo seletivo pode provocar as crianças que são acometidas. O transtorno do mutismo seletivo mostra-se como um transtorno psicológico, relacionado a fatores emocionais, e para tanto, deve ser levado em consideração pela família, ou pela escola, que ao perceber algo diferente do anormal com a criança, deve procurar ajuda e informação, para assim evitar o agravamento do quadro, uma vez que este transtorno apesar de pouco conhecido e discutido, felizmente tem diagnóstico e tratamento.

Faz-se de extrema importância, destacar que a falta de conhecimento acerca do mutismo seletivo, pode se tornar uma séria barreira para o desenvolvimento do diagnóstico e conseqüentemente o tratamento destas crianças. Então, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que se desperte um olhar mais clínico as crianças tidas como muito quietas, tímidas ou retraídas a fim de promover sempre o bem estar das mesmas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, pode-se afirmar que este estudo de cunho bibliográfico, contribuiu significativamente, para a ampliação do conhecimento sobre o Transtorno do Mutismo Seletivo, seu conceito, diagnóstico, causas, prevalência, tratamento e possíveis consequências no desenvolvimento da criança que o manifesta.

Constatou-se que este transtorno é pouco conhecido e pouco identificado pelos profissionais da educação, assim como pela família, esta última devido à criança comunicar-se normalmente em casa, restringindo-se apenas em ambientes sociais ou na presença de outras pessoas que não da sua família.

Percebeu-se que por se tratar de um transtorno pouco conhecido e discutido no Brasil, também existem poucos estudos, o que dificulta não só o diagnóstico, como também o tratamento. Nas pesquisas aqui realizadas, não foram encontrados registros de um tratamento específico para o mutismo seletivo, o que se tem, são relatos de experiências realizadas utilizando-se várias estratégias alternativas como terapia familiar, terapia comportamental, terapia ludopedagógica, e em alguns casos, intervenções psicofarmacológicas, visando aumentar a confiança e autonomia da criança, ao ponto que se sinta segura em ambientes sociais, sendo capaz de superar as suas dificuldades e expressar-se espontaneamente. Deixa-se claro então que a eficácia no tratamento depende de uma combinação de sucesso de mais de uma estratégia aqui citada.

Para tanto, deseja-se que este estudo desperte o interesse e uma maior atenção dos professores às crianças com dificuldades em se manifestar oralmente em diferentes ambientes sociais, principalmente na escola que, geralmente, costuma ser seu primeiro espaço de interação social, depois da família. Enfatizando os prejuízos causados por este transtorno do mutismo seletivo, principalmente, no que se refere ao o processo do desenvolvimento da aprendizagem escolar, interferindo negativamente na interação desta criança com os colegas, professores, e nas práticas desenvolvidas em sala, dificultando assim o processo de avaliação deste indivíduo.

Espera-se que esta pesquisa, possa contribuir como mais um aporte bibliográfico, fortalecendo o debate, acerca do transtorno do mutismo seletivo aos profissionais da educação, psicólogos, terapeutas, família e a todos os “curiosos” com a causa. É importante que todos estejam sempre atentos às crianças, de olhos bem

abertos aos sinais por elas expressos, sejam estas filhos, alunos, amigos ou conhecidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Tiago J. M. **Distúrbio Obsessivo Compulsivo e Tratamento: A Importância da Intervenção Psicodinâmica**. Portal dos Psicólogos. Documento produzido em 28-03-2009. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0131.pdf>. Acesso em 12/02/2016.

BALDAÇARA, Leonardo. **Transtornos Mentais**. 5ª edição. Palmas, TO: Editoração Leonardo Baldaçara; 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=9JKsCQAAQBAJ>. Acesso em 03/10/2015

CABALO, Vicente E. SIMON, Miguel Angel. **Manual de psicologia clinica Infantil e adolescente: transtorno específico**. São Paulo: Santos, 2010.

CAMPOS, Lia K. S.; ARRUDA, Sérgio L. S. **Brincar como meio de comunicação na psicoterapia de crianças com mutismo seletivo**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 5, n. 2, p. 15-33, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/14993/15895> . Acesso em 14/03/2015.

Dicionário Online de Português. Disponível em <http://www.dicio.com.br/evitacao/>. Acesso em 15/01/2016.

DSM-IV-TR – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução Cláudia Dorneles; 4ª edição revisada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELDAU, Débora Carvalho. **Mutismo Seletivo**. *Infoescola*, 2009. Disponível em: <http://www.infoescola.com/doencas/mutismo-seletivo/> . Acesso em: 14/03/2015.

PEIXOTO, Ana C. A.; CAMPOS, Luciana de A. **Habilidades sociais e educação: O desafio do mutismo seletivo em sala de aula**. *Edu.Tec - Revista científica digital da FAETEC*, v. 2, n. 1, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [http://www.faecet.rj.gov.br/diretorias/arquivos/diretoria-de-educacao-superior/edutec-20132-luciana\\_campos.pdf](http://www.faecet.rj.gov.br/diretorias/arquivos/diretoria-de-educacao-superior/edutec-20132-luciana_campos.pdf). Acesso em: 14/03/2015.

RIBEIRO, Célia M. da S. **Mutismo seletivo e Ludoterapia/Atividade Lúdica** – na perspectiva de profissionais ligados à educação. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de educação especial: Domínio Cognitivo e Motor) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

SERRETTI, Amine Nassif M.; COSTA-JÚNIOR, Florêncio M. da. **Mutismo seletivo infantil: avaliação e intervenção em ludoterapia comportamental**. *Mimesis*, Bauru, v. 32, n. 2, p. 141-166, 2010.

SOUZA, Sophie V.C.; LAMBACH, Priscila. **Mutismo Seletivo: Uma percepção ampliada sobre comunicar-se**. *Síndromes – Revista Multidisciplinar do*

*Desenvolvimento Humano*, Editora Atlântica. São Paulo/SP, ano 3 n° 1, pag. 26 – pag. 30, 2013.

VIEIRA, Elisa Neiva. **Mutismo Seletivo**: O Início de uma Comunicação. Disponível em:

[http://www.elisaneivavieira.com.br/ver\\_mutismo/8/O\\_Inicio\\_de\\_uma\\_Comunica%C3%A7%C3%A3o](http://www.elisaneivavieira.com.br/ver_mutismo/8/O_Inicio_de_uma_Comunica%C3%A7%C3%A3o).

Acesso em 05/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Mutismo seletivo**: o silêncio que se oculta no corpo e as terapias aliadas para diagnóstico e tratamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO e ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XX, 2015. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, 2015. [ISBN – 978-85-69218-00-5]. Disponível em: [www.centroreichiano.com.br/artigos\\_anais\\_congressos.htm](http://www.centroreichiano.com.br/artigos_anais_congressos.htm). Acesso em: 04/10/2015.

XIMENES Bruna A. A.; BALLONE Geraldo J. - **Mutismo Seletivo** - A criança que não fala com os outros, só em casa. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/>, 2009. Acesso em 13/01/2016.

WHITBOURNE, Susan Krauss; HALGIN, Richard P. **Psicopatologia** – Perspectivas Clínicas dos Transtornos Psicológicos. 7ª edição. São Paulo: Artmed, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=858055487X>. Acesso em 03/10/2015.

# A AVALIAÇÃO DA LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

Lorena Izabel Lima<sup>5</sup>  
Lucia Cherem<sup>6</sup>

## RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a atitude responsiva dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e de um determinado gênero específico; analisar o desempenho dos alunos nas questões de reconstrução e as de atribuição de sentido, a fim de compreender o papel de cada uma delas na construção do sentido. Para tanto, usou-se como referência a matriz de questões elaborada por Cherem e Néri (1992). Foram objeto desse estudo alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Curitiba (CMC). Cotejando a dimensão discursiva da linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, durante o quarto bimestre de 2014, um dos assuntos abordados em sala de aula foi o Gênero discursivo Editorial, previsto no Plano Didático de Ensino. Foram abordados os tópicos relativos à composição, estilo e temática do editorial, inspirados na seqüência didática de Pressanto *et. al.* (2011).

**Palavras-chave:** leiturização, letramento, análise do discurso.

## ABSTRACT

The present work intends to analyze the responsive attitude of the students in relation to the learning of the reading and of a specific specific genre; to analyze students' performance in the questions of reconstruction and the assignment of meaning in order to understand the role of each of them in the construction of meaning. For that, the matrix of questions elaborated by Cherem and Néri (1992) was used as reference. Students of the 1st Year of High School of the Military College of Curitiba (CMC) were the object of this study. Comparing the discursive dimension of language, within the perspective of Literature, during the fourth quarter of 2014, one of the topics addressed in the classroom was the Discursive Editorial Genre, foreseen in the Didactic Teaching Plan. The topics related to the composition, style and theme of the editorial were approached, inspired by the didactic sequence of Pressanto *et. al.* (2011).

**Keywords:** "leiturização", literacy, discourse analysis.

## 1. LEITURIZAÇÃO E LETRAMENTO

O valor social da leitura evidencia-se na dimensão que essa prática adquiriu nas sociedades modernas. Em uma sociedade que vem sendo conhecida como sociedade da Informação<sup>7</sup>, a leitura se tornou o maior meio de construção de conhecimentos e de consolidação de diferentes tipos de letramentos.

Atualmente a necessidade de leitura do texto escrito, anteriormente ( ! ) privilégio de poucos, tornou-se imprescindível para a inserção cidadã e para a

---

5 Professora do Colégio Militar de Curitiba; Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFPR.

6 Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.

7 XAVIER, A.C.S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Inguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002.

interação entre o homem e o mundo: somos bombardeados diuturnamente por textos escritos, seja no semáforo, na escola ou em uma transação bancária. Ler não é apenas um ato de prazer, mas um ato de cidadania.

Nesse viés, ratificamos as palavras de Leffa (1996) ao se referir à leitura como um processo de representação, no qual não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. Proposta que encontra abrigo também nas palavras de Freire (1987), que, há mais de duas décadas, introduziu a famosa e repetitiva máxima de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, foi a partir da década de 70, no Brasil, que as discussões sobre leitura no Brasil ganharam voz e vez, tornando-se campo de investigações teóricas e metodológicas, como aponta Kato (1986).

Foucambert (1994) defende que a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social: ela atravessa (ou deveria) todos os campos das relações humanas. Desse modo, a leitura afasta-se da ideia de simples e pura decifração e atinge o patamar da interação, na qual, dialogam ações de atribuição, identificação e construção de sentidos a partir de um dado contexto.

De acordo com as pesquisas brasileiras em andamento na Linguística (Kleiman, 1995 e Rojo, 2005) e na educação (Soares, 1998), alfabetização refere-se ao processo de aquisição da tecnologia da escrita, na qual há apenas a codificação e decodificação de sinais gráficos do idioma, mas ainda não há apropriação das habilidades de leitura e de escrita. O adjetivo *alfabetizado* “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (Soares, 2003, p.19). É, portanto, um processo de aquisição do código linguístico por meio de sinais gráficos, ou letras. Apenas a qualidade de alfabetizado não garante ao indivíduo a capacidade de ler e produzir textos mais sofisticados, elaborar gêneros discursivos secundários<sup>8</sup>.

O letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimentos por uma sociedade. Com a preocupação de diferenciar esses processos e definir o conceito de letramento, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o Letramento como:

[...]Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN 1995, p. 19)

Kleiman aponta letramento como “as práticas e eventos relacionadas com o uso, função e impacto social da escrita.” (1998, p. 181). Pode-se observar que há uma interface entre as práticas e eventos de letramento. As práticas de letramento estão ligadas ao desenvolvimento de leitura e escrita, enquanto os eventos seriam as modalidades em que estas práticas são postas em ação na sociedade, bem como suas consequências.

Parece que a oposição entre alfabetização e letramento seria um pressuposto necessário para entender o que seja Letramento. Na condição de letrado, o sujeito não apenas decifraria, mas utilizaria a leitura e a escrita como instrumentos de ação social. No entanto, Foucambert (1994) nos alerta que a Leitura não está para além da decifração, pois são duas atividades de natureza diferentes. Foucambert (1994) postula que leitor é sinônimo de letrado, opondo-se a decifrador: para ele, só pode ser considerado leitor quem constrói significados na leitura, e não quem apenas decodifica um texto.

Nesse sentido, Foucambert (1994) explica que a Escola muitas vezes confunde a capacidade de ler com a capacidade de oralizar palavra por palavra de um texto. Essa oralização, para o autor, não passa de uma “tradução” para o oral, que nem sempre coincide com a realização proficiente da leitura como ato político e social. Para o autor “o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos.” (FOUCAMBERT, p. 5, 1994).

Dados esses pressupostos, o leitor proficiente não necessita, segundo o autor, realizar a leitura de letra a letra, palavra a palavra, pois seria capaz de dar saltos na leitura, antecipar informações, criar hipóteses e testá-las, bem como atribuir significados, que é uma das mais importantes características do ato da leitura: a capacidade de relacionar elementos intra e extratextuais na tessitura de significados. O domínio progressivo dessas competências condensa o processo de *leiturização*, defendido por Foucambert (1994), na qual o leitor interage com o texto, construindo-o

e reconstruindo-o. Essa constante revisitação aos textos e a construção dos seus significados tornam o leitor agente, que articula seus conhecimentos de leitura e de mundo.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, enlaçada ao conceito de *leiturização*, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa.

## **2. A LEITURA COMO ATO DISCURSIVO**

Na abordagem discursiva, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o este o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Corroborando com a negação de leitura como apenas decifração, apresentada por Foucault, na AD textos não são portadores de sentido, isto é, os sentidos não são imanescentes do texto, pois dependem tanto do momento de produção do texto quanto da sua recepção e demais fatores pragmáticos e semânticos que o envolvem.

Nesse viés, Charadeau (2008) procura compreender as múltiplas dimensões envolvidas em um ato de linguagem, tanto naquilo que é dito, como também nos *não-ditos*. Para o estudioso, diversas circunstâncias de discurso precisam ser consideradas, como a própria questão da língua e de uma compreensão necessária entre interlocutores; a relação que os dois mantêm entre si e seus papéis sociais; e as propriedades formais e semânticas do discurso em questão. Todos estes elementos influenciam o ato de linguagem como produção ou interpretação, caracterizando o ato de linguagem no que Charadeau (2008) denomina encenação.

Uma contribuição muito pertinente de Charadeau, quando se fala de leitura e sala de aula – embora o autor não trate da encenação especificamente no contexto escolar – é o fato de que os parceiros de qualquer troca linguageira estão ligados por um contrato de comunicação, em que se considera não apenas o contexto interno do ato de linguagem, mas, sobretudo, a situação externa desse ato.

Pressupõe-se que há um contrato tácito entre os interlocutores, pois o sujeito comunicante presume que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento tal qual a sua, isto é, será capaz de reconstruir os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

Em sala de aula, assim como em qualquer outro contexto, ocorre de muitas vezes o sujeito interpretante – nessa situação, o aluno - não estar totalmente consciente do contexto sócio-histórico que deu origem ao texto no qual se estabelecerá a troca linguageira. Junta-se a isso diversas outras dificuldades de relação com o texto: vocabulário, estratégias de leitura, etc. Por isso, o trabalho com a leitura deveria, arriscamos, encaminhar atividades que abordassem de forma progressiva os diversos elementos que compõem o texto, e, por extensão, o discurso.

Se Foucambert (1994) trata da leitura principalmente voltando-se às séries iniciais da aprendizagem, partimos das válidas contribuições deste autor como ponto de partida para uma análise também do ensino da leitura no Ensino Médio, uma vez que os princípios da leitura enquanto prática discursiva são a base comum (e desejável) para o trabalho com a leiturização, seja em qualquer nível.

### **3. QUESTÕES DE LEITURA**

A partir do entendimento de Leitura na perspectiva discursiva, não cabe mais espaço para encaminhamentos de leitura que trabalhem com *apenas* a decodificação/decifração de informações de um texto, pois, como argumenta Foucambert “jamais se chega ao significado de um texto pela soma das sucessivas palavras que o compõem.” (FOUCAMBERT, p. 6, 1994), isto é, a identificação de partes isoladas do texto não é suficiente para a construção do sentido global. Não é suficiente, não desnecessária.

A partir desse quadro, é possível aproximar ainda mais o olhar para focaliza um binômio: leitura e escrita, interfaces de um mesmo elemento, o texto, seja ele de qualquer natureza. Isso porque, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o objeto de estudo de Língua Materna deve ser centrada no texto, e não em frases isoladas.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Por isso, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o discurso o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Isso implica que as leituras estejam condicionadas às possibilidades contextuais, uma

vez que o discurso nada mais é do que efeito de sentido entre seus interlocutores, pois as palavras não são transparentes, uma vez que os sujeitos são interpelados por condições exteriores, não vendo e nem lendo da maneira que querem ou pensam que fazem.

Lançando-se à investigação sobre questões de leitura, Neri e Cherem (1992) mostram que o encaminhamento de questões de leitura podem ser classificadas em diversos níveis, de acordo com o grau de exigência e tipo de informação mobilizada em cada questão. As autoras explicam que dentre os tipos possíveis de encaminhamentos para o tratamento do texto, é possível estabelecer alguns tipos de questões. São elas:

- *Reconstituição de informação: trata-se da identificação e extração de informações;*
- *Ordenação e Relevância: organizar por grau de relevância as informações do texto;*
- *Reconhecimento do quadro enunciativo;*
- *Apreensão e Julgamento de valor;*
- *Reconstrução da argumentação;*
- *Segmento;*

Nesse trabalho, pretende-se analisar a atitude responsiva dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e de um determinado gênero específico; analisar o desempenho dos alunos nas questões de reconstrução e as de atribuição de sentido, a fim de compreender o papel de cada uma delas na construção do sentido. Para tanto, usou-se como referência a matriz de questões elaborada por Cherem e Néri (1992)

#### **4. ANÁLISE DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO DE LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA**

O Colégio Militar de Curitiba passa por um período de transformação na sua abordagem de ensino, que vai do Planejamento ao Plano de Aula, passando a funcionar, ao menos teoricamente, dentro da perspectiva do Letramento. Ainda não houve modificações nas formas de avaliação, contudo há um grande esforço para que o conteúdo das avaliações seja compatível com a mesma abordagem, de modo que as questões privilegiem competências discursivas em detrimento de uma abordagem puramente estruturalista.

Para melhor entendimento da situação da investigação, cabe salientar algumas

características do tipo de avaliação. Os alunos passam, bimestralmente, por diversas avaliações somatórias, todas valendo cem pontos. No final do bimestre, os alunos fazem uma última avaliação que reúne todos os conteúdos estudados no bimestre. Esta avaliação é acompanhada desde sua produção a sua correção por uma Seção Técnica, que formaliza a avaliação – sendo ela obrigatória e padronizada, quanto ao modelo, para todas as disciplinas. Uma das exigências é que as Avaliações Bimestrais de Estudo devem ser compostas por pelo menos três tipos diferentes de questão (múltipla escolha, certo ou errado, questões discursivas, de relacionar colunas etc). Em geral, elas possuem de dez a treze páginas, distribuídas entre cinquenta e setenta pontos, que depois são convertidos em porcentagem. Os alunos devem realizá-la no tempo máximo de 120 minutos.

Essas avaliações são bastante produtivas em Língua Portuguesa por oferecerem um panorama claro das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, já que é possível visualizar pontualmente tais problemas, pois a diversidade de questões permite o trabalho com diferentes competências de leitura (identificação, atribuição, interação, organização etc), facilitando a reversão nas atividades de Recuperação de Estudo, posteriores à Avaliação de Estudo.

Contudo, ainda existem muitas dificuldades a serem superadas, principalmente relacionadas às questões de leitura, já que a grande maioria das questões dessas provas é elaborada pelos próprios professores, que buscam trilhas seguras em caminhos ainda tortuosos, isto é, ainda estão desenvolvendo materiais e possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva relativamente nova.

Cotejando a dimensão discursiva da linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, durante o quarto bimestre de 2014, um dos assuntos abordados em sala de aula foi o Gênero discursivo Editorial, previsto no Plano Didático de Ensino. Foram abordados os tópicos relativos à composição, estilo e temática do editorial, inspirados na seqüência didática de Pressanto *et. al* (2011).

Os alunos, em um primeiro momento foram acompanhados à Biblioteca da escola, durante o período de aula, para identificarem o Editorial em revistas diversas. Cada aluno, nesse primeiro momento, deveria escolher uma única revista e anotar: qual a temática tratada, como era a diagramação do texto e a linguagem utilizada. Em seguida, quando retornaram à sala de aula, dialogamos sobre as características percebidas por eles, registrando no quadro branco as impressões preliminares sobre

as possíveis características do gênero discursivo, que seriam confirmadas ou refutadas durante o estudo.

Na sequência das aulas, os alunos tiveram contato com outros três editoriais e resolveram questões que envolviam tanto o trabalho com os elementos do gênero, quanto o conteúdo abordado em cada um deles. Fechando as atividades, os alunos fizeram uma atividade de produção textual em sala de aula, na qual deveriam se posicionar como editores de uma determinada revista e debater o assunto abordado em uma tirinha do Calvin e Haroldo. Nessa ocasião, tiveram acompanhamento do professor. Em um segundo momento, os alunos escreveram um editorial para compor um álbum de figurinhas que estava sendo desenvolvido como atividade avaliativa na disciplina de Geografia sobre os tipos de energia. Nessa ocasião, trabalharam em trios e deveriam escrever o editorial apresentando o seu álbum e, se quisessem, posicionando-se quanto ao melhor tipo de energia a ser produzida e consumida.

Finalmente, os alunos tiveram contato com o Editorial na avaliação bimestral, na qual foi apresentado o texto Igreja e seu tempo, publicado em 16 de outubro de 2014 na folha de São Paulo:

#### **A IGREJA E SEU TEMPO**

Folha de São Paulo 16.10.2014

A Igreja Católica utiliza metáforas sólidas para designar a si mesma. Entre os termos favoritos estão “pedra”, “alicerce”, “edifício”, “fundamento”. A ideia de durabilidade central para qualquer instituição que se pretenda a intermediária entre o mundo terreno, perecível, e a eternidade.

Mas, apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.

Resolver a contradição não é fácil, sobretudo quando se proclama a imutabilidade da moral ditada por Deus. No obstante, igrejas, inclusive a católica, mudam. Tentam, da melhor forma que podem, conciliar o discurso da eternidade com os ajustes necessários. Algumas arestas, porém, são inevitáveis.

Eis o dilema com o qual se depara a Igreja Católica quando procura, a pedido do papa Francisco, criar um ambiente menos hostil a fiéis que vivem vidas modernas, isto é, que utilizam métodos contraceptivos, se divorciam, mantêm uniões homossexuais etc.

O documento preliminar que emergiu da Assembleia-Geral Extraordinária do Sínodo expõe tal busca pela quadratura do círculo. Não haverá alterações na doutrina, o que significa que pílula, divórcio e relações extraconjugais e homossexuais continuarão sendo condenadas pela igreja.

A espécie de ata de encontro, todavia – a qual ainda passará por revisões –, sustenta que gays têm “dons e qualidades” a valorizar, que uniões fora do matrimônio religioso podem ter elementos de santidade e que é preciso acolher, e não condenar, fiéis divorciados. Embora tudo fique como está, houve alterações. Elas são sutis e levarão tempo para se consolidar – se é que vão se consolidar.

Grupos mais retrógrados dentro da igreja já ensaiam resistência. De todo modo, após dois pontificados conservadores, abalada por crises diversas e premida pela concorrência de um mercado religioso cada vez mais globalizado, a Igreja Católica começa a mover-se.

O papa Francisco percebeu que a insistência de seus antecessores numa igreja muito fiel à doutrina poderia levar a um esvaziamento ainda maior da instituição. Resta saber se seus inegáveis talentos, como comunicador, serão suficientes para promover a mudança sem ruptura que o documento esboça.

Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, “in saecula saeculorum”. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2014/10/1533153-editorial-a-igreja-e-seu-tempo.shtml>  
Acesso em 02.11.2014

#### Questões sobre o texto

25. O editorial apresentado acima esboça a opinião do jornal com relação ao tema do texto? Justifique sua resposta. (3 escores)
26. “Mas apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.” O fragmento retirado do texto aponta que há um impasse antigo na doutrina e enuncia um problema atual para ser resolvido na Igreja. Explique do que se trata tal problema e qual o posicionamento do editorial sobre essa questão. (3 escores)
27. O texto apresenta, em seu percurso argumentativo, um testemunho ou voz de autoridade? Justifique sua resposta. (3 escores)
28. Qual a razão do uso da expressão “in saecula saeculorum”, na última linha do texto? (2 escores)

Devido ao propósito deste trabalho, não será possível focar na análise de todas as questões. Cita-se apenas que a questão 25 centrava-se na *Reconstrução da argumentação*; a 26 na *Recuperação de informações* (pois isso já bastaria para responder) e em certa medida na *Reconstrução da Argumentação*; assim como a 27. Essas três questões exigiam do aluno um saber identificar no texto e relacioná-lo com o que foi aprendido em sala de aula sobre a tendência argumentativa dos editoriais.

A questão 28, que será o foco da nossa análise, não dependia de um conhecimento específico sobre o gênero textual, mas exigia uma capacidade de leitura global, na qual o aluno teria de atribuir significado a partir dos seus conhecimentos de mundo e do quadro enunciativo a ele apresentado. Assim, considera-se que esta questão estaria bastante edificada sobre a perspectiva discursiva. Os alunos não tinham nenhuma pista quanto ao vocabulário do que significa a expressão “in saecula saeculorum”, tendo de construir o efeito de sentido a partir das pistas oferecidas no texto e complementadas pelo seu conhecimento de mundo.

Considerou-se como adequadas as respostas que relacionaram a expressão latina, que significa “pelos séculos dos séculos”, ao tradicionalismo da Igreja, que tenta manter suas tradições em meio às mudanças globais. A construção da argumentação

textual deveria levar os alunos a esse entendimento, e dependeria, portanto, da articulação de dois conhecimentos: i) que o latim é uma língua empregada em muitas expressões da Igreja Católica; ii) a tessitura textual que evidenciava esse paradoxo entre Tradição e Adequação às novas demandas sociais. O aluno não precisaria compreender necessariamente o significado literal da expressão, mas construir sentido para ela dentro do texto. Ressalte-se que o próprio texto explicava, mesmo que indiretamente, o sentido da expressão, na frase: “Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, ‘in saecula saeculorum’.”

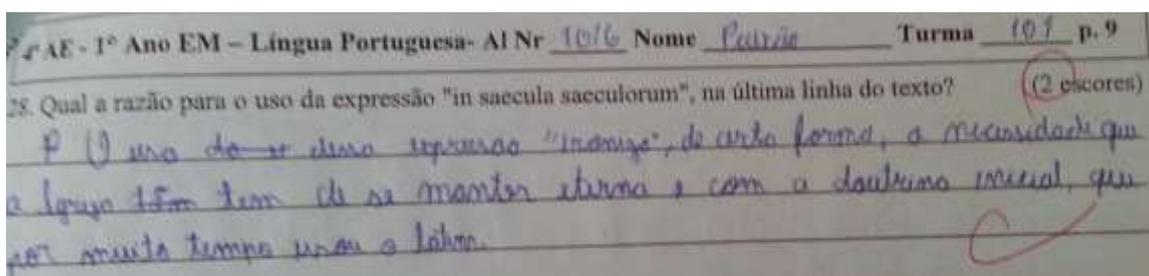
Portanto, considerou-se como adequada a resposta que conseguiu articular estas duas dimensões, mesmo não mencionando o significado da expressão.

Das 23 respostas coletadas, obteve-se o seguinte resultado quantitativo, apresentado na tabela abaixo:

Resposta	Alunos	Porcentagem
Adequada (2 escores)	15	65,21%
Mediana (1 escore)	5	21,73%
Insuficiente (0 escore)	3	13,04%

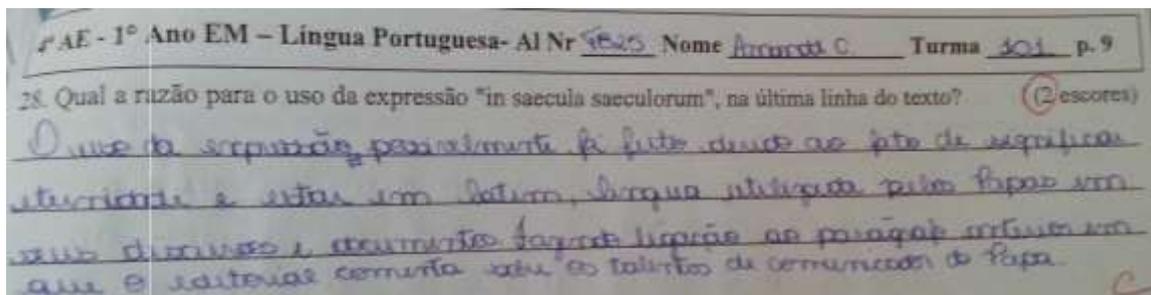
Vejamos os exemplos que mais se aproximaram da resposta ideal, que evidenciaria marcas de que o sentido foi construído de maneira adequada ao contexto:

### **Resposta 1**



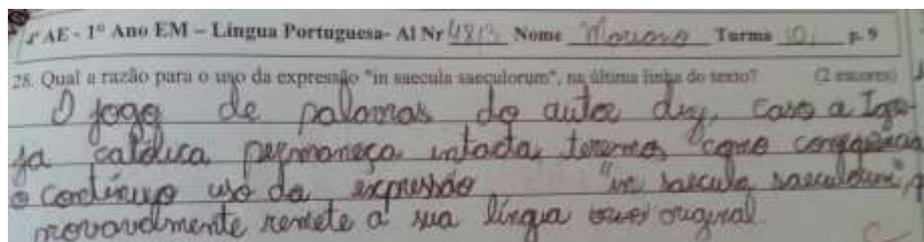
Nessa resposta, o aluno percebe a ironia utilizada para se referir à Igreja e mesmo não apresentando o significado da expressão, articula o conhecimento de mundo de que o latim foi usado por muito tempo na Igreja e articula com as informações do texto (doutrina inicial, manter eterna). Essas expressões marcam a capacidade de atribuir significado. Contudo, essa possível atribuição não se dá em um vácuo, ela acontece a partir do entendimento do texto.

## Resposta 2



A resposta desta aluna apresenta marcas textuais do percurso de leitura por ela desenvolvido, haja vista o uso do advérbio “possivelmente”, na primeira linha. Isso mostra a criação de hipóteses para leitura a partir das pistas textuais, comprovando as pressuposições de Charadeau (2012). A aluna acredita que a Igreja ainda utiliza o latim correntemente. Mesmo assim, consegue estabelecer a relação com o que conhece e o texto, recuperando informações com o antepenúltimo parágrafo, no qual se faz referência às habilidades comunicativas do Papa.

## Resposta 3



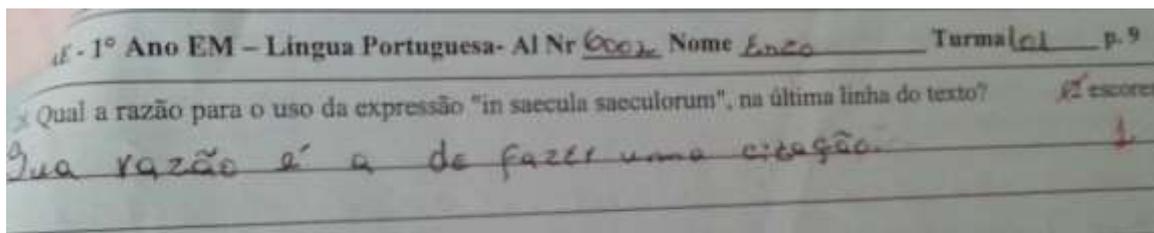
Na resposta acima, o aluno também não tem certeza sobre o significado da expressão, mas arrisca que “provavelmente” remete a língua original da Igreja. O aluno percebe o problema apresentado pelo autor e relaciona a expressão latina com a permanência (ou tentativa de) ao longo dos anos.

Essas três respostas precisam ser investigadas ainda relacionando-as as demais questões da prova, a fim de verificar se o acerto nas demais questões pode ter ajudado os alunos a construírem o sentido para a última.

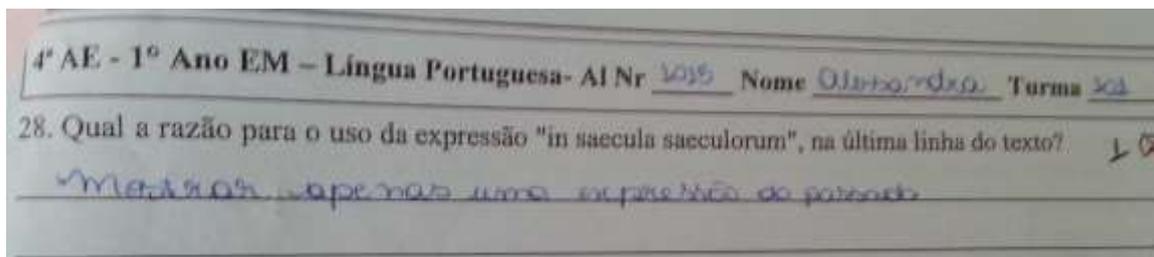
Quanto às questões que obtiveram nota mediana, notou-se que as respostas não foram elaboradas para explicar o motivo do uso da expressão latina, apenas expressaram uma tentativa de responder a questão e foram minimamente consideradas porque evidenciavam uma certa coerência com o texto. Essas respostas

indicam que a formulação da questão abriu margem para que o aluno pudesse responder de modo menos pontual, o que poderia ser evitado se a resposta estivesse mais direcionada. Mesmo assim, indicam conhecimentos dos alunos sobre o que aprenderam sobre o editorial (resposta 4) e uma tentativa de relacionar latim e Igreja (resposta 5):

#### Resposta 4

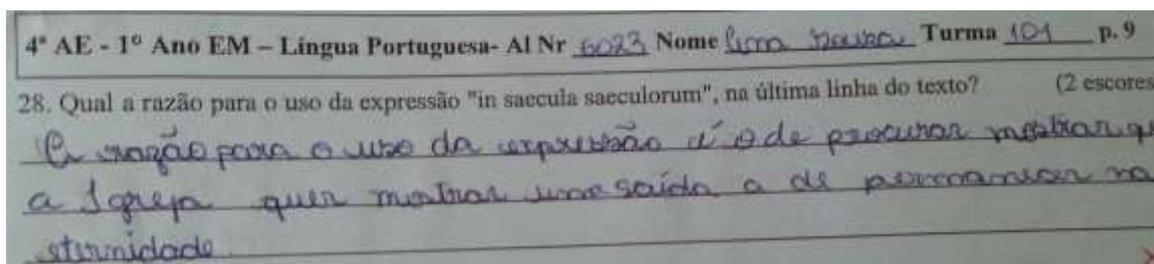


#### Resposta 5



Duas das respostas consideradas insuficientes estavam em branco, por isso não obtiveram nenhuma nota. A única que resposta que não articulou as duas informações foi a seguinte:

#### Resposta 6



Nesse caso, a resposta foi uma paráfrase da expressão que já estava no texto "Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade", não relacionando nem ao latim e nem ao restante do texto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das questões percebeu-se que a grande maioria dos alunos conseguiu atingir o nível discursivo da leitura, utilizando seus conhecimentos linguísticos e de mundo, criando efeitos de sentido para a cena enunciativa, nos

termos de Charadeau (2012). Acredita-se que isso só foi possível devido ao trabalho anterior à avaliação que abordava o gênero Editorial nos seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos, que podem ter funcionado como baliza para a criação de hipóteses pelos alunos.

Acredita-se ainda que as questões anteriores (26, 26 e 27) encaminharam o aluno para a construção de significado global do texto, já que exigiam a releitura e recuperação de informações. Portanto, defende-se aqui que essas questões são de extrema importância para a condução da leitura, mas não devem ser limitadas à apenas elas, deve-se usá-la como fio condutor da leitura, uma espécie de roteiro que ajudará o leitor a chegar a níveis mais elevados de compreensão e construção de sentidos – nível discursivo, aquele almejado para uma pessoa letrada em dada área.

Por fim, é importante ressaltar que a nota média dos quinze alunos que obtiveram resposta adequada na questão 28 é de 76,4 (numa escala de 0 à 100) no total da avaliação, enquanto o grupo que obteve nota mediana é de 5,2 e os demais 4,7. Portanto, acredita-se que a dificuldade de leitura desses alunos é maior em todas as questões, já que o desempenho deles foi menor de modo global.

Fica como agenda a necessidade de relacionar de modo mais profundo as quatro questões apresentadas para verificar se as hipóteses aqui apresentadas são verdadeiras.

O trabalho permitiu observarmos a capacidade do leitor em criar hipóteses a partir do texto e de seus conhecimentos de mundo, adequando-se como o EU leitor, que concebe um TU interlocutor, nas palavras de Charadeau (2012).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor** - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental – Curitiba : Editora UFPR, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEREM, Lúcia P., NERY, Rosa M. **A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira –francês no Vestibular Unicamp 1992**. Revista Letras, n. 4, Santa Maria, 1993

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

# MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NOS CONTEXTOS DA LINGUA MATERNA E DA LÍNGUA ALVO: LEITURA E PESQUISA EM LINGUA ESTRANGEIRA

Denise Dittrich Vieira Santos<sup>9</sup>

## RESUMO

As atividades didáticas descritas neste artigo foram desenvolvidas com base nos estudos de Soares (2007), Abreu (2010), Kleiman (2006), entre outros autores, que teorizaram sobre letramento em língua materna. Também levou-se em conta as considerações teóricas sobre cultura e ensino de línguas estrangeiras de Lopes (2002) e seu modelo interacional de leitura, Serrani (2005) e o conceito de *professor interculturalista* e de Rajagopalan (2006), a noção de *formação para cidadão do mundo*. No contexto de uma sala de aulas de espanhol para alunos do Ensino Médio, tratou-se de manifestações culturais, festas e tradições nos contextos da língua materna e da língua estrangeira. O material didático, descrito neste artigo, foi ampliado do conteúdo intitulado *aspectos culturais* ao final de cada unidade do livro didático utilizado e contempla expressão oral e escrita, leitura e pesquisa.

**Palavras-chave:** espanhol/ língua estrangeira/ língua materna/ manifestações culturais/ leitura/ interdisciplinaridade.

## RESUMEN

En este artículo se describen actividades didácticas basadas en los estudios de Soares (2007), Abreu (2010), Kleiman (2006), entre otros autores que desarrollaron estudios sobre lengua materna. Se basa también en las consideraciones teóricas sobre cultura y enseñanza de lenguas extranjeras de Lopes (2002) y su *modelo interactivo de lectura*, de Serrani (2005) y el concepto de *profesor interculturalista*; y de Rajagopalan (2006), la noción de *formación para ciudadano del mundo*. En el contexto de una sala de clases de español para alumnos brasileños, de la enseñanza secundaria, se trató de manifestaciones culturales, fiestas y tradiciones propias de los contextos de la lengua materna de los alumnos y de la lengua extranjera. El material didáctico contiene actividades de expresión oral y escrita, lectura y pesquisa.

**Palabras clave:** español/ lengua materna /lengua extranjera/ manifestaciones culturales/ lectura/ interdisciplinaridad.

## 1. INTRODUÇÃO

Na elaboração do material didático sobre festas e tradições no contexto da língua materna e nos países hispânicos, para alunos do Ensino Médio iniciantes do curso de espanhol, priorizou-se a expressão oral e os contextos de origem dos alunos e os procedimentos envolvendo leitura e pesquisa. Na localização espacial dos

---

<sup>9</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba. Especialista em Línguas estrangeiras modernas, pela UFPR; Professora de espanhol, Colégio Militar de Curitiba.

eventos e na pesquisa sobre significados das manifestações culturais, recuperam-se conteúdos interdisciplinares aprendidos e aprimora-se a capacidade de leitura de textos em língua estrangeira.

Para Serrani (2005), a formação do professor de línguas como interculturalista requer a concepção da língua não apenas como código a ser dominado pelo aluno, segundo progressões de complexidade, mas que se considere, na prática em sala de aula, "os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade cultural" (p.17-18). Propõe as noções de pluralidade cultural e de registros diferenciados na organização desse ensino, considerando a produção cultural de áreas diversas da atividade humana.

Referindo-se a Freire, propõe que o método de ensino favoreça o estabelecimento de *pontes culturais* com outras sociedades e culturas, *partindo da língua de origem do aprendiz*. E uma vez que, segundo Bakhtin, a enunciação se realiza sempre através da escolha pelo falante de um determinado gênero, entende que os gêneros discursivos, na língua alvo e na língua de origem, poderiam ser instrumentos capazes de organizar o ensino e proporcionar a capacitação na língua/cultura.

Para Rajagopalan (2006), a lingüística tradicional precisa levar em conta as implicações do multilinguismo e do *multiculturalismo*., em que as identidades individuais "entendidas como algo estável, não têm utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes" ( p. 40).

Nesse contexto, em que as línguas passam, mais rapidamente, por um processo de hibridização, tendência inerente a sua própria constituição, como atestam o "portunhol", o "franglais", o "spanglish" línguas mistas, em constante processo de evolução, é preciso repensar, também, segundo o autor, as noções de *competência comunicativa* e de *falante nativo* (RAJAGOPALAN, 2004 p. 69-70). Isso significa pensar em metas mais exequíveis para o ensino de línguas estrangeiras, em que o principal objetivo será a formação de "indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir, [ou seja], a formação de cidadãos do mundo".

A análise do pensamento de Bakhtin sobre a linguagem aponta também para esse encaminhamento a respeito das ações pedagógicas com a LE: a língua (ou a

palavra) modifica-se nos vários contextos enunciativos, nos vários contextos histórico-culturais, está em constante transformação e é através de enunciados e de gêneros que os falantes se expressam, seja oralmente ou através de textos escritos (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva da língua, entendida em seu caráter de heterogeneidade, os componentes culturais e ideológicos, expressos nos textos representativos das atividades sociais dos falantes, assumem papel relevante para o aprendizado.

Para Lopes, exemplificando o seu modelo interacional de leitura, os procedimentos de leitura terão maior êxito à medida em que sejam priorizados os conhecimentos esquemáticos dos leitores-aprendizes, ou seja, à medida em que eles contribuam com seus conhecimentos anteriores ao ato comunicativo (Lopes, 2002). Na organização das sequências didáticas, objetivou-se o ensino da língua, entendida não apenas como código, mas reconhecendo-a como instrumento dos falantes, que se expressam através de gêneros característicos de um contexto sócio-cultural. Deu-se ênfase aos conhecimentos anteriores dos alunos e aos contextos culturais da língua de origem nos debates e narrativas. Em seguida, desenvolvem-se as atividades de leitura em língua estrangeira e a pesquisa sobre as manifestações e seus significados nos contextos em que elas ocorrem.

No momento em que se discutem as questões identitárias envolvidas na aprendizagem de línguas estrangeiras (RAJAGOPALAN, 2004; LOPES, 2006; SERRANI, 2005) reconhece-se, em grande número de trabalhos científicos, que é preciso repensar as metodologias e instrumentos de pesquisa referentes ao ensino-aprendizagem de línguas. A abordagem dos gêneros que se pode prever para o ensino da língua, lidando com as concepções de pluralidade cultural e de registros diferenciados e considerando-se a produção de áreas diversas da atividade social (SERRANI, 2005) é a perspectiva dos gêneros *do discurso*, indissociavelmente dos contextos sócio-culturais.

Na sequência, neste artigo, trata-se das atividades desenvolvidas junto aos alunos do curso de espanhol, que foram realizadas durante o segundo bimestre escolar.

## 2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades foram realizadas a partir de material didático elaborado para as turmas de *espanhol*, alunos do 1º ano do Ensino Médio de um colégio público federal do Paraná.

O grupo de alunos forma quatro turmas pequenas, porque os estudantes se dividem entre as disciplinas de inglês e espanhol nos horários destinados às línguas estrangeiras. Essa circunstância favorece a organização de toda a turma em debates, envolvendo todos os integrantes na sala de aula.

Dentre os estudantes de espanhol, que são os destinatários destas atividades didáticas, muitos não nasceram na cidade em que estudam hoje e mesmo grande parte deles acaba de chegar de regiões distantes do norte e nordeste do país. Este fato inspirou as atividades iniciais, em que eles relatam festas e tradições, crenças e histórias de seu local de nascimento ou da região em que viveram por algum tempo. Nessa oportunidade, pede-se aos alunos que contem algumas peculiaridades da região, histórias e datas festivas. As perguntas são livres, mas, basicamente, são questionados pelos colegas e pelo professor sobre detalhes como enfeites, cores, alegorias, fantasias, objetos e comidas e sobre os significados das manifestações culturais.

A intenção nesses debates é a de chamar a atenção para as especificidades linguísticas e culturais de cada região e fazer com que entrem em contato com essas diferenças, para introduzir o estudo da língua estrangeira, além de aproximar e integrar alguns alunos, que ainda não estão tão adaptados à turma, buscando o interesse dos demais e a valorização de seus contextos .

Os alunos falam de si mesmos, das viagens e mudanças com as famílias e de suas recordações de festas que presenciaram, assim como de histórias e lendas que conhecem sobre as localidades.

Nessa fase inicial, durante a implementação desse projeto, os alunos que moraram ou nasceram na região central do país compararam a festa *La Tomatina*<sup>10</sup>, que acontece no final de agosto em Buñol (Valência) à festa do morango que acontece

---

<sup>10</sup> *La Tomatina, guerra de tomates*, acontece em Buñol, cidade de Valência, na quarta semana de agosto e se originou de um episódio isolado, que envolveu um grupo de pessoas. Essa manifestação e essa data passaram a ser lembradas com manifestações semelhantes, muitas vezes proibidas e agora institucionalizadas na região. Os caminhões de tomates são agora trazidos pela prefeitura local de uma região vizinha e foram criadas regras para proteger as pessoas envolvidas na festa, que faz parte de uma semana de festas em homenagem ao santo padroeiro do lugar.

em agosto/setembro em Brasília e à festa da uva, na região metropolitana de Curitiba. Aqueles provenientes do norte do país, ou que aí viveram durante alguns anos, referiram-se às lendas sobre o boto cor-de-rosa e às disputas festivas entre as equipes que representam esses animais. Reportaram-se, também, a outras festas e danças regionais, como a *festa dos bois de Parintins*, resultante da grande imigração nordestina para o norte do país e que incorpora, no Amazonas, o imaginário indígena e figuras religiosas, como pajés e feiticeiros.

Alguns alunos, provenientes de Porto Alegre e outras cidades do Rio Grande do Sul comentaram sobre a *Semana Farroupilha* que relembra, nas cidades gaúchas, a Revolução Farroupilha e que acontece em setembro.<sup>11</sup> Na pesquisa realizada pela internet, um dos grupos comparou essas festas brasileiras às touradas e aos *encierros* dos *sanfermines*, de Pamplona.<sup>12</sup>

Em outra oportunidade, realiza-se a aula de leitura de textos sobre as festas que acontecem nos países da língua-alvo, partindo de atividades do livro didático, que são ampliadas depois com mapas, fotos e vídeo e outros textos informativos, buscando inicialmente localizar as cidades ou regiões em que acontecem as festas, consultar algumas estatísticas e conhecer um pouco da história das localidades, para em seguida buscar informações sobre as festividades.

No livro didático utilizado no curso, os *aspectos culturais* são apresentados ao final de cada unidade, em *apartados* que se denominam *Mundo Hispánico*: as festas populares espanholas estão na quinta unidade e incluem-se, no currículo escolar, nas atividades que serão tratadas durante o segundo bimestre escolar. Nessa fase os alunos já têm alguma familiaridade com leitura e interpretação de textos em espanhol.

Na atividade referida são apresentados alguns textos curtos para leitura, após a qual os alunos completam um quadro em que devem escrever o nome da cidade em que ocorre cada festa, caracterizando-a com uma palavra-chave. Ao final, devem citar as festas mais importantes de seu país. Ainda a respeito das festas espanholas, há no livro didático, na seção chamada *Taller de Internet*, indicação de endereços

---

11 Na Semana Farroupilha, as festas em geral começam e terminam com desfiles; em cidades como *Turuçu* a semana começa com a chegada da *chama crioula*, que será mantida acesa pela *ronda crioula* durante todo o período de festividades.

12 *Los encierros de San Fermín* acontecem na festa em honra ao patrono de Pamplona, San Fermín, entre 7 e 14 de julho; as pessoas correm diante dos touros até a *Plaza de Toros*, um percurso de 849 metros. Antes da realização do *encierro*, acontecem os cânticos, em espanhol e em *euskara*, em que se pede a proteção do santo.

eletrônicos, para maior contato com textos e com a cultura dos países de língua espanhola.<sup>13</sup>

Com o intuito de ampliar essas atividades, foram apresentados três textos mais longos para leitura, mediada pelo professor, o primeiro sobre *La Nochevieja*, o segundo sobre a história do chocolate e o terceiro sobre as *promessas* do Ano Novo. Alguns termos e expressões são apresentados em negrito nos textos e os estudantes buscam no dicionário ou compreendem por inferência os seus significados. O objetivo dessa leitura e das atividades com o vocabulário, na sala de aula e mediadas pelo professor é a compreensão textual e a discussão sobre o conteúdo dos textos, relacionados nesse caso à festas ou tradições universais.

A terceira fase foi a pesquisa por internet, sobre origens e significados das festividades espanholas e hispano-americanas; os grupos formam-se espontaneamente, por afinidades pessoais ou interesses comuns em relação aos temas que vão sendo propostos após a realização das atividades iniciais. A pesquisa se realiza, a partir de então, em textos de gêneros e tipos diversificados, com preferência aos escritos ou falados em espanhol e com observação de mapas das regiões, de vídeos e imagens das cidades nas datas festivas. Os projetos iniciais, que foram depois realizados com algumas modificações ou substituição por novos temas de pesquisa, foram *Las Fallas* de Valencia e as festas de São João - significados do fogo e das fogueiras nas culturas antigas e reflexão sobre festas que marcam o início da primavera em diversas regiões; festas comemorativas do Ano Novo e Natal/ Festa do Dia de Reis e a Páscoa. Os debates despertaram outros interesses e projetos diferenciados foram criados no desenvolver da pesquisa.

No início dessas atividades, a mediação do professor se deu pelas sugestões de sites e endereços, para resolver dificuldades com o vocabulário e sobre a pesquisa e depois na avaliação e recorte do material encontrado. A investigação foi aberta e livre, de forma que o grupo pudesse realizar uma leitura bastante ampla sobre o assunto, aproveitando os recursos tecnológicos e organizando os caminhos da pesquisa individualizada.

A demonstração dos resultados dessas pesquisas pelos alunos foi marcada pela apresentação de vídeos, com danças e músicas locais, documentários e

---

13 Eco: curso modular de español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2004; de A.González Hermoso e Carlos Romero Dueñas.

entrevistas sobre as festas, além de mapas, fotos e outros recursos gráficos. Tratou-se de história das regiões, lendas e tradições que, no caso do país europeu, remontam à Idade Média, dados estes encontrados em textos informativos em geral. Também foram usadas algumas entrevistas sobre as impressões e significados das datas comemorativas para pessoas ou grupos em particular. Os alunos deveriam falar em espanhol e suas avaliações foram individuais nessa apresentação, para que todos pudessem falar de suas experiências e expressar-se na língua estrangeira.

A expressão escrita é a última fase dessa atividade e os alunos agora descrevem na língua estrangeira a pesquisa realizada, comparando costumes e seus significados em regiões diferentes.

### **3. ALGUNS RESULTADOS PROVENIENTES DA OBSERVAÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

A observação dos trabalhos, parcialmente desenvolvidos, sobre costumes e tradições do mundo hispânico, junto aos estudantes do Ensino Médio, iniciantes do curso de espanhol evidenciou que a escolha do tema para a pesquisa permitiu o envolvimento e interesse da maioria dos alunos nos debates. Da mesma forma, grande parte dos alunos buscou aprofundar o conhecimento sobre o tema escolhido, buscando informações em textos variados, escritos e orais, assim como estudar aspectos geográficos e históricos da região ou do país que era alvo de sua análise. Outro dos aspectos positivos foi a boa integração entre os grupos e o crescimento observado na capacidade de expressar-se na língua estrangeira pela maioria dos envolvidos na pesquisa, além da variedade de instrumentos de pesquisa utilizados por algumas das equipes.

Por outro lado, aparentemente houve desinteresse de uma parte dos alunos nos debates ou na pesquisa, como também aqueles que não buscaram expressar-se na língua estrangeira, o que se evidenciou tanto na apresentação oral dos resultados, como na expressão escrita que finalizou os trabalhos. Esses resultados, não tão satisfatórios no caso de alguns alunos ou grupos de alunos, resultam aparentemente de dificuldades encontradas por eles na pesquisa e leitura.

A pesquisa foi realizada pelos alunos pela internet e a mediação da professora envolvida limitou-se, nesse caso, ao fornecimento de referências e de endereços de sites e a orientações gerais sobre a pesquisa e leitura dos textos.

Observou-se grande heterogeneidade entre os alunos envolvidos, que encontram-se em diferentes graus de letramento. Essa característica do grupo de alunos, a que já se fez referência, decorre em grande parte do fato de que muitos deles estão na cidade há menos de um ano, provenientes de lugares diversos do país. Essas avaliações são, no entanto, parciais uma vez que os trabalhos de leitura e pesquisa realizaram-se como um primeiro experimento durante o bimestre escolar, em que se deu ênfase aos relatos dos aprendizes, ensejando a motivação e preparo para a leitura de textos na língua estrangeira.

Atividades de leitura, com a utilização de textos diversificados quanto ao gênero e tipo de comunicação, tornam mais efetivo o ensino de uma língua/cultura estrangeira, de acordo com Abreu (2010) e Serrani (2005). Para Soares (2007), em seu estudo sobre letramento e escolarização, apesar das diferenças existentes entre *letramento escolar* e *letramento social*, evidencia-se que a participação constante em práticas de letramento na escola proporciona ao indivíduo maior competência em eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Acredita-se que essas atividades, elaboradas para as turmas do primeiro ano de espanhol, podem contribuir para a capacitação dos discentes como leitores na língua alvo e que os trabalhos desenvolvidos e descritos nesta oportunidade podem trazer contribuição para a área de linguística aplicada, referente ao aprendizado de línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilarde; MOREIRA, Vânia. **Especialização** em Língua Portuguesa com ênfase em multiletramentos. Aspectos textuais da produção de textos: o enquadre do olhar. Rio de Janeiro: Fundação Trompowsky, 2010.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Tradução de Carlos Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2006.

Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino médio. Vol 1. Conhecimentos de Espanhol. **Ministério da Educação**. Brasília; 2006.

LOPES, L. P. da M **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 4 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005

SOARES, M. Letramento e escolarização. Revista Construir Notícias. Ano 7. N.37. Nov./Dez.2007. Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247> Último acesso em 20/06/2013.

# O ENSINO POR COMPETÊNCIAS E A PREPARAÇÃO PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

João Carlos Amaro Neto<sup>14</sup>

## RESUMO

O presente artigo aborda o ensino por Competências no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil e a preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Busca-se discutir aspectos conceituais e planejamento docente. Os autores que balizaram as reflexões aqui apresentadas foram J. B. Carroll, J. B., com *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies* (1993) e P. Perrenoud, com *Construir as competências desde a escola* (1997).

**Palavras-chave:** ensino por Competências, ENEM, planejamento docente.

## ABSTRACT

This article deals with teaching by Competences within the scope of the Military College System of Brazil and the preparation for the ENEM (National High School Examination). It seeks to discuss aspects of concepts and teaching planning. The authors who focused on the reflections presented here were J. B. Carroll, J. B., with *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies* (1993) and P. Perrenoud, with *Constructing skills from school* (1997).

**Keywords:** teaching by "Competences", ENEM, teaching planning.

## 1. INTRODUÇÃO

Até pouco tempo atrás, uma dificuldade que as pessoas encontravam para estudar e pesquisar era o acesso limitado a dados e informações que ficavam disponíveis apenas em arquivos e bibliotecas, inacessíveis ao público de maneira geral, e apresentadas de forma segmentada e muitas vezes desatualizada. A universalização do uso e acesso a rede mundial de computadores revolucionou a forma de acessar dados, além de possibilitar a consulta a uma quantidade exponencial dos mesmos. No presente, o problema passou a ser a seleção, integração e validação de uma quantidade enorme de informações de inúmeras fontes e com interesses variados.

Atualmente, as descobertas, fatos e conhecimentos gerados pelo desenvolvimento e aplicação de novos métodos e tecnologias gera tal quantidade de conteúdos que inviabiliza o ensino e a aprendizagem de todo o conhecimento socialmente produzido. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve adaptar-se

---

<sup>14</sup> Coordenador Pedagógico do Colégio Militar de Curitiba (CMC).

a uma nova realidade em que o foco deixa de ser a quantidade de conteúdos e passa, necessariamente, a ser o raciocínio, a compreensão de princípios gerais e o emprego dos mesmos em situações práticas para resolver problemas novos suscitados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a fim de dar coerência e validade às novas descobertas.

Segundo o atual paradigma orientador do processo de ensino-aprendizagem, a mudança buscada é o abandono do modelo tradicional baseado na simples memorização de conceitos, fatos e dados da educação positivista em prol da valorização e integração de princípios e leis gerais. Essa alteração de perspectiva impacta diretamente a educação como um todo, com reflexos sobre o planejamento didático-pedagógico e os instrumentos de avaliação.

O processo de ensino-aprendizagem é entendido na contemporaneidade como algo que extrapola os limites da educação escolar formal e se estabelece por toda a vida do ser humano.

## **2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Vários estudos e modelos da Psicometria e da Psicologia Cognitiva buscam as explicações e os fundamentos da aprendizagem humana. Alguns autores, em seus estudos, nomeiam habilidade como aptidão e distinguem-na de competência. Para estes, a habilidade consiste no potencial expresso por intermédio de realizações ou desempenhos, apresentando respostas julgadas corretas para problemas sobre determinado conhecimento e/ou conteúdo. Competência, segundo os referidos autores, indicaria um determinado nível de consecução, implicando no estabelecimento valorativo do nível de realização (aceitável, inaceitável, baixo, alto, 10, 0). Esse entendimento representa um avanço, pois abrange e relaciona os conceitos de habilidade, conteúdo e nível de realização.

A habilidade, segundo Carroll (1993) citado em *Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos*, implica na ideia de potencial de realização pela capacidade humana de integrar informações com o objetivo de resolver problemas. Esse potencial humano, pela prática e por meio de experiências de aprendizagens variadas, pode conduzir a excelência de desempenho, indicando a aquisição da competência. Dentro desse entendimento, a avaliação

escolar visaria medir o nível de competência atingido pelo aluno, por meio da comprovação do atendimento total, parcial ou nulo de variadas habilidades.

Usualmente, nas abordagens da inteligência humana, duas estruturas são apresentadas como fundamentais: a inteligência cristalizada, vinculada ao conhecimento, e a inteligência fluida, relacionada ao raciocínio. A inteligência cristalizada diz respeito ao tamanho e profundidade das informações adquiridas por meio da educação escolar formal, sendo empregada na resolução de problemas por semelhança a outros que aprendeu no passado, compondo um rol de esquemas organizados de dados sobre áreas específicas do conhecimento disciplinar. A inteligência fluida refere-se à capacidade cognitiva de processar informações – relacionando ideias complexas, desenvolvendo conceitos abstratos, derivando implicações lógicas, estabelecendo regras gerais a partir de casos particulares – ou às operações mentais mobilizadas durante a resolução de problemas inéditos, para os quais existem poucas informações e dados previamente memorizados. A inteligência fluida possibilita o desenvolvimento de estratégias por intermédio do rearranjo dos dados e informações disponíveis e da reorganização de esquemas integrantes do conjunto pessoal de conhecimentos.

Em Perrenoud (1997) observa-se também esta distinção entre as inteligências cristalizada e fluida, apesar do autor não utilizar esta nomenclatura. Segundo este autor, os dois aspectos fundamentais da competência são: o conhecimento e a capacidade de mobilização deste frente a uma situação problema. O autor afirma que

um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas (p. 27).

Considerando os diversos trabalhos sobre cognição humana, observa-se que há uma distinção conceitual perceptível entre as pesquisas europeias e norte-americanas com referência aos termos competência e habilidade. Tanto os pesquisadores europeus (Perrenoud, 1997) quanto os norte-americanos (Carroll, 1993) utilizam ambos os termos. Contudo, os conceitos associados aos termos diferem, pois o que

os europeus reconhecem como competência os norte-americanos têm denominado de habilidades cognitivas.

Pelas definições de competências e habilidades adotadas pelo ENEM, percebe-se que estão mais associadas ao domínio de determinada operação cognitiva do que ao potencial para executá-la, aproximando-se da conceituação clássica dos termos.

### **3. O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL**

A proposta adotada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) define conjuntos de competências e habilidades para as diversas disciplinas, os quais balizam os projetos didático-pedagógicos e impactam fortemente as propostas dos planejamentos docentes. Assim, as matrizes de competências e habilidades elencadas nos Planos de Sequências Didáticas (PSD) de cada disciplina fundamentam o planejamento do ensino pelo professor por intermédio da construção e execução da Matriz de Descritores, do Plano de Execução Didática (PED) e do Plano de Aula (PA), bem como a construção dos itens dos instrumentos de medida da aprendizagem (provas) que compõem as Avaliações Parciais (AP) e as Avaliações de Estudo (AE).

Para o SCMB, *“... competência é um complexo de fazeres que não pode ser avaliado objetivamente dentro das limitações escolares; ...”*, enquanto que as *“... habilidades são fracionamentos das competências ...”* sendo estas mais divididas ainda pelos descritores propostos pelos docentes que estabelecerão *“... um vínculo dessa fração para com os objetos de conhecimento elencados para cada oportunidade de aprendizagem.”* (NPGE 2016, p. 20).

Foram elencadas cinco competências gerais, comuns a todas as áreas do conhecimento, nomeadas como eixos cognitivos:

- a. Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística, científica e estrangeiras modernas.
- b. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- c. Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar, avaliar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões.

- d. Construir argumentação: relacionar informações, representadas de diversas maneiras, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.
- e. Elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

As habilidades constantes do PSD são discriminadas por ano escolar e por disciplina, viabilizando a construção das matrizes de descritores de cada uma.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa uma possibilidade de continuação dos estudos no ensino superior e norteia a condução do processo de ensino-aprendizagem de toda a rede educacional brasileira. Assim, é imprescindível adequar e compatibilizar as diretrizes e planejamentos escolares de cada sistema de ensino às orientações e características do ENEM, visto que a maioria dos alunos concluintes do ensino médio pretende uma formação superior no prosseguimento de sua educação formal. Em relação aos alunos do SCMB, essa disposição à continuação dos estudos é inequívoca.

Assim, o resultado dos alunos no ENEM representa uma oportunidade de avaliação do próprio sistema de ensino ao informar a correspondência entre os resultados alcançados e as expectativas sociais quanto ao desempenho dos alunos integrantes do mesmo.

Tendo em vista os motivos apresentados e o fato do ENEM representar um controle de qualidade externo ao sistema, é fundamental conhecer e identificar suas principais características, a fim de compatibilizar a proposta de ensino do SCMB às condições requeridas para aprovação no exame pelos alunos.

#### **4. A PERSPECTIVA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), competências são "... modalidades estruturais da inteligência, ou ... ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas ...". Enquanto que as "... habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'." Por intermédio da prática, há um natural aperfeiçoamento e uma melhor articulação das

habilidades "... possibilitando nova reorganização das competências." (INEP, 1999, p. 7).

No caso específico do ENEM, foram adotados os cinco eixos cognitivos de caráter geral e definidas 21 habilidades que se referem às delimitações de conteúdos curriculares por estarem mais especificamente direcionadas a determinadas disciplinas:

H1 - Compreender e utilizar variáveis (Matemática, Física, Química, Biologia).

H2 - Compreender e utilizar gráficos (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História).

H3 - Analisar dados estatísticos (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História).

H4 - Inter-relacionar linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Filosofia, Arte).

H5 - Contextualizar arte e literatura (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Filosofia, Arte).

H6 - Compreender as variantes linguísticas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola).

H7 - Compreender a geração e o uso de energia (Física, Química, Biologia, Geografia, História).

H8 - Compreender a utilização dos recursos naturais (Física, Química, Biologia, Geografia, História).

H9 - Compreender a água e sua importância (Física, Química, Biologia, Geografia, História).

H10 - Compreender as escalas de tempo (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Arte).

H11 - Compreender a diversidade da vida (Física, Química, Biologia).

H12 - Utilizar indicadores sociais (Matemática, Geografia, História, Sociologia, Filosofia).

H13 - Compreender a importância da biodiversidade (Química, Biologia, Geografia, História).

H14 - Conhecer as formas geométricas (Matemática, Física, Química e Biologia).

H15 - Utilizar noções de probabilidade (Matemática, Física, Química e Biologia).

H16 - Compreender as causas e consequências da poluição ambiental (Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia).

H17 - Entender processos e implicações da produção de energia (Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia).

H18 - Valorizar a diversidade cultural (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Arte).

H19 - Compreender diferentes pontos de vista (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Arte).

H20 - Contextualizar processos históricos (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte).

H21 - Compreender dados históricos e geográficos (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte).

Deve ser observado que as disciplinas nomeadas acima após cada habilidade representa uma sugestão do autor, visando identificar possibilidades e facilitar o entendimento.

As matrizes são estruturadas a partir de linhas e colunas dando origem a um novo elemento no cruzamento das mesmas que guarda relação entre eixos cognitivos, habilidades e conteúdos disciplinares simultaneamente. O elemento relacional originado é nomeado como descritor e representa uma pequena parcela da habilidade que se propõe desenvolver.

As previsões das disciplinas discriminadas e vinculadas às habilidades apontadas na Tabela 1 – Matriz das Competências e Habilidades do ENEM não representa um modelo fixo, fechado ou imutável, mas apenas uma visão particular e pessoal do autor visando exemplificar a viabilidade e possibilidades do modelo adotado com vistas ao planejamento docente. Essas possibilidades também podem ser extrapoladas para situações específicas de interesse que, no caso presente, é o Ensino por Competências adotado pelo SCMB.

Assim, ao estabelecer sua matriz de descritores o professor deve buscar o inter-relacionamento entre o eixo cognitivo específico, a habilidade requerida e o conteúdo disciplinar de interesse, os quais serão representados pelo(s) descritor(es) especificamente definido(s).

Sob o enfoque da Matriz das Competências e Habilidades do ENEM, cada descritor oriundo do cruzamento dos eixos cognitivos, das 21 habilidades

selecionadas e dos objetos de conhecimento está vinculado a um conteúdo disciplinar passível de ser ensinado, aprendido e avaliado.

Ao serem considerados os diversos conteúdos, teremos a formação de uma matriz de terceira ordem, sendo: “x” as 21 habilidades, “y” os cinco eixos cognitivos e “z” os objetos do conhecimento (conteúdos) específicos de cada uma das várias disciplinas. O novo elemento definido pela intercessão dos três eixos considerados é denominado descritor, sendo comum a necessidade do estabelecimento de vários descritores a fim de dar conta da complexidade do assunto, das especificidades da disciplina, do ano escolar considerado e várias outras considerações. Assim, na composição da matriz o professor deve considerar que cada descritor está vinculado a um determinado eixo cognitivo, uma habilidade específica e um conteúdo em particular.

Os descritores apresentam a descrição dos processos cognitivos e das operações mentais fundamentais ao desenvolvimento das habilidades discentes em face dos objetos do conhecimento. Em síntese, os descritores representam a unidade básica do planejamento docente.

Alguns exemplos de descritores:

- Conceituar números primos.
- Interpretar um gráfico de barras.
- Reconhecer a importância da higiene pessoal na manutenção da saúde.
- Empregar a concordância verbal na produção de um texto.
- Identificar os principais componentes de uma célula animal com um microscópio.
- Produzir uma síntese sobre a filosofia socrática.
- Valorizar o descarte correto de produtos danosos ao meio ambiente.

Pode-se reconhecer nos exemplos acima que existem descritores conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na sequência do planejamento docente, o professor define seu Plano de Execução Didática (PED) por meio de um rol de atividades práticas sobre cada assunto (conteúdo) disciplinar. As ações contempladas no mesmo já foram previamente definidas na matriz pelos eixos cognitivos buscados na montagem dos descritores pelo professor.

As atividades planejadas pelo docente para serem praticadas pelos alunos relativas a um determinado assunto, previstas no PED, delimitam uma Sequência Didática (SD) – uma relação de atividades práticas sobre um conteúdo específico.

O PED deve ser caracterizado por um conjunto de atividades práticas variadas que possibilitem aos alunos exercitarem as proposições dos eixos cognitivos, sob a perspectiva de uma determinada disciplina e sobre um objeto do conhecimento (conteúdo). Esse conjunto delimitado de atividades sobre um conteúdo específico caracteriza cada sequência didática que corresponderá a cada assunto previsto no Plano de Sequências Didáticas (PSD).

Os eixos cognitivos facilitam a montagem das SD porque representam e viabilizam práticas correntes e comuns da atuação docente, nomeadas como “estratégias de aprendizagem” e comportam inúmeras atividades que buscam desenvolver e aprimorar habilidades. As estratégias buscam garantir o desenvolvimento das operações mentais, das competências e das habilidades.

Como exemplo, podemos estabelecer as seguintes estratégias de aprendizagem no eixo cognitivo do domínio de linguagens, dentre inúmeras outras: ler um texto em voz alta; grifar as ideias principais de uma reportagem; resumir um livro; interpretar uma música; avaliar a relevância de uma pintura no contexto de sua época; analisar uma reportagem destacando pontos controvertidos sobre o aquecimento global; sintetizar os conceitos referidos por uma determinada obra sobre números primos; interpretar um mapa; relacionar a dinâmica gestual com o desempenho de um atleta.

É imprescindível salientar que, ao longo do tempo, o planejamento docente é dinâmico e, portanto, passível de modificações e aperfeiçoamentos, buscando sempre atender as expectativas, perspectivas e necessidades do público-alvo a que se destina.

**Tabela 1 – Matriz das Competências e Habilidades do ENEM**

	Competências																				
	Habilidades																				
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21
	Compreender e utilizar variáveis.	Compreender e utilizar gráficos.	Analisar dados estatísticos.	Inter-relacionar linguagens.	Contextualizar arte e literatura.	Compreender as variantes linguísticas.	Compreender a geração e o uso de energia.	Compreender a utilização dos recursos naturais.	Compreender a água e sua importância.	Compreender as escalas de tempo.	Compreender a diversidade da vida.	Utilizar indicadores sociais.	Compreender a importância da biodiversidade.	Conhecer as formas geométricas.	Utilizar noções de probabilidade.	Compreender as causas e consequências da poluição ambiental.	Entender processos e implicações da produção de energia.	Valorizar a diversidade cultural.	Compreender diferentes pontos de vista.	Contextualizar processos históricos.	Compreender dados históricos e geográficos.
<b>Dominar linguagens</b>	M C F Q B	M C F Q B G H	M C F Q B G H	P L I E S F i A	P L I E S F i A	P L I E	C F Q B G H	C F Q B G H	C F Q B G H	M C F Q B G H S F i A	C F Q B	M G H S F i	Q B G H	M C F Q B	M C F Q B	C F Q B B G H S	C F Q B B G H S F i A	M P L I E G H S F i A	H G S F i A	H G S F i A	
<b>Compreender Fenômenos</b>	M C F Q B	M C F Q B B G H	M C F Q B B G H	P L I E S F i A	P L I E S F i A	P L I E	C F Q B B G H	C F Q B B G H	C F Q B B G H	M C F Q B B G H S F i A	C F Q B	M G H S F i	Q B G H	M C F Q B	M C F Q B	C F Q B B G H S	C F Q B B G H S F i A	M P L I E G H S F i A	H G S F i A	H G S F i A	
<b>Enfrentar situações-problema</b>	M C F Q B	M C F Q B B G H	M C F Q B B G H	P L I E S F i A	P L I E S F i A	P L I E	C F Q B B G H	C F Q B B G H	C F Q B B G H	M C F Q B B G H S F i A	C F Q B	M G H S F i	Q B G H	M C F Q B	M C F Q B	C F Q B B G H S	C F Q B B G H S F i A	M P L I E G H S F i A	H G S F i A	H G S F i A	
<b>Construir argumentações</b>	M C F Q B	M C F Q B B G H	M C F Q B B G H	P L I E S F i A	P L I E S F i A	P L I E	C F Q B B G H	C F Q B B G H	C F Q B B G H	M C F Q B B G H S	C F Q B	M G H S F i	Q B G H	M C F Q B	M C F Q B	C F Q B B G H S	C F Q B B G H S F i A	M P L I E G H S	H G S F i A	H G S F i A	

										Fi A								A	Fi A		
<b>Elaborar propostas</b>	M C F Q B	M C F Q B G H	M C F Q B G H	P L I E S F i A	P L I E S F i A	P L I E	C F Q B G H	C F Q B G H	C F Q B G H	M C F Q B G H S F i A	C F Q B	M G H S F i	Q B G H	M C F Q B	M C F Q B	C F Q B G H S	C F Q B G H S F i	P L I E G H S F i A	M P L I E G H S F i A	H G S F i A	H G S F i A

Legenda:

M – Matemática  
C – Ciências Físicas e Biológicas  
F – Física  
Q – Química  
B – Biologia  
G – Geografia  
H – História  
P – Língua Portuguesa  
L – Literatura  
I – Língua Inglesa  
E – Língua Espanhola  
S – Sociologia  
Fi – Filosofia  
A – Arte

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas para o planejamento docente em relação ao ENEM podem servir de modelo ao do ano letivo comum. No entanto, devem ser consideradas algumas peculiaridades do SCMB, dentre as quais a de que as competências e habilidades dos anos escolares estão discriminadas nos PSD de cada disciplina, possuindo uma abrangência sistêmica. Também deve ser observado o fato de que o ENEM representa uma avaliação final da Educação Básica e, portanto, tem um caráter muito mais geral do que os anos escolares caracterizados por inúmeras especificidades, tais como: maturidade dos alunos, nível de abstração, autonomia, objetivos pessoais e inúmeras outras.

No caso específico do Sistema Colégio Militar do Brasil, cada Sequência Didática corresponde a um assunto ou Objeto do Conhecimento (OC). Caso o OC seja muito genérico, extenso ou complexo a sequência pode ser desmembrada, segundo o entendimento do professor. Também, as competências e habilidades foram contempladas nos Planos de Sequências Didáticas na perspectiva mínima e

obrigatória do currículo, sendo imprescindível a manutenção dos vínculos entre as mesmas, bem como trabalhá-las todas no período do ano escolar considerado. Considera-se um avanço significativo o fato do Ensino por Competências, adotado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, estar alinhado às características e fundamentos do ENEM, facilitando o estudo e a preparação dos alunos dos Colégios Militares por possibilitar-lhes o sucesso no prosseguimento dos estudos no Ensino Superior em muito boas condições.

Pretende-se que a educação escolar formal deixe de ser um rito de passagem para a vida adulta, mas estabeleça as bases da vida de um indivíduo que, a cada dia, dê um passo adiante no sentido de tornar-se uma pessoa melhor na construção de um mundo digno, equilibrado e de paz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Defesa. **Normas de Planejamento e Gestão Escolar**. Rio de Janeiro: DEPA, 2016.

CARROLL, J. B. (1993). **Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies**. New York: Cambridge University Press.

**Ministério da Educação. Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em agosto de 2016.

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Matriz de Competências. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/matriz-de-competencias>. Acesso em agosto de 2016.

OKADA, A. **UOL Educação**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/08/22/ult1811u232.jhtm>. Acesso em agosto de 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

**Portal Gazeta do Povo**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/vida-na-universidade/vestibular/mec-divulga-as-matrizes-de-habilidades-do-novo-enem-bkpzmxo8p50wwaiy541rz50zy>. Acesso em agosto de 2016.

**Portal InfoEnem**. Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em agosto de 2016.

PRIMI, R. et al. Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**; Mai-Ago 2001; Vol. 17 nº 2, pp. 151-159.

TANCREDI, L. **Portal do Ministério da Educação**: Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=212:noticias&id=13425:matriz-de-habilidades-do-enem-esta-disponivel-para-consulta>. Acesso em agosto de 2016.

# A RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA (CMC): CONTRAPONTO ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E A PRÁTICA DOCENTE

*Ronaldo Gazal Rocha*<sup>15</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de pesquisa sobre a recuperação dos estudos no âmbito do Colégio Militar de Curitiba. Busca-se analisar os dados sobre o assunto, de forma perceber os motivos do fracasso e do sucesso escolar no estabelecimento escolar citado. Com esse objetivo, serão abordados a metodologia empregada, os resultados mensurados e apresentadas considerações finais da pesquisa norteados pela reflexão crítica acerca do discurso normativo e da prática docente observados.

**Palavras-chave:** recuperação da aprendizagem, prática docente, Colégio Militar de Curitiba.

## ABSTRACT

This article aims to present the results of research on the recovery of studies at Colégio Militar de Curitiba. Seeks to analyze the data on the subject, in order to realize the reasons of failure and success in this school. For this purpose, they will be addressed the employed methodology here, the measured results and presented closing remarks of research guided by critical reflection on the normative discourse and observed teaching practice.

**Keywords:** recovery of learning, teaching practice, Military College of Curitiba.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o fracasso escolar pode ser considerado como um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo. É possível reconhecer a ocorrência do fenômeno em praticamente todos os níveis de ensino do país e, com maior freqüência, nos primeiros anos da escolarização. No sentido de combater essa situação, a recuperação de estudos (contínua, paralela ou final) é um dos mecanismos previstos pela própria Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – em seu Art. 24, alínea “e”, inciso V, que assim se expressa:

---

15 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É chefe da Seção Psicopedagógica do Colégio Militar de Curitiba (CMC).

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...) V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

(...) e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

De acordo com os dispositivos legais e os normativos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), a recuperação de estudos é uma determinação organizacional que envolve grande parte da equipe escolar<sup>16</sup> dos colégios e constitui-se em um dever formal dos Estabelecimentos de Ensino (EE), em cumprimento às orientações do escalão superior, ao senso pedagógico coerente e ao pleno direito dos alunos em participar do processo de melhoria do seu próprio rendimento.

A recuperação da aprendizagem é “colocada à disposição” dos colégios – e de seus professores – para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante seus percursos escolares. Assim, deve ocorrer de forma contínua e concomitante as atividades formais de ensino, ao longo do ano letivo, mesmo que em contraturno. A recuperação está diretamente relacionada ao trabalho pedagógico da sala de aula e deve ser decorrente da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno.

Tal prática tem reflexo no desempenho irregular ou insuficiente de muitos discentes que enfrentam situações de ensino que não favorecem ao desenvolvimento dos conteúdos mais próximos de suas realidades, agravada ainda mais pela falta de um estudo sistemático sobre as reais condições de dificuldade de/na aprendizagem que acabam por levá-los a uma situação de reprovação em uma determinada disciplina ou a uma das múltiplas formas de fracasso escolar evidenciadas nos estabelecimentos de ensino. Desta forma, acaba-se por naturalizar a situação do fracasso escolar, sem considerar outros aspectos extremamente relevantes no processo educativo, imputando na maioria das vezes ao próprio aluno a

---

16 Equipe escolar é aqui compreendida por todos os integrantes do CMC envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, professores, pessoal técnico, supervisores, coordenadores, orientadores educacionais, assistentes sociais, dentre outros.

responsabilidade pelo insucesso. Concorde-se com PATTO (1997, p.01) quando afirma que:

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Portanto, toma-se como referência o fato de que tal naturalização é um reflexo do próprio sistema seletivo determinado pela/na sociedade capitalista que tem no individualismo e na competição acirrada sua marca fundamental de estruturação e de funcionamento. Da mesma forma que a sociedade é desigual, a percepção mais geral dos reais elementos relacionados ao fracasso “orienta” o processo educativo para a diferenciação, para a seleção, levando a uma sensação de que se é completamente incapaz de alterar essa realidade.

Para interpretar a questão do fracasso/sucesso escolar, deve-se reconhecer o processo educativo como uma construção social historicamente contextualizada. As explicações que levam os alunos a fracassar ou a ter sucesso, portanto, devem ser consideradas a partir da compreensão do processo sócio-histórico que permitiu a própria constituição da escola, uma vez que essa como instituição social tende a reproduzir também seus valores, sejam positivos ou negativos.

Segundo DUBET (2003, p.01): “Para abordar com serenidade as relações entre educação e exclusão importa primeiro distinguir o que depende da exclusão social e de seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita”. A educação como um importante elemento social, de relações sociais, que pode tender de forma simplista a uma dicotomização – fracasso/sucesso escolar – do processo ensino-aprendizagem, precisa considerar as condições materiais de existência dos

indivíduos, suas particularidades e aspectos fundamentais de sua vida. Só assim será possível reconhecer e intervir no fato de que vidas precárias têm uma relação direta com um desenvolvimento educativo comprometido, e vice-versa.

Partindo desse contexto, a idéia de recuperação da aprendizagem deve se colocar para além de meras medidas compensatórias favoráveis – e paliativas – e passar concretamente a constituir um elemento de justiça escolar e social capaz de alcançar as intenções das políticas públicas educativas (nacional e do próprio sistema). Mas deve-se ficar alerta para o que DUBET (2004, p.540) ressalta: “o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras”.

## **2. MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa foi realizada junto a documentos públicos de diferentes níveis de ensino, ao longo dos anos de 2009 e 2010, tomando como referência o Sistema de Gestão Escolar (SGE), do CMC, desde o ano de 2006. A análise dessas informações deu-se em confronto ao levantamento de dados junto a DEPA, ao CMC, ao IBGE e ao INEP e, de forma relacional, a análise de referências bibliográficas sobre o tema.

A partir dos elementos estatísticos apresentados pela Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2009) e outros da DEPA, durante os anos de 2004 a 2009, com o propósito de caracterizar o perfil dos EE sob a sua direção, foi possível estabelecer relações importantes entre o SCMB e outros níveis de ensino, bem como estabelecer um posicionamento específico para o CMC, em relação a determinados aspectos.

Foi aplicado um questionário em 30 professores do ensino fundamental com propósito de levantar aspectos relevantes da recuperação de estudos, a saber: finalidade, dinâmica de funcionamento, critérios relevantes para seleção de conteúdos, resultados, bem como o acompanhamento dos alunos pela seção psicopedagógica. Considerando ainda a importância de certos elementos normativos para a determinação do rendimento escolar do aluno, buscou-se analisar aspectos significativos acerca dos mecanismos de avaliação do desempenho e a função do erro na condução das ações docentes para com os alunos que apresentam resultados insatisfatórios. O propósito fundamental foi buscar identificar fatores e significados da

reprovação escolar, no sentido de se levantar os pontos de conflito entre o discurso normativo e a vivência cotidiana relatada pelos professores, particularmente em relação aos mecanismos de recuperação de estudos.

### **3. RESULTADOS**

A investigação empírica se iniciou com a análise comparativa de indicadores de rendimento escolar dos resultados do Educacenso (INEP, 2009) com os do SCMB e do CMC. Pode-se verificar (Tabela 01) que os valores das taxas de rendimento escolar expressos pelos percentuais de aprovação e reprovação são diferentes dos valores médios observados para outros estabelecimentos públicos (Federal, Estadual, Municipal), quer no nível Brasil, Região Sul ou na Unidade da Federação do Paraná, aproximando-se mais aos índices detectados nos EE privado de nosso país. Não foram encontrados registros relacionados à taxa de abandono no Sistema Colégio Militar do Brasil, assim como para o EE pesquisado (CMC).

A série histórica estabelecida na Tabela 02 permite reconhecer a pressão que vem se instalando diante do SCMB – e também no CMC – com o aumento gradativo do número de alunos ao longo dos anos. Diante do crescimento do número de alunos, no CMC, a ligeira queda do valor na taxa de aprovados (0.7 pontos percentuais), entre 2006 e 2009, parece pouco significativa e não pode ser vista como perda de eficiência do sistema. Contudo, a análise pormenorizada demonstra que tal situação não é a mesma frente ao aumento de 3.7 pontos percentuais que se observa em relação às variações que ocorrem no Ensino Fundamental. Assim, ainda que os colégios militares sejam reconhecidos por seu sistema de ensino de excelência, com sua dinâmica particular de aprovações/reprovações, o SCMB apresenta aspectos internos bastante distintos em relação às suas unidades, seus níveis de ensino e tipo de aluno (concurados e amparados).

TABELA 01 – INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR / VALORES (%) DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO E NO SCMB – 2008

Ensino Fundamental - Taxas de Rendimento Escolar						
Região ou Sistema		Brasil (1)	Sul (1)	Paraná (1)	SCMB (2)	CMC (2)
<b>Número de matrículas</b>					<b>13.857</b>	<b>874</b>
taxa de aprovação	<b>% Total</b>	<b>74,9</b>	<b>75,4</b>	<b>78,2</b>	<b>91,4</b>	<b>94,1</b>
	<b>Federal</b>	<b>84,3</b>	<b>85,2</b>	<b>88,1</b>		
	<b>Estadual</b>	<b>72,4</b>	<b>73,0</b>	<b>76,0</b>		
	<b>Municipal</b>	<b>76,1</b>	<b>65,8</b>	<b>100,0</b>		
	<b>Privada</b>	<b>93,5</b>	<b>94,3</b>	<b>95,6</b>		
taxa de reprovação	<b>% Total</b>	<b>12,3</b>	<b>14,0</b>	<b>11,5</b>	<b>8,6</b>	<b>5,9</b>
	<b>Federal</b>	<b>13,4</b>	<b>11,4</b>	<b>8,7</b>		
	<b>Estadual</b>	<b>13,1</b>	<b>15,2</b>	<b>12,4</b>		
	<b>Municipal</b>	<b>10,9</b>	<b>14,7</b>	<b>0,0</b>		
	<b>Privada</b>	<b>6,0</b>	<b>5,3</b>	<b>3,9</b>		
taxa de abandono	<b>% Total</b>	<b>12,8</b>	<b>10,6</b>	<b>10,3</b>		
	<b>Federal</b>	<b>2,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,2</b>		
	<b>Estadual</b>	<b>14,5</b>	<b>11,8</b>	<b>11,6</b>		
	<b>Municipal</b>	<b>13,0</b>	<b>19,5</b>	<b>0,0</b>		
	<b>Privada</b>	<b>0,5</b>	<b>0,4</b>	<b>0,5</b>		

FONTE: INEP - Educacenso 2009; DEPA - SIGAWEB 2008.  
 Elaboração: O autor - banco de dados do INEP e da DEPA.  
 NOTA: (1) INEP - Educacenso 2009 (MEC/INEP/Deed)  
 (2) DEPA - Ofício nº. 23/2009

Estudo realizado pela DEPA (2009, p.12) deixa evidente o aumento no número de alunos que o SCMB vem apresentando, desde 2004, como resposta aos mecanismos de ajuste emanados pelo escalão superior, através de Diretriz do Comandante do Exército. Contudo, as interpretações dos dados fornecidos pelas planilhas do SGE, para o Ensino Fundamental do CMC, revelam aspectos particulares em comparação ao sistema como um todo. Enquanto, o número de alunos cresceu por volta de 2,37%, no período de 2004 a 2008, a taxa de crescimento evidenciada no EE de Curitiba foi da ordem de 11%. Esse incremento de alunos se fez de forma diferenciada também em relação ao número de amparados no sistema (+3,57%) em contrapartida a extensão em torno 14,8% do número de matrículas desses alunos, no CMC.

TABELA 02 - INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR / VALORES ABSOLUTOS E TAXAS DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO, NO SCMB, COM DETALHES PARA O CMC(SÉRIE HISTÓRICA 2006 – 2009)

Ensino Fundamental - Taxas de Rendimento Escolar

2006					
Nível de Ensino	matrícula	aprovados		reprovados	
		Total	%	Total	%
SCMB (1)	13.291	12.115	91,2	1.176	8,9
CMC Total (2)	812	777	95,7	35	4,3
CMC Ens Fund (2)	462	445	96,3	17	3,7
2007					
Nível de Ensino	matrícula	aprovados		reprovados	
		Total	%	Total	%
SCMB (1)	13.367	12.225	91,5	1.142	8,5
CMC Total (2)	855	809	94,6	46	5,4
CMC Ens Fund (2)	476	451	94,7	25	5,3
2008					
Nível de Ensino	matrícula	aprovados		reprovados	
		Total	%	Total	%
SCMB (1)	13.857	12.669	91,4	1.188	8,6
CMC Total (2)	874	822	94,1	52	5,9
CMC Ens Fund (2)	488	452	92,6	36	7,4
2009					
Nível de Ensino	matrícula	aprovados		reprovados	
		Total	%	Total	%
SCMB (1)	dados não disponíveis				
CMC Total (2)	920	874	95,0	46	5,0
CMC Ens Fund (2)	517	479	92,6	38	7,4

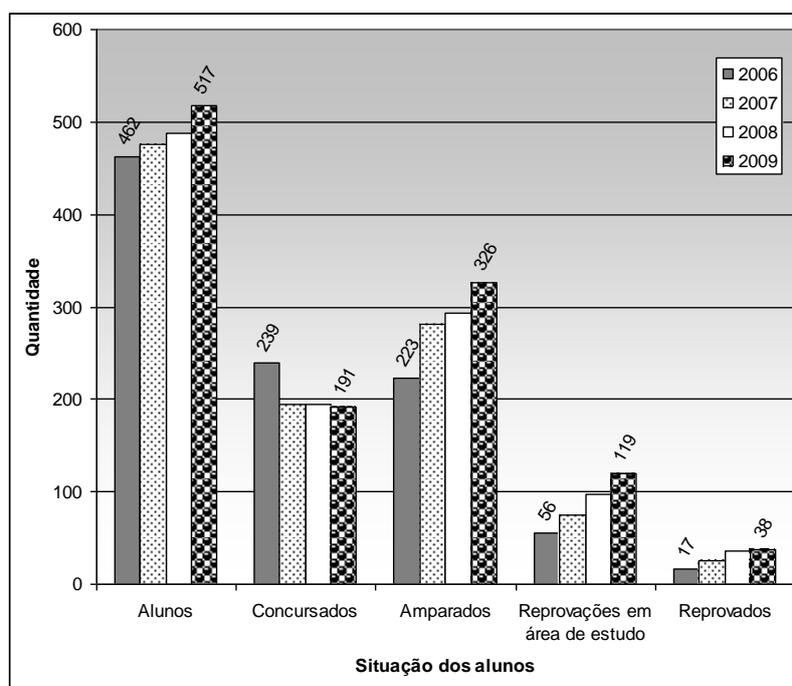
FONTE: DEPA – QIE1 dos Colégios Militares (2006 e 2007) e SIGAWEB (2008) CMC – SGE. Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009). Elaboração: O autor - banco de dados da DEPA e do CMC.

NOTA: Os valores em itálico são estimados.

Essa é uma dinâmica evidente, mas que, se for analisada em função das categorias 'nível de ensino' e 'tipo de aluno', remete a uma situação ainda mais grave. Na Tabela 04 é possível perceber aspectos alarmantes em relação às reprovações que acontecem no Ensino Fundamental, particularmente dentre os alunos amparados. Representando uma parcela cada vez maior do efetivo do EE – e no sistema – a análise dos dados do período (2006 – 2009) remete, indiretamente, a uma dificuldade de se lidar com as especificidades desse 'tipo

de aluno', já que cresce assustadoramente a reprovação nesse estrato estudantil.

TABELA 03 - EVOLUÇÃO ANUAL DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO CMC FRENTE ÀS REPROVAÇÕES - VALORES ABSOLUTOS (SÉRIE HISTÓRICA 2006 – 2009)



FONTE: CMC – SGE Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009).

Elaboração: O autor - banco de dados do CMC.

De forma consonante, o discurso dos professores parece corroborar a visão distintiva entre amparados e concursados. Assim, quando questionados sobre o desempenho dos alunos, 90% dos docentes admitem que notam diferenças entre esses alunos, considerando que os amparados não acompanham o ritmo (70,4%), não conseguem nota (44,4%) ou ainda apresentam um quadro emocional de baixa auto-estima (25,9%). Muitos professores (37%) acreditam que os amparados chegam ao sistema trazendo consigo deficiências na alfabetização ou sem os pré-requisitos necessários para seguir seu ano escolar. Entretanto, a percepção da forma como são tratadas essas possíveis diferenças apontam para dois aspectos relevantes para o EE. Para parte dos professores não há tratamento diferenciado, não é dada ênfase nesse aspecto do ensino ou as distinções entre os grupos discentes são pouco

consideradas (E5, E8, E12, E18, E27, E29, E30). Em contrapartida, alguns reconheceram, de forma pejorativa, que as diferenças acabam sendo “mascaradas”.

“os amparados tem sua vida ‘facilitada’, o que desestimula os concursados (E10); ou se força os menos preparados ou se alivia os mais (E17); a tendência é fazer avaliações com nível médio de dificuldades (E24); baixamos o nível das aulas porque os amparados não acompanham (E26).

Ainda em relação aos mecanismos de reprovação, é possível destacar que não apenas o número de reprovados tem crescido nos últimos quatro anos, mas também é patente o aumento das reprovações por áreas de estudo (Tabela 05), particularmente em determinadas matérias.

A respeito da atividade da recuperação de estudos, a pesquisa procurou levantar a compreensão dos professores, tanto no campo teórico quanto prático, isto é, de suas realizações pedagógicas efetivas. Para tanto, a tabulação das respostas ao questionário permitiu descortinar um quadro educacional bastante complexo, onde o discurso docente nem sempre encontrou correlação direta com o prática pedagógica.

Do ponto de vista conceitual, a compreensão acerca da finalidade da recuperação de estudos, apontou basicamente para uma preocupação com o conteúdo (46,7%) e/ou com a nota (26,7%), sendo frequente no discurso a ideia de o professor ter que: “recuperar o conteúdo; retomar a matéria; rever pontos mais relevantes; fixar conceitos não aprendidos; reforçar assuntos mais significativos; resgatar conhecimentos” e/ou “melhorar o desempenho e o rendimento do aluno; recuperar o grau para a promoção; atingir o grau necessário para a aprovação; oportunizar uma nota melhor; recuperar uma nota melhor”.

A análise dos discursos dos professores sobre os procedimentos adotados para buscar a recuperação dos alunos com baixo rendimento indicou a repetição de concepções já apresentadas como sua finalidade (retomar conteúdos, revisar conceitos, rever a matéria) expressando certa confusão quanto aos fins e aos meios que deveriam ser empregados na recuperação do estudo. Ao mesmo tempo, algumas respostas destacaram-se pela forma vaga com que se referiam à maneira de agir. Nesse caso, o procedimento deveria:

(...) fazer os alunos entenderem a matéria, aprender a raciocinar (E1), focar mais no aluno (E7), estudar com a ajuda dos colegas (E8), [colocar-me à disposição para] sanar as dúvidas dos alunos (E15), trabalhar em conjunto com todos (E20), buscar acompanhá-los mas [sic] atentamente e dar mais atenção (E22), incentivar o aluno a procurar o professor (E25).

TABELA 04 - INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR / SITUAÇÃO DOS ALUNOS AMPARADOS EM RELAÇÃO ÀS REPROVAÇÕES. VALORES ABSOLUTOS E TAXAS DE REPROVAÇÃO, NO CMC. (SÉRIE HISTÓRICA 2006 – 2009)

Ensino Fundamental – Valores e Taxas de Rendimento Escolar

	Situação dos Alunos	Séries				Total
		5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
2006	Total de alunos	90	120	121	131	462
	Total de amparados	41	66	63	53	269
	Total reprovados na série	7	3	1	6	17
	Total de amparados reprovados	7	3	0	6	16
	Taxa de reprovação/série (%)	7,8	2,5	0,8	4,6	3,7
	Taxa dos amparados reprovados (%)	100,0	100,0	0,0	100,0	94,1
	Taxa de amparados reprovados/série (%)	7,8	2,5	0,0	4,6	3,5
	Taxa amparados reprovados/amparados (%)	17,1	4,5	0,0	11,3	5,9
2007	Total de alunos	96	119	130	131	476
	Total de amparados	48	76	81	77	282
	Total reprovados na série	6	10	5	4	25
	Total de amparados reprovados	6	10	4	4	24
	Taxa de reprovação/série (%)	6,3	8,4	3,8	3,1	5,3
	Taxa dos amparados reprovados (%)	100,0	100,0	80,0	100,0	96,0
	Taxa de amparados reprovados/série (%)	6,3	8,4	3,1	3,1	5,0
	Taxa amparados reprovados/amparados (%)	12,5	13,2	4,9	5,2	8,5
2008	Total de alunos	104	136	118	130	488
	Total de amparados	55	91	71	77	269
	Total reprovados na série	6	5	13	12	36
	Total de amparados reprovados	6	5	13	12	36
	Taxa de reprovação/série (%)	5,8	3,7	11,0	9,2	7,4
	Taxa dos amparados reprovados (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Taxa de amparados reprovados/série (%)	5,8	3,7	11,0	9,2	7,4
	Taxa amparados reprovados/amparados (%)	10,9	5,5	18,3	15,6	13,4
09	Total de alunos	107	127	146	137	517
	Total de amparados	58	80	100	88	326
	Total reprovados na série	9	8	11	10	38
	Total de amparados reprovados	9	8	11	9	37
	Taxa de reprovação/série (%)	8,4	6,3	7,5	7,3	7,4
	Taxa dos amparados reprovados (%)	100,0	100,0	100,0	90,0	97,4
	Taxa de amparados reprovados/série (%)	8,4	6,3	7,5	6,6	7,2

FONTE: CMC – SGE Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009).

Elaboração: O autor - banco de dados do CMC.

Foi possível perceber uma preocupação por parte de mais da metade dos docentes com um trabalho mais individualizado, onde se pudesse dar mais atenção aos alunos, onde se pudesse se aproximar mais dos discentes no sentido de orientá-lo melhor, de forma mais adequada. Neste sentido, os discursos referentes a “explicações particulares”, “atendimento individual”, “atenção diferenciada”, geralmente no contraturno, são frequentes, estabelecendo uma relação direta com a normatização prevista pela legislação . Contudo, o incentivo em fazer com que os alunos com baixo rendimento procurassem o “plantão tira-dúvidas” como forma de suprir suas possíveis lacunas de conteúdo, parece destacar uma ambiguidade no discurso dos professores, claramente apontando para uma “confusão” entre as atividades de recuperação de estudo, a saber: o reforço e a recuperação paralela.

TABELA 05 - REPROVAÇÕES NAS ÁREAS DE ESTUDO, POR SÉRIE/ANO, AO LONGO DOS ANOS ESCOLARES

Reprovações no Ensino Fundamental – CMC (2006-2009)

Áreas de Estudos	2006					2007					2008					2009				
	Séries				Total	Séries				Total	Séries				Total	Ano				Total
	5ª	6ª	7ª	8ª		5ª	6ª	7ª	8ª		6º	7º	8º	9º		6º	7º	8º	9º	
Língua Portuguesa	2	1	0	6	9	1	4	0	3	8	2	2	3	4	11	5	5	0	4	14
Matemática	6	3	1	2	12	4	6	3	3	16	6	2	12	10	30	9	3	10	9	31
Desenho Geométrico			0	2	2			1	1	2			7	0	7			11	2	13
CFB	3	3	0	5	11	2	10	2	3	17	1	2	9	1	13	4	4	6	3	17
História	5	1	0	2	8	6	3	0	1	10	5	2	1	3	11	6	2	1	1	10
Geografia	6	1	0	0	7	6	1	2	2	11	3	1	8	0	12	3	0	4	1	8
Inglês	4	1	0	2	7	6	1	3	1	11	2	3	7	2	14	7	7	8	4	26
Total reprovações <sup>(1)</sup>	26	10	1	19	56	25	25	11	14	75	19	12	47	20	98	34	21	40	24	119
Total reprovados	7	3	1	6	17	6	10	5	4	25	6	5	13	12	36	9	8	11	10	38

FONTE: CMC – SGE Análise dos Resultados Finais/STE (2006, 2007, 2008 e 2009).  
Elaboração: O autor - banco de dados do CMC.

Apenas cinco professores (16,7%) determinaram – ainda que de modo impreciso – maneiras de fazer a recuperação desses alunos, indicando a “revisão das avaliações” (provas) e a “realização de atividades e tarefas extras” como procedimentos para se buscar a recuperação dos estudos. Desta forma, pode-se inferir que a falta de materialidade dada à atividade de recuperação esbarra em

noções conceituais vagas ou ambíguas e, por conseguinte, na diminuição considerável de sua dimensão processual.

A função do professor é delineada, na maioria das vezes (56,7%), por meio de palavras como “auxiliar, mediador, facilitador”, ou ainda pelo verbo “orientar”, que revelam uma concepção ideologizada e, ao mesmo tempo, contraditória àquela observada nos fundamentos que compõem a proposta pedagógica dos colégios militares<sup>17</sup>. As respostas estabelecem uma relação unidiretiva que reforçam o papel do professor como detentor/transmissor do conhecimento, com tarefa de repassá-lo da forma mais adequada ao aluno, acreditando que devem:

(...) fazer os alunos entenderem a matéria (E1), auxiliar o aluno a compreender o que está difícil (E2), [atuar como] mediador, que tente transpor o aluno ao conhecimento que ainda não domina (E6), [agir como] facilitador e priorizador de conteúdos (E7), orientar o entendimento do assunto (E8), auxiliar o aluno a compreender itens que não foram assimilados (E21).

Com relação aos critérios considerados relevantes para selecionar os conteúdos a serem trabalhados na recuperação, a análise das respostas revelou um pensamento dominante entre os docentes, contudo incongruente com o estabelecido no discurso normativo. A maioria apontou que o programa da recuperação seleciona os conteúdos mais importantes (23,3%) – considerados pelos professores – ou que sejam requisitos para o futuro (46,7%).

(Os) mais importantes do período (E2); os conteúdos futuros e os principais (E5); procuro selecionar o que considero mais importante, com critérios variantes conforme o conteúdo (E22); seleção do significativo, conteúdo que seja mais pré-requisito (E23); aqueles que são mais importantes e/ou pré-requisitos para os demais (E28);

---

17 O RI-CM estabelece em seu Art. 4º, inciso III: “utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem e a construir com a mediação do professor, o próprio conhecimento, fruto de abordagens seletivas, contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas”.

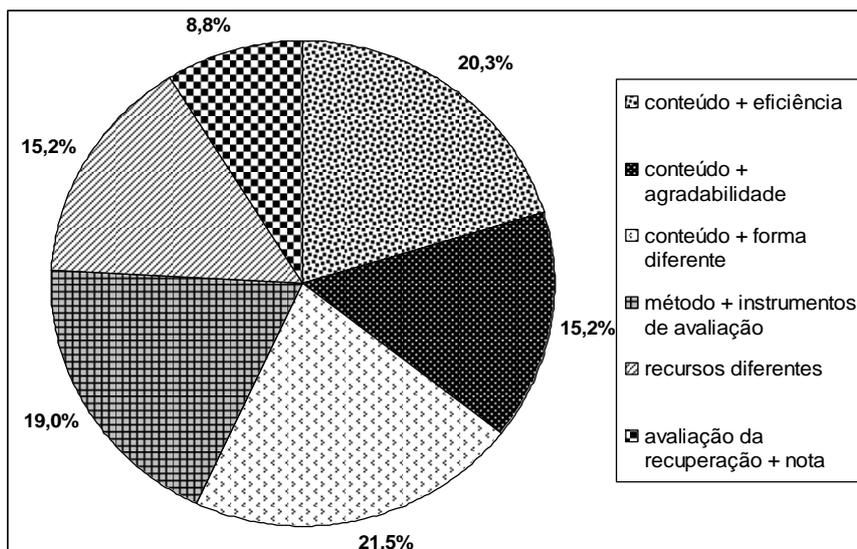
os mais significativos (E29); assuntos mais importantes para a continuação da vida escolar do aluno (E30).

Apesar do RI-CM (DEPA, 2010, p.25), em seu Art. 69, expressar que: “A programação dos estudos de recuperação terá conteúdos que abordarão as *dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno*”<sup>18</sup>, apenas três dos professores pesquisados (10,0%) relataram explicitamente que organizavam sua atividade de recuperação tomando por base tal critério. Neste sentido, suas respostas corroboraram a orientação normativa e consideraram os conteúdos “de maior dificuldades [sic] dos alunos (E2); que são pré-requisitos e que não foram aprendidos (E15); que ele [aluno] não domina (E27)”. Para outros 13,3% dos docentes, a questão das ‘dificuldades’ também se mostrou relevante, contudo, dada a imprecisão do uso do termo – e de seu correlato ‘difíceis’ – nas afirmativas “seleção dos conteúdos com mais dificuldades”, “geralmente os mais difíceis”, “verificar os que tem mais dificuldades”, não foi possível inferir se tal aspecto estava relacionado ao discente ou a uma característica intrínseca ao conhecimento que se pretendia ensinar.

Ainda foi possível destacar outras escolhas que levaram em conta conteúdos “que envolvam raciocínio” (E1), que estejam “mais próximos da realidade” (E3), que considerem a “abrangência do tema” (E13) ou ainda o “*core do core*” (E11 e E14).

Em relação à dinâmica de funcionamento da recuperação de estudos, ao se analisar as percepções dos professores entrevistados sobre seu trabalho especificamente voltado para as aulas de recuperação (Gráfico 02), nota-se que seus discursos estão coerentes com as determinações normativas e regulamentares que orientam todo o sistema. Desta forma, mais da metade (57%) dos docentes se preocupa em analisar e/ou rever os conteúdos ministrados, procurando desenvolvê-los novamente de forma mais eficiente, agradável ou diferente daquela apresentada anteriormente nas aulas regulares. Tal fato é ainda corroborado pelos professores (34,2%) quando demonstram preocupação com analisar e/ou rever o método e seus instrumentos de avaliação. Apenas uma pequena parcela desses profissionais (8,8%) salientou que faz uso de instrumentos pedagógicos que auxiliem na avaliação de recuperação e sua nota.

GRÁFICO 02 – ASPECTOS RELEVANTES PARA AS AULAS DE RECUPERAÇÃO



Elaboração: O autor.

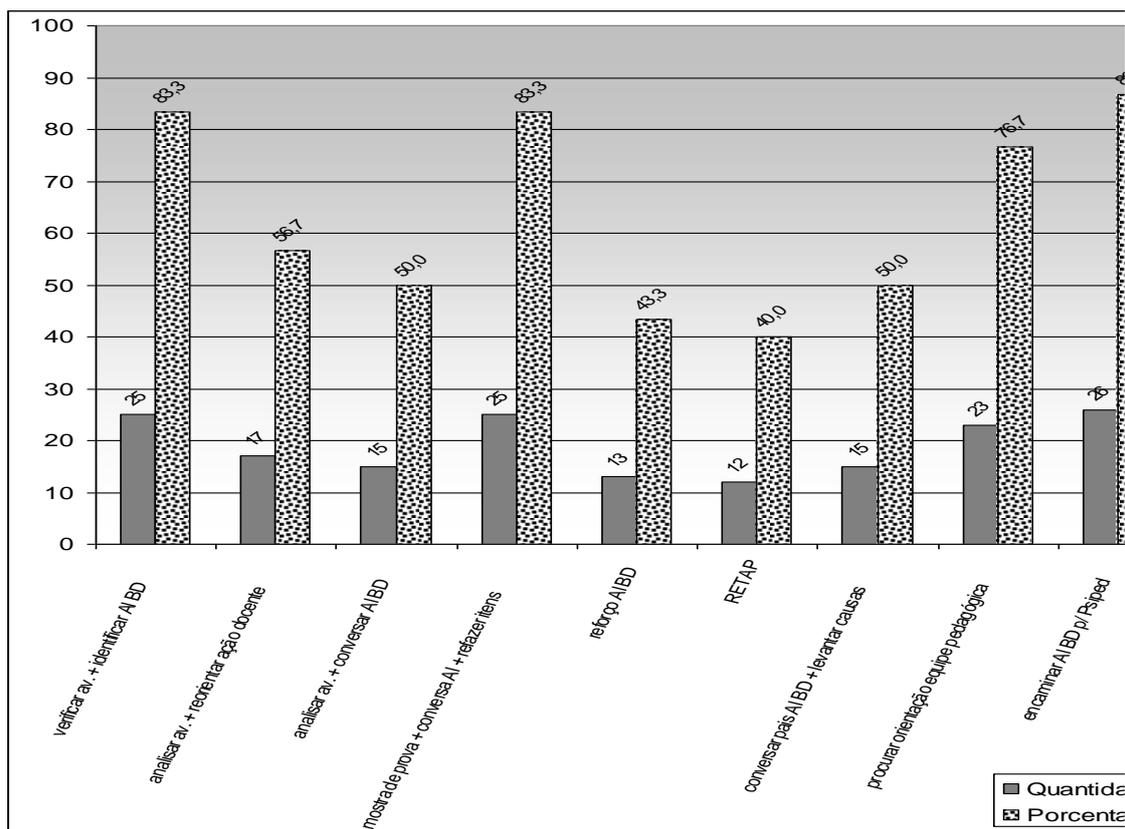
Ainda em relação ao funcionamento das atividades voltadas para a recuperação (Gráfico 03), é possível perceber que a maioria dos professores (83,3%) procura ao menos identificar os alunos com baixo desempenho através da verificação dos resultados das avaliações, ao mesmo tempo em que afirmam que se valem da mostra de prova para conversar com esses alunos. Durante essa atividade, é possível refazer aqueles itens que mais foram errados propiciando, assim, um significativo momento de recuperação de falhas que por ventura tenha ocorrido ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Há uma percepção positiva da necessidade do trabalho em equipe. Tal fato pode ser constatado na medida em que 76,7% dos docentes buscam alguma orientação junto à equipe pedagógica<sup>19</sup>, no sentido de saber como proceder com os alunos com baixo rendimento. Desses, a maioria (73,9%) costuma procurar a Seção

<sup>19</sup> Equipe pedagógica é identificada como qualquer setor ou pessoa do colégio, que de forma individual ou coletiva, é capaz de influir (positivamente ou não) no desempenho dos alunos.

Psicopedagógica, não descartando a possibilidade de acesso a outras instâncias como a Seção de Supervisão (21,7%) e a Seção Técnica de Ensino (4,3%). Em 13% dos casos, de forma integrada, ainda foi destacada a possibilidade do envolvimento das próprias Seções de Ensino, dos professores ou da Seção de Estudos e Práticas Pedagógicas.

GRÁFICO 03 – ASPECTOS RELEVANTES PARA A RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS



Elaboração: O autor.

Com o encaminhamento dos alunos com baixo rendimento para a Seção Psicopedagógica, por parte de 86,7% dos docentes, e a indicação de que metade dos professores procura conversar com os responsáveis desses alunos a fim de levantar possíveis causas de seu mau desempenho, as respostas revelam, indiretamente, a importância e a complexidade da questão da dificuldade de aprendizagem como um problema improvável de ser sanado por uma única instância da comunidade escolar. Reforçando tal noção, mais da metade (56,7%) dos professores afirma analisar os resultados das avaliações com o sentido de reorientar, muitas vezes, sua própria ação docente ou de se aproximar dos alunos que apresentam dificuldades.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, foi possível perceber que: 1) o fracasso/sucesso escolar não é condição inata aos indivíduos ou inerente às condições estruturais dos sistemas educativos nas sociedades. O fracasso/sucesso deve ser interpretado como questão dialética essencial ao modelo hegemônico de produção que se pauta na competição e no desenvolvimento das individualidades; 2) os estabelecimentos escolares são locais onde a avaliação de pessoas é uma prática constante, quer de maneira formal ou informal, colocando-se como mecanismo rotineiro de seleção e certificação de seus indivíduos; 3) Há uma elevação no número de alunos amparados que parece acompanhar a tendência do aumento do número de matrículas no interior do SCMB e em suas subunidades; 4) A taxa de reprovação dos amparados é consideravelmente maior que dentre os concursados ; 5) A taxa de reprovação tende a ser maior no Ensino Fundamental, dado o efeito da aprovação apresentado pelo terceiro ano; 6) Apesar do conjunto sistematizado de normas e determinações legais que fundamentam a organização e o funcionamento dos EE que, se fossem aplicadas, contribuiriam para garantir e elevar ainda mais a qualidade da educação, as escolas de excelência também têm ainda um longo caminho a ser “desbravado” a fim de escapar ao resultado inequívoco da exclusão escolar (e social).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL (DEPA). **Rendimento escolar no Sistema Colégio Militar do Brasil (2004 – 2009)**. Rio de Janeiro: DEPA. Mimeo. 88p. 2009.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RI-CM/2010)**. Rio de Janeiro: DEPA. Mimeo. 46p. 2010.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.29-45, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Educacenso/Sinopse estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2009.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. **Psicologia**. São Paulo, v.8, n.1, 1997.

# REFLEXÕES PARA UMA INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA: FONTES DOCUMENTAIS E REDE DE SOCIABILIDADE

Gilberto de Souza Vianna<sup>20</sup>

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre pesquisa em andamento a respeito da interpretação da Escola Superior de Guerra (ESG) como rede de sociabilidade. Procura-se debater questões teóricas e metodológicas na utilização de fontes seriadas, a formação de bancos de dados partindo dos arquivos da ESG, o trato dos arquivos, o estudo sobre conceitos de redes sociais, sociedade em redes, complexos relacionais e a possibilidade de estabelecer listas nominativas com os registros militares contidos nos arquivos da ESG.

**Palavras-Chaves:** Escola Superior de Guerra, Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, rede de sociabilidade, complexos relacionais.

## ABSTRACT

The following article aims at presenting reflections to interpret the Escola Superior de Guerra (ESG) like social networking. This article debates the theory and the methodological questions in use of the serial sources, the construction and the treatment of the database using the ESG files, the knowledge involving social networks, company networks, relational complex and the possibility to establish nominal lists from ESG militaries records.

**Keywords:** Escola Superior de Guerra, Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, social networking, relational complex.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a apresentar reflexões e discutir as possibilidades teórico-metodológicas em se realizar pesquisa histórica sobre a Escola Superior de Guerra (ESG) como um espaço de sociabilidade entre civis e militares.

A ESG teve como modelo para sua criação sua congênere norte-americana: a War College. Assim, destaca-se a relevância, para pesquisa em curso, de se analisar as relações entre a War College e as características da ESG. Tarefa que não tem se demonstrado fácil, dada as peculiaridades, características e dinâmicas das duas instituições – em particular da ESG, foco desse estudo.

As questões metodológicas na utilização de fontes seriadas da Escola Superior de Guerra, a formação de bancos de dados partindo dos arquivos da ESG, o trato dos arquivos, o estudo sobre conceitos de redes sociais, sociedade em redes, complexos relacionais e a possibilidade de estabelecer listas nominativas com os registros

---

<sup>20</sup> Pesquisador Associado IESP-UERJ, Mestrado em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná (2001).

militares contidos nos arquivos da Escola Superior de Guerra, mostraram-se como propostas viáveis a serem consideradas. Tornou-se importante, nessa tarefa, o conceito de fronteira étnica em Frederik Barth no livro *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* (2000).

Partindo de leitura de autores como: Fredrik Barth, Michel Bertrand, Carlos Lozares, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg, Charles Tilly e Michael Mann, pretendo realizar uma reflexão sobre as possibilidades de análise e contribuições para a interpretação histórica, política e social da ESG, partindo de leituras realizadas para poder interpretar as razões de criação e sua dinâmica funcional, fazendo um corte temporal abrangendo o período de 1949 a 1961, desde, portanto, a fundação da ESG até o governo do presidente Jânio Quadros .

Como “pano de fundo”, a ESG possui uma rede associada que ministra cursos e aplica a mesma metodologia de ensino, a Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG). Essa Associação foi fundada em 1951 por ex-alunos e incentivada por Cordeiro de Farias e pelo Almirante Benjamin Sodré, se fazendo presente em todas as capitais e grandes cidades brasileiras, tendo, entre seus propósitos, ofertar cursos em moldes inspirados na ESG e com dinâmica educacional assemelhada, assim contribuindo para o aumento do número dos chamados “estagiários ” e na difusão dos “pensamento” da Escola. Em virtude da relevância da Associação no conjunto das atividades da ESG, sua apreciação constará de nossas reflexões.

## **2. A FORMAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA**

A ESG está localizada no Bairro da Urca, na cidade e Estado do Rio de Janeiro. O sítio escolhido para sua localização é o de uma fortaleza histórica, a Fortaleza de São João, encravada na várzea existente entre o morro Cara de Cão e o Pão de Açúcar. A Fortaleza de São João foi fundada por Estácio de Sá no ano de 1564, junto com a cidade do Rio de Janeiro. Com o passar dos séculos, a Fortaleza se estabeleceu como parte do complexo fortificado que defendia a cidade do Rio de Janeiro, com diversas outras construções. Foi em um dos prédios desta fortaleza que o General Cordeiro de Farias , no ano de 1948, escolheu para abrigar as instalações da ESG .

Originalmente, a ESG foi pensada pelo General César Obino quando de uma visita à América do Norte como Chefe da Comissão de Cooperação Brasil-EUA. Em 1946, o general realizou uma viagem de estudo para a criação do Estado Maior das Forças Armadas (EMFA) . Ainda enquanto estava nos EUA, o General Obino teve a oportunidade de visitar diversas Escolas Militares Americanas, como o War College e o Industrial College. Nessa ocasião teria surgindo a intenção de empreender esforços para criar uma escola nestes moldes no Brasil. Obino teve então a oportunidade de discutir a ideia da Escola com os oficiais Generais americanos Dwight. D. Eisenhower e Carl Spaatz, Chester Nimitz e, posteriormente, solicitar cooperação para a criação da ESG, no Brasil. Sobre esta viagem, o General Obino deixa a seguinte impressão:

Durante a minha estada em terras do Tio Sam, tive a oportunidade de observar a modelar organização das forças armadas estadunidenses. Sua organização é maravilhosa e serve de padrão a ser seguido pelas nações militarmente bem constituídas. Um espírito de organização metódica e objetiva é o que se pode verificar imediatamente ao se observar as forças militares de terra, mar e ar dos Estados Unidos. Essa perfeita organização não se observa apenas nas forças armadas norte-americanas, o que demonstra que o povo desse grande país atingiu um elevado nível de civilização. (Muller, 2003).

Como se percebe, o General César Obino ficou impressionado com a visita que realizou as escolas War College e o Industrial College, com a dinâmica das escolas e a forma com que eram ministrados os cursos nessas instituições. Após reuniões com chefes militares americanos e com o próprio Presidente Harry S. Truman, Obino voltou para o Brasil decidido a organizar uma Escola de Guerra, nos moldes das escolas americanas, e subordinada ao novo Estado Maior das Forças Armadas.

Dando forma as intenções do General Obino, foram enviados ao Brasil pelo governo americano três oficiais, com objetivo de cooperar na construção da nova Escola de Guerra do Brasil. Os norte-americanos elaboraram um relatório final para implantação da Escola. Segundo o General Cordeiro de Farias, eles pretendiam reproduzir e adotar o regulamento da *War College* “sem restrições”, alegando que o mesmo tinha dado certo nos EUA e daria certo no Brasil, porém essa intenção não encontrou apoio no pensamento do General Cordeiro de Farias e do próprio General César Obino.

Paralelamente à missão americana de assessoria para a criação da ESG, estudos e trabalhos para implantação da ESG foram realizados por uma equipe do EMFA , composta pelos irmãos Orlando e Ernesto Geisel, Golbery do Couto e Silva e Jurandir Mamede. As atividades de criação da ESG foram colocadas em prática pelo General Cordeiro de Farias. À época, convencionou-se dizer que a ESG era filha da War College – afirmação difícil de negar, mas não de todo verdadeira, pois a influência da War College na estruturação da Escola Superior de Guerra é muito menor do que se aparenta. Para comprovar isso, é relevante um olhar mais atento ao discurso dos pensadores pioneiros da ESG, a começar pelo próprio General Cordeiro de Farias:

É preciso assimilar nesse ponto que a ESG inspirou-se no War College e no Industrial College, mas tornou-se completamente diferente de ambos por forças das circunstâncias (e, posteriormente) Eu sempre digo: nós somos filhos do War College, admitimos com orgulho esta paternidade, mas não existe nada mais diferente do War College do que a Escola Superior de Guerra. (Camargo, 1981)

A ESG tem sido objeto de estudos acadêmicos, ocorrendo análises com críticas incisivas e apaixonadas, não obstante ser uma instituição ainda jovem, se comparada com outras instituições do Ministério da Defesa do Brasil. Não obstante, é uma das instituições mais complexas para ser estudada dada suas peculiaridades.

A compreensão da dinâmica da ESG não é tarefa simples, mesmo para um pesquisador das instituições militares acostumado com as dinâmicas próprias dessas instituições, uma vez que executar uma análise da Escola seguindo como parâmetro escolas militares tradicionais não seria coerente, pois a ESG apresenta características distintas das demais escolas. Ignorar essa realidade poria em risco a pesquisa, por ser superficial. Assim, interpretar a dinâmica da ESG exige uma abordagem que não ignore reflexões devedoras de campos do conhecimento distintos, mas complementares, como a Ciência Política, a Sociologia e a História Social.

### **3. FONTES DOCUMENTADAS E LISTAS NOMINATIVAS DA ESG**

Os militares, pela característica de sua profissão, são por excelência elaboradores de registros e conseqüentemente elaboradores de arquivos. Praticamente é possível identificar todas as modalidades de documentos citados por Carlos Bacelar em sua tabela de Arquivos e Documentos (Bacelar, 2006):

sindicâncias, processo disciplinares, criminais, ofícios, registros de óbitos, registros de nascimentos, registros de casamento e listas nominativas.

Quanto à elaboração de listas nominativas, são por essência uma atividade militar: recrutamento, controle de efetivo e pagamento de benefícios. Como fala Carlos Bacelar quando trata das listas nominativas:

De início, essas listas foram elaboradas, em São Paulo, para fins de recrutamento militar; mais tarde, já na década de 1790, passaram a registrar a produção econômica, no esforço reformista da política metropolitana. (Bacelar, 2006, p. 26)

Carlos Bacelar identifica em uma tabela as fontes e os documentos que podem ser encontrados no arquivo, identifica os arquivos do Poder Executivo levantando os diversos documentos elaborados pela burocracia estatal. No entanto, talvez por serem alvo de pesquisa relativamente recente, Bacelar não aborda a documentação produzida por unidade militares, que tem uma dinâmica particular, não obstante estarem incluídas dentro do Poder Executivo e produzirem muitos dos documentos citados.

Então acredito que aqui cabe uma rápida explicação dos documentos que podem ser encontrados na ESG. Em unidades militares e neste ponto a ESG, os fatos ocorridos na unidade, de forma diária, são registrados em um documento chamado “boletim diário”. No final de um período de seis meses, os diversos boletins são encadernados e colocados em arquivos. Também é realizada a compilação dos registros referentes a um determinado militar, publicados nestes boletins diários. Esses registros individuais são semestralmente repassados ao militar e devidamente guardados, uma cópia em arquivo. Esse registro pessoal é denominado “Alterações”, no qual constam as atividades laborais do militar enquanto estiver na atividade regular denominada “ativa”.

Os boletins diários e as alterações contêm uma série de informações que podem ser de grande utilidade para um pesquisador que se aventurar a estudar militares e organizações militares. Neles podem ser encontrados dados como nome, data de casamento, nome da esposa, filiação de ambos, identificação dos filhos, salários, empréstimos contraídos, declaração de residência, elogios, punições, atividades militares, cargos ocupados, formação acadêmica, palestra e cursos que frequentou ou ministrou, tempo de permanência em cada unidade militar etc.

Os oficiais e os praças (subtenentes, sargentos e soldados), juntamente a suas tarefas diárias, elaboram um intenso trabalho burocrático, gerando uma farta documentação que é arquivada na OM juntamente com uma via das “Alterações” dos militares. Essa sistemática será observada pela ESG, com peculiaridades quanto ao público-alvo dos registros, conforme observado a seguir.

Na ESG os “boletins diários” ganham uma nova dinâmica que, em muito, aumentam as possibilidades do pesquisador auferir informações, devido a característica específica da ESG, que era inédita no Brasil até então. A Escola recebe não somente militares das três forças armadas, (Exército, Marinha e Aeronáutica), mas também militares das forças auxiliares (Polícia Militar e Bombeiros) de diversos Estados e, o mais inovador, recebia no corpo discente civis de diversas origens (políticos, empresários, funcionários públicos e profissionais liberais de diversas origens), e para todos mantinha a mesma lógica de registros.

A respeito, verificou-se que os “Boletins Diários” da ESG são pouco exploradas como fontes de dados e que, uma vez organizados e quantificados, facultarão acesso a informações valiosas, permitindo diversas relações, pois indicariam diversos dados dos “estagiários”, tais como nome, cor, estado civil, salários, naturalidade, nome, idade, nascimento e óbito assim como estado de origem, permitido desta forma “... análises bastante ricas e diversificadas das condições de vida cotidiana.” (Bacelar, 2006, p. 28)

Outras informações importantes que constam nos Boletins são as declarações de domicílio dos militares que chegam às Unidades e Organizações Militares. Elas são bem claras, informando onde moram e quantas pessoas habitam o domicílio junto com ele. No caso da ESG, isso fica mais rico, pois o registro se aplica aos “não militares e militares de forças policiais e bombeiros de diversos ESTADOS”, permitido auferir a mudanças de bairros residencial com o decorrer do tempo, o que pode indicar, por exemplo, mudança estimulada por perda do poder salarial dos militares, ou analisar as condições socioeconômicas dos “não militares que frequentaram a Escola Superior de Guerra”, crendo que conhecer os domicílios facultaria indagações sobre a renda.

Só como exemplo, com os dados tabulados nos arquivos dos Boletins e nos bancos de dados da Seção de secretária acadêmica da ESG, é possível identificar uma mudança de bairro indicados, como local de residência, por policiais e bombeiros que se apresentavam na ESG, no período entre os anos de 1949-1959. 86% de um

universo de 156 oficiais policiais e bombeiros que se apresentaram na ESG declararam residência nos bairros do Méier e Cascadura da Cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, no período de 1999-2009, 76% de um universo de 134 policiais e bombeiros, declararam residência nos bairros da Barra, Copacabana e Botafogo, da cidade do Rio de Janeiro, o que pode demonstrar um relativo aumento de renda salarial por parte deste grupo, ou uma fuga de áreas dominadas pelo tráfico de drogas, perguntas que só um cruzamento de dados podem responder.

No entanto, a ESG guarda outra estrutura de arquivos muito relevante e diferente dos Boletins Diários, que poderiam se enquadrar na descrição que Bacelar faz dos arquivos do Legislativo e das possibilidades que eles oferecem.

Para isso, é necessário entender a dinâmica do principal curso da ESG, o Curso Superior de Guerra, para a compreensão é interessante colocar em sequência:

1. um conferencista é convidado para ministrar uma palestra no curso, dentro de um módulo específico, esta palestra era gravada em meio magnético, assim como toda a palestra até hoje ministrada na ESG, com a devida modernização da mídia;
2. a Mídia da palestra era datilografada e transformada em um “livreto” catalogado e arquivado;
3. ainda ao término das conferências são gerados debates no auditório, também registrados da mesma forma;
4. após uma série de conferências os “Estagiários alunos” vão ser separados em grupos propositadamente mesclados entre civis e militares, eles vão gerar assim os trabalhos em grupo, ou TG - com debates e soluções propostas sobre os temas das conferências.

Dentro desta dinâmica pedagógica, inicialmente do Curso Superior de Guerra, e posteriormente estendido a todos os outros cursos da ESG, foram gerando uma série de documentos que permitem acompanhar os debates e as análises, somando ainda ao posicionamento político de cada grupo, sendo possível identificar o posicionamento individual.

Meu trabalho inicial na construção de um banco de dados é a elaboração de fichas biográficas das turmas, a partir deste levantamento inicial, num processo de análise dentro desta ótica de sociabilidade, e de tentativa de articular uma rede

nacional de influência e mobilização, dos arquivos da própria Escola. Além disso, demonstrar que os fundadores da Escola Superior de Guerra, ao pensar em sua criação, não pensavam em uma Escola Militar, mas em um espaço de sociabilidades onde seria possível alimentar uma rede nacional de poder e contatos, concretizada nas ADESG'S e fomentando o surgimento de uma elite dentro dos padrões estabelecidos pelas discussões internas da própria ESG.

Sobre o tema, e importante para a nossa pesquisa, destaca-se o trabalho de Alfred Stepan, *Os militares na política* (1975). Stepan busca analisar o papel de liderança que os militares assumiram na segunda metade do século XX, justamente após passagem pela instituição, entendendo que a ideologia da ESG se resumia em um conjunto de ideias e procedimentos para a modernização do país, um projeto de “Segurança e Desenvolvimento”. Portanto, em *Os militares na política*, de Stepan, observamos que o autor procurou analisar a formação dos oficiais (período de 1945-1964) que ocuparam cargos na burocracia estatal na década de 60, e, principalmente, os que participaram do movimento de 1964.

#### **4. CARACTERÍSTICA: LOCAL DE ENCONTRO E INTERAÇÃO ENTRE CIVIS E MILITARES**

Como já dito anteriormente, entre as Escolas Militares, a ESG se distingue por ser uma Escola que recebe entre seus “estagiários” (como são denominados os discentes) indivíduos de diversas origens civis e militares, dinâmica escolar inédita no ensino militar do Brasil, dentro do universo das Escolas Militares de altos Estudos, e que chegou a chamar a atenção até entre Oficiais norte-americanos, como observada pelo próprio comandante da War College, em 1959, quando em visita à ESG:

Não conheço nada mais diferente do War College do que a Escola Superior de Guerra do Brasil. Mas se vocês me perguntarem qual das duas é a melhor, não tenho condições de responder. Deixo o Brasil impressionado, principalmente com essa junção civil-militar que vocês estão fazendo e com a maneira descontraída de construir essa ligação. (Camargo, 1981)

Na pretensão inicial de estudar a ESG como espaço de debate, sociabilidade e lugar de “fronteira”, entre o meio militar e membros da sociedade civil, foi útil a reflexão de Frederic Barth, que no livro “O guru, o iniciador e outras variações antropológicas”

efetua uma abordagem sobre a etnicidade e a persistência das fronteiras criadas por partes das unidades étnicas. Onde eu penso que a ESG, por ser propositadamente um local de encontro entre o universo civil-militar pode de alguma forma ser analisada. Para Barth a etnicidade estaria relacionada com a organização dos grupos étnicos, ela é atribuída pelos próprios autores, e as fronteiras seriam mantidas apesar da movimentação e intercâmbio entre eles, além do que delimitariam a posição do grupo ou indivíduo nas diversas relações. Certas relações estáveis são mantidas através dessas fronteiras baseadas em estatutos étnicos.

Os agentes étnicos, especialmente as associações e círculos, são instauradores de novos quadros de socialização e expressão dos sujeitos, e transformam as narrativas étnicas passadas em sinais diacríticos. Esses são, por sua vez, os signos e símbolos que o grupo cria para se representar, mostrar que é diferente e em certo sentido, “que existe enquanto grupo”. São sinais criados ou inventados que oscilam, não são fixos e podem ser negativos ou positivos, isto é, podem ser exaltados ou ignorados, minimizados e negados pelos membros do grupo.

Ele aborda três principais pontos nos ensaios desta obra:

- 1- definem os grupos étnicos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios autores, organizando assim a interação entre as pessoas.
- 2- explora os diversos processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção desses grupos.
- 3- desloca-se o foco de investigação interna aos grupos para as fronteiras étnicas e manutenção delas.

Barth utiliza as fronteiras para compreender as dinâmicas do grupo. Ele dinamiza a identidade étnica afirmando que ela não é estática, se transformando a partir das relações e como qualquer outra identidade, coletiva ou individual, dependendo do interesse, ou contexto. A interação entre os sujeitos e grupos permite transformações contínuas que modela a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem está inserido no grupo e quem não está. Compartilham diversas características, mas principalmente esses grupos se organizam a fim de definir o “eu” e o “outro”. Manifestam-se de maneira a categorizar e interagir com os outros.

Notadamente, parto do pressuposto que a estrutura da ESG e da ADESG, no período da sua fundação, foi elaborada com a intenção de sociabilizar uma elite civil

e militar e criar um sistema de rede social, objetivando promover a troca material e imaterial entre os atores desta rede.

## **5. CARACTERÍSTICA: SOCIABILIDADES E REDE SOCIAL**

Minha intenção prioritária ao estudar a tipologia das fontes e a documentação existente nos arquivos da ESG (conferências, instruções e boletins internos), foi abordar qual o real interesse dos fundadores da ESG, nominalmente os Generais Cesar Obino e Cordeiro de Farias e o Almirante Benjamim Sodré, em não fundar uma “Escola de Guerra” nos moldes dos já existentes Cursos de Estado Maior das Forças Armadas, ou em simplesmente copiar o modelo da War College ou Industrial College. Acredito que a real pretensão em se fundar a ESG seria a criação de um centro civil-militar de formação de interação, um espaço de sociabilidades que se multiplicaria imediatamente após a fundação da escola, em rede nacional através da ADESG, portanto ao pensar uma escola militar como uma associação de diplomados organizada, que ministra cursos nos moldes da ESG, encontramos outra característica que difere a ESG das outras Escolas Militares brasileiras.

Com Aderaldo (1978), surge a tese de que a ESG teria um objetivo “instrumental propositivo”, que seria a influência nos rumos de governo, propondo políticas para serem utilizadas e implementadas, afirmando que muitas das ideias elaboradas na ESG entre os anos 1950 e 1960 foram incorporadas nos Governos Militares, mas tal prática já havia sido salientada pelo próprio Cordeiro de Farias (Camargo, 1981).

Portanto antes dos debates sobre redes sociais, tinha-se a pretensão inicialmente de utilizar os estudos de Barnes (1954). Segundo ele, a teoria da rede social é o estudo de como a estrutura social de relações em torno de uma pessoa, grupo ou organização afeta crenças e comportamentos.

Lendo os artigos de Carlos Louzares, me chamou a atenção a análise sobre a extensão da rede social, identificando um dos propósitos do historiador: as lógicas relacionais e as trocas que animam uma rede. Partindo dos atores que a compõem, a análise de redes leva em consideração que a realidade deve ser concebida e principalmente investigada sob o ponto de vista das propriedades das relações entre e dentro das unidades, em vez das propriedades destas próprias unidades. É uma abordagem relacional.

Para mapear na ESG as prioridades relacionais dos indivíduos, pretendo estabelecer listas desses membros e visitantes, lista de publicações escritas e ações no domínio da vida civil e militar, produzir mapas do movimento de indivíduos e o fluxo de ideias, a fim de avaliar os métodos e vetores de transferência cultural e ideológica de uma rede.

Neste ponto, o artigo de Michael Bertrand, principalmente quando aborda o conceito de “prosopografia”, me pareceu bastante útil quando conceitua que a mesma se destina tradicionalmente ao estudo de “conjuntos sociais coerentes”, formados por indivíduos que compartilham várias características de identidade, como atividade profissional, classe social e responsabilidade político-administrativa. E que a “prosopografia” apresenta regras de análise onde se realiza um esforço quantitativo para identificar membros de determinado grupo. Ao mapear essas relações, a análise de rede ajuda a descobrir os padrões de comunicação emergentes e informais presentes em uma organização, que podem então ser comparados com as estruturas formais de comunicação. Esses padrões emergentes podem ser usados para explicar vários fenômenos organizacionais.

A comunicação dessas unidades sociais: indivíduos, grupos, organizações e sociedades caracterizam uma rede social como um conjunto de "indivíduos interconectados", que estão ligados por fluxos de “comunicação padronizados”. Há estudos de análise de redes de comunicação “os vínculos interpessoais criadas pelo corte de informações na estrutura de comunicação interpessoal”, e os “fenômenos sociais que resultam da manutenção de certa regularidade de comunicação” (Luhmann, 1996). No entanto, chama a atenção para a evolução caracterizada por Giovane Levy de “prosopografia generalizada”, procurando um corte qualitativo para as análises.

Neste tipo de investigação, o historiador não está simplesmente preocupado com a interpretação dos significados, mas antes em definir as ambigüidades do mundo simbólico, a pluralidade das possíveis interpretações desse mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais. Assim, a micro-história possuía uma posição muito específica dentro da chamada nova história. (...) Era importante refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos. (Levi, 1992)

Pensando nos arquivos da ESG, a possibilidade de uma micro-análise pode ser considerada, decorrente das diversas histórias de vida, e da grande quantidade de fontes. Micro-história é uma prática que visa essencialmente a redução da escala de observação, em uma análise microscópica, seguida da investigação intensiva desse objeto.

Por outro lado, a micro-história não é, uma mera verificação de regras macro históricas gerais, de modo que não pode proporcionar exemplos de dados já constatados a nível global. A análise de redes centra-se nas relações entre as pessoas, em vez de centrar-se sobre as características delas. Essas relações podem compreender os sentimentos que as pessoas têm uma pela outra, a troca de informações, ou trocas mais tangíveis, como bens e dinheiro.

Para a micro-história, a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado. (Levi, 1992 )

Para Levi, portanto, o método da micro-história consiste principalmente na redução da escala de análise da investigação para em seguida, estabelecer um jogo entre a dimensão detalhada do enfoque de pesquisa e a escala ampliada do contexto social que lhe atribui sentido e que é enriquecido com as novidades provenientes da micro análise. No entanto, em "Jogos de Escalas" é mais uma vez Giovanni Levi quem nos chama atenção para um ponto muito importante nesta questão do foco a ser utilizado, e nos dá indícios de como o pesquisador deve proceder na escolha da melhor escala de análise. Nas palavras do autor:

A micro-história tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral. (Levi, 1992)

Não pensei em trabalhar com micro-história ao estudar a ESG, no entanto as possibilidades de realizar um trabalho com essas fontes, faz com que esta abordagem se torne bem interessante, e neste ponto cito novamente G. Levi:

Não considero que todo problema histórico ganhe em ser tratado em nível micro analítico. De toda forma, o debate que há alguns anos pôs frente a frente os pesquisadores em torno da micro-história contribuiu para torná-los conscientes do fato de que escolher um instrumento analítico que não é neutro, e de que a escala dos fenômenos não está inscrita na realidade. A escala não é um dado preestabelecido, mas resulta de uma escolha estratégica que envolve a própria significação da pesquisa: o que vemos é aquilo que escolhemos fazer ver. (Levi, 1992)

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciarmos este ensaio, observamos que a ESG tem sido objeto de estudo em vários trabalhos acadêmicos no Brasil e no Exterior. A dissertação de mestrado de Ferraz (1994), abordando as relações civis-militares praticada na ESG, é uma referência, contudo, especificamente livros publicados sobre ESG são bem raros. Uma das poucas obras sobre o assunto é um livro que tem sido referenciado recorrentemente em estudos da ESG, e trata-se da obra do Juiz Antônio de Arruda (1983), ex-estagiário do Curso Superior de Guerra, que busca fazer uma análise da evolução da ESG na questão conceitual, analisando conceitos que são caros para a instituição, como Segurança, Defesa, Poder Nacional e Elite Moral. Traçando um histórico da fundação da ESG, Antônio de Arruda teve amplo acesso à documentação da Escola.

Nesse lócus, pretendo analisar os primeiros anos de funcionamento a ESG (1949-1961), balizado entre a fundação da Escola e o governo de Jânio Quadros, utilizando inicialmente a documentação existente na própria Escola Superior de Guerra, muitas de caráter reservado e inédito. Pretende-se demonstrar que os fundadores da Escola Superior de Guerra, ao pensar em sua criação, não pensavam em uma Escola Militar, mas em um espaço de sociabilidades onde seria possível alimentar uma rede nacional de poder e contatos, concretizada nas ADESG'S e fomentando o surgimento de uma elite dentro dos padrões estabelecidos pelas discussões internas da própria ESG.

Estando no início da elaboração da pesquisa, o momento de leitura e de revisão literária se torna necessária, o debate e a bibliografia apresentada colaborou para isso, não obstante utilizar novos teóricos e rejeitar outros escolhidos anteriormente faz parte do processo de pesquisa acadêmica, o problema é tomar o óbvio e o não tão

óbvio e situar no contexto da vida das pessoas e instituições a quem estamos estudando e, em seguida, tentar entender o que um amontoado de dados particulares, fontes seriadas e outros elementos está nos dizendo sobre o que aquilo significava para aquelas pessoas e instituições. Este exercício é sem dúvida o mais complexo da pesquisa histórica a que me proponho e que, indubitavelmente, faz com que o trabalho de revisão bibliográfica se faça essencial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Antônio de. **A Escola Superior de Guerra: história de sua doutrina**. Brasília: GRD/MEC, 1983.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e Mau Uso dos Arquivos. In: Pinsky, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. 2. Ed, São Paulo: Contexto, 2006.

BARRETO, Aníbal (Cel.). **Fortificações no Brasil (Resumo Histórico)**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1958. 368 p.

BARNES, J. (1954). **Class and Committees in a Norwegian**. Island Parish. Human Relations, 7, 39-58.

BARTH, Fredrik. **Process and form in social life**, Vol. 1, London: Routledge e Kegan Paul, 1981.

\_\_\_\_\_. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro, Contra-capá, 2000.

BEAUREPAIRE Pierre-Yves, **La France des Lumières : 1715-1789**, Paris, Belin, 2011.

\_\_\_\_\_. **Franc-Maçonnerie et sociabilité. Les métamorphoses du lien social**, Paris, EMF, 2013.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BEIRED, José Luís Bendicho. **Sob o signo da nova ordem. Intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Um enigma chamado Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

BURGUESS, Mike; WOLF, Daniel. "Brasil: o conceito de poder na Escola Superior de Guerra". **Revista de Cultura Vozes**. Rio de Janeiro, nº 5, jun/jul, 1975.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Estado, Governo, Sociedade – **Para uma teoria geral da política**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAMARGO, Aspásia e GÓES, Walder. **Meio Século de Combate: diálogo com Cordeiro de Farias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento**. Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CASTELLS, M. . **A sociedade em rede**. 2º vol. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra.2009.

CASTELLO BRANCO, Carlos. **A Renúncia de Jânio – Um Depoimento**. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

CASTRO, Celso. **Os Militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

COUTO E SILVA, Golbery do. **Planejamento Estratégico**. Brasília: UnB, 1981.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DULCI, Otávio Soares. **A UDN e o anti-populismo no Brasil**. Belo Horizonte, UFMG, 1986.

FERRAZ, Francisco Cesar Alves. À Sombra dos Carvalhos: militares e civis na formação e consolidação da Escola Superior de Guerra. **Dissertação** de Mestrado. Unesp, 1994.

FAUSTO, Boris. **O pensamento nacionalista autoritário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRAGOSO, João. Apontamentos para uma metodologia em História Social a partir de assentos paroquiais (Rio de Janeiro, Séculos XVII e XVIII). In : FRAGOSO & Sampaio (Orgs.) Arquivos paroquiais e História Sociais na América Lusa. **Métodos e Técnicas de pesquisa na Reinvenção de um corpus documental**, Rio de Janeiro; Mauad X, 2014., P. 21-126

FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de. As elites brasileiras e a Escola Superior de Guerra. Tese de **Doutorado**. FFLCH/USP, Departamento de História, 1985.

GASPARI, Hélio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GRENDI, Edoardo. Microanálise e História Social. In. OLIVEIRA, Mônica Ribeiro & ALMEIDA, Carla Maria Carvalho, **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2009;

GRYNSZPAN, Mário. **Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 255p.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HUNTINGTON, Samuel P. **O Soldado e o Estado. Teoria e Política das Relações entre Civis e Militares.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1996.

JANOWITZ, Morris. **The Military in the Political Development of New Nations.** Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1964.

MACHADO, Cacilda. A inserção social de Negros, índios e bastardos a partir de registros de óbitos ( Planaltos Paranaenses na primeira metade do século XXIII). in. **Revista de História Regional**, V. 15, n.2, dez 2010. ponta grossa: UEP.

McCANN, Frank D. **A Aliança Brasil-Estados Unidos 1937-1945.** Tradução Jayme Taddei e José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: Bibliex, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Nação Armada: ensaios sobre a história do Exército brasileiro.** Tradução: Sílvio Rolim. Recife: Guararapes, 1982.

\_\_\_\_\_. **The Professional Soldier: a social and political portrait.** New York: Free Press; London: Coolier-Machilan, 1971.

MOTTA, Jehovah. **Formação do Oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar, 1810-1944.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

MULLER, Eduardo Cunha. Marechal Salvador César Obino, **Esboço Biográfico.** AHIMTB/RS, 2003.

LEVI, Giovanni. "Sobre a micro-história" In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LUHMANN, N. & DE GEORGI, L. **Teoría de la sociedad.** Guadalajara, Ed. Universidad de Guadalajara: 1996.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de (Org.). **Militares: pensamento e ação política.** Campinas: Papirus, 1987.

ROCHA, Maria Selma de Moraes Rocha. A Evolução dos Conceitos da Doutrina da Escola Superior de Guerra nos anos 70. **Dissertação** de Mestrado. FFLCH- Departamento de História, USP, 1996.

STEPAN, Alfred. **Os Militares na Política. As mudanças de padrões na vida brasileira.** Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

SCHIMITT, Carl. **O conceito de político.** Petrópolis: Vozes, 1992.

# EVOLUÇÃO DA ARTE DA GUERRA – DAS GERAÇÕES DA GUERRA MODERNA AOS CONFLITOS ASSIMÉTRICOS E A GUERRA DE 5ª GERAÇÃO

*Cristiano Rocha Affonso da Costa*<sup>21</sup>

## RESUMO

Este trabalho pretende mostrar, por meio da história militar, a evolução da arte da guerra a partir do século XVII. São apresentadas as quatro gerações da guerra moderna, suas características distintas e avanços que fizeram elevar à próxima geração, bem como os expoentes e fatos marcantes de cada fase. Apresenta, também, as modalidades atuais da guerra moderna, notadamente a Guerra Assimétrica e suas nuances. Por fim, aborda a transição para uma possível Quinta Geração e suas implicações para o futuro dos combates, lançando a questão: a Quarta Geração está sendo modificada ou já estamos na era da Quinta Geração?

**Palavras-chave:** História Militar – arte da guerra - guerra assimétrica – guerra irregular – gerações da guerra

## ABSTRACT

Through the military History, this work aims to show the evolution of the art of war from the seventeenth century. The four generations of modern war are presented and their distinctive features and advances which have raised the next generation, as well as the exponents and milestones for each phase. It also presents the current modalities of modern warfare, notably Asymmetric War and its nuances. Finally, this work discusses the transition to a possible Fifth Generation and its implications for the future of the fighting, throwing the question: the Fourth Generation is being modified or already we are in the Fifth Generation?

**Keywords:** Military History – Art of War - Assymmetric warfare – irregular war – war's generations.

## 1. INTRODUÇÃO

No livro “Da Guerra”, Clausewitz afirma em sua famosa premissa que a “guerra é a continuação da política por outros meios”, no entanto, John Keegan em sua obra “Uma história da guerra” vai além ao mostrar que a guerra já era travada antes da política. De tudo podemos afirmar que sempre houve conflitos e a arte da guerra esteve e está em constante evolução.

A Guerra dos Trinta Anos<sup>22</sup> é o ponto de partida para a definição da guerra moderna. O Tratado da Paz de *Westphalia*, que selou o fim do conflito em 1648 coloca,

---

21 Tenente-Coronel do EB. Mestre em Operações Militares (EsAO-RJ), Especialista em História Militar (UNISUL-SC), em Psicopedagogia e Orientação Educacional (CEP-RJ), em Gerenciamento de Crise (DEI-SP) e Bacharel em Ciências Militares (AMAN-RJ). É membro do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná.

22 A Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) foi desencadeada por diferenças religiosas que opôs protestantes e católicos na disputa por poder e territórios na Europa. O Sacro Império Romano e a Espanha, católicos, contra os protestantes da Boêmia, Dinamarca e a Suécia. A França e a Holanda apoiaram os protestantes por motivos de Estado.

a partir de sua assinatura, o Estado como mentor e executor na guerra. Anteriormente, muitas entidades diferentes entravam em combate: famílias, senhores feudais, nobres, tribos, religiões, cidades, reis e empresas, usando diversos meios, não somente exércitos e marinhas (LIND, 2005:12).

Os acordos firmados no tratado propiciaram, por meio de consenso, o início da configuração moderna do Estado, trazendo noções de soberania nacional e de Estado Nação. Com o aumento gradativo do monopólio da guerra pelo Estado, temos o divisor histórico para que as guerras travadas a partir deste ponto sejam consideradas “Guerra Moderna”.

A Guerra dos Trinta Anos causou tantos danos e foi extremamente “bárbara” que houve, a partir do seu fim, a distinção entre militar e civil<sup>23</sup>. Somado a isto, o esgotamento da população e a escassez de recursos nos países da Europa eram tão grandes que os novos exércitos permanentes tinham que ser reduzidos. O exército tomou a forma de uma corporação disciplinada e composta de elementos recrutados por um período longo de serviço, que tinham sua conduta controlada firmemente na paz e na guerra.

a Guerra dos Trinta Anos é tida como a causa da morte de algo entre 4 e 7 milhões de pessoas, até 1648. A repugnância popular ao comportamento dos exércitos mercenários foi tão grande que ajudou a criar os exércitos permanentes, em geral, mais bem disciplinados (CUMMINS, 2010:125).

Outro fator que mudou no período foi a observação que a guerra travada sem a busca pelo combate frontal e usando cercos era melhor, pois não causavam baixas, evitando os problemas da conscrição<sup>24</sup>. Essa nova forma foi chamada de “guerra limitada”.

As médias de mortalidade nos combates frontais eram muito altas e de certa forma inaceitáveis. Tal fato era extremamente oneroso e criava problemas sociais, pois estes efetivos tinham que ser repostos.

Com a proibição dos saques (por motivo de não causar revolta nas

---

23 Até então os efetivos militares eram compostos principalmente de mercenários, sem comprometimento com valores éticos e morais. Após esse período, com a conscrição, esses valores começaram a ser incorporados à disciplina (Nota do autor).

24 Conscrição era o ato de o indivíduo ser convocado para servir aos exércitos. A partir da Revolução Francesa apareceram normas regulando a participação obrigatória por um tempo determinado (conscrição universal).

populações), a logística estava atrelada aos armazéns<sup>25</sup>, que deveriam suprir as tropas e ficavam localizados em cidades fortificadas. Estas não deveriam estar a mais de sete dias do local da vanguarda dos exércitos que apoiavam. Isto fez com que os deslocamentos ficassem mais curtos. Então, poder subsistir em território inimigo, usando as provisões e recursos deste, era preferível a uma vitória em batalha, onde o índice de morte era elevado em ambos os lados.

Deste modo, era vantajoso exaurir as riquezas do inimigo ao invés de destruí-lo. O princípio base era o desgaste. Segundo bem explica Fuller (2002:25), “o dinheiro, e não o sangue era o fator decisivo e, quando por meio de manobras contínuas... o tesouro do inimigo começava a secar, este, antes de enfrentar a ruína completa, buscava uma paz negociada”. O Marechal de Saxe, em sua obra *Reveries* (1757) também expressou sua opinião sobre as técnicas de desgaste: “Nada enfraquece mais o inimigo, quanto esta maneira de agir; nada proporciona tantas vantagens.”

Com o advento da Revolução Francesa, houve o retorno gradativo à “Guerra Total”<sup>26</sup>, buscando o combate direto e a destruição do inimigo. Com a diferença que o povo, por meio da conscrição, tomava o lugar do soldado mercenário dos exércitos reais.

Todos estavam envolvidos. Sintetizando o pensamento do Marechal Foch em sua obra “Princípios da Guerra”, a era das guerras nacionais iriam atingir um nível desenfreado, pois empregariam todos os recursos da nação, mas para a defesa de idéias filosóficas, de onde surgem as paixões<sup>27</sup>.

Todos estes fatores citados, a guerra limitada, o retorno à guerra total, a defesa de idéias filosóficas e ideológicas, aliados aos avanços tecnológicos foram modificando a guerra moderna, fazendo com que tivéssemos diferenças de meios, emprego e táticas que fasearam o estudo do período.

---

25 Instalações de armazenamento e preparo de materiais logísticos (principalmente alimentos). Normalmente eram montados em cidades próximas aos locais prováveis de batalhas, para utilizar a estrutura destas.

26 O Estado como um todo, incluindo principalmente sua população participam do esforço de guerra. “Os homens jovens deverão lutar, os casados forjarão as armas e transportarão os suprimentos, as mulheres confeccionarão tendas e uniformes e servirão nos hospitais, os meninos transformarão a roupa branca em bandagem, os velhos serão levados às praças públicas para elevar o moral dos combatentes e pregar a unidade da República e o ódio aos reis”, Trecho da Convenção da Revolução Francesa de 23 de agosto de 1793.

27 Escrito pelo Marechal francês Ferdinand Foch em 1903, o livro reúne em coletânea as conferências pronunciadas na Escola Superior de Guerra, em Paris.

Com base neste pressuposto, a equipe composta por Willian Sturgiss Lind, Coronel Willian Nightengale, Coronel Joseph W. Sutton , Tenente-Coronel Gary I. Wilson e o Capitão John F. Schimidt em seu trabalho conjunto “*The Changing Face of War: Into the Fourth Generation*”, publicado em 1989, definiu que a Guerra Moderna era dividida em quatro gerações. A divisão em gerações distintas não isenta que características de uma geração sejam encontradas em conflitos de outra. Lind e sua equipe basearam a divisão em características marcantes como premissa:

- 1ª Geração (1GW)<sup>28</sup>: Utilização da Massa;
- 2ª Geração (2GW): Concentração do Poder de Fogo;
- 3ª Geração (3GW): Manobra; e
- 4ª Geração (4GW): Conflitos irregulares e assimétricos.

O presente artigo apresenta as quatro gerações da guerra moderna, aborda a ocorrência do surgimento da 5ª Geração (5GW), lançando a questão: A 4GW está sendo modificada ou já estamos na era da 5GW ?

## **2. AS GERAÇÕES DA GUERRA MODERNA**

Os fatores que definem as Gerações da Guerra moderna são a combinação do uso de novas tecnologias (armamentos, meios de transportes, equipamentos e logísticas) e o seu emprego tático. A nova tecnologia pode alterar a tática bem como as necessidades táticas podem impulsionar novas tecnologias. Quando a tática é alterada e, ao mesmo tempo, são usadas novas tecnologias, temos uma nova geração da guerra.

### **2.1 A PRIMEIRA GERAÇÃO DA GUERRA MODERNA (1 GW)**

Segundo o trabalho da equipe de Lind (1989), a 1GW tinha o campo de batalha ordenado e está cronologicamente colocada entre 1648 e 1860. Esta geração tem sua importância no fato de que o campo de batalha ordenado criou a cultura militar de ordem. As representações militares e suas características, que distinguem o militar do civil, tais como uniformes, continências, graus hierárquicos, ordem unida, formaturas, entre outros, são produtos da primeira geração, com a intenção de

---

28 Do inglês *Generation War – 1GW (First Generation War – Primeira Geração da Guerra)*, assim sucessivamente até a *5GW (Fifth Generation War)*. Essa terminologia será usada ao longo deste trabalho.

reforçar a cultura da ordem e primordiais para o comando e controle nas batalhas da época.

A tática desenvolvida priorizava o esforço principal na concentração da massa de combate no local e momento decisivos no campo de batalha. Era uma guerra de linha e coluna cujas batalhas eram formais e lineares em frente e profundidade, sendo relativamente estruturadas, dentro das possibilidades dos meios de comando e controle (transmissão das ordens) da época.

Em meados do Século XIX, o campo de batalha começou a se desordenar onde era ordenado (na disposição tática) e a se ordenar onde era desordenado (no campo pessoal). A contradição na cultura militar passou a ser necessária. A disciplina e a ordem, características militares, passaram a ter importância no campo da formação da personalidade militar e a desordem controlada no campo de batalha passava a ser fator específico da manobra. A cultura da ordem que já foi coerente com o ambiente em que operava, tornou-se cada vez mais em desacordo com ele. (LIND, 2005:12).

Ao contrário do Século XVIII, onde havia altos índices de deserção entre os soldados, o sentimento de nação, recém-incorporado após *Westphalia*, passou a motivar os combatentes.

Os expoentes militares do período são Frederico, O Grande, da Prússia e Napoleão Bonaparte da França.

Exemplos da Guerra de 1ª Geração são vistos na Guerra dos Sete Anos (1756 – 1763), entre a Prússia de Frederico e seus adversários, Áustria, Rússia e França, nos batalhas de Rossbach (1757), Zorndorf (1758) e Kunersdorf (1759).

Mas o ápice da geração veio nas campanhas napoleônicas, nas famosas batalhas antagônicas de Austerlitz (1805), onde Napoleão mostrou sua genialidade derrotando a Coalizão Rússia, Áustria e Grã-Bretanha (BEAN, in Holmes. Pimlott, 2007:176-188) e em Waterloo (1815), onde Napoleão foi derrotado pelos aliados comandados pelo General Wellington e pelos prussianos comandados por Blücher (BARR, in Holmes. Pimlott, 2007:98-111).

Outra contenda famosa do período é a batalha de Balaklava, na campanha da Criméia em 1854, conhecida como “A carga da Brigada ligeira”. Após este conflito, entrou a transição para a próxima geração da Guerra Moderna: *“Desde então a glória e o drama de Balaklava deram lugar a uma guerra de atrito entre exércitos*

*entrincheirados, presságio dos horrores da Frente Oeste na Primeira Guerra Mundial. A carga ficou parecendo coisa de antigamente, romântica, velha.”* (LAMBERT, in Holmes. Pimlott 2007: 123).

A centralização excessiva, que inicialmente foi o diferencial das táticas de Napoleão, transformou-se na sua derrocada, pois os comandantes adversários começaram a tirar proveito da falta de iniciativa nos vários escalões de combate franceses, causada por essa centralização. Somada aos avanços tecnológicos, a guerra caminhava a passos largos para a segunda geração.

O advento das novas tecnologias de armamentos, tal qual mosquetes raiados e, mais tarde, armas de retrocarga e metralhadoras, com maior alcance e cadência de fogo tornaram as táticas antigas de linha e coluna primeiro obsoletas, e logo suicidas. O ataque frontal passava a ser insustentável. As batalhas de Gettysburg na Guerra de Secessão nos Estados Unidos em 1863 e diversas outras durante a Guerra Franco Prussiana (1870-1871), com pesadas baixas, mostraram que uma nova fase estava para nascer. Combater daquela forma estava se tornando inviável (PAULA, 2010:65). Um longo processo até a nova geração se iniciava.

Para o Brasil, temos exemplos de conflitos de 1GW as batalhas travadas na Caiena (Guiana Francesa) em 1809, que envolveram tropas luso-brasileiras, apoiados por ingleses contra os franceses. Esse conflito não teve importância estratégica e o território conquistado foi devolvido aos franceses em 1817 (SOUBLIN, 2010:122), mas atendeu ao propósito de represália à invasão de Portugal pela França, que havia forçado a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808 e, desta forma, atestando a autenticidade da Coroa Portuguesa na América do Sul.

Algumas manobras na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), empreendidas pelas tropas brasileiras podem ser citadas. Um bom exemplo é descrito pelo Visconde Taunay, na obra “Retirada da Laguna”<sup>29</sup>, quando as tropas brasileiras utilizavam as técnicas defensivas do “quadrado” para se antepor às incursões da cavalaria paraguaia.

---

29 Publicado em 1872, retratava o dia a dia das tropas brasileiras da Expedição em Operação no sul do Mato Grosso, desde Laguna, na fronteira do Paraguai, até o Rio Aquidauana, durante a Guerra da Tríplice Aliança em 1867. No total, desde a partida no Rio de Janeiro, em 1865, a expedição percorreu mais de 2000 Km e dos mais de 3000 integrantes, somente 700 sobreviveram.

Importante notar, que as nações que aderiram mais rápido à essas mudanças para a Segunda Geração dominaram (ou colonizaram) com certa facilidade outros países, mesmo muito maiores, caso da Grã-Bretanha em relação à Índia (WILCOX;WILSON, 2004:38).

## 2.2 A SEGUNDA GERAÇÃO DA GUERRA MODERNA (2 GW)

A 2GW foi a evolução da tática perante as novas tecnologias bélicas da época. Abrange o período de fins do Século XIX até após a Primeira Guerra Mundial (I GM). Seu maior desenvolvedor foi o Exército Francês. Ainda segundo Lind, a guerra de segunda geração intensificou o fogo concentrado, a maior parte dele de Artilharia com seus fogos indiretos. O objetivo era o atrito e a doutrina era baseada em linhas defensivas fortes em virtude das armas automáticas com grande cadência de fogo. Essas armas eram extremamente propícias para aparelhar qualquer sistema de defesa estática com grande eficiência.

O poder de fogo era cuidadosamente sincronizado aos planos e ordens detalhados e específicos da Infantaria, Cavalaria (inicialmente a cavalo e posteriormente com carros de combate, mas estes ainda empregados de forma secundária) e Artilharia. O sincronismo tinha que ser total, com ação de comando forte e trazendo novamente a cultura da ordem. A obediência sobrepunha-se à iniciativa em virtude da sincronização. A disciplina era vertical, hierarquizada, imposta.

Segundo Paiva (2010:82), “os procedimentos eram rígidos e a disciplina prevalecia sobre a iniciativa”. Assim, o planejamento era rebuscado, mas limitava a criatividade e a busca de alternativas durante o combate. Ainda, Paiva cita que a “guerra era estática e de atrito. O atacante ‘empurrava a linha’ e o defensor ‘segurava a linha’, pois não havia mobilidade para envolver e cercar”. Deste modo a guerra parava no local, criando impasse de ordem operacional, mas que se desdobravam em problemas de logística, como a situação de saúde agravada pelas baixas condições de higiene e profilaxia que a guerra estática atrai. Isto criava um fator de baixas altíssimo, mas independente de ações do inimigo.

Armas e equipamentos foram criados e/ou aperfeiçoados, em especial o canhão, o fuzil e a metralhadora, resultando numa supremacia do fogo sobre o movimento. No final desse período começaram a surgir os blindados e a aviação, que levou à próxima geração da guerra moderna. Apesar do uso dos aviões e tanques na

Primeira Guerra Mundial, estes não foram empregados de forma decisiva no combate, em virtude da doutrina de emprego ainda em desenvolvimento ou precária, bem como as limitações tecnológicas por serem inventos recentes. Nesse período, a estrada de ferro também tomou vital importância para a melhoria no transporte das tropas e de equipamentos pesados (WILCOX;WILSON, 2004:38).

Um dos grandes vultos militares deste período foi o Marechal Helmuth von Moltke, “o Velho” defensor de um planejamento mais flexível, que incentivasse a iniciativa e fortemente calcado na mobilização em massa e na logística apoiada fortemente pelas ferrovias. Suas idéias eram, de certa forma, avançadas para esta fase, especialmente no que tange a iniciativa em todos os níveis de comando, o que o tornou um dos líderes militares, táticos e estrategistas estudados pelos expoentes da 3GW. Moltke era profundo conhecedor de Napoleão e Clausewitz, porém não os seguia cegamente, adaptando às novas possibilidades tecnológicas (FULLER, 2002:112). Moltke foi o grande estrategista na Guerra Franco Prussiana, ponto de partida para a criação do Império Alemão. Ele revolucionou, também, ao usar o telégrafo para agilizar a transmissão de ordens, mas defendia que, após iniciada a batalha, o volume de ordens deveria ser mínimo. Os prussianos tinham a capacidade de aprender com seus erros do passado, não repeti-los e alterar suas ações a partir daí (MACNEILL, 2014:301).

Como exemplos de batalhas famosas desta fase destaca-se Ypres (1914), com baixas elevadíssimas e que iniciou o sistema de trincheiras ao opor frente a frente o exército Alemão aos aliados franceses, ingleses e belgas, os quais não conseguiam (ambos) romper as linhas dos inimigos; Somme (1916), foi o primeiro emprego de tanques da história (apenas 49 unidades do modelo *Mark I*), apesar da forma equivocada de uso, agindo como apoio à infantaria e Cambrai (1917), a primeira batalha da história em que os tanques lideraram a ofensiva (476 unidades do modelo *Mark IV*). Todas na I GM (WILLMOTT, 2008:61-63,158-167, 220-223).

Em Cambrai, os britânicos finalmente mostraram que o tanque de guerra poderia resolver o impasse das guerras de trincheira na Frente Ocidental. Os tanques chegaram para vencer as guerras, mudando o aspecto delas para sempre. (CAWTHORNE, 2010: 180).

As operações executadas pelo exército norte-americano na Guerra do Vietnã, entre 1965 e1973, são consideradas taticamente como de 2GW.

No Brasil, as operações da FEB (Força Expedicionária Brasileira) na Itália durante a Segunda Guerra Mundial (II GM) são consideradas de 2GW. Apesar dos alemães já estarem empregando a 3GW, as tropas brasileiras ainda combatiam calcadas na segunda geração. Na frente italiana, os alemães também não dispunham de meios para combater em terceira geração. Alguns fatores contribuíram para isto, como a ainda forte influência da Missão Militar Francesa<sup>30</sup> na doutrina brasileira e, principalmente, pela falta de equipamentos adequados para combater em terceira geração, como tanques e aviões. Os blindados da FEB estavam restritos ao Esquadrão de Cavalaria, que só tinha condições plenas de executar operações de reconhecimento e a Força Aérea não tinha como operar em apoio direto ao combate.

### 2.3 A TERCEIRA GERAÇÃO DA GUERRA MODERNA (3 GW)

Essa geração foi desenvolvida pelo Exército Alemão no período anterior à Segunda Guerra Mundial (II GM) e ficou conhecida como *blitzkrieg* (Guerra Relâmpago)<sup>31</sup> ou guerra de manobra. Conscientes de que não tinham uma indústria bélica forte, por causa das limitações impostas pelo Tratado de Versalhes<sup>32</sup> após a Primeira Guerra Mundial (I GM), os alemães desenvolveram táticas radicalmente novas.

Os alemães, como resultado dos termos de paz, tiveram de formar novo exército, e as tradições do velho Exército Imperial ficaram deliberadamente no esquecimento. Eles fizeram de 1918 o seu ponto de partida. Embora tivessem usado muito pouco o tanque, eles conheciam perfeitamente suas possibilidades. Leram atentamente os escritos dos entusiastas britânicos e franceses do tanque, Fuller, Hobart, Liddel Hart e Martel, coisa que seus conterrâneos não o fizeram. Combinando o conceito do plano 1919 com suas próprias técnicas de infiltração, e usando máquinas que eram agora mecanicamente seguras, eles produziram a Blitzkrieg – guerra relâmpago que seria seu instrumento da vitória na Europa nos anos de 1939-1942 . (MESSENGER, 1978:157).

---

30 Missão de instrução militar, por oficiais do exército Francês, que funcionou de 1920 até 1940 no Rio de Janeiro, com a finalidade de modernizar o Exército Brasileiro e direcionar o funcionamento de novas escolas e unidades. Na II GM a doutrina francesa, essencialmente defensiva, estava ultrapassada.

31 O termo “*Blitzkrieg*”, ao contrário do que muitos pensam, não foi cunhado pelos alemães. A primeira referência apareceu nos jornais ingleses quando da invasão da Polônia em setembro de 1939, para identificar aquele novo tipo de manobra de guerra.

32 O Tratado de Versalhes foi assinado ao fim da IGM e impunha pesadas e humilhantes restrições aos alemães, entre elas a perda de territórios, pagamento de pesadas indenizações, proibições de possuir tanques e aviões de guerra, limitações de efetivos militares e redução drástica da Marinha em pessoal e material.

Não era baseada no poder de fogo e no atrito, mas sim na combinação do poder de fogo moderno, velocidade, na surpresa e na manobra. O ataque procura atingir, não somente toda a frente, mas também à retaguarda do inimigo, procurando eliminar a logística de apoio. A defesa, por sua vez, procura atrair o inimigo para então cortar-lhe a retirada. A guerra deixa de ser frontal empurrando ou segurando as forças no terreno. Agora ela é não linear. Segundo Lind (2005:13), taticamente, o exército de 3ª Geração busca entrar na retaguarda do inimigo e, assim, recolhê-lo de trás para frente. Em vez de ‘fechar e destruir’, o lema é ‘desviar e entrar em colapso’.

As armas passam a agir de forma combinada, potencializando seu poder de combate. Isso se estende para as forças terra-ar também. A manobra assume vertentes com diversas variantes e a iniciativa aumenta de importância. Compreender a “intenção do comandante”<sup>33</sup> passou a ser fundamental, o que significava ter liberdade de ação e iniciativa para o subordinado poder adaptar planejamentos e eventuais oportunidades. Nesta fase, quando se fala de planejamento e de batalha, a maior preocupação recaía sobre o objetivo e não mais sobre o processo. Assim os comandantes das “Divisões Panzer” tinham vários comandos subordinados, cada um capaz de controlar e coordenar os diferentes sistemas de armas combinadas (HOUSE, 2008:101).

Não são apenas as táticas que mudam, mas muda a cultura militar. A disciplina imposta foi substituída pela autodisciplina. Em realidade foi novamente quebrada a cultura da ordem no campo de batalha.

Buscou-se a aproximação indireta para a destruição do inimigo. A Guerra de Manobra, ao contrário da Guerra de Atrito, visa incapacitar o poder de combate do oponente, com a obtenção de uma posição vantajosa e evitando ir ao encontro do conflito direto. O essencial era a ação exercida na retaguarda, sob qualquer de suas formas (HART, 2005:286).

O desenvolvimento tecnológico dos tanques, com o aumento da autonomia, poder de fogo, velocidade e blindagem, propiciou que estes executassem o rompimento das linhas de defesa inimigas e atingissem em profundidade o dispositivo.

---

33 Compreender a “Intenção do Comandante” significa saber qual o objetivo a ser atingido ao final do combate. O que importa é atingir o objetivo e não a forma a ser usada para tal.

Esse avanço possibilitou executar o Aproveitamento do Êxito<sup>34</sup> e a Perseguição<sup>35</sup> dentro do território inimigo com mais velocidade e alcance. Também, a evolução dos aviões proporcionou o ataque às linhas de retaguarda e suprimentos, facilitando a destruição do apoio logístico inimigo.

Alguns nomes podem ser citados como desenvolvedores desta geração, como os pioneiros na Grã-Bretanha J. F. C. Fuller e Liddell Hart, no pós I GM, mas o expoente maior da guerra de Terceira Geração e do desenvolvimento dessa doutrina é o general alemão Heinz Guderian, que adotou a teoria inicial inglesa e a desenvolveu de forma completa. Guderian sofreu resistência inicial na Alemanha, mas o sucesso indiscutível obtido na conquista da Polônia em setembro de 1939 e na invasão da França em 1940, fez com que suas idéias fossem plenamente aceitas. Seu pensamento pode ser acompanhado nos livros *Achtung Panzer* e *Panzer Leader*, editados antes da II GM, onde se tem a primeira formulação da *Guerra Relâmpago* alemã. No entanto quem colocou em prática as ideias de Guderian foi o General Manstein, ao planejar as invasões citadas.

Exemplos de conflitos de terceira geração, além da citada Segunda Guerra Mundial (específico para a *Blitzkrieg* alemã, já que os aliados só vieram a utilizar a 3GW com a adoção das táticas alemãs pelos norte-americanos), são a Guerra dos Seis Dias<sup>36</sup> (1967) e a Guerra do Golfo<sup>37</sup> (1990-1991).

O Brasil não entrou em nenhum conflito que tivesse condições ou oportunidade de emprego da guerra de Terceira Geração.

## 2.4 A QUARTA GERAÇÃO DA GUERRA MODERNA (4 GW)

---

34 O **Aproveitamento do Êxito** é um dos cinco tipos de Operações Ofensivas, normalmente lançado em sequência a um ataque bem sucedido e caracterizado por avanço rápido e contínuo quando o inimigo tem dificuldade em manter suas posições. Procura, além da conquista do terreno, evitar que o inimigo tenha capacidade de reorganizar-se (Manual de Campanha C 100-5 – Operações - Exército Brasileiro).

35 A **Perseguição** é uma operação ofensiva que visa cercar e destruir uma força inimiga. É lançada após o Aproveitamento do Êxito. Seu objetivo é a destruição da capacidade de combate do inimigo (Manual de Campanha C 100-5 – Operações - Exército Brasileiro).

36 A **Guerra dos Seis Dias**, ocorrida em 1967, opôs Israel a uma frente de países árabes compostos por Egito, Jordânia e Síria.

37 A **Guerra do Golfo (1990 - 1991)** foi motivada pela invasão e anexação do Kuwait pelas forças do Iraque do ditador Saddam Hussein. A ONU, por intermédio de seu Conselho de Segurança, autorizou o emprego de uma força militar de Coalizão Internacional (Estados Unidos, Reino Unido, Arábia Saudita, Canadá, entre outros) para libertar do Kuwait.

A quarta geração herdou as características de descentralização e iniciativa da 3GW, mas, apesar disto, a Quarta Geração marca a mudança mais radical desde a Paz de *Westphalia*. Nessa Geração o Estado perde novamente o monopólio sobre a guerra propriamente dita, conforme aponta o trabalho da equipe de Lind.

Também tem como aspecto a incidência de culturas em conflito e não apenas países em conflito. Em guerras dessa natureza uma invasão de imigrantes pode ser tão perigosa quanto a invasão do exército inimigo. É a crise de legitimidade do Estado, e essa crise pode significar, em muitos países, a eclosão da 4GW em seus territórios.

Os reflexos da globalização, a facilidade das comunicações e o conhecimento como matéria-prima, molda as atividades econômicas e financeiras, sendo que a propriedade de uma empresa pode estar distribuída em todo o mundo, tendo pouco interesse nas necessidades políticas da nação origem (SILVA, 2011:02). O poder econômico fala mais alto na escala de interesses. Somado a isto, a criação de novos estados, frágeis e débeis, facilita o aparecimento de forças não estatais, forças estas com vertentes culturais fortes.

Passa a não apenas opor forças militares especializadas, mas qualquer tipo de combatente que queira lutar por seus interesses.

Alguns aspectos são essenciais para entender a 4GW. A dimensão do campo de batalha inclui toda a sociedade inimiga, ou seja, qualquer local. A independência dos envolvidos faz diminuir a importância da logística centralizada. Maior ênfase nas alternativas ao combate, pois o efetivo e o poder de fogo não serão mais fatores de vantagem acentuada. Objetiva a destruição da capacidade interna de coesão do inimigo, em vez de destruí-lo fisicamente.

Cabe ressaltar que os autores originais colocam que o terrorismo iria se aproveitar e tirar vantagens da 4GW. Com o tempo isto se mostrou extremamente profético.

A 4GW é resultado de uma evolução que visa tirar vantagem das mudanças, ocorridas desde a última grande guerra, nos aspectos político, social, econômico e tecnológico. Os novos antagonistas aos Estados surgem como protagonistas. São as organizações não estatais armadas-como a Al-Qaeda, o Hamas, o Hezbollah e, mais atualmente o Estado Islâmico. Na América do Sul, as

FARC, além das forças irregulares de diferentes matrizes: separatistas, anarquistas, extremistas políticos, étnicos ou religiosos, crime organizado e outras.

De acordo com o Coronel Hammes, em seu artigo *“The Evolution of War: The Fourth Generation”*, a 4GW exige muito mais inteligência, análise e maior capacidade de disseminação para servir a um sistema de comando altamente flexível. Ela engloba elementos de gerações de guerra anteriores; tal fato exige que nossas forças estejam preparadas para lidar com mais esse aspecto. Esta complexa mistura de gerações de guerras e a sobreposição de suas arenas políticas, econômicas, sociais, militares e de meios de massa dificultam, mais do que nunca, a determinação do tipo de guerra que está sendo travada.

Para entender a 4GW é importante dominar os conceitos de suas variantes principais, a Guerra Irregular e a Guerra Assimétrica, observando que elas se mesclam em vários aspectos e são complementares entre si.

#### 2.4.1 GUERRA IRREGULAR

Enquanto a guerra regular é aquela que é travada entre exércitos de países organizados e estáveis, tem bem definida a separação entre civis e soldados e sua maior característica é o conflito entre Estados, a guerra irregular coloca o Estado frente a um grupo que quer derrubar um governo instituído, tomar o poder por via revolucionária ou impor uma ideologia. Cabe ressaltar que a guerra irregular coexistiu com todas as gerações da guerra moderna.

Após a II GM, a maioria dos conflitos armados foi de guerras ‘irregulares’, como terrorismo, guerrilha, insurreição, movimentos de resistência. Interessante ressaltar que esse tipo de guerra não deixa claras as definições de campo de batalha, uniformes ou divisões territoriais, assim como, a diferença entre civis e soldados. A guerra irregular foi progressivamente substituindo as guerras convencionais.

Objetivos anteriores como destruição de forças inimigas, conquista e manutenção do terreno passam a ter valor secundário na guerra irregular, pois o principal agora é a conquista da opinião pública e o apoio às atividades dos grupos que lutam a guerra irregular. Toda a ação armada tem por finalidade, também, atingir um objetivo psicológico.

Existem ainda situações onde uma nação pode estar usando táticas de guerra de outras gerações enquanto uma força oponente pode estar em guerra

irregular, como os soviéticos e os norte-americanos operando em 2GW. Os primeiros contra os afegãos no início dos anos 1980 e os segundos na Operação Anaconda, contra o Al Qaeda em 2002 (WILCOX;WILSON, 2004:44).

Visacro (2009:223-224) classifica a Guerra Irregular em cinco tipos, os três primeiros em aspectos jurídicos e os dois últimos em ideológicos. São eles:

1º. Guerra de Independência: ou de libertação nacional. Forças locais lutam pela independência de seu próprio local perante colonizadores ou exploradores que detém o domínio político e militar. Exemplo: a guerra pela independência da Argélia contra os franceses entre 1954 e 1962.

2º. Guerra Civil: de caráter não internacional e com raízes políticas, ideológicas, religiosas ou étnicas. Exemplo: Líbano em 1975

3º. Guerra de Resistência: conduzido por nacionais contra uma força de ocupação estrangeira. Exemplo: Resistência Francesa durante a ocupação nazista na II GM.

4º. Guerra Revolucionária: destinada à conquista do poder de forma violenta para a implantação de um novo sistema. Exemplo: Revolução Cubana em 1959 e

5º. Insurreição: sublevação popular desprovida de caráter ideológico. Apenas calcada em reivindicações políticas, sociais ou econômicas. Exemplos históricos: Canudos (1896-1897) e Contestado (1912-1916) no Brasil.

No Brasil o exemplo mais marcante são os combates que o Exército Brasileiro travou contra os grupos guerrilheiros na guerrilha do Araguaia entre os anos de 1972 e 1976. Os comandantes de destacamento e alguns integrantes da guerrilha foram treinados em técnicas e táticas de guerrilha na China comunista de Mão Tse Tung durante a década de 1960, voltando ao Brasil para iniciar o movimento em início dos anos 1970. O objetivo do movimento revolucionário no Araguaia era derrubar o governo militar instituído no país desde 1964 e implantar no seu lugar um governo comunista maoísta (AUGUSTO, 2002:218) (MORAIS;SILVA, 2005:28-29, 34-43).

#### 2.4.2 GUERRA ASSIMÉTRICA

O conceito de guerra assimétrica foi utilizado pela primeira vez no artigo

*Joint Warfare of the Armed Forces*, da edição norte-americana de maio de 1955 da *Military Review*, para designar forças oponentes no campo de batalha em situações totalmente desiguais. Com o passar dos anos, esse conceito foi sendo desenvolvido até o seu significado atual, onde uma força armada regular, representando um estado organizado e reconhecido enfrenta uma força adversa não vinculada a um governo instituído, usando técnicas não convencionais e não se prendendo a convenções e nem a valores morais ou éticos universais.

A guerra assimétrica, também, não assume um território ou zona de operações definidos, tal a guerra irregular. Seu espaço de ação pode ser qualquer lugar, independente de fronteiras políticas.

De todo o acima exposto, a Guerra Assimétrica está enquadrada nos conflitos de Quarta Geração.

Após os atentados terroristas sofridos pelos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, além de mudanças na agenda de política de defesa dos países, há também a popularização da guerra assimétrica, tornando o conceito bastante conhecido. Definida como guerra irregular em escala mundial, a maior mudança nas ações observadas são que os meios empregados na condução da guerra transcendem as atividades militares e deverá combinar todos os recursos à disposição e utilizá-los como meios para a condução da guerra. Manifesta-se com várias facetas: guerra psicológica; guerra econômica; guerra com armamentos variados e improvisados; guerra química, radiológica, nuclear ou radioativa; guerra biológica, bacteriológica ou virótica; guerra cibernética ou eletrônica. Tendo em vista que nesse tipo de conflito se busca atingir a moral do adversário, a guerra psicológica é preponderante, sempre usando técnicas de terror como atentados e sequestros.

O envolvimento de tropas brasileiras em combates durante as Operações de Manutenção da Paz no Haiti, principalmente nos primeiros contingentes, pode ser considerado de Guerra Assimétrica.

## 2.5 QUADRO RESUMO DAS GERAÇÕES DA GUERRA MODERNA

A seguir, para complementar e ilustrar as informações passadas, será apresentado um quadro resumo comparativo das características principais das quatro primeiras gerações da guerra moderna.

Tabela 1 – Quadro comparativo das características principais das gerações da

Guerra Moderna (Adaptado de Visacro, 2011).

ASPECTO	1ª GERAÇÃO	2ª GERAÇÃO	3ª GERAÇÃO	4ª GERAÇÃO
Ambientação	Pré-industrial	Industrial		Era da Informação
Controle das operações	Estado			Estado e Grupos independentes
Campo de batalha	Linear		Não linear	Qualquer
Tática	Manobra	Poder de fogo	Equivalência entre poder de fogo e manobra	Terrorismo
Tipos de ações	Centralizadas		Descentralizadas	Independentes
Comportamento individual	Ordem e disciplina		Iniciativa	Iniciativa e perspicácia
Objetivo principal	Conquistar o exército inimigo	Destruir o exército inimigo	Causar colapso inimigo a partir da retaguarda	Efeitos psicológicos
Objetivo de conquista	Territórios		Controle de territórios e do apoio logístico inimigo	Psicológicos e imposição de ideologias
Medidores de sucesso	Materiais e símbolos apreendidos	Terreno conquistado e baixas infligidas ao inimigo	Avanço dentro do território inimigo e conquista de sua logística	Controle da opinião pública
Modelos	Guerras Napoleônicas	- 1ª Guerra Mundial - Campanha Francesa na 2ª Guerra Mundial	- 2ª Guerra Mundial - Yon Kippur - Guerra dos Seis Dias	Ataques e atentados terroristas
Vultos	Napoleão Bonaparte Frederico, O Grande	Moltke (o Velho) Clauzewitz Foch Ludendorff	Guderian Mainstein Fuller Liddel Hart	Grupos terroristas (Al Qaeda, Hezbollah, Estado)

				<b>Islâmico e Hamas)</b>
<b>Armamentos principais</b>	<b>Mosquetes e canhões de alma lisa</b>	<b>- Armas de alma raiada - Metralhadores</b>	<b>- Tanques - Aviões - Artilharia de longo alcance</b>	<b>- Explosivos - Uso de meios diversos como arma</b>
<b>Logística de transporte</b>	<b>- Tração animal e a pé.</b>	<b>- Transportes motorizados terrestres militares. (Principalmente ferrovias)</b>	<b>- Transportes motorizados terrestres, aéreos e navais militares.</b>	<b>- Meios civis de transporte diversos.</b>
<b>Logística de informações</b>	<b>- Mensageiros</b>	<b>- Mensageiros, telefone e telégrafo</b>	<b>- Telefone e Rádio</b>	<b>- Rede de computadores</b>
<b>Recrutamento</b>	<b>- Soldados profissionais e recrutamento forçado</b>	<b>- Conscrição</b>	<b>- Conscrição e voluntariado</b>	<b>Voluntariado</b>

Elaboração: o autor.

### 3. A transição para a Guerra de Quinta Geração (5GW)

Como sempre, as velhas gerações de guerra continuam a existir, mesmo enquanto novas formas evoluem. Hoje, podemos encontrar árduas batalhas de atrito com potência de fogo do tipo 2GW em partes da África ao mesmo tempo em que os primeiros sinais da 5GW emergem. Isto não deveria ser uma surpresa — países que carecem de sistemas políticos, sociais e econômicos para sustentar novas formas de guerra continuarão a se utilizar das velhas formas (HAMMES, 2007:23).

Desde o término da Segunda Guerra Mundial, existiram poucos confrontos de guerra regular, como a Guerra da Coreia; os conflitos árabe-israelenses em 1956, 1967 e 1973; a Guerra das Malvinas; a Guerra Irã – Iraque e a Guerra do Golfo. No entanto o número de conflitos assimétricos está aumentando gradativamente, caracterizados pelo emprego intensivo de forças irregulares (PINHEIRO, 2007: 18).

O nível de organização dos grupos que empregam a guerra assimétrica,

tanto em letalidade bem como espectro de atuação tem aumentado consideravelmente, deste modo a 4GW está evoluindo ou já podemos considerar a existência da 5GW?

O uso cada vez maior de companhias militares privadas para serem empregadas na guerra tem sido observado nos últimos vinte anos. Países resolvem o impasse do emprego militar contratando tais empresas para evitar represálias, críticas ou constrangimento internacional, ficando isentos da responsabilidade em caso de ações mal sucedidas. É a nova versão da Companhia das Índias Ocidentais ou das tropas mercenárias de antes de *Westphalia*, por exemplo.

No outro lado, os grupos independentes protagonistas da guerra assimétrica tem investido na utilização moderna dos meios de comunicação, não só apenas para divulgação da causa, mas principalmente para obterem meios econômicos e para o recrutamento de pessoal. Esse fator fica evidente na problemática atual conhecida como “Combatentes Estrangeiros”<sup>38</sup>, onde estão aumentando o número de jovens recrutados em países diferentes ao local original dos grupos independentes.

A internet tem corroborado para este fenômeno ao aproximar as pessoas, que estão se tornando leais a uma “causa” e deixando de lado a lealdade a seu país. A causa é maior que a nação.

Outro aspecto é o tecnológico. A biotecnologia cada vez mais tem a capacidade de prover pequenos grupos de armas com poder de letalidade extremo, algo que há algumas décadas só era possível para as grandes potências mundiais. Alguns autores consideram os ataques com Antraz, nos EUA em 2001<sup>39</sup> como os primeiros ataques de 5GW.

Armas de destruição em massa nucleares eram monopólio das grandes nações, por motivo do alto custo para produção, desenvolvimento e da própria infraestrutura operacional. A biotecnologia acabou com esse monopólio. Pequenos grupos têm acesso a potenciais armas por baixíssimo custo e sem necessidade de estruturas de manutenção.

Em 2001, um experimento chamado *Dark Winter* fez a simulação de uma

---

38 Fenômeno conhecido originalmente como “*Foreign Fighters*”, no qual muitas pessoas são recrutadas por grupos terroristas, em outros países, após aderirem à causa.

39 Cartas enviadas pelo correio contaminaram 22 pessoas, causando 5 mortes.

epidemia de varíola em três cidades norte-americanas. Em treze dias ela teria atingido mais outros 14 países e matado mais de um milhão de pessoas<sup>40</sup>. Ou seja, qualquer grupo terrorista consegue criar uma epidemia em qualquer local do globo atualmente e disseminá-la por meio de vetores humanos que precisam somente viajar para os locais que são os objetivos.

Destarte, a 5GW é caracterizada pelo aumento considerável do poder de entidades pequenas, mas marcadas pela lealdade cega à sua causa, que extrapolam qualquer fronteira internacional e desafiam o poder das grandes nações. É calcada primordialmente na explosão tecnológica da era da informação, nos meios de comunicação em massa para recrutamento de pessoal e disseminação de ideologias e na biotecnologia.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A 1GW utilizou-se da massa humana como fator principal, a 2GW se apropriou da capacidade industrial para construir armas; a 3GW vislumbrou a tecnologia mecânica na produção de armas mecanizadas e motorizadas. Chegando a 4GW, são usadas todas as variantes anteriores para se chegar à era da informatização e eletrônica em sua plenitude. A 4GW nivelou ainda mais os Estados com os grupos insurgentes, bem como eliminou qualquer fronteira política e social, a tornando cada vez mais difícil de ser controlada e combatida.

É impossível frear ou deter a evolução das guerras, mas as forças armadas devem se adaptar para combater nesse novo contexto, desconfortável para os militares.

Desde *Westphalia*, a guerra irregular sempre esteve em segundo plano para os soldados profissionais. O ápice sempre foi o caráter nacionalista de estado contra estado. Lutar contra uma insurreição, guerrilhas ou revoltas sempre foi considerado secundário para os estadistas e militares. No entanto, em meados do século XX, houve um incremento de importância para os conflitos irregulares, tornando a 4GW muito mais pesada nesta balança contra as guerras convencionais das gerações anteriores. Uma guerra total, aos moldes de Clausewitz, de 2ª ou 3ª geração é praticamente inconcebível entre nações nos dias atuais. Não haveria apoio geral da opinião pública interna de cada contendor, bem como o desgaste econômico

---

40 Para mais informações ver o trabalho de Mark Mientka, "Dark Winter Teaches Bio Lessons," disponível em: <http://www.usmedicine.com/article.cfm?articleID=322&issueID=33>. Acesso em 15 de Março de 2016.

poderia fazer ruir todo um sistema nacional.

Deste modo os conflitos de 4GW em sua vertente histórica, a guerra irregular, e na vertente atual, guerra assimétrica, vêm assumindo o novo monopólio da guerra, principalmente no século XXI, e estamos, concomitantemente, acompanhando a consolidação da 5GW. Como já citado, as características de uma geração não eliminam e podem estar presentes em outra. A 4GW está convivendo com a 5GW.

As características dos novos tempos estão presentes no entendimento de que conflitos não são mais resolvidos somente no campo do poder militar. A 5GW assume a forma de principal tipo de combate na atualidade e deve ter aceitação pelos exércitos da importância de saber se preparar, adestrar e combater nessa modalidade, com predominância em operações convencionais limitadas.

Para tanto as lideranças mundiais, tanto militares quanto políticas têm que entender que o sucesso está atrelado a novas percepções da dimensão do combate: cooperação internacional; interligação de diversos organismos; saber lidar com a influência da mídia e organismos humanitários; adaptação do Direito Humanitário Internacional e readequação dos exércitos a esse novo combate, sem esquecer a função tradicional de dissuasão.

Deste modo, a História Militar cumpre seu papel de mostrar a evolução da arte da guerra, da gênese das gerações da guerra moderna aos conflitos assimétricos, podendo contribuir de forma preponderante para a definição de uma doutrina no momento mundial atual de conflitos assimétricos nas 4GW e sua atual vertente, a 5GW. O caminho delineado pela História Militar pode estar indicando a trilha do sucesso contra o terrorismo e, conseqüentemente, impulsionando a paz mundial. Aprender com os ensinamentos do passado é uma forma de acertar o futuro.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AUGUSTO, Agnaldo Del Nero. **A Grande Mentira**. Rio de Janeiro: Bibliex, 2002.

CAWTHORNE, Nigel. **As maiores batalhas da História – Estratégias e Táticas de Guerra que Definiram a História de Países e Povos**. São Paulo: MBooks, 2010.

CASSIDY, Robert M. **Porque as grandes potências combatem mal em pequenas**

## **guerras?**

Military review. Fort Leavenworth, edição brasileira, 2 quarter 2003.

CUMMINS, Joseph. **As maiores guerras da História**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.

FULLER, J. F. C. **A Conduta da Guerra**. Rio de Janeiro: Bibliex, 2002.

HAMMES, Thomas X. **A Guerra da Quarta Geração evolui, a Quinta emerge**. Military review. Fort Leavenworth, edição brasileira, Setembro – Outubro, 2007.

HART, Basil Henry Liddell. **As grandes guerras da história**. São Paulo, IBRASA, 2005.

HOLMES, Richard. PIMLOTT, John (Org). **Atlas Hutchinson de plano de batalhas**. Rio de Janeiro: Bibliex, 2007.

HOUSE, Jonathan M. **Combinação das Armas – A guerra no século XX**. Rio de Janeiro: Bibliex, 2008.

KEEGAN, John. **Uma história da guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIND, Willian S. **Compreendendo a Guerra de Quarta Geração**. Military review. Fort Leavenworth, edição brasileira, Janeiro – Fevereiro, 2005.

MCNEILL, Willian H. **Em busca do Poder**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 2014.

MENDES, Reynolds. **Guerra assimétrica, riscos assimétricos**. Military review. Fort Leavenworth, edição brasileira, 2 quarter 2003.

MESSENGER, Charles. **A guerra de trincheiras**. Rio de Janeiro: Renes, 1978.

MORAIS, Tais; SILVA, Eumano. **Operação Araguaia – Os arquivos secretos da Guerrilha**. São Paulo:Geração Editorial, 2005.

PAIVA, Luiz Eduardo Rocha. **Guerras de Quarta Geração ou mais uma falácia travestida de sapiência?** In: JOBIM, Nelson; ETCHEGOYEN, Sérgio e ALSINA, João Paulo. Segurança Internacional: Perspectivas brasileiras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

PAULA. Luis Carlos Carneiro de (Org). **História Militar Geral II: As guerras de Napoleão ao século XXI**. Palhoça: Unisulvirtual, 2010.

PINHEIRO. Álvaro de Souza. **O Conflito de 4ª Geração e a Evolução da Guerra Irregular**. Artigo Científico. PADECEME. Rio de Janeiro, nº 16, 3º quadrimestre, 2007.

SILVA, Carlos Alberto Pinto. **Guerra assimétrica: adaptação para o êxito militar**. Disponível em <[www.coter.eb.mil.br/html/0apic/](http://www.coter.eb.mil.br/html/0apic/)> (site do Comando de Operações Terrestres do Exército Brasileiro – COTER). Acesso em 10 abr. 2011.

SOUBLIN, Jean. **Caiena 1809**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 2010.

TAUNAY, Alfredo de Escragno. **A retirada da Laguna**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 2006.

VISACRO, Alessandro. **Guerra irregular – Terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **O desafio da transformação**. Military review. Fort Leavenworth, edição brasileira, Março – Abril, 2011.

WILCOX, Greg. WILSON, \_\_\_\_\_. **Resposta Militar à quarta Geração de Guerra no Afeganistão**. Military review. Fort Leavenworth, edição brasileira, 1 quarter 2004.

WILLMOTT, H. P. **Primeira Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

**Joint Warfare of the Armed Forces**, Military review. Fort Leavenworth, edição norte-americana, Maio, 1955.