ISSN 1806–0315

ECOS

DO IESMA

ECOS DO IESMA	São Luís	v. 11	n. 1	jan./jun.	2018

ECOS

DOIESMA

FACULDADE CATÓLICA

MEC - Port.: 1521, DOU 22/05/02

CORRESPONDÊNCIAS:

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO
Rua do Rancho, 110 – Centro – CEP: 65.010-540 – São Luís – MA
Fone: (98) 3334-6458 – Fax: (98) 3334-6480
revistaecos@iesma.com.br

ECOS DO IESMA

Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. _ São Luís, 2018.

Semestral
ISSN 1806–0315
v.11, 22cm.

1. Filosofia 2. Teologia 3. Ciências Religiosas I. Título

CDU 1:2 (051)

ECOS DO IESMA

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO
Credenciado pelo MEC – Port. 1521, DOU 22/05/02

Diretor-Geral
Pe. Abraão Marques Colins

Diretor Acadêmico
Fr. José Luís Leitão

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente: Fr. José Luís Leitão
Coordenador Geral: Jean Marie Van Damme
Produção Editorial: Lúcia Cristina Ferreira Lopes Pestana

CONSELHO DE REDAÇÃO:

Lúcia Cristina Ferreira Lopes Pestana
Luís Oliveira Freitas
Raimundo Nonato Araújo Portela Filho

ECOS DO IESMA é uma publicação do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA, e tem por objetivo a divulgação de trabalhos originais de caráter científico e cultural, na área de Filosofia, Teologia, Ciências Religiosas e áreas afins.

As opiniões expressas na Revista **ECOS DO IESMA,** são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não representando necessariamente o ponto de vista oficial do instituto.

SUMÁRIO

EDITORIAL.....7

ARTIGOS.....11

ARTE RETÓRICA: pressupostos e conteúdos..... elementares.....13
Gutemberg de Sousa Feitosa

APRENDIZAGEM E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: uma contribuição vigotskiana sobre o aluno como ser de potencialidades.....43
Nilvaldo Silva Lopes

A COR DA DEVOÇÃO RELIGIOSA: presença negra nas irmandades católicas de São Luís do Maranhão..83
Luís Oliveira Freitas

A EXISTÊNCIA DE DEUS NA FILOSOFIA CARTESIANA.....103
Ronaldo Braga
Valdenilson Oliveira Fonseca

PONTO DE VISTA.....119

A ÉTICA E A POLÍTICA NA REPÚBLICA DE PLATÃO: a verdade como construção ético política.....121
José Assunção Fernandes Leite

EDITORIAL

Toda instituição acadêmica de ensino superior também deve ter o cuidado com a pesquisa, já que é um fator indispensável para a produção do conhecimento. Nesse sentido, a revista ECOS do Iesma pretende ser um meio concreto de veicular os trabalhos dos pesquisadores de nosso instituto a fim de que a comunidade possa conhecer melhor aquilo que está sendo produzido. Nos últimos anos, infelizmente, por motivos bem diversificados, não tivemos a publicação semestral, como é nossa proposta, pois o último número data do primeiro semestre de 2014. Depois desse silêncio, nada melhor que retomar nosso projeto e, assim, ver mais um número da revista ser publicado, com contribuições valiosas. Ao todo, teremos, nesta publicação, quatro artigos e um ponto de vista.

O primeiro artigo da revista é de autoria do padre, jornalista e professor Gutemberg de Sousa Feitosa, em que há uma boa reflexão filosófica, cujo destaque é a arte retórica. Segundo o autor, ao longo dos séculos, muitas pessoas, seja na condição de autor, seja na de orador, se valeram dos artificios retóricos para transmitirem seus discursos e conteúdo para civilizações inteiras ou a pessoas em particular. Hoje em dia, a arte retórica continua a ser usada e, por meio dela, os sujeitos sociais interagem com públicos e contextos diversos.

Na sequência, temos o artigo do professor e psicopedagogo Nivaldo Silva Lopes, que nos apresenta uma rica reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir da teoria vigotskiana, conhecida por Zona de Desenvolvimento Proximal. Este texto pode trazer algumas respostas para o atual contexto histórico, em que temos intenso

debate acerca da educação no nosso país, sobretudo, no que diz respeito à assimilação dos conteúdos e à avaliação da aprendizagem. O autor põe destaque na interação instrutiva do discente ao longo do seu desenvolvimento prospectivo, apontando o aprendizado da linguagem escrita como instrumento de fundamental importância para o aperfeiçoamento expansivo de sua dimensão intelectiva. Quanto à avaliação daprendizagem, há preocupação em destacar que tal processo deve, principalmente, favorecer as potencialidades do educando e não apenas apontar suas dificuldades.

O terceiro artigo é de autoria do professor e pesquisador Luís Oliveira Freitas, que trata de uma temática voltada tanto para a prática da religiosidade popular brasileira, bem como destaca a presença do negro na Igreja Católica, de modo particular, no período em que havia forte atuação das irmandades católicas em São Luís do Maranhão. Ressaltamos que as irmandades católicas, cujas origens estão na Europa medieval, foram estratégias que o laicato encontrou na sua participação da vida eclesial, numa época em que a Igreja tinha o leigo na condição de católico de segunda categoria. Se tal situação se aplicava aos leigos em geral, constatamos que com o povo negro escravizado foi bem mais acentuada, já que este estava privado de toda a sua liberdade.

O quarto e último artigo, de autoria dos acadêmicos do curso de Filosofia, Ronaldo Braga e Valdenilson Oliveira Fonseca, orientados pelo professor Raimundo Portela Filho, trata de uma reflexão filosófica sobre a existência de Deus a partir das ideias do filósofo francês René Descartes. A principal preocupação dos autores consiste em apresentar alguns conceitos importantes tratados por Descartes, na sua obra

Meditações, como a existência do eu e das ideias a fim de formular argumentos capazes de comprovar a existência de Deus.

Por fim, temos o ponto de vista filosófico do professor e pesquisador José Assunção Fernandes Leite, que trata da ética e da política de acordo com o filósofo grego Platão. O autor discorre sobre a temática tendo sempre a preocupação de apresentar seus conceitos fundamentados na justiça, que deve ser o bem maior da pólis. Trata-se de um texto capaz de propiciar a reflexão sobre os valores cultivados na sociedade humana, não somente na época de Platão, mas também em nossos dias, pois dizem respeito não só aos filósofos, mas a todos que buscam compreender a vida do homem com seus respectivos valores.

Desejamos uma boa leitura a todos!

Luís Oliveira Freitas

ARTIGOS

ARTE RETÓRICA: pressupostos e conteúdos elementares[1]

Gutemberg de Sousa Feitosa[2]

RESUMO

A retórica não é uma temática nova. Diversos autores e oradores, ao longo dos séculos, sempre se valeram de artifícios retóricos para transmitir seus discursos e conteúdos às civilizações e pessoas em particular. Entendemos que a retórica pode e deve continuar a ser usada em tempos atuais. Através do uso de estratégias retóricas adequadas, os sujeitos sociais podem interagir com diversos públicos, meios e contextos. Enquanto jornalista e presbítero, apresento alguns pressupostos e conteúdos elementares da retórica, no intento de que o presente artigo possa colaborar com todos aqueles que têm algo a dizer.

Palavras-chave: Retórica. Comunicação. Persuasão. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

Partindo de uma análise do termo retórica, é possível entendê-lo de uma maneira bastante plural. Por exemplo, a raiz **re** significa dizer, ou fazer uso do logos, do discurso. Convém destacar que "[...] a retórica é a ocasião em que se usa o discurso da forma mais plena e total, em que as componentes físicas da fala não são menos importantes que as intelectuais [...]" (BARILLI, 1979, p.7). Portanto, as dimensões físicas e intelectuais da fala são de importância complementar

---

[1]Parte do meu trabalho monográfico intitulado "A arte da retórica e o discurso eclesial: questões estratégicas para a comunicação da fé", apresentada ao final do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

[2]Presbítero da Arquidiocese de São Luís do Maranhão, jornalista, e professor de Pastoral da Comunicação do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA.

para o orador. Significa ainda, que o bom orador dever ter o domínio de ambas as dimensões.

A retórica pode discorrer sobre qualquer assunto que interesse ao ser humano, a saber: a gestão pública, os valores éticos, os comportamentos morais (públicos e privados), a religião, a ciência, a família, a política, o direito, a economia, a estética, a psicologia... Por conseguinte, é o auditório (comunidade de ouvintes a que se dirige um dado discurso retórico) que irá "premiar", ou não, o discurso com o seu assentimento. Para que isto aconteça é preciso que o discurso seja o mais crível, ou verossímil possível. A verossimilhança segundo Barilli (1979, p.9) diz respeito à

> [...] noção de 'verdade', que se reportaria a fundamentos extrínsecos, existentes na natureza das coisas, ou dos próprios discursos, ou de qualquer entidade transcendente. Isto não significa que todos os assuntos sejam equipolentes; pelo contrário, haverá alguns mais verossímeis do que outros; mas o direito final de estabelecer o grau de proximidade do verdadeiro dirá respeito ao demos, à comunidade, à assembleia de homens políticos, de juízes, de participantes de uma reunião, de um debate.

O discurso retórico pode ser caracterizado ainda pela articulação de três ordens de finalidades:

a) Movere – atingir os sentimentos, a emoção;
b) Docere – transmissão de conteúdos intelectuais;
c) Delectare – reter a atenção do auditório, estimulá-lo a seguir o raciocínio sem distrair-se.

Por tudo isso, se afirma que o dizer retórico é

plurissignificativo. Outro dado importante é o que se refere ao radical techne, traduzido por arte. Significa que a retórica é uma técnica. Desse modo, a retórica pode ser utilizada em diversas situações e contextos em que se faz necessário persuadir/convencer um interlocutor sobre uma dada questão.

> A retórica nesse aspecto é techne de pleno direito, pois desenvolve uma operação não só cognoscitiva, mas também transformativa, prática; não se limita a transmitir noções neutras e asséptica (isso seria o docere), mas pretende também arrastar aqueles que as recebem, exercer uma ação sobre eles, plasmá-los, deixá-los diferentes, depois de terem sofrido a sua influência. De resto, já o observamos, o docere, isto é, uma operação tipicamente teórica, funde-se ao movere e com o delectare, que por seu lado invadem a esfera da razão prática, tocando a vida afetiva, exercendo efeitos sobre o 'vivido'. (BARILLI, 1979, p. 11).

É oportuno desmistificar a compreensão do senso comum que, muitas vezes, considera a retórica como "uma coleção de mentiras ou meias verdades" (BAUER; GASKELL, 2008, p. 293). Segundo os mesmos autores, a retórica pode ser entendida como: ato de persuadir; análise dos atos de persuasão; ou, uma cosmovisão sobre o poder persuasivo do discurso (2008).

Outra crítica feita à retórica fundamenta-se no fato de ela ser demasiadamente plural, ou seja, debruçar-se sobre muitos conteúdos sem necessariamente esmiuçá-los, como faz a analítica. Contudo, é justamente sua característica de plurissignificação que faz da retórica "[...] filha da natureza e não da arte, irredutível a uma

teoria fechada e demasiado determinada" (BARILLI, 1979, p 11). Isto é, a retórica é uma técnica de produção e interpretação textual/discursiva.

2 BREVE HISTÓRICO DA RETÓRICA

Tomando por base os grandes períodos da história das civilizações, faz-se necessário aprofundar o nosso estudo da retórica e conhecer alguns dos grandes pensadores que ajudaram a desenvolver a arte retórica.

2.1 Aristóteles (383 – 322)

Aristóteles era mestre de todas as áreas do saber conhecidas de seu tempo, dentre elas a retórica, à qual o filósofo grego deu grande importância, a ponto de ensinar discípulos e escrever textos sobre o tema.

> Seu domínio será, portanto, não a prática da eloquência, mas o estudo dos processos desta arte. Baseando-se num conhecimento metódico e preciso, tanto dos oradores como dos teóricos que discriminavam e analisaram os processos oratórios, marcará esse estudo com seu vinco pessoal. (ARISTÓTELES, 1998, p. 21).

Segundo Aristóteles, mais do que persuadir, a retórica tem como missão descobrir o que há de persuasivo em cada situação. Para o autor, a retórica, assim como a dialética, "[...] só o que é verdadeiro se presta melhor para o raciocínio e para a persuasão do que é falso." (ARISTÓTELES, 1998, p. 23). Por isso, o orador está desobrigado de vencer uma argumentação,

quando já fez uso de um discurso retórico adequado. Ele ensina que é importante argumentar de forma acessível, sem "[...] utilizar demasiadas passagens lógicas, não abusar da paciência e da atenção do auditório, não o aborrecer com evidências, ou não perturbar com noções demasiado obscuras." (BARILLI, 1979, p. 23).

Para Aristóteles, a retórica trata de forma e conteúdo, arte e ciência, teoria e prática. Como nos diz Barilli (1979, p.24):

> Disciplina formal, como a dialética e a analítica, porque tem o seu campo de ação no discurso, no material verbal; mas, por outro lado, forçada também a valer-se de conteúdos psicológicos, éticos, políticos. Arte, pelo seu caráter de habilidade geral não ligada a setores particulares e técnicas operativas, mas também ciência, precisamente porque necessita de uma determinada bagagem de noções, de conhecimentos efetivos. E, por fim, atividade teórica, por que inscrita todavia no campo logístico, mas também prática, por que agitadora de multidões que arrasta para a ação.

Quanto aos gêneros do discurso, Aristóteles enumera três: judiciário, deliberativo e demonstrativo. Já os meios do discurso são: silogismo (subdividido em verossimilhança e sinais) e o exemplo. O autor também destaca os "lugares" da retórica, que são:

> [...] os processos aptos para manter e suprir, até certo ponto, a presença de espírito... São pois os lugares da retórica meios de argumentação própria dos três gêneros do discurso. (ARISTÓTELES, 1998, p. 23).

Para Aristóteles cada gênero possui uma ideia fundamental:

- Ideia do justo, para o gênero judiciário;
- Ideia do útil, para o gênero deliberativo;
- Ideia do belo, ou honorífico, para o gênero demonstrativo.

Essa classificação aristotélica é concomitantemente inteligente e prática, pois permite ao artífice do discurso planejar sua argumentação de acordo com cada gênero. Em seu tratado de retórica, Aristóteles deixa claro que é necessário que o orador tenha o cuidado de preparar os conteúdos da sua argumentação. Por isso, o filósofo ensina que "[...] o bom orador deverá possuir os principais elementos de tais ciências, e não pode pretender aplicar-lhes uma pura e simples habilidade de palavras separadas das coisas." (BARILLI, 1979, p. 25).

De tal forma, percebe-se que também o orador religioso deve munir-se das ciências e áreas do saber que, por sua vez, fundamentam o seu discurso. Como exemplo, vale citar a exegese bíblica, a teologia, a linguística, a comunicação, a arqueologia e outras.

Tão importante quanto a qualidade da argumentação é estabelecer os lugares (topos) da argumentação. Os argumentos pertencem a lugares mais gerais e a lugares específicos, como política, ética, afetividade... Identificá-los constitui importante fator para a construção de um discurso retórico ajustado.

Aristóteles faz adaptação retórica dos grandes métodos da logística em geral: dedução e indução.

Conforme afirma Barilli (1979, p. 27):

> Aristóteles chama o silogismo retórico entimena, e é muito interessante ver em que é que este se distingue do irmão mais velho (tanto analítico como dialético). Não basta dizer verdadeiro, mas unicamente provável, porque esta é também a peculiaridade do silogismo dialético. A diferença está, uma vez mais no respeito para com o público, para com as exigências do demos, o qual não suporta o aborrecimento das formulações rigorosas, que se dão no cálculo analítico (ou dialético) em nome da exaustividade e da correção das passagens: prefere que se 'salte', que se conclua rapidamente.

Tal assertiva de Aristóteles contém riscos, pois se faz necessário que os interlocutores: orador e auditório, compreendam as premissas, pois se houver falhas no entendimento, isso comprometerá o discurso (entimena) que, por sua vez, poderá se tornar contraproducente.

Quantos aos métodos indutivo e dedutivo, o primeiro utiliza exemplos para conduzir de um caso concreto, específico, para o geral. Quanto mais exemplos, melhor. Já o dedutivo é o preferido de Aristóteles que parte de um 'lugar' geral para um específico.

Exemplo de Indução:

Todo cachorro é mortal, todo pássaro é mortal, todo peixe é mortal, todo gato... Logo, todo animal é mortal.

Exemplo de Dedução:

Todo brasileiro é mortal. Todo maranhense é brasileiro. Logo, todo maranhense é mortal.

O filósofo destaca ainda a importância da memória e da gramática como úteis à construção de

um discurso retórico. Ele também comenta que existem dois polos, por assim dizer, de discurso: o grau zero, que seria o discurso mais banal, óbvio, ou redundante e o grau demasiado elevado, que por sua vez constitui o discurso informativo, em que as palavras são usadas não apenas em sentido próprio, mas também figurado. Daí percebe-se a importância das metáforas para a retórica.

> Vale a pena dar alguns exemplos, dado o relevo que a metáfora assume em toda a história da retórica. Metáfora do tipo I: 'o meu navio é firme'; 'estar ancorado' entra no mais genérico 'estar firme'... tipo IV: a noite está para o dia como a velhice para a vida; logo, poder-se-á dizer que a velhice é a noite da vida. (BARILLI, 1979, p. 31).

Convém ressaltar que, para Aristóteles, a metáfora deve ser usada de forma equilibrada, sem ser óbvia demais, ou complexa demais. O mesmo vale para outras figuras de linguagem que podem ser utilizadas na construção de um discurso. A brevidade do discurso e comicidade também são características que enriquecem a oratória.

Se à ciência cabe demonstrar, a retórica procura persuadir e raciocinar sobre verossimilhanças e opiniões.

Nesse contexto, é oportuno lembrar a figura de Ermágoras di Temno (séc. II a.C.) que, entre outras coisas, desenvolveu "[...]a distinção entre causas de debate retórico geral, ou teses, e causas particulares, ou hipóteses[...]." (BARILLI, 1979, p. 34).

O discurso, para Aristóteles, é uma arte e precisa ser estrategicamente construído. Assim, o discurso retórico pode ser subdividido em quatro partes:

• Exórdio: é a introdução e deve chamar a atenção para o tema;

• Narração: desenvolvimento do assunto, exposição dos fatos conhecidos;

• Demonstração: momento de usar provas para demonstrar o assunto;

• Peroração: é o epílogo, ou conclusão do discurso.

2.2 Cícero

A partir de 56 a.C., com a obra De oratore, as contribuições de Cícero para a retórica manifestarão sua importância.

> Seja como for, esta é de tal forma grande que faz desse um dos grandes momentos da retórica; ao lado do da negação platônica, e da olímpica aceitação e organização aristotélica, o modelo ciceroniano vem induzir o triunfo, o privilégio da retórica, fazendo-a elevar-se ao nível de arte das artes. Bem entendido, Cícero chega a isso não certamente trabalhando técnicos no corpo separado da retórica, mas preparando uma visão de mundo, uma concepção global da cultura, na qual a retórica encontra um papel centralizador e unificador. (BARILLI, 1979, p. 41).

No mundo romano, os cidadãos devem estar aptos a discutir a res publica, portanto precisam de uma cultura ampla, mais geral e não específica. Necessitam de um preparo enciclopédico, além de serem capazes de falar às pessoas, por vezes multidões e convencê-las.

Cícero sintetizou e reorganizou a obra aristotélica dando-lhe contornos mais adequados ao mundo romano. O autor recusa uma filosofia sistemática e dogmática e prefere um espírito mais aberto e flexível, "[...] de uma filosofia de sabor inconfundivelmente retórico, mais do que analítico ou dialético." (BARILLI, 1979, p. 43). Cícero valorizava então uma primazia pragmática. Destaca também a importância da probabilidade.

Para ele, o "provável constitui um ótimo tijolo para a construção, e sobre ele pode erguer-se o edifício da vida... diversamente da verdade, tem uma dimensão de intrínseca historicidade ou temporalidade." (BARILLI, 1979, p. 44).

A principal obra ciceroniana é De oratore e nela são narrados debates entre os protagonistas. O tema fundamental dos debates é a recusa ao especialismo e tecnicismo. A vida prática é o objeto da retórica ciceroniana, pois o cidadão romano, inserido nas problemáticas políticas, precisa argumentar, fazer-se entender e convencer.

> A retórica diz respeito, antes de mais, à posse do material verbal e da eloquência. Todo o resto é tarefa dos especialistas, que o orador interpelará, de vez em quando para se fornecer desses conteúdos materiais, com que de resto não pode sobrecarregar a sua dotação normal de conhecimentos. (BARILLI, 1979, p. 45).

Percebe-se em De oratore que não se deve privilegiar uma das partes do discurso, seja exórdio, narração, refutação. Todos precisam ser explorados ao máximo para que o discurso retórico seja bem sucedido. Aqui vale a pena ressaltar a importância do docere-movere-delectare para que o discurso atinja

seu objetivo estratégico. Assim como para Aristóteles, outro elemento bastante valorizado é a comicidade. Cícero afirma que os elementos cômicos em um discurso devem se limitar "[...] a atingir os defeitos do adversário, sem ofender os juízes ou o púbico, isto é, aqueles que têm nas mãos os destinos do debate." (BARILLI, 1979, p. 47).

Quanto a elocutio de um discurso, a obra ciceroniana incentiva e instrui o orador a fazer uso das diversas figuras das coisas, que implicam os significados, a saber: metáfora, metonímia, sinédoque, alegoria, lítotes, hipérbole, interrogação retórica; e as figuras das palavras: alterações do sintagma, repetição, gradação, sucessão, antítese, assíndeto. É preciso também que a elocutio seja correta, clara e elegante.

No que concerne a actio do discurso, "se devem procurar nele (orador) a acuidade do dialético, a profundidade dos filósofos, a habilidade verbal dos poetas, a memória dos juriconsultos, a voz dos trágicos, o gesto dos melhores atores." (BARILLI, 1979, p. 48). Logo, a actio compreende o estudo do tom do orador e dos seus gestos.

2.3 Quintiliano

Em sua obra Institutio oratoria, Quintiliano apresenta a nova condição da prática retórica relacionando-a com o passado. Ele é um verdadeiro mestre da oratória e faz uso dela a serviço da política, uma vez que fora incumbido pelo príncipe de apresentar a sua obra retórica.

> A Institutio oratoria é insuperável em amplitude e sistematicidade: são bem doze livros que examinam em pormenor

> cada aspecto da 'arte', procurando efetuar o compêndio, histórico e ao mesmo tempo crítico e argumentado, de todas as teses que se foram apresentando... é um enorme compêndio retrospectivo, uma memorização paciente e infatigável. (BARILLI, 1979, p. 51).

O autor privilegia em seus escritos o caráter conteudista da retórica, pois defende que o orador deve possuir muitas noções científicas ligadas a diversas áreas do saber. Para Quintiliano, a retórica é a arte de bem falar. Nessa definição, atribuída anteriormente ao estóico Cleantes, o autor deixa escapar questões importantes à retórica, como o conflito teoria e prática, ou ainda palavras e coisas, que oportunamente serão abordadas no decorrer da Instutio oratoria. Um ponto contraditório na obra quintiliana é que o autor não explica claramente como alguém que pretenda ser um bom orador pode apoiar uma ideia falsa sem incorrer em desvio moral. Para Quintiliano "[...] o bom orador mesmo quando apoia o falso está consciente disso e, portanto, tem bem seguros dentro de si os critérios distintivos." (BARILLI, 1979, p. 53).

A obra quintiliana se destaca mais pela pesquisa quantitativa, do que pela qualitativa. Quintiliano, ao longo dos livros, fez uma profunda pesquisa das contribuições retóricas de autores como Ermagora, Aristóteles.

Vale destacar o livro IX, que trata da pronuntiatio que, por sua vez, aborda a psicologia do comportamento, a cinestesia, a arte cênica.

> O escrúpulo analítico de Quintiliano vai passando em revista cada aspecto do corpo para indicar como deverá comportar-se a

> fim de colaborar para o êxito do discurso, sem esquecer nenhum deles: a cara, as mãos, as sobrancelhas, os cabelos; e sem descurar até o vestuário. Tudo isto, como sempre, baseado na regra dum sensato equilíbrio mediano, evitando ultrapassar os limites da nobreza de um cidadão romano. (BARILLI, 1979, p. 54).

Diferente de Cícero, Quintiliano não é adepto do uso de muitos ornamentos para o discurso retórico, contudo conclui afirmando que apontar um estilo retórico ideal não é tarefa fácil. Também há referência aos três objetivos do discurso, traduzidos por ele como: *genus subtile (docere); medium (delectare) e o robustum (movere).*

2.4 Patrística e Agostinho

O surgimento do cristianismo re-montou o platonismo. Se outrora Platão recorria apenas às categorias humanas para justificar seu pensamento, agora a revelação cristã re-energiza o discurso platônico. "[...] tudo o que Sócrates e Platão disseram surge apenas como um eco abafado pelo ensinamento das Sagradas Escrituras." (BIRILLI, 1979, p. 57).

A Patrística, que pode ser definida como um primeiro momento do pensamento cristão, desenvolveu-se, sobretudo, a partir do gênero retórico judicial, uma vez que os Padres da Igreja precisavam defender a religião cristã das acusações e ofensas pagãs. Percebe-se que os primeiros padres da Igreja eram versados em boa retórica, contudo, ficavam desconfiados com o uso em excesso da eloquência retórica, pois "mesmo a mais clara veritas é invalidada pela força da eloquência." (BIRILLI, 1979, p. 59).

No século IV do cristianismo, destaca-se a figura de Agostinho (354 – 430). Conhecedor da retórica, ele desenvolverá o pensamento cristão de maneira ímpar. Embora Agostinho acredite que os dispositivos retóricos podem colaborar tanto para confirmar algo verdadeiro como verossimilhanças (verdades aparentes), ele não é adepto da normatização retórica do discurso. "[...] Agostinho observa que mesmo uma parte típica da retórica, como os tropos, é usada por todos de forma instintiva, na linguagem cotidiana, sem necessidade de intervenção das artes liberais e dos gramáticos." (BIRILLI, 1979, p. 61).

Na obra agostiniana, percebe-se que a Sagrada Escritura tem a sua eloquência própria e, desse modo, o cristão não deve maravilhar-se com a retórica pagã, mas antes perceber que nas Sagradas Escrituras "[...] existe uma perfeita ligação de forma e conteúdo, sem que a primeira se afaste do segundo." (BIRILLI, 1979, p. 61).

2.5 Perelman e sua "Teoria da Argumentação"

A teoria de Perelman pode ser considerada como uma espécie de neoaristotelismo, pois retoma as categorias da dialética-retórica de Aristóteles e as propõe mais uma vez, explicando que há momentos em que se cabe uma demonstração (discurso formal-axiomatizado) e há momentos em que se trata de argumentar visando a persuasão. Perelman mostra que entre ambos os campos, demonstração e persuasão, não existe um menos importante que outro, apenas são baseados em normas diferentes.

> [...] a demonstração postula um auditório universal, convencido de alguns axiomas unanimemente aceites, além disso, é um auditório considerado fora do tempo, numa espécie de sistema fechado, sem entradas nem saídas, de forma que os axiomas não mudem pelo caminho... Passa-se o contrário com o auditório de um discurso argumentativo, que está situado no tempo e no espaço e possui opiniões não formalizáveis, cuja verificação é a primeira tarefa do bom orador. (BARILLI, 1979, p. 138).

Em sua nova retórica, Perelman, diferente de escolas anteriores, não fragmenta as partes do discurso retórico, embora privilegie a inventio e a dispositio, sem desprezar a elocutio.

Quanto ao objetivo de uma argumentação, o autor afirma:

> É provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.50).

Perelman considera que a persuasão não deve alcançar apenas as mentes do auditório, mas também as capacidades sensoriais e afetivas. Ele percebe que "[...] do ponto de vista retórico 'a pessoa é o contexto mais precioso para apreciar o sentido e o alcance de uma afirmação.'" (BARILLI, 1979, 139).

O autor lembra que os ouvintes não possuem apenas a mente, mas um corpo inteiro dotado de diversas funções e sentidos. Por isso, o orador não deve preocupar-se somente com o *docere*, mas também com o movere e o delectare. Desse modo, a organização dos argumentos de um discurso não deve ser fruto apenas de um cálculo lógico, mas também de uma verdadeira estratégia que inclua as questões psicológicas e afetivas.

2.6 As contribuições de M. McLuhan

O canadense Marshal McLuhan (1911 – 1980) apresenta-nos em suas obras uma reflexão sobre as mudanças de base tecnológica que proporcionarão à retórica um novo impulso. Para ele, a partir da imprensa de Gutenberg, se dá a passagem da oralidade para o predomínio da escrita, em que o livro, primeira mercadoria de consumo fruto da imprensa, começa a ilustrar o modelo de produção industrial. Uma revolução econômica que proporciona a passagem "do circuito boca-ouvidos para o 'silencioso' mental dos: cada um, possuindo o suporte material da informação, pode lê-lo no silêncio do próprio quarto." (BARILLI, 1979, p. 159).

Com tal situação, passa-se de uma retórica católica para uma possibilidade de comunicação direta com a divindade, como defende a reforma protestante.

Os aspectos sensíveis da eloquência (musicais e fônicos) cedem espaço aos aspectos lógicos. Convém lembrar que o primeiro livro produzido pela imprensa de Gutenberg foi a Bíblia.

Isso foi um dos fatores que impulsionaram a reforma protestante.

Com o advento dos meios de comunicação (como TV e rádio), dá-se um novo impulso para a comunicação oral e, portanto, para a retórica. É o ressurgimento do poder da palavra e do desempenho retórico. A retórica segundo Barilli (1979, p. 161):

> [...] volta a propor-se também como actio, como modalidade de apresentar as palavras, de gesticular, de recitar: como operação de performance, de exercício imbuído de um grau não descurável de espetacularidade.

3 O SISTEMA RETÓRICO

A retórica pode ser subdividida em quatro partes:

a) **Invenção:** busca dos argumentos e meios de persuasão para dado tema;
b) **Disposição:** organização interna do discurso retórico;
c) **Elocução:** diz respeito à redação escrita do discurso, e não com a palavra oral (aqui entram as figuras de estilo);
d) **Ação:** pronunciação do discurso em voz, mímica e gestos.

De acordo com Reboul (1998, p. 44), a ordem cronológica pode ser alterada.

> [...] pouco importa a ordem cronológica. As quatro partes na realidade são as quatro "tarefas" (erga) que devem ser cumpridas pelo orador. Se este deixar de cumprir alguma delas, seu discurso será vazio, ou desordenado, ou mal escrito, ou inaudível.

a) Invenção

Trata do estudo dos lugares de onde se tiram as modalidades de argumentos, que permitem, em situações diversas, construir uma intervenção. Refere-se ao tipo de discurso e o gênero mais adequado ao assunto. Assim, os "lugares" da retórica são: "os processos aptos para manter e suprir, até certo ponto, a presença de espírito [...]. São, pois, os lugares da retórica meios de argumentação própria dos três gêneros do discurso" (ARISTÓTELES, 1998, p. 23).

Quanto ao gênero, lembremos as considerações de Aristóteles que dividiu o gênero em três: judiciário (acusa ou defende), deliberativo ou político (aconselha ou desaconselha) e demonstrativo ou epidíctico (louva ou censura). Eles são definidos de acordo com os tipos de auditório. Para um tribunal, o gênero judiciário; para uma assembleia, o deliberativo (ex.: senado) e para espectadores, o demonstrativo (ex.: funerais).

Aristóteles ainda ensina que o judiciário diz respeito ao passado, pois julga fatos passados. O deliberativo trata do futuro, inspira projetos e decisões e o demonstrativo diz respeito ao presente, porque propõe admiração, mesmo que use argumentos do passado ou do futuro.

Quanto aos valores, o judiciário trata do justo ou injusto. O deliberativo do útil ou nocivo e o demonstrativo do nobre ou vil.

O judiciário, que dispõe de leis e se dirige a um auditório especializado, utiliza de preferência raciocínios silogísticos (entimenas), próprios a esclarecer a causa dos atos. O deliberativo, dirigindo-se a um público mais móvel e menos culto, prefere argumentar pelo exemplo, que, aliás,

> permite conjecturar o futuro a partir dos fatos passados [...]. Quanto ao epidíctico, recorre sobretudo à amplificação, pois os fatos são conhecidos pelo público, e cumpre ao orador dar-lhes valor, mostrando sua importância e sua nobreza. (REBOUL, 1998, p. 46).

Após o orador decidir qual o gênero do discurso escolher para dada situação, cabe determinar o tipo de argumento, que pode ser: etos, patos ou logos. Esta classificação também é uma contribuição Aristóteles e pode ser designada também de provas aristotélicas: prova ética, prova patética e prova lógica. O etos e o patos dizem respeito à questão da afetividade e o logos, da racionalidade.

- **Etos, ou prova ética**

Trata-se do caráter moral que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório. Apesar das variações de idade, sexo, classe social, existem algumas condições mínimas de credibilidade que devem ser preenchidas pelo orador, a saber: sensatez, simpatia e sinceridade.

A prova ética visa criar um discurso, um ethos, uma imagem moral. Trata do caráter com que o orador se apresenta. É a "posição" na qual o orador se apresenta em relação ao auditório, ao tema e, ou aos interlocutores. O poder se exerce quando o orador consegue ser levado em consideração. A imagem que o orador projeta depende do público ao qual se projeta.

Para Aristóteles, o posicionamento ético do orador está condicionado a seus fins estratégicos. Já para a Igreja Católica, a ética do orador deve estar incorporada a um testemunho autêntico de vida.

Assim, se para Aristóteles o orador pode aparentar ser um homem piedoso, apenas por causa do objetivo do discurso, para a ética católica, o orador deve ser realmente piedoso. Para a retórica aristotélica, o etos não está vinculado ao sentido filosófico, ou a uma moral, segundo a teologia, mas a uma estratégia discursiva para "ganhar" o auditório. Por isso, em Aristóteles, toda decisão retórica implica uma decisão ética.

Convém esclarecer que, embora a retórica de Aristóteles aplique a ética de acordo com os objetivos estratégicos do discurso, isso não significa dizer que o pensador grego não tinha preocupação ética que se diverge da retórica.

- ***Patos*, ou prova patética**

Refere-se ao caráter psicológico que o orador precisa adaptar-se. Diz respeito às paixões, sentimentos e emoções que o orador deve provocar no auditório através do seu discurso. É importante conhecer um pouco de psicologia das diversas emoções (alegria, dor, indignação, medo, raiva, compaixão...). Para Aristóteles, paixão é a mobilização dos sentimentos. Para o filósofo grego, paixão e emoção são sinônimos.

Significa que o orador deve ser capaz de mobilizar uma determinada "paixão" no auditório. Desta forma, o orador conseguirá imprimir um determinado sentimento ou posicionamento no auditório.

- Logos, ou prova lógica

Trata da argumentação propriamente dita. É a característica dialética da retórica. Segundo Aristóteles, há dois tipos de argumento.

> [...] o entimena, ou silogismo baseado em premissas prováveis, que é dedutivo, e o exemplo, que a partir dos fatos passados conclui pelos futuros, e que é indutivo. As premissas prováveis dos entimenas são: verossimilhanças (eikota), como por exemplo que um filho ama o pai, ou indícios seguros, como por exemplo que uma mulher que aleita teve um filho, ou indícios simples, como por exemplo que a presença de cinza indica que houve fogo. (REBOUL, 1998, p. 49).

A prova lógica consiste no próprio discurso, naquilo que ele demonstra, ou parece demonstrar. O logos está vinculado a estrutura do raciocínio e não apenas à enunciação.

Há ainda a classificação dos dois tipos de provas retóricas, as extrínsecas e as intrínsecas. As extrínsecas são postas antes da intervenção do orador, são leis, testemunhas, confissões e as intrínsecas são elaboradas pelo orador, dependendo de seu método e talento.

b) Disposição

"[...] em si, é um lugar, ou seja, um plano-tipo ao qual se recorre para construir o discurso [...] Os autores propuseram diversos planos-tipo, que iam de duas a sete partes." (REBOUL, 1998, p.55). Seguindo a sugestão de Reboul, e de maneira similar a Aristóteles, será feito o estudo da disposição em quatro partes: exórdio, narração, confirmação e peroração.

• **Exórdio**

Consiste no início do discurso e objetiva tornar o auditório manso, atento e afável. Deve ser uma exposição clara e breve do tema e, se oportuno, o exórdio pode até mesmo ser suprimido. A questão é fazer com que o auditório se interesse pelo discurso (seja oral ou escrito). Destaque maior ao etos.

• **Narração**

Trata da exposição dos fatos referentes ao tema. Deve ser objetiva. Aqui o logos deve sobressair-se mais que o etos e o patos. "Para ser eficaz, deve ter três qualidades: clareza, brevidade e credibilidade." (REBOUL, 1998, p 56).

• **Confirmação**

É a parte mais demorada, pois apresenta o conjunto de provas e uma refutação dos argumentos contrários. Aqui, apesar de ser um momento proeminente do logos, também se destaca o uso do patos, para despertar indignação, ou compaixão. Narração e confirmação são tarefas que podem ser feitas sucessivamente, contudo, mais importante que a organização das partes é que o orador possa atingir o objetivo. Outra discussão importante quanto à confirmação é a ordenação dos argumentos, que pode começar a partir dos mais fortes, ou dos mais fracos, ou ainda alterná-los. Ao longo do tempo os autores deram suas opiniões. Cícero, por exemplo, destaca a "[...] ordem homérica, que consiste em começar pelos argumentos fortes, continuar com os fracos e terminar com outros argumentos fortes[...]." (REBOUL, 1998, p. 58).

• **Digressão e peroração**

A digressão é muito utilizada no gênero judiciário para proporcionar um momento de relaxamento. Pode ser colocada em qualquer momento do discurso, mas, preferencialmente, entre a confirmação e a peroração. Tem função de distrair o auditório, ou ainda mover-lhe em compaixão ou indignação.

A peroração é o momento em que se finaliza o discurso, podendo ser longa e ainda dividir-se em várias partes. As principais seriam:

1) Amplificação. Reforçar a gravidade ou importância de alguma parte do discurso.

2) Paixão. Visa despertar compaixão ou indignação no auditório.

3) Recapitulação. Resumo da argumentação. "[...] a peroração é o momento por excelência em que a afetividade se une à argumentação, o que constitui a alma da retórica." (REBOUL, 1998, p. 60).

A disposição é importante para a retórica por que ela permite, de forma econômica, nada omitir sem nada repetir. Ela organiza os argumentos e permite o orador conduzir o auditório para o objetivo proposto.

c) Elocução

• **Língua e estilo**- Refere-se à redação do discurso. "O verdadeiro salto criador está entre a obra escrita e aquilo que a prepara." (REBOUL, 1998, p. 61). A primeira preocupação aqui é o uso adequado da língua, pois é necessário construir um discurso retórico belo e concomitantemente correto quanto à língua. Convém ressaltar que a retórica clássica beleza e correção são inseparáveis. Antigamente se costumava distinguir a prosa oratória da poesia e da prosa vulgar. Portanto, a

retórica é um caminho novo, tem um jeito próprio de utilizar a língua para suas finalidades.

> Portanto, a retórica criou uma estética da prosa, uma estética puramente funcional, da qual tudo o que é inútil é excluído, em que o mínimo efeito de estilo se justifica pela exigência de persuadir, em que qualquer artifício gratuito engendra preciosismo ou vulgaridade. (REBOUL, 1998, p. 62).

Assim, o melhor estilo a utilizar é aquele que se adapta ao tema. Os autores latinos sub-classificam os estilos em:

Estilo	Objetivo	Prova	Momento do discurso
Nobre = Grave	Comover	Patos	Indicado na peroração
Simples = tênue	Mover, explicar ou informar	Logos	Indicado na narração e confirmação
Ameno ***médium***	= agradar, deleitar	Etos	Adequado no exórdio e digressão.

Conveniência e clareza são condições essenciais a um discurso retórico. Quanto ao orador, este necessita, nas palavras de Reboul (1998, p. 63), "[...] mostra-se em pessoa no seu discurso, ser colorido, alerta, dinâmico, imprevisto, engraçado ou caloroso, numa palavra, vivaz. O discurso retórico é para ser entendido e saboreado."

• **Figuras**- Constituem uma parte fundamental do estudo da retórica, por isso, não se deve reduzir a retórica às figuras. Não vamos nos aprofundar no estudo dos diversos grupos de figuras utilizadas na retórica. Vamos preferir apenas um comentário sobre a sua importância.

São várias as possibilidades de classificação. Fiquemos com a proposta mais simples de Cícero que as divide em figuras de palavra, como a metáfora, e figuras de pensamento, como a ironia.

Alguns antigos definem as figuras como desvios, pois são como "erros" intencionais que provocam efeitos positivos no discurso. Entende-se hoje a noção de como relativa, pois "[...] um discurso se desvia de outro em função de seus objetivos, de seus públicos e de seus gêneros respectivos, sem que nenhum deles constitua norma absoluta." (REBOUL, 1998, p. 66).

Ainda nesta perspectiva Reboul (1998, p. 66) comenta:

> A figura eficaz pode ser definida como algo que se desvia da expressão banal, mas precisamente por ser mais rica, mais expressiva, mais eloquente, mais adaptada, numa palavra mais justa do que tudo que a poderia substituir. E, se fizermos questão de falár em desvio, é a figura, a figura bem-sucedida, que constitui a norma.

d) Ação

Diz respeito à finalização do empenho retórico, seu arremate. Constitui a ação de proferir o discurso, além de ser fundamental, pois é através dela que o discurso chega ao seu público.

Como um ator, o orador deve exprimir aquilo que não sente. A diferença é que o seu auditório não deve saber disso. O orador sincero precisa representar, muitas vezes, utilizando as regras usadas por um ator. É necessário colocar todo o corpo a serviço das variadas paixões, emoções e sentimentos que o orador precisa exprimir para alcançar seus objetivos estratégicos.

Num mundo em que os meios de comunicação de massa são largamente utilizados, o discurso oral adquiriu nova força e maior importância. Certas regras clássicas permanecem, como impostação de voz, respiração, dicção. Outras se relativizam de acordo com o canal usado para o discurso: rádio, TV.

• **Memória**- Para os antigos, memorizar o discurso para recitá-lo de cor, era fundamental. Alguns, como Cícero, consideram tal dom como uma aptidão natural. Outros, como Quintiliano, a consideram uma aptidão passível de aprendizado e treinamento.

Desse modo, foram elencadas algumas técnicas e dicas para se memorizar um discurso. Para exemplificar, pode-se citar: decompor o discurso em partes, associar cada parte do discurso a um sinal mental (exemplo: uma arma para lembrar-se de uma guerra), dormir bem, comer bem, ter boa saúde.

Deve-se dizer ainda que se um discurso estiver bem preparado, ele será mais fácil de ser memorizado, pois o encadeamento lógico das estruturas favorece a memorização.

Outra dica importante é que o discurso deve ser escrito (elocutio) tendo presente que será falado (actio), como mencionado por Reboul (1998, p.68):

> [...] o discurso oral deve ser bem mais lento que uma leitura, ou o auditório perderia o fio da meada. Deve ser redundante, para suprir a memória. Finalmente, o mais importante, a língua não é exatamente a mesma: exige frases curtas, expressões mais concretas e familiares, ou então o discurso parecerá artificial.

Vale ressaltar que uma medida certa de improviso pode fazer bem ao discurso. Muito mais poderia ser dito e aprofundado sobre a arte da retórica, mas para fins de apresentação dos principais elementos acreditamos que este capítulo serviu a seu propósito.

4 CONCLUSÃO

Em nossos dias, a retórica continua viva e eficaz. O exercício retórico utilizado, desde tribunais e parlamentos, até simples reuniões de condôminos, tem possibilitado a seus construtores êxito persuasivo em diversos âmbitos da vida social. Hoje a retórica está consolidada como uma arte apropriada para que indivíduos e instituições possam atingir seus objetivos estratégicos.

Percebe-se a utilização da retórica nos elogios e nas críticas, sejam a pessoas e instituições, sejam a obras de arte. Também no ramo publicitário percebe-se o valor da retórica, uma vez que ela deve persuadir o público a favor de determinado produto, ou marca. Observa-se, nesse contexto, a importância do delectare retórico para a publicidade.

Seja falando presencialmente a um auditório, ou seja através dos meios de comunicação (Rádio, TV, ...) e até mesmo com o auxílio da internet, um discurso retórico adequadamente construído certamente

favorecerá o êxito do orador e a comunicação de sua mensagem, pois qualquer comunicação ganha força e dinamismo com a utilização das técnicas retóricas.

O exercício retórico é uma forma de capacitar o discurso através dos meios e técnicas necessários para cativar e propor ao ser humano os mais diversos conteúdos. É importante perceber que se deve sempre buscar utilizar as técnicas retóricas adequadas, de acordo com o público a que se dirige e com os meios a serem usados. Outro fator de relevo são as balizas éticas a serem utilizadas pelo construtor do recurso, pois em si, elas já são uma decisão estratégica de fundo e devem (ou deveriam) se propor ao bem do ser humano.

ART RHETORIC: assumptions and basic content

ABSTRACT

The rhetoric in the context of evangelization is not a new theme. The Catholic Church uses over the centuries repeatedly rhetorical devices to convey the content of faith in civilizations and people in particular. We understand that rhetoric can still be used by the Church and other institutions in modern times. By using appropriate rhetorical strategies, social issues with various stakeholders, media and contexts can interacted. As a journalist and priest, I present some basic assumptions about rhetorical content, with the intention that this article is intended for all the cooperation that have something to say.

Key words: Rhetoric. Communication. Persuasion. Discourse.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. 290p.

BARILLI, Renato. **Retórica**. Lisboa: Editorial Presença. 1979. 174p.

BERKUN, Scott. **Confissões de um orador público.** Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2010. 222p.

CARNEGIE, Dale. **Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios.** Rio de Janeiro: Record, 2009. 220p.

CONFERÊNCIA NACIONALDOS BISPOS DO BRASIL. **Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil.** Brasília-DF: Edições CNBB, 2014. 189p.

FEITOSA, Gutemberg de Sousa. **Evangelização via rádio:** alguns aspectos essenciais. 2008. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teologia) – Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, São Luís, 2008.

_____.**A arte da retórica e o discurso eclesial:** questões estratégicas para a comunicação da fé. 2014. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social, Habilitação Jornalismo) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). **Dicionário da comunicação.** São Paulo: Paulus, 2009. 375p.

PEASE, Allan & Barbara. **Desvendando os segredos da linguagem corporal.** Rio de Janeiro: Sextante, 2005. 271p.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 653p.

POSSENTI, Sírio e SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (Org.). **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola, 2008. 183p.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 253p.

SOARES, Marcos. **Falar bem é fundamental.** São Luís: Aquarela, 2005. 150p.

VIGIL, Ignácio López. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. São Paulo: Paulinas, 2003. 518p.

APRENDIZAGEM E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: uma contribuição Vigotskiana sobre o aluno como ser de potencialidades[1]

Nivaldo Silva Lopes[2]

RESUMO

Numa perspectiva da aprendizagem, apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial do aluno, destacando a aprendizagem como instrumento propulsor para o potencial cognitivo discente. Neste sentido, este trabalho objetiva destacar o aluno como ser de plasticidade cerebral capaz de superar dificuldades de aprendizagem a partir de um ensino que favoreça suas potencialidades.

Palavras-chave: Aprendizagem. ZDP. Desenvolvimento. Aluno. Potencialidade.

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem está presente em todas as dimensões e situações da vida humana. O aprender, seja espontâneo ou sistemático, é inerente ao ser humano em todas as faixas etárias do desenvolvimento. A própria evolução da vida só acontece a partir do processo da aprendizagem dentro das interações sociais, em relação com o meio e com as consequentes implicações comportamentais humanas significativas. Assim, o ato do aprender é vital para o desenvolvimento educacional da espécie humana, para a evolução da cultura e da sociedade como um

[1]Artigo apresentado ao curso de Psicopedagogia do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA), para obtenção do título de especialista.
[2]Graduado em Filosofia e especialista em Psicopedagogia.

todo. Neste sentido, a aprendizagem torna-se um foco de estudo e de análise primordial para uma melhor compreensão do ensino-aprendizagem e do sujeito aprendente inserido no processo educacional. Ela é o processo de internalização de experiências e conteúdos culturais externos culminando em transformações mentais internas ativas (ou significativas). Além disso, ela incorpora o indivíduo no mundo da cultura e o capacita a modificá-la por meio de conhecimentos, técnicas e representações simbólicas da realidade. No entanto, o ato de aprender pode ser facilitado ou comprometido a partir de variadas situações e complexos fatores. Nesta modificação simbólica do aprender, nos ressalta Rubinstein ([20-?] p. 39):

> Como aprender é próprio ao ser humano, a expectativa é de sucesso incondicional. Dificuldades para aprender são inerentes e pertinentes, devido aos múltiplos e complexos fatores envolvidos e também porque aprender é "um empreendimento difícil".

Assim, mesmo hodiernamente, quando assistimos ao espetáculo do progresso científico e tecnológico na educação, encontramos alunos com dificuldades de aprendizado como também escolas e professores que, às vezes, dificultam o conhecimento significativo para seus estudantes, acarretando o denominado fracasso escolar. Logo, percebemos que os problemas ou as dificuldades de aprendizado são inerentes à educação e são de ordem individual e institucional, palmilhando a história do abrangente sistema educacional. Deste modo, neste trabalho, levaremos isso em consideração, mas com o objetivo de dar ênfase à capacidade discente

em superar as dificuldades inerentes ao processo educacional, salientando que sua potencialidade pode ser expandida por meio de um ensino que enfatize seu desenvolvimento prospectivo.

Neste sentido, este artigo tem por objetivo apontar a potencialidade do sujeito aprendente fundamentado na visão de desenvolvimento humano pela ótica biológico-interacionista e por meio da aprendizagem como instrumento desencadeador do desenvolvimento cognitivo do discente enfatizando que o erro ou suas dificuldades não são imutáveis, mas parte do processo assimilativo. Para tanto, faremos uma breve análise do desenvolvimento humano numa perspectiva biológico-cultural como também da teoria vigotskiana no que se refere à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destacando o aluno como ser de potencialidades e sugerindo possíveis formas de mediação docente referente ao realce da capacidade do aprendente. Partindo deste ponto de vista, este será considerado não somente a partir de seu saber atual ou de suas deficiências, mas na procedência de seus potenciais emergentes, expandir pela aprendizagem seu desenvolvimento intelectivo e alcançar autonomia na busca criadora do conhecimento, embasado nas interações com o professor e com seus colegas de sala de aula.

Ressaltamos que não temos a pretensão de analisarmos o educando de forma homogênea, mas a partir da singularidade apontar sua capacidade de internalização do conhecimento, dando ênfase ao seu protagonismo na construção do conhecimento e da mediação docente em possibilitar proficuamente o processo de aprendizagem mesmo em alunos com dificuldades em aprender ou sem tais problemas mas

que se encontram entranhados no fracasso escolar. Assim, tencionamos destacar que todos são dignos e capazes de desenvolver pela aprendizagem seu potencial cognitivo por meio de uma docência humana, qualificada e amorosa em sua ação mediadora. Ademais, objetivaremos ainda, lançar uma crítica a uma parcela do sistema educacional-pedagógico que ver o aluno apenas a partir de sua deficiência, fracassos e dificuldades manifestas, que o culpabiliza e coloca-o em situação de exclusão escolar por meio da sua desvalorização enquanto indivíduo humano dotado de capacidades e possibilidades ao aprendizado, deixando o estudo em aberto para posteriores pesquisas referente a tal questão. Para tanto, faremos uma breve análise do desenvolvimento humano como dinâmico a partir da visão biológico-interacionista como proposta diretriz à aprendizagem, destacando o discente como ser de potencialidades evolutivas.

2 **DESENVOLVIMENTO:** uma perspectiva biológico-interacionista para o norteamento da aprendizagem

Para abordarmos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é necessário compreendermos a criança (como sujeito aprendente) de modo holístico e que não seja analisada isoladamente nem como adulto em miniatura. Vale destacarmos que "[...] a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança[...]" (ROUSSEAU, 1999, p. 69) e, assim, saber qual fase de desenvolvimento ela está a vivenciar para que a assimilação do conhecimento tenha concretização precisa e eficaz. Porém, mais do que considerar as

fases do desenvolvimento para o relevo do aluno como ser de potencialidades, é proficuo destacar sua historicidade e sua característica social e biológico-interacionista para apontarmos a particularidade e a capacidade dinâmico-evolutiva do mesmo.

Neste sentido, estudar o desenvolvimento a partir do aspecto interacionista implica evocar a intrínseca vinculação entre filogênese-ontogênese e cultura numa visão dinâmica e totalizante do sujeito que aprende, para compreendermos o resultado da relação entre cultura e processos cognitivos humanos.

Neste sentido, filogênese e ontogênese são teorias científicas do conhecimento, e, enquanto a primeira estuda a história da evolução da espécie humana e a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos, a segunda se preocupa com a história e o desenvolvimento do indivíduo como breve repetição da primeira (filogênese).

Desse modo, "[...] no que tange ao homem, a ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo, é uma breve e rápida repetição (recapitulação) da filogênese ou evolução da espécie a que ele pertence." (ABBAGNANO, 2000, p. 110). Esse ponto de vista é compartilhado principalmente pela Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista. Nela, entende-se "[...] que existe certo consenso a respeito da necessidade de olhar para o desenvolvimento sob uma ótica pluralista e interacionista." (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 64). Entretanto, esta vertente teórica se opõe à ideia de recapitulação do desenvolvimento filogenético no indivíduo (ontogênese), pois este é capaz de transformar a natureza e a sociedade por sua atividade recriadora.[3] Além disso, a Psicologia

[3]Esta visão é compartilhada principalmente pelo socio-interacionista Lev Vigotski.

do Desenvolvimento Evolucionista fundamenta-se na Teoria da Evolução de Darwin para considerar

> [...] o desenvolvimento como um fenômeno não linear, como um processo de mudança progressiva que ocorre com base nas interações estabelecidas dentro de um contexto, sendo que tais interações envolvem fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 64).

Dessa forma, a peculiar relação entre o biológico e o cultural para a constituição da cognição humana evolutiva evidencia-se pelo fato de o desenvolvimento ser contínuo ao longo da vida e está em constante contato com uma cultura que é caracteristicamente dinâmica. Neste aspecto, "[...] o desenvolvimento seria resultado da interação entre herança biológica e aspectos culturais específicos, rejeitando o determinismo biológico [...]." (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 64) e simultâneo condicionamento. Com isso, a cultura se torna um fator necessário para a emergência dos processos psicológicos por meio da compreensão do ser humano como uma espécie biologicamente cultural e culturalmente biológica. Ademais, "no nascimento o desenvolvimento se torna um processo co-construtivo em que o ambiente e o bebê são agentes ativos [...], essas transações entre bebê e o ambiente em geral são mediadas pela cultura." (MARTINS; VIEIRA, 2010, p. 66). Nesta relação, o indivíduo é um agente historicamente ativo e (re)construtor. Como nos afirma Davis e Oliveira (1994, p. 19):

> Desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas

> relações que estabelece com o meio fisico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas.

A ideia de desenvolvimento como algo dinâmico e ao mesmo tempo singular se refere à natureza humana como sendo histórica e sociocultural, já que o homem é analisado por sua interação social e pela particularidade de sua condição eminentemente potencial e histórica (possibilidades). Como nos diz Freire (2004, p. 19): "Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo [...]." Implica dizer que o desenvolvimento ou a natureza humana é "[...] entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um 'a priori' da História." (FREIRE, 2004, p. 36).

Desse modo, para que esta perspectiva seja possível, é necessária uma dinamicidade da cultura que ocorre em virtude dos fenômenos culturais serem processuais, já que estão em constante movimentação e da visão do ser humano como fruto de uma cultura, pois, ao mesmo tempo, ele a produz e a (re)cria. Esta conexão (atividade cultural e individual) tem inferência efetiva nas funções neurológicas e "[...] são bidirecionais, aferentes e eferentes, isto é, pertencem a circuitos que se dirigem ao cérebro, ou, ao contrário, partem do cérebro [...]." (ANTUNHA, 1996, p. 121), sucedendo assim, o processo consequente de internalização e exteriorização da cultura.

Diante disso, além da experiência cultural ser universal, os fatores contextuais são necessários para a emergência dos processos superiores da atividade cerebral. Então, "[...] no lugar de nos perguntar como a

criança se comporta no meio social, [...] devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais." (SIRGADO, 2000, p. 17). Desta forma, na interação desenvolvimento-cultura, o meio social faz emergir a transformação das funções psicológicas elementares em processos complexos (superiores). Em decorrência desta transformação qualitativa e quantitativa e da aquisição de novas funções cerebrais, nos afirma Luria (apud STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 156): "O desenvolvimento de novos "órgãos funcionais" ocorre através da formação de novos sistemas funcionais, que é a maneira pela qual se dá o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral."

Entretanto, em função da mudança das condições históricas que influenciam a natureza humana, "[...] não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento." (STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 156). Assim, o sistema processual do desenvolvimento intelectivo do indivíduo ocorrido pelo aprendizado cultural não pode ser idêntico ao de outro, mesmo que haja semelhança em determinados estágios do desenvolvimento. Ou seja, a experiência sociocultural do homem é universal, embora seu desenvolvimento cognitivo seja individual e/ou singular.

Além disso, o processo de desenvolvimento, na visão interacionista, não é apenas orgânico, mas, sobretudo, sociocultural. E a aprendizagem vem a ser o fator por excelência na propulsão dinâmica de tal desenvolvimento. Ela se torna uma categoria evolutiva para o desenvolvimento humano implicando num expansivo desenvolvimento das funções psicológicas

superiores. Deste modo, tangente ao potencial do cérebro por meio da e quando a aprendizagem ocorre, nos esclarece Antunha (1996, p. 119):

> Quando um neurônio recebe um input excitatório, que é suficientemente abundante comparado com seu input inibitório, ele transmite um potencial de atividade elétrica ao longo de seu axônio. A aprendizagem ocorre pela mudança da eficácia das sinapses de sorte que a influência de um neurônio sobre o outro se altera.

Como o *input* excitatório é mais intenso do que o inibitório, compreendemos que até mesmo em condições de dificuldades de aprendizado ou em condições em que uma pessoa (em qualquer fase etária) se enrijece na assimilação do conhecimento, não significa dizer que haja um retrocesso em seu desenvolvimento, mas um não-movimento ou um não-desenvolvimento completo de funções cerebrais ou de noções objetivas de significado. Surge daí uma nova concepção de desenvolvimento humano e para o arcabouço da aprendizagem considerando o sujeito que aprende a partir de suas interações sociais qualitativas e como ser de possibilidades ao aprendizado. Neste sentido, a psicopedagoga Nadia Aparecida Bossa apresenta o atual conceito de aprendizagem fundamentando, assim, as análises supramencionadas:

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas

pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. (BOSSA, 1994, p. 12-13).

Tal visão nos aponta uma compreensão multidisciplinar e holística do processo de aprendizagem, assinalando assim, a participação de diversas influências no desenvolvimento intelectivo do aprendente e o poder de interferência que ele tem em produzir conhecimento a partir de suas relações socioculturais.

Com isso, a própria compreensão de ensino-aprendizagem adquire um novo foco para o sujeito aprendente. Relacionado a isso, nos assegura Alvarez e Lemos ([20-?], p. 31): "[...] ensinar uma pessoa uma habilidade nova implica maximizar o potencial de funcionamento de seu cérebro." Ou seja, ao nos referirmos ao aluno como sujeito de possibilidades e de desenvolvimento de suas capacidades, implica dizer que seu potencial será desenvolvido pelo aprendizado, especialmente a partir do ensino sistematizado ou escolar.

E é nesta perspectiva que analisaremos o ensino-aprendizagem por meio da teoria vigotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal apontando o desenvolvimento da ontogênese não como repetição processual da filogênese, mas pela emergência dos instrumentos culturais e da aprendizagem, como um processo dialético em que o indivíduo pode até combinar com o desenvolvimento histórico da humanidade, porém, pela interação e por seu potencial, ele pode separar-se desta e ultrapassá-la por sua nova forma de reelaboração do conhecimento e pela transformação tanto da natureza quanto da cultura.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM E ZDP: uma contribuição vigotskiana sobre o potencial discente

Como anteriormente citado, no ser humano, o desenvolvimento como processo orgânico, histórico e sociocultural se torna um fenômeno evolutivo por meio das interações interpessoais de aprendizagem. Este é o desenvolvimento causado pela aprendizagem espontânea em que, na maior parte das vezes, a aquisição do conhecimento é não-consciente. Já o causado pela aprendizagem sistemática ou explícita ocorre quando há uma re-descrição representacional e tomada de consciência do conhecimento espontânea e científico, que acontece, principalmente, em instituições escolares e é de fundamental importância para a emergência da capacidade do ser humano enquanto ser pensante e de potencial intelectivo. É a partir desta análise, que adotaremos a teoria vigotskiana de ZDP como forma de enfatizar o potencial do aluno por meio da mediação do professor, levando em consideração a singularidade cognitiva de cada discente e o ensino-aprendizagem ocorrido em sala de aula.

Para Vigotski, o aprendizado da criança inicia muito antes dela frequentar a escola. E "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia." (VIGOTSKI, 2007, p. 94). Dessa forma, todo e qualquer ensino na sala de aula deve levar em consideração a história prévia de aprendizado do discente para que o ensino escolar expanda seu desenvolvimento cognitivo por meio da correlação entre o que ele já sabe e o que pode aprender. Este desenvolvimento expansivo ocorre pelo fato do aprendizado escolar introduzir elementos especificamente novos às funções intelectivas do

aprendente. Por meio dele (aprendizado sistemático), há uma transformação das funções elementares (espontâneas) em funções psicológicas superiores (especificamente científicas). Porém, para Vigotski, a sistematização não é o único fator de diferenciação entre aprendizado pré-escolar e escolar. Ele apresenta um conceito novo e de excepcional relevância para o desenvolvimento potencial do aluno: a Zona de Desenvolvimento Proximal.

> Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Este conceito sugere que não podemos determinar o nível (entendido como não estático) de desenvolvimento intelectual apenas por definições do que o aluno já aprendeu. Tal nível é apontado por meio da ponderação tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial. O nível de desenvolvimento real é aquele já alcançado e completado por meio da maturação e da aprendizagem. Esse nível diz respeito àquilo que o educando faz sozinho, independentemente, sem precisar da instrução de alguém. O potencial é aquilo que o discente pode alcançar ou é capaz de fazer mediante ajuda e auxílio do professor ou de outro estudante que já se adiantou ou já alcançou um determinado conteúdo (superior). Neste nível, o aluno compreende, realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da interação, de experiências

compartilhadas e do fornecimento de pistas para a compreensão de algo, em que o mesmo terá um desenvolvimento prospectivo em seu aprendizado. Assim, a aprendizagem adquire relevância fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e potencial do aprendente. Ela propicia ao mesmo passar do nível atual ao potencial e do potencial ao atual sucessiva e continuamente.

> O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. (VIGOTSKI, 2005, p. 129).

No entanto, é preciso levar em conta a singularidade do sujeito aprendente devido ao fato de cada indivíduo (inserido em culturas diversas e com instrumentos simbólicos elementares ou complexos) possuir um desenvolvimento idiossincrático e, por isso, poder chegar à escola com uma estrutura de pensamento aquém ou conforme ao do apresentado pelo ensino escolar. Desse modo, o aprendizado do discente com potencial menos desenvolvido ocorrerá conforme o apoio colaborativo e constante do professor e de seu incentivo interativo aos que alcançaram determinado avanço na aprendizagem (potencial melhor desenvolvido).

> Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado de desenvolvimento

> e pelas suas potencialidades intelectuais. (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

Porém, mesmo com os limites intelectuais de cada estudante, a aprendizagem se caracteriza como elemento inovador na sua estrutura cognitiva, pois, por meio dela, o sujeito cognoscente é capaz de transcender às dificuldades, além de desenvolver suas potencialidades. Com isso, as possibilidades da aprendizagem serão determinadas de maneira imediata pela zona de desenvolvimento proximal, mesmo em condições de erro ou dificuldades. À luz do conceito de ZDP, o ensino pode propiciar o desenvolvimento da inteligência do discente por meio de um processo contínuo de assimilação, expansão, falta, recomeço. Como nos diz Oliveira (1996, p. 17):

> A inteligência se constrói através da organização do vivido, num contínuo vaivém, num recomeçar incessante, no qual o sujeito, sempre pressionado pela falta, se abre e se esforça para chegar ao objeto. Ao assimilá-lo, cresce, se expande, experiência novas faltas e volta a ousar a agir.

Segundo a mesma autora, nesta interação surgem transformações nas estruturas internas do sujeito levando-o a acomodar o objeto cognoscitivo e ao mesmo tempo integrá-lo, assimilando-o. Graças a este movimento, surge uma progressão na organização interna da mente do sujeito cognoscente-pensante, capaz de tornar o ensino-aprendizagem, neste processo, como principal fator desencadeante da otimização da intelecção discente.

Nesta óptica, não pode haver dilema entre o conhecimento acadêmico e o do aluno como ponto de partida para a aprendizagem. Na perspectiva vigotskiana, a solução deve sempre favorecer o conhecimento discente como forma de realce de suas habilidades e potencialidades. Relacionado a esta visão e ao falar da dimensão heurística na prática escolar, nos afirma Sacristán e Gomez (2000, p. 85):

> O que importa é que o estudante ative seus esquemas de pensamento, que utilize seus códigos de interpretação do mundo e de comunicação com os demais, por incorretos e insuficientes que sejam. [...]. Apenas quando o aluno/a mobiliza seus próprios instrumentos de troca pode descobrir suas insuficiências, compará-los com elaborações alheias e preparar o caminho de sua transformação.

Nesta dinâmica de descoberta dos limites pelo discente e de progressivas aprendizagens significativas e conscientes por meio da mediação e da elaboração de estratégias do professor é que se realçarão as funções sensíveis (as que estão em processo de maturação) do desenvolvimento cognitivo. A partir daí, o próprio aluno ativará suas estratégias de aprendizagem buscando interação com a realidade e com o conhecimento acumulado, recriando-o pela imitação das dicas do professor e dos demais companheiros. "Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha." (VIGOTSKI, 2001, p. 331). Neste sentido, o verdadeiro ensino é aquele que promove novas maneiras de pensar, de compreender o conteúdo, a realidade, e que faz emergir novas estruturas nas funções psicológicas superiores

(memória, atenção e raciocínio lógico etc) fazendo-as evoluir continuamente. "Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento [...]." (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Neste sentido, com o intuito de destacar que só na cognição humana há zonas de desenvolvimento por meio do ensino, Vigotski, ao fazer um estudo acerca da relação da aprendizagem dos animais e a humana, destaca que o homem é o único ser capaz de expandir sua inteligência pela interação-imitativa-internalizante, deixando entrever o caráter peculiar da zona de desenvolvimento proximal relacionada com a plasticidade cerebral como característica eminentemente humana.

> O animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem. Ele não é capaz de assimilar nada de essencialmente novo em comparação com o que já sabe. É capaz apenas de decorar através do adestramento. Neste sentido, é possível afirmar que o animal não pode ser ensinado, se entendermos o ensino no sentido específico do homem. Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é fonte de surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades

> intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2001, p. 330-331).

Outro ponto tangente à zona de desenvolvimento proximal do discente é que, na escola, ele não aprende o que sabe fazer sozinho, mas aprende o novo pela mediação colaborativa do professor. É a aprendizagem deste novo que faz o sujeito aprendente transpor do desenvolvimento potencial ao atual numa contínua sucessividade (potencial-atual) de assimilação do conhecimento via imitação (esta entendida não no sentido mecânico da repetição, mas na operacionalização recriadora das dicas dadas por meio da autonomia consciente do discente). E um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento potencial do discente é a linguagem escrita. Neste sentido, faremos uma breve análise desta linguagem como instrumento propulsor da aprendizagem expansiva na teoria vigotskiana.

4 LINGUAGEM ESCRITA E ZDP

Vigotski acreditava na mediação simbólica como questão fundamental referente à relação entre pensamento e linguagem como fator preponderante para mudanças qualitativas nas funções psicológicas superiores, aplicada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para ele, a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa e por meio da

internalização dos instrumentos histórico-culturais, linguagem e pensamento passam a ser de origem e natureza sociais. Neste processo, a linguagem imprime mudanças essenciais no psiquismo humano, pois propicia a passagem das funções psicológicas elementares às superiores e possibilita ao sujeito social lidar com objetos da realidade exterior mesmo quando eles estão ausentes, capacitando-o, desta forma, a analisar, abstrair e generalizar tais objetos e a própria linguagem, bem como sua habilidade em comunicar-se com os outros indivíduos. Neste sentido, para melhor compreender a relação entre pensamento e linguagem para o desenvolvimento da cognição humana pela aprendizagem, Vigotski estudou a função da fala em crianças recém-nascidas em seu meio familiar, mas, dando especial destaque à função da linguagem falada, interior e escrita para o desenvolvimento cognitivo em crianças inseridas na educação escolar.

Assim, no que diz respeito à linguagem escrita, seu aprendizado representa um novo e considerável salto no desenvolvimento intelectivo. Para Vigotski, mesmo que no início da aprendizagem escolar o aluno não tenha noção da utilidade ou mesmo não sinta necessidade desta nova forma de linguagem, ela é uma maneira original de lidar com a linguagem falada e com a interior. Ela recria em detalhes esses dois tipos de linguagens por meio da decomposição fonética e consciente de uma e da estruturação semântica de outra, respectivamente. Ademais, a linguagem escrita difere da linguagem falada em alguns aspectos: ela é mais abstrata, menos sonora e mais representacional.

Como tal, seu aprendizado é mais complexo, porém, sua estruturação sintática é mais pensada e melhor ordenada, elevando a um nível superior sua

constituição. A linguagem escrita "[...] introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído". (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Numa comparação entre linguagem falada, interior e linguagem escrita, Vigotski ressalta a excepcionalidade desta última. Na linguagem falada há necessariamente interlocutor, sonoridade e motivação situacional para a fala (pedido, pergunta, resposta, incompreensão, explicação etc). A linguagem interior, que é uma linguagem para si (mesmo), é reduzida no máximo grau, é cheia de elipses, e se ouvida por um estranho continuaria incompreensível o seu conteúdo, exceto para o próprio ser pensante. "Por isso, a linguagem interior é cheia de idiotismos." (VIGOTSKI, 2001, p. 317), ou seja, produzida e entendida pelo próprio sujeito.

> O contrário que acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VIGOTSKI, 2001, p. 317).

Neste sentido, quando o aprendizado da escrita acontece há uma relação assimilativa não somente da linguagem falada e interior, mas uma reflexão compreensiva do próprio sujeito linguístico e da exteriorização do pensamento recriado e materializado na escrita por meio da produção e reapropriação de sintaxe e de semântica orientada pela intenção (segundo Vigotski, antes disso, a escrita orienta a consciência), dando-se, a partir daí, a gênese do poder consciente do uso do signo no intuito de entender, interpretar e ressignificar a realidade simbólica. Desse modo, além de ser um instrumento primordial à memória, "[...] a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual [...]" (VIGOTSKI, 2001, p. 318), desenvolvendo suas funções superiores de cognição e de sua própria linguagem como um todo.

Entretanto, na teoria vigotskiana do desenvolvimento, para que o processo de aprendizagem da escrita se efetive, é necessário que haja um desenvolvimento da ontogênese, ou seja, é mister que a escrita se apoie em períodos do desenvolvimento em processo de maturação (períodos sensíveis) em cada sujeito e em suas mínimas relações socioculturais para que o aprendizado da linguagem (escrita) determine e seja determinado pela zona de desenvolvimento proximal. Assim, a escrita é favorecida pelo potencial do discente em suas singularidades, todavia, ela favorece muito mais o desenvolvimento potencial-cognitivo da criança, principalmente entre quatro e cinco anos de idade. Neste aspecto, é importante destacar que, para Vigotski, o estudo do aprendizado da escrita em crianças é somente uma forma de entender a origem das funções psicológicas superiores do homem em todas as suas fases etárias. Para ele, qualquer pessoa

adulta pode aprender e tem potencial para isso, mas é na fase infantil que Vigotski aponta o aprendizado da escrita como que por explosão. Neste sentido, fundamentado nos estudos da pedagoga Montessori, Vigotski destaca essa característica essencial do aprendizado da escrita nesse período.

> É precisamente nessa idade que se concentram os prazos optimais de aprendizagem da escrita, os seus períodos sensíveis. Montessori denominou escrita explosiva as manifestações abundantes da linguagem escrita infantil nesse período, que se revelam como que por explosão. (VIGOTSKI, 2001, p. 335).

Desse modo, ressaltamos que o ensino de tal escrita deve levar em consideração, além dos períodos sensíveis, a zona de desenvolvimento proximal para que o professor observe e saiba o potencial do aluno analisado em relação a ele mesmo, ao contexto no qual está inserido e à prospectiva a qual se propõe por meio do ensino. Daí, a "escrita por explosão" se efetivará no percurso de aprendizagem do sujeito que aprende e não numa irreal situação pedagógica imediata. Dessa maneira, a escrita não será apenas uma forma de alfabetização, mas um processo de letramento complexo e contínuo, que engloba diversos aspectos do que a modalidade da linguagem escrita envolve para que haja uma aprendizagem expansiva pautada não no ensino do desenho de letras ou na mecânica de ler, mas no ensino da linguagem escrita como tal, com sua característica desencadeadora de desenvolvimento psicointelectual.

Assim, como o percurso de assimilação da escrita se apresenta como complexo para o aprendente,

muitos terão dificuldades na aprendizagem desta linguagem. Caberá ao professor descobrir as causas de tal dificuldade e reorientar o processo de conhecimento, viabilizando condições de produção da escrita minimamente adequadas à aprendizagem.

Os procedimentos para o ensino-aprendizagem desta linguagem dependerão da situação e da singularidade de cada aluno bem como da forma pedagógica do professor que seja adequada ao aprendente, na escrita ou em qualquer outro modo de linguagem.

Assim, mesmo que um aluno apresente um nível de desenvolvimento real abaixo dos seus colegas de sala, não significará dizer que o mesmo tenha algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, mas, talvez a forma que lhe foi ensinado não tenha sido adequada à sua maneira de aprender e que tal aluno necessite de uma colaboração ou ajuda diferenciada para que, por meio da aprendizagem, a assimilação da escrita não seja um objetivo final mas, focando seu desenvolvimento potencial, a "escrita explosiva" seja objetivada como processual e como desencadeante instrumento complexo do desenvolvimento cognitivo. Neste processo de alfabetização, mesmo sendo produtora, a criança enfrenta contradições e reformulações no percurso inicial de aprendizagem da escrita:

> A alfabetização é construção resultante da interação da criança com a língua escrita [...] uma construção que não é linearmente cumulativa, pois se trata de um processo de objetivação no qual o sujeito continuamente constrói e enfrenta contradições que o obrigam a reformular suas hipóteses. Um processo dialético através do qual ela se apropria da escrita e de si mesmo como usuário-produtor da escrita. (WEISS, 1996. p. 171).

Na construção redacional de um texto coesivo, por exemplo, a aprendente apresenta um esforço mental que lhe exige um conhecimento complexo de determinados instrumentos sintáticos (organização das palavras e das frases) e semânticos na produção de escrita de sentido.

Como o processo de aprendizagem é social-interativo, cabe ao professor subsidiar o discente com dicas de produção da escrita, de modo que ele internalize-as e tenha autonomia na recriação ascendente e científica de tal linguagem e saiba reconstruí-la ou corrigi-la, numa aprendizagem que contemple o erro como estado menos correto para o mais correto, num processo em que entra em jogo a atividade e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de propiciar que a dinâmica de desenvolvimento aconteça interna e externamente.

Internamente, pelo fato de que para que haja o desenvolvimento da linguagem escrita é necessário que esteja em estado de maturação o sistema nervoso, a psicomotricidade, o cognitivo e os campos social e emocional do sujeito aprendente. Externamente, pelo fato de que a própria aprendizagem da escrita já é uma forma de expansão do desenvolvimento interno, ou seja, intelectual.

Assim, se a aprendizagem da escrita for organizada corretamente pelo professor e pelo aluno, poderá colocar em ação vários processos de desenvolvimento em que o aprendente poderá constituir continuamente movimentos de competências desenvolvidas, desencadeando sucessivas passagens do nível de desenvolvimento real para a área (ou zona) de desenvolvimento proximal ou potencial mesmo para aqueles que já aprenderam ou ainda encontram

dificuldades em tal processo.

Assim, a aprendizagem da escrita acontece não apenas pelo estado ou nível de desenvolvimento, mas o próprio processo de aprendizado da escrita (paulatino ou não) é causa de desenvolvimento e desperta a expansão do potencial discente.

Entretanto, como forma de conclusão deste item, deixamos uma ressalva referente ao um problema educacional e que se tornou problema na sociedade: a discriminação linguística. "[...] Consiste em vincular o padrão culto da língua à escrita, relegando à fala o lugar do erro." (MORAES, 2011, p. 13). Além disso, se torna uma maneira ou mecanismo de crença que sustenta ideologicamente a superioridade da escrita sobre a fala, implicando em discriminação linguística regional.

Assim, sabendo da importância que a teoria vigotskiana agrega ao instrumento linguístico de cada cultura, o realce que outorgamos à linguagem escrita, neste trabalho, não se refere à sua efetividade como superior à linguagem falada. Na teoria vigotskiana, a linguagem falada é igualmente uma forma complexa de se relacionar com o mundo, apreendê-lo e, pelo desenvolvimento do pensamento, ressignificá-lo consideravelmente.

Por ela, o ser humano expressa sua racionalidade. "O fato de alguém achar que um falante nativo de uma língua fala errado significa exatamente isto: tirar dele o uso da racionalidade". (CAGLIARE, 2011, p. 07) A escrita, por outro lado, é um modo de reformulação da materialização do pensamento (fala). Ou seja, pela escrita não é simplesmente a fala que é desenvolvida, mas, de maneira particular, o pensamento, a cognição do educando. Deste modo, quanto à função do

aprendizado da escrita, afirma Vigotski (apud REGO, 1995, p. 68):

> Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança.

Logo, podemos afirmar que, para Vigotski, a escrita não é uma forma de linguagem superior à fala, mas um novo método de raciocínio, de mudança, de generalização e de expansão do pensamento, por empregar um número maior de palavras, considerando ainda, a constante evolução dos significados destas.

O objetivo é apontar que mesmo o indivíduo não tendo uma linguagem falada conforme o padrão culto da língua, há nele um potencial cognitivo em estado real dinâmico que pode expandir-se pelo aprendizado. Com isso, conclui-se que, pela assimilação da escrita, surgem vários modos de desenvolvimento intelectivo do sujeito aprendente vinculada à crescente potencialização de suas capacidades. Competirá ao professor não desconsiderar tal característica humana, bem como o contexto cultural e as formas de expressão linguística no processo avaliativo do aprendente.

5 ZDP E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski, a forma de considerar a avaliação no processo ensino-aprendizagem modifica-se.

O aluno é visto como sujeito que aprende e que não é avaliado apenas por uma dificuldade apresentada, pelo que aprendeu ou mesmo por uma determinada tarefa resolvida ou não resolvida, mas pelo que pode alcançar e pela capacidade que tem de aprender.

Deste modo, com o conceito de ZDP, ou seja, com o conhecimento do nível real e potencial, a avaliação ganha contornos construtivos pelo e no discente no processo ensino-aprendizagem. O que o indivíduo aprendeu é avaliado, mas o que é levado em conta é o que ele pode aprender (avaliação do potencial). Dessa forma,

> O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Neste conceito, o objetivo de Vigotski não é desconsiderar as dificuldades na assimilação do conhecimento, mas avaliar as reais e possíveis habilidades e capacidades (que nem sempre são manifestadas) por meio da colaboração do professor, favorecendo o discente para que seu desenvolvimento seja visto prospectiva e não retrospectivamente.

> A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento

> que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato[4]. (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Neste aspecto, ancorado no conhecimento vigotskiano de que o ser humano está em constante aprendizado e desenvolvimento (obviamente, dependendo sempre da situação orgânica, neuropsicológica e sociocultural da pessoa), na avaliação do aprendizado não serão os conceitos ou notas que definirão o potencial do aluno, mas suas capacidades emergentes e em estado dinâmico de desenvolvimento. Neste sentido, tangente à zona de desenvolvimento proximal ou ao estado dinâmico e de potência do desenvolvimento cognitivo humano, afirma Vigotski (2007, p. 98):

> A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.

Quando analisamos o sujeito aprendente nesta ótica por meio do critério avaliativo, verificamos que o aprendizado obtém cunho processual e o erro ou as dificuldades são vistos como superáveis e como partes do processo de construção do conhecimento. Como ressalta Weiss (1996, p. 166-167): "Não pode o professor considerar apenas o produto final, a palavra ou o número colocado ou a cruzinha marcada. É necessário compreender o processo mental que o aluno usou neste caso específico". Ou seja, que o professor

---

[4]O termo "imediato" foi tirado da tradução integral russa "A construção do pensamento e da linguagem". No entanto, tem a mesmo sentido de "proximal", acima conceitualizado.

entenda a forma como o aluno processou mentalmente o objeto de conhecimento, de modo que na avaliação ressalte os traços positivos, valorizando a parcela, mínima que seja, da contribuição do aprendente na construção do conhecimento no sentido de favorecer os caminhos da aprendizagem. Esta postura exigirá do professor um olhar sensível diário, como forma de identificar diferenças, capacidades e insucessos de cada discente em seu percurso subjetivo do processo de aprender.

Entretanto, isso requer da docência a "capacidade de estranhamento positivo". Neste sentido, atesta Rubinstein ([20-?], p. 41): "[...] distingo dois tipos de estranhamento, o negativo, que é voltado para a classificação e rotulação dos alunos a partir de parâmetros estáticos, e o positivo, aquele que desencadeia a mobilização dos envolvidos".

Mobilização significa comunicar, estar junto e acreditar concretamente no desenvolvimento dinâmico do aprendente, realçando-lhe sua potencialidade.

Porém, se na avaliação as dificuldades de aprendizagem forem exaltadas demasiadamente relacionando-as apenas ao "correto-uniforme" e a partir de critérios de ensino pautado em didática estática, em conteúdos prontos ou fechados e em cálculos avaliativos tradicionais, o discente obterá valoração de uma cognição oclusiva, imutável e sem expansão (como nos estudos de Vigotski referente à aprendizagem humana e animal, acima mencionado, onde fora concluído que este último pode ser somente adestrado e não ensinado).

Todavia, como afirma Bauman (2013, p. 25): "[...] o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental." E uma das formas

de provocar tal abertura é auxiliar o aluno na ascendência de produção do conhecimento científico a partir do seu próprio saber cotidiano, tendo como fundamento sua característica evolutiva e consciente no processo de aprendizagem.

> Vigotsky já dizia que, quando a criança chega à escola, sempre já sabe alguma coisa. A não valorização do saber infantil na sala de aula pode ser o ponto de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem. (WEISS, 1996, p. 175).

Considerar o saber histórico que o aprendente já traz em seu arcabouço cultural na avaliação é também um ponto de partida para compreender sua singularidade e instigar seu desejo de conhecimento na busca do novo e da assimilação do complexo, orientando-o na produção do saber científico, embasado no fato de que o desenvolvimento humano (pela aprendizagem) é dinâmico. Quando, ao contrário, há uma desconsideração da leitura de mundo (saber cotidiano) do educando pelo professor, impõe-se àquele, dificuldades ainda maiores no processo de aprendizagem, suprimindo-lhe a autonomia necessária à construção do saber na sala de aula.

> Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impondo-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a "leitura de mundo" com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 2004, p. 122).

A "leitura de mundo" do educando na teoria vigotskiana é o saber real (atual) e se refere àquilo que ele faz sem auxílio do professor, ou seja, autonomamente.

Ademais, além de levar em conta este saber para que haja a abertura mental na construção do conhecimento, no processo de avaliação o saber real é considerado para delimitar a capacidade imitativa do discente pelo fato deste possuir zona de desenvolvimento proximal e ser capaz de ter seu intelecto desenvolvido pela ação provocativa do professor, focando fundamentalmente, o desenvolvimento prospectivo e desafiando-o a reformular suas hipóteses para o enriquecimento de seu saber. No entanto, quando a avaliação foge a este objetivo e estabelece um controle permanente sobre o sujeito aprendente no intuito de ele demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor, pode conduzi-lo ao fracasso escolar.

> As situações de avaliação da aprendizagem quando são mal conduzidas são geradoras de um excesso de ansiedade que se torna insuportável para o aluno, chegando à desorganização de sua conduta, o que acarreta o fracasso na produção escolar. (WEISS, 1996, p. 169).

Entrementes, se a aprendizagem tenciona detectar e, sobretudo, superar as dificuldades, dando ênfase às capacidades do aprendente e incluindo-o como protagonista do processo educacional, a avaliação terá como resultado, não um aluno enrijecido por medo da "nota baixa", mas desejoso de ir além do que já sabe e de transpor sua provisória dificuldade. Como aponta Oliveira (1996, p. 43): "Uma avaliação,

acredito, deve procurar sempre uma visão positiva da criança, investigando suas melhores possibilidades de adaptação, detectando em que contextos ela consegue melhor se organizar".

Assim, com uma avaliação que enfatize as possibilidades do educando, não haverá exclusão mas, inclusão do próprio estudante no processo educacional.

Esta inclusão é urgente e primordial, porém, não significa dizer que todos terão sucesso incondicional na aprendizagem. O que é necessário ressalvar é que haja oportunidade e inclusão para os que são excluídos pelo processo avaliativo nos moldes tradicionais.

Oportunidade, aqui, é "[...] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória [...]", (FREIRE, 2004, p. 119) instigando-lhe a inteligir e comunicar o inteligido, dando-lhe um apoio especial. E "[...] dizer que uma criança precisa de um apoio especial não significa que ela será excluída". (CRATO, 2013, p. 21). Significa auxílio máximo para aqueles que, por variados fatores (culturais ou orgânicos), têm potencialidades, mas foram rotulados e desacreditados em suas possibilidades intelectuais.

Da mesma forma, "[...] os ótimos alunos também não devem ser escondidos, mas sim, radicalmente incentivados a seguir em frente". (CRATO, 2013, p. 21). Neste sentido, afirma o brasileiro que concorreu ao prêmio de melhor docente do ano de 2013, nos Estados Unidos, em entrevista à revista Veja: "Meu dever como professor é fazer com que meu aluno chegue mais próximo de seu potencial máximo, seja ele qual for. [...] Meu lema é: aquele que traz menos é sempre o que recebe mais". (LOPES, 2013).

Nesta visão, os professores, no processo avaliativo, não terão por fim turmas homogêneas, mas

oportunizarão o ensino a todos objetivando o potencial máximo a cada um singularmente.

Deste modo, reiteramos que uma avaliação não define o potencial mínimo ou máximo. Atingir este último pelo ensino, em determinados casos, é um processo que se sucede paulatinamente e em sentido prospectivo, como apontara Vigotski.

Nesta perspectiva, a prática educadora terá por princípio uma avaliação ao longo do processo de ensino e uma confiança máxima na possibilidade de o educando vir a aprender, creditando-lhe como ser que reage e produz conhecimento no decurso de sua história. Pois, como diz Vigotski (apud VEER; VALSINER, 1991, p. 61): "o aluno é um aparato reativo", ou seja, é um ser que se desenvolve e aperfeiçoa sua capacidade na assimilação e produção do conhecimento.

6 CONCLUSÃO

Analisar a aprendizagem no aspecto prospectivo do aluno como ser de potencialidades é discorrer sobre o ensino em âmbito acadêmico e sobre as possibilidades do sujeito aprendente e seu significativo desenvolvimento. Para tanto, lançamos um olhar diversificado sobre a docência e sobre a aprendizagem como processo, afirmando ambos como um todo integrado por meio do destaque do papel do educando no itinerário epistemológico, focando de forma holística o processo educacional e ao mesmo tempo, as potencialidades próprias ao sujeito aprendente. Para tanto, propomos que este deve ser analisado a partir

de seu contexto, de sua história pessoal e familiar e reconhecido enquanto ser de desenvolvimento dinâmico e que possui capacidade para superar as dificuldades inerentes ao aprendizado.

Nesta ótica, o próprio ensino-aprendizagem obtém contornos criteriosos quanto à conceitualização de internalização e da produção do conhecimento. Assim, é mister compreendermos proficuamente como tais processos se efetivam para que o aluno, como protagonista da educação, seja pensado concretamente como ser que aprende.

Com esse intuito, uma das primeiras descobertas que se manifestam é a de que tais processos têm imperfeições que causam empecilhos à real expressão da potencialidade do educando, levando-o a oclusão mental frente a internalização e exteriorização do conhecimento.

Neste sentido, cabe indagarmos por que e como um estudante se inibe, se enrijece ou se desorganiza frente ao ensino e consequente aprendizado. Elucidar tais questões é tarefa essencial de qualquer professor que se empreende na mediação do conhecimento, seja no ensino básico ou superior, para que o sujeito aprendente resgate sua suscetibilidade cognoscente na descoberta prazerosa e autônoma na produção de cultura, creditando a este como ser que transcende às instruções recebidas.

Para tanto, na sala de aula nenhum professor tem o direito de desestimular ou desacreditar no educando que apresenta dificuldades em determinados conteúdos. Pois, dependendo do empenho e do variado método didático daquele em ensiná-lo, o aluno pode, a qualquer momento do processo, "despertar" ou expandir-se em seu aprendizado.

Este mesmo critério se impõe à avaliação. Ela não deve ser aplicada de modo oclusivo como se todos os alunos fossem naturalmente prontos ou superdotados, visto que alguns apresentam dificuldades e, por isso, no processo avaliativo, podem reagir de modo diferenciado dos demais. Além disso, definir um discente como tendo "nível inferior" a partir de determinada prova é caracterizá-lo como ser de retrocedência cognitiva, como se ele não possuísse ZDP e pelo ensino não fosse capaz de desenvolver-se. A capacidade do aprendente está lá em potencialidade por meio de ensino adequado à sua singularidade e que o faça ascender aos conteúdos mais complexos.

Ademais, para que o aluno seja considerado como ser de potencialidades ao aprendizado, a sala de aula deve ser um lócus humanizante bem como o professor um "garimpeiro" que enxerga as habilidades e capacidades do educando, tendo por fundamento a escuta séria e o diálogo afetivo (sendo amigo do educando para que ele seja amigo da educação).

Outro fator preponderante é que o trabalho docente deve objetivar que a aprendizagem e o consequente desenvolvimento sejam possíveis para todos por meio da ênfase reveladora daquilo que o discente possui de melhor. Assim, é relevante mencionar que com esta intenção o próprio conceito de "dificuldade de aprendizagem" se altera. A ideia agora não é a de que o aluno possui dificuldade, mas a de que ele aprende de maneira diferenciada.

Compete ao professor dispor de meios educativos (recursos didáticos) variados capazes de despertar no educando o prazer em produzir conhecimento e, naturalmente, metas de aprendizagens significativas e habilidades diversas sejam alcançadas e estimuladas, respectivamente.

Portanto, a partir do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal e de seu fundamento de

que o desenvolvimento humano, com sua característica biológico-histórica-cultural, é dinâmico-evolutivo e de que o ensino deve focar o discente e seu desenvolvimento de modo prospectivo.

Assim, podemos enfatizar que todo indivíduo humano possui potencial intelectivo e que, por isso, todo aluno é capaz de aprender e de expandir seu desenvolvimento cognitivo por meio de um sistema educacional humano, pautado em uma docência não somente qualificada mas, amorosamente disponível e dedicada.

Ou seja, que desperta no sujeito aprendente a esperança, a curiosidade e a alegria de ser mais, de ir além; sem deixar de lado a busca do rigor intelectual, inerente ao contínuo aperfeiçoamento de sua potencialidade.

APPRESENTISSAGE ET ZONE DE DÉVELOPPEMENT PROXIMAL: une contribution Vigotskienne sur l'étudiant comme être de potentialites

RÉSUMÉ

Dans une perspective de l´apprentissage on présente l´étudiant comme un être de potentialités tout en accordant avec le concept de développement humain dans une vision biologico-intérationniste. On analyse l´enseignement apprentissage relacioné à la théorie Vigotskienne de Zone de Développement Proximal (ZDP) en destaquant l´intération instructive du discent par son développement prospectif, en appontant l´apprentissage du langage écrit comme instrument primordial au perfectionnement expansif de son intellection. On aborde la ZDP vinculée à l´idée d´évaluation de l´apprentissage, en destaquant que dans un tel processus l´éducand ne doit pas être évalué seulement par ses difficulties, mais, par le faveureciment de ses potentialités.

Paroles clefs: Apprentissage. ZDP. Développement. Étudiant. Potentialité.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins fontes, 2000.

ALVAREZ, Ana Maria Badra Maaz de Acosta; LEMOS, Ivana de Carvalho. O processo de aprendizagem: a influência do sistema nervoso no comportamento e assimilação de dados. **Psique, ciência & vida,** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 28-31, [20-?]. Edição especial.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. et al. Avaliação Neuropsicológica dos sete aos onze anos. In:_____. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ASSIS, Árbila Luiza Armindo. **Influências da psicanálise na educação:** uma prática psicopedagógica. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

CAGLIARE, Luiz Carlos. A necessidade de compreender a história da linguagem. **Revista Ihu on-line**, São Leopoldo, n.207, p. 5-11, dez. 2006.

CRATO, Nuno. Contra a demagogia na escola. **Veja**, v. 46, n. 23, São Paulo, 5 jun. 2013, Edição Especial.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Interdisciplinaridade: participação de todos. **Psique, ciência & vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 24-27, [20-?], Edição especial.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, Alexandre. **Professores precisam parar com desculpas.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2013.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luis. Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. **Estudos de psicologia**, v.15, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/epsic>. Acesso em: 20 jan 2013.

MORAIS, Fabiano. A oralidade pede a palavra: como e por que respeitar a 'fala' do aluno na sala de aula. **Páginas Abertas,** São Paulo, Paulus, v. 36, n. 45, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. et al. A compreensão de Sistemas Simbólicos. In:____. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUBINSTEIN, Edith. Em busca dos responsáveis: diante das dificuldades de aprendizado, um olhar mais aguçado sobre o sujeito na sua totalidade e complexidade. **Psique, ciência & vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 38-47.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. Ensino para compreensão. In:____. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Arte Médica, 2000.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky:** uma síntese. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Leme. et al. A avaliação e a instituição escolar. In:____. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

A COR DA DEVOÇÃO RELIGIOSA: presença negra nas irmandades católicas de São Luís do Maranhão

Luís Oliveira Freitas[1]

RESUMO

No passado, as irmandades religiosas representaram estratégias importantes que o laicato encontrou para melhor participar da vida eclesial. Elas têm sua origem na época medieval europeia e, no Brasil, foram bastante cultivadas nos períodos colonial e imperial, entrando em decadência após o regime republicano quando houve a separação oficial entre Igreja e Estado, além da implantação da romanização no catolicismo brasileiro. Não podemos esquecer que os negros foram escravizados e junto com este processo houve também alguma preocupação da Igreja em torná-los cristianizados e as irmandades religiosas negras consistiram numa das formas de participação concreta desse povo nas atividades eclesiásticas. Neste trabalho, apresentaremos aspectos importantes dessas irmandades no contexto do catolicismo popular de São Luís do Maranhão, sobretudo, no que se refere à participação dos negros nessas confrarias.

Palavras-chave: Catolicismo popular. Devoção. Irmandades. Negro.

1 INTRODUÇÃO

O *Documento de Aparecida* (2007), fruto da última conferência do Conselho Episcopal Latino-Americano, faz uma breve abordagem sobre a piedade popular apresentando-a como uma importante expressão da fé católica do povo da América Latina e do Caribe. O documento afirma que entre essas práticas populares, podemos observar, ainda nos tempos atuais, as festas,

[1] Mestre em Letras, professor do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão - IESMA.

novenas, rosários, procissões, danças, devoção aos santos, promessas além de outras (CELAM, 2007). No Brasil, as expressões do catolicismo popular já foram fruto de muitas pesquisas realizadas nos âmbitos teológico e sociológicos, com o objetivo de apresentar uma melhor compreensão no que se refere à sua origem e à sua importância no contexto eclesial e social.

Ao olharmos a história brasileira, seja no aspecto social ou eclesiástico, constatamos que as práticas populares do catolicismo estão presentes no nosso país desde o período colonial, pois ser católico, no Brasil, consistia numa condição indispensável para o exercício da cidadania, a ponto de se excluir do convívio social quem não se denominasse praticante desse credo religioso. Nesse sentido, a Igreja Católica atingiu praticamente todo o povo brasileiro, de todas as classes sociais e regiões. O povo negro, que foi tirado do continente africano para vir às terras brasílicas na condição de escravizado, também foi obrigado a adotar essa fé religiosa por meio da imposição do batismo cristão e das práticas rituais e morais pregadas e praticadas pela Igreja. Entretanto, a própria história registra que os negros não tinham o mesmo status que o branco, e, por isso, teve que criar estratégias para poderem praticar o credo católico, tanto no que diz respeito ao aspecto ritual quanto social.

É a partir desse contexto que traçaremos breve comentário sobre as irmandades católicas como práticas religiosas do povo brasileiro, sobretudo, nos períodos colonial e imperial. Tais irmandades eram voltadas para congregar os católicos que não faziam parte do ministério clerical, ou seja, os leigos, que desejavam participar de uma forma mais intensa da vida da igreja. Assim, todos eram incentivados a

fazer parte de uma confraria e, nesse sentido, as irmandades também foram uma forma que o negro escravo ou liberto, diante da proibição de praticar seu culto ancestral, encontrou para melhor expressar sua fé religiosa, além de também adquirir um certo status na sociedade brasileira. E como, muitas vezes, foi impedido de se congregar nas irmandades brancas, a população negra acabou fundando suas próprias associações religiosas.

2 AS IRMANDADES NO CONTEXTO DO CATOLICISMO LUSO-BRASILEIRO

Observando a prática religiosa do brasileiro, percebemos que se trata de um povo que ainda cultiva forte religiosidade, sobretudo, no que diz respeito aos costumes e devoções populares do catolicismo. Podemos afirmar que tais práticas foram de suma importância para a constituição da identidade coletiva brasileira. Além disso, o Brasil hoje ainda é tido como a maior nação católica do mundo em quantidade de pessoas batizadas. Isso se deu devido ao fato de o catolicismo ter sido a única religião oficialmente admitida no Brasil até a proclamação da República, quando houve a separação entre Igreja e Estado, embora a Constituição do Império[2], já tenha admitido certa tolerância religiosa. O sociólogo Pedro de Oliveira (1978) comenta sobre a existência de dois catolicismos ao longo da história eclesiástica brasileira: o antigo

[2]A Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo imperador Dom Pedro II, em 25 de março de 1824, foi a primeira Carta Magna do país. Segundo esse documento oficial, no seu artigo 5: "A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo" (grafia original).

catolicismo luso-brasileiro dos períodos colonial e imperial e o catolicismo romanizado, implantado pelos bispos reformadores a partir da segunda metade do século XIX.

Vale esclarecermos que o catolicismo tradicional luso-brasileiro não era clericalizado, mas marcadamente leigo, pois era constituído e administrado pelo laicato. O próprio povo zelava pelas festas religiosas, como novenas e procissões, cuidava dos altares, oratórios, ermidas, templos, santuários, associações de caridade e cultivava forte devoção aos santos católicos. Já o catolicismo romanizado representou num forte movimento dos bispos reformadores cujo objetivo consistiu em substituir as práticas católicas luso-brasileiras por outras que estivessem de acordo com o modelo eclesiástico universalista romano.

É importante que saibamos o que significa exatamente a expressão catolicismo popular. Suess (1979, p. 26) afirma que:

> [...] a noção 'catolicismo popular' deve ser pensada como membro médio da série seguinte: Igreja Católica – catolicismo popular – religiosidade popular, partindo da identidade entre Igreja Católica e catolicismo no Brasil.

Nesse sentido, entendemos que se tratam das manifestações da vida de um povo tendo como sistema de referência a própria instituição eclesial, num contexto histórico e social bem específico.

Devemos ter presente que a formação das práticas populares católicas no Brasil tem sua origem no período do Brasil Colônia. Neste contexto, Oliveira (1978) chama essas práticas religiosas de catolicismo luso-brasileiro.

De acordo com o pesquisador, originalmente, tal sistema religioso apresenta três aspectos fundamentais. O primeiro refere-se ao regime de padroado, fruto do acordo entre a Santa Sé e o Império lusitano, que torna a igreja totalmente dependente do Governo Imperial, tanto no sustento do clero, como na manutenção das atividades propriamente eclesiásticas. O segundo aspecto é a forte presença das Ordens Religiosas tradicionais, como jesuítas, franciscanos, beneditinos, carmelitas e mercedários, que, devido à existência de algumas crises internas, não estavam abertas a uma pastoral reformada. O terceiro diz respeito ao clero secular da época que se encontrava num estado deplorável, sob o ponto de vista eclesiástico, com práticas do concubinato, da simonia e de atividades que rendiam lucro.

Uma das características importantes do catolicismo tradicional luso-brasileiro consiste na existência das associações leigas, que foram significativas, sobretudo, nos séculos XVIII e XIX. Dentre tais associações, destacamos duas: as ordens terceiras e as irmandades. As ordens terceiras eram vinculadas às ordens religiosas tradicionais medievais, principalmente, franciscanos, carmelitas e as organizações jesuíticas para leigos, ou seja, eram grupos próprios do laicato vinculados a uma Ordem Primeira. Enquanto isso, as irmandades derivam das antigas corporações de artes e ofícios também do período medieval europeu e tinham como objetivo principal congregar certo número de fiéis em torno da devoção a um santo escolhido como padroeiro.

De acordo com Oliveira (1978), as irmandades e confrarias do catolicismo luso-brasileiro apresentam três características básicas. A primeira

delas refere-se à sua direção ou diretoria que se encontrava sob a gestão dos leigos, cabendo a eles o poder de deliberar e decidir todas as atividades da irmandade. Nesse contexto, ao clérigo ou capelão cabia apenas a atribuição religiosa, como celebrar a missa e encomendar as almas dos defuntos. A segunda característica diz respeito ao fato de que cada irmandade se constituía como entidade autônoma e isolada, ou seja, não havia uma confederação de irmandades, nem mesmo entre aquelas que cultivavam a devoção ao mesmo santo. Já a terceira consiste na atribuição que cada irmandade tinha para organizar brilhantemente as cerimônias religiosas como a ornamentação da imagem do santo padroeiro, organização dos fiéis, animação da procissão com banda de música e cânticos apropriados. Assim, observamos que a organização e administração da vida religiosa estava sob a responsabilidade laical, enquanto que ao sacerdote cabia apenas à realização dos ritos como distribuição dos sacramentos, celebração da missa, realização das bênçãos e direção dos funerais (OLIVEIRA, 1978).

É importante entendermos a origem das irmandades, uma vez que antes de serem implantadas no Brasil, foram bastante valorizadas e incentivadas na Europa. Segundo Mota (2012), as irmandades remontam ao século XII, no contexto europeu da Idade Média. Começaram a existir em terras lusitanas no século XIV e foram trazidas para o Brasil a partir do século XVII. Além de terem a finalidade de cultivar fortemente a devoção a um santo, por meio da construção e do cuidado das ermidas e capelas, também promoveram ajuda à alguma instituição de caridade, e se preocupavam em conceder o enterro digno de seus membros. Por isso, podemos afirmar

que elas foram de grande importância no contexto da sociedade da época, pois além de cultivar a fé religiosa dos seus associados também contribuíam no serviço da caridade social, como as santas Casas de Misericórdia. Para ajudar os mais humildes.

A maioria das irmandades eram erigidas especialmente por brancos e ricos. Os negros, na maioria das vezes, por não terem condições para se associarem em irmandades 'brancas', ou por não serem aceitos nelas devido à sua condição racial e social, procuraram fundar suas próprias irmandades.

Isso foi possível devido à forte tradição cristã ibérica, que não impedia a participação dos escravos e alforriados nas associações religiosas. As associações negras cumpriam as mesmas finalidades das outras irmandades da época, além de terem a missão de conseguir cartas de alforria para seus membros que ainda viviam na condição de escravizado. É importante destacarmos que o pertencimento a uma irmandade dava aos negros um certo status, pois naquele espaço era de fato considerado uma pessoa e não peça.

Ressaltamos também que o negro, mesmo na condição de ser humano escravizado, deveria ser incorporado à religião oficial do Império português, pois no momento de seu embarque no navio negreiro ou ao chegar às terras brasileiros, ele recebia o batismo cristão e era obrigado a professar a fé católica. No entanto, ele não tinha o mesmo status religioso que o branco possuía, pois nem sequer havia passado por um processo de evangelização e catequese. A distinção entre católicos brancos e católicos negros se dava até mesmo na arquitetura das igrejas e, nesse sentido, Roger Bastide (1989) comenta que, em geral, os templos católicos brasileiros foram construídos em duas partes separadas, o pórtico e a nave. Segundo o teórico:

> À família do branco se reservavam os bancos da nave, enquanto os escravos permaneciam fora, assistindo à missa do pórtico através das portas abertas. Por conseguinte, o africano estava ao mesmo tempo unido e separado, participava da religião do seu amo, embora dela participando como um ser inferior; a arquitetura se modelava na hierarquia das cores. (BASTIDE, 1989, p. 158).

Além disso, Bastide (1989) também pontua que, nesse contexto histórico, praticamente não havia pregadores negros no Brasil, como havia nas igrejas protestantes, dos Estados Unidos. Tal fato se deu nas terras brasílicas porque os negros, mesmo aqueles que já viviam na condição de libertos e alforriados, não eram aceitos como clérigos nas ordens eclesiásticas.

Quando se via um padre negro ou mestiço no Brasil, era possível logo perceber que se tratava de um cabo-verdiano ou de um angolano. Só em períodos posteriores, houve a aceitação de mulatos no clero católico, isto porque na condição de mestiço, ele já não era mais considerado negro, mas praticamente um membro inserido na sociedade do grupo embranquecido.

Vale ressaltarmos que, embora o catolicismo tenha sido uma instituição religiosa a serviço do Império lusitano, controlando fortemente a vida dos escravos com a imposição de uma disciplina rigorosa, sobretudo, nas fazendas, o povo negro acabou assimilando várias práticas católicas como o culto aos santos, com suas novenas e procissões, que ocorriam na igreja e também no espaço doméstico da casa-grande. Desse modo, pontuamos que, apesar da falta

de formação religiosa dos escravizados, nesse contexto social e religioso luso-brasileiro, surgiu também um catolicismo popular negro, bastante evidente na nossa história. Segundo Bastide (1989), há notícia de festas de São Benedito, o santo preto, e de Nossa Senhora do Rosário (principais patronos dos negros) em capelas de engenhos, em 1711, embora a veneração de São Benedito, o preto, tenha sido permitida pela igreja somente no ano de 1743 e sua canonização tenha ocorrido só em 1807.

A devoção católica popular negra foi algo inevitável da história eclesiástica brasileira. De acordo com Riolando Azzi (1878), o catolicismo luso-brasileiro, por ser conduzido pelos leigos, apresentava uma grande abertura para a assimilação dos elementos de outras tradições religiosas, especialmente, as de matrizes africana e indígena. Tal fato gerou um certo sincretismo que ocorreu com a fusão de elementos culturais e religiosos diferentes num só elemento, embora seja possível a verificação de alguns traços originários dos devidos sistemas religiosos que se mantêm perceptíveis. Sérgio Ferretti (2012) comenta que o sincretismo está praticamente presente em todas as culturas e religiões, mas em algumas ele se torna mais evidente, como é o caso do catolicismo popular brasileiro e as religiões afro-brasileiras.

Para melhor vivenciarem a prática religiosa do catolicismo da época, os negros, impedidos de participar das irmandades dos brancos, fundaram irmandades próprias, separadas segundo a cor da pele e a condição de escravo ou liberto. Foram criadas várias irmandades, como a de Nossa Senhora do Rosário, a Confraria do Senhor da Redenção, a Ordem Terceira do Rosário, a Ordem do Senhor da Cruz. Dessa forma,

tentavam conseguir espaço na Igreja Católica, e elevar-se na sociedade em que eram marginalizados. Isso serviu para a formação da consciência da raça negra, a transmissão das tradições africanas e no surgimento do sincretismo afro-católico. Verificamos que as práticas católicas dos negros foram vivenciadas praticamente em todas as regiões do país, de modo particular, onde houve maior concentração do povo negro, como, por exemplo, Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Luís do Maranhão.

3 IRMANDADES CATÓLICAS NEGRAS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Em São Luís do Maranhão, as práticas do catolicismo popular luso-brasileiro não eram diferentes das que ocorriam em outras cidades brasileiras da época. Maria de Lourdes Lacroix (2012) atesta que, na cidade ludovicense, além das grandes festas que igreja realizava na Semana Santa com seus ritos próprios, havia muitas novenas, devoção aos santos, rezas, orações e promessas. Maria era invocada sob vários atributos, os santos eram especializados em proteções diversas, o fiel católico vivia de orações a pleitear seus desejos, até os mais bizarros. A historiadora constata também a existência de festas religiosas notáveis como a de São Benedito, Santo Antônio, Santa Efigênia, Santa Filomena, Santa Severa, Nossa Senhora dos Remédios, além de outras. Nessas festas, havia procissão solene, juntamente com missas, ladainhas e cânticos apropriados para a banda de música especialmente para aquela festa. Além disso, Coe (2007) pontua que as missas organizadas pelas irmandades ludovicenses eram celebradas com muita pompa, acompanhadas de

orquestra e do barulho dos fogos de artifícios.

Na capital maranhense, embora os documentos atestam a existência de irmandades desde o século XVII, foi, principalmente a partir do século XIX, que elas se formaram nesse contexto. A formação dessas associações levava em conta o prestígio socioeconômico e a cor da pele dos seus membros[3]. De acordo com Lacroix (2012), as irmandades para terem reconhecimento, estavam condicionadas à análise e à aprovação das autoridades eclesiásticas. Havia irmandades com templos próprios ou cedidos e havia aquelas que possuíam apenas altares laterais e, consequentemente, também ocupavam posição secundária.

Assim como em outros lugares do Brasil, havia, no contexto maranhense, irmandades da elite branca que não admitiam a participação dos negros e também irmandades constituídas majoritariamente por negros. Além disso, constatamos um terceiro tipo, ou seja, irmandades que permitiam o acesso de pessoas sem diferença de cor.

Podemos citar as principais irmandades ludovicenses das quais os negros podiam fazer parte: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, fundada em 1851; a Irmandade do Bom Jesus da Cana Verde, de 1852; a Irmandade de Santa Efigênia, de 1855; a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Viagem, em 1862; a Irmandade do Bom Jesus da Coluna, de 1866; e ainda a Irmandade do Santíssimo Sacramento,

[3]Lacroix (2012) também chama à atenção para aspectos dos templos religiosos da época. Ela afirma que as igrejas dos brancos eram suntuosas, construídas em locais privilegiados, enquanto que as dos negros e pardos eram erigidas ou frequentadas em locais menos privilegiado e com menor visibilidade no panorama urbano. E Agostinho Coe (2007) atesta que todas as irmandades, sejam de brancos ou de negros, tinham como objetivo a construção de templos pomposos .

de 1851, em que havia a participação de negros e brancos. Ferretti (1995) ressalta que a Irmandade de São Benedito ocupava uma capela na Igreja de Santo Antônio, ao lado do seminário, até meados da década de 1940. E Lacroix (2012) pontua que, embora a irmandade tivesse como orago o santo negro, era constituída de brancos da elite ludovicense que desenvolviam ações concretas em relação à causa libertária. E não raro, por ocasião da festa de São Benedito, muitos escravos menores de idade se tornavam livres.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, com sede na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, era composta de negros católicos escravos e alforriados, que viam na sua devoção à Senhora do Rosário, um auxílio e defesa na vida e na lida. A irmandade era financiada pelos associados, por meio das taxas de inscrições, anuidades e esmolas deixadas em testamento pelos seus membros. Os associados poderiam ser pessoas de ambos os sexos de costumes honestos, mas sendo escravas, deveriam apresentar licença por escrito do seu senhor.

Lacroix (2012) ressalta que tal permissão era exigida porque, em muitos casos, as taxas eram pagas pelo senhor. A historiadora também lembra que essa irmandade permitia, por questões de conveniência, a entrada de brancos alfabetizados, em número limitado.

A irmandade mencionada recolhia fundos que eram destinados, sobretudo, para a dedicação da festa da Senhora do Rosário, pois as festas organizadas pelas irmandades da época eram bem preparadas pelos seus membros que sempre queriam fazer sua festa melhor que a dos outros. Na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, após os ritos católicos, muitos aproveitavam para, no largo, unir o sagrado ao profano, com comidas, bebidas e danças. O dinheiro arrecadado era utilizado

para construção, reforma e manutenção da igreja, compra de imagens de santos, como também para doações a hospitais, asilos, cemitérios além de outros.

Lacroix (2012) afirma que as irmandades favoreciam aos negros uma maior integração na sociedade da época, mas também contribuíam para a diminuição das revoltas coletivas. Além disso, os negros encontravam nas irmandades a certeza de serem bem assistidos na hora de sua morte[4], como também podiam manifestar a sua devoção nos santos católicos, em especial na Senhora do Rosário dos Pretos que acolhia a todos com boa vontade a quem procurava o seu auxílio e proteção. A fé assegurava ao povo negro discriminado pela sociedade a certeza de ter um 'pedaço do céu', que, muitas vezes, era destinado somente aos brancos favorecidos socialmente.

Com a romanização da Igreja Católica, a partir da segunda metade do século XIX e acentuada no século XX, as irmandades foram, aos poucos, sendo substituídas por outras devoções, e assim elas perderam suas forças, embora algumas persistem até a atualidade. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário foi extinta na primeira metade do século XX e, com isso, a Igreja Nossa Senhora do Rosário, por não ter quem zelasse por ela, ficou em ruínas. Diante dessa situação, em 1947, o arcebispo de São Luís, dom Adalberto Sobral, transferiu a Irmandade de São Benedito, da Igreja de Santo Antônio, para a Igreja do Rosário, com o pretexto de tirar as festas feitas pela irmandade em frente ao seminário, para proteger os

[4] Além de ser assistido na hora da morte com todos os rituais ministrados pela igreja, era também por meio da participação nas irmandades, que o negro tinha a garantia de um enterro digno em locais apropriados, como em jazigos dentro do próprio templo ou nos cemitérios.

seminaristas do barulho e das tentações nos largos[5]. As festas dessa irmandade eram cheias de pompas, foguetes, cantos, badalos dos sinos, uma bela procissão com vários andores de santos, sendo que o principal deles era o de São Benedito, que dava abertura à procissão.

O translado do santo preto para a Igreja do Rosário aconteceu no segundo domingo de agosto do ano já citado. A partir de então, a Irmandade de São Benedito, além de zelar pela igreja e manter a memória histórica da mesma, também promove a festa de São Benedito e da Virgem do Rosário, no segundo domingo de agosto, numa festa que é considerada dos negros. Ferretti (1995) ressalta que a festa de São Benedito, antes de 1947, acontecia nos meses de março ou abril, muitas vezes, durante a Quaresma, em um período que chovia bastante no Maranhão. Atualmente o festejo do santo orago padroeiro é constituída por novenas, terços, missas, procissões, tambores contando com a participação do povo, de modo especial, do povo negro.

A procissão de São Benedito realiza-se, no segundo domingo de agosto, à tarde, por volta das 16 horas, e percorre várias ruas do centro da cidade. Pessoas de todas as classes e grupos sociais participam dessa procissão. Vários devotos aproveitam para pagar promessas, andando descalças ou carregando vela grande e até pedra na cabeça. Muitas crianças se vestem como o santo ou como anjos para acompanhar

---

[5]Ferretti (1995) comenta que correu um boato em São Luis que após a saída da festa de São Benedito da Igreja de Santo Antônio, a referida igreja quase acabou, já que os padres lazaristas que tomavam conta dela foram embora, o seminário fechou, os sinos da igreja racharam e o casarão do seminário foi reformado para outras funções. No entanto, não há uma crença de que se trata da vingança do santo, mas de algo que pode acontecer. Ressaltamos, porém, que posteriormente, o casarão voltou novamente a ser seminário por algum tempo, até hospedou Sua Santidade o Papa João Paulo II, mas a igreja se encontra atualmente num estado bem delicado, tanto no aspecto físico como na participação dos fiéis.

a procissão. Ferretti (1995) comenta que sempre há nessa procissão muita gente de terreiro acompanhando o cortejo. É importante ressaltar que é também nesse mesmo dia que os terreiros de Tambor de Mina da capital maranhense, além de realizar seu culto ao santo negro, também prestam sua homenagem à Averequete[6] , entidade espiritual africana bastante popular no Maranhão, que, segundo os praticantes do culto afro maranhense, adora São Benedito. Por isso, é bastante comum, nesse dia, ter também a apresentação do Tambor de Crioula, pois, segundo a tradição negra, tanto Averequete como São Benedito apreciam bastante essa dança.

A Irmandade de São Benedito ainda sobrevive e, atualmente, chama-se Associação de São Benedito. Continua com a missão de manter vivas as tradicionais festas e também a manutenção do templo. Atualmente, a associação passa por dificuldades financeiras, pois conta somente com os dízimos de acordo com a contribuição de cada um. Além dessa dificuldade, há o descompromisso de alguns associados como também a falta de padres que estejam atuando mais ativamente frente à igreja.

Mota (2012) comenta que outras irmandades ludovicenses também resistem ao tempo, como a do Bom Jesus da Cana Verde e a do Bom Jesus da Coluna, embora tais associações não possuam mais a importância social e religiosa que tiveram no passado. Essas irmandades atualmente se tornam visíveis

---

[6]Segundo Ferretti (1995), 'Averequete' ou simplesmente 'Verequete' é um vodum nagô, da família de Quevioçô, juntamente com Badé (o trovão) e Sobô (o raio). Na Casa das Minas, Averequete é um vodum jovem que anda sempre com sua irmã Abê, pois são os filhos mais jovens da família e os únicos dessa família que falam, já que os outros são mudos. Além disso, são considerados voduns toquenos, ou mais novos, que representam os mais velhos e vêm na frente, abrindo o caminho.

apenas na organização das festas dos santos, sobretudo, por ocasião das procissões tradicionais que ocorrem na Quaresma e Semana Santa, no Centro de São Luís.

4 CONCLUSÃO

Assim, observamos que as irmandades católicas, de modo geral, foram estratégias bastante importantes para o contexto religioso e social dos períodos colonial e imperial, entrando em decadência a partir da Proclamação da República. Atualmente, podemos afirmar que esse catolicismo popular com suas expressões, embora não esteja em pleno acordo com a teologia eclesial oficial, foi imprescindível para manter a fé do povo brasileiro, pois cultivou nele alguns princípios evangélicos, como devoção, vida fraterna, espírito festivo, prática da caridade como também contribuir na formação cultural do país.

Mota (2012) pontua que as irmandades negras representaram grande ajuda à população de origem africana, além de também se constituírem como espaços de inserção social e dar sua contribuição na formação de uma identidade substituta. Por meio delas, a população negra que praticamente não possuía bens materiais e nem prestígio social, via nessas irmandades um conforto espiritual tanto ao longo da vida, com sua devoção aos santos, como até mesmo após a morte com a garantia de um sepultamento digno.

Nesse sentido, podemos reafirmar que as irmandades negras contribuíram bastante para a incorporação do negro na sociedade brasileira. Diante da situação precária em que eles se encontravam, as irmandades foram espaços significativos de resistência.

Por meio da devoção ao santo e das práticas caritativas que realizavam, os negros ocuparam importantes espaços sociais até então reservados somente aos brancos, além de também preservarem muitas tradições culturais afro-brasileiras, inclusive a manutenção de expressões religiosas de matriz africana.

Acreditamos que, além delas terem tido uma importância significativa para a participação negra no passado, também podem servir de inspiração para uma pastoral afro-brasileira e para a construção e afirmação da identidade negra no momento presente. Não que nos dias atuais se vá reproduzir os mesmos paradigmas utilizados no passado, visto que muitos deles acabaram se tornando obsoletos, mas buscar a sua essência e atualizá-la para o momento presente a partir dos desafios que encontramos hoje na ação evangelizadora da igreja. Não basta apenas inserir o afrodescendente no contexto eclesial, é preciso tornar a igreja um espaço acolhedor para a população negra e suas expressões culturais.

THE COLOR OF RELIGIOUS DEVOTION: the black presence in Catholic brotherhoods of São Luís – Maranhão

ABSTRACT

In the past, religious brotherhoods were important strategies that the laity found to better participate in the church's life. They have their origin in the European medieval times and in Brazil were quite grown in colonial and imperial periods, going into decline after the republican regime when there was the official separation of church and state, besides the implementation of Romanization in Brazilian Catholicism. We can not forget that blacks were enslaved and along with this process there was also some Church's concern in making them Christianized and black religious brotherhoods consisted of the types of concrete participation of these people in the church activities. In this paper, we present important aspects of these brotherhoods in the context of popular Catholicism in São Luís, Maranhão, especially as regards the participation of blacks in these brotherhoods.

Key words: Popularcatholicism. Devotion. Brotherhoods. Black.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. Formação histórica do catolicismo popular brasileiro. In: SANTOS, B. Beni et al. **A religião do povo**. São Paulo: Paulinas, 1978.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida.** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

COE, Agostinho Junior Holanda. As irmandades religiosas em São Luís do Maranhão e sua missão salvacionista. **Revista de História e Estudos Culturais,** Uberlândia, v. 4, n. 3, jul./set. 2007. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 22 abr. 2016.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo.** São Luís: EDUSP, 1995.

_____. Sincretismos, amálgamas e correspondências simbólicas. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva; SANTOS, Lyndon de Araújo; FERRETTI, Sérgio Figueiredo (Org.). **Missa, culto e tambor:** os espaços das religiões no Brasil. São Luis: EDUFMA, 2012.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **São Luís do Maranhão:** corpo e alma. São Luís: 2012.

MOTA, Antonia da Silva. Irmandades religiosas tecendo redes de solidariedade no Maranhão colônia. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva; SANTOS, Lyndon de Araújo; FERRETTI, Sérgio Figueiredo (Org.). **Missa, culto e tambor:** os espaços das religiões no Brasil. São Luis: EDUFMA, 2012.

SUESS, Paulo Guenter. **O catolicismo popular no Brasil.** Tipologia de uma religiosidade vivida. São Paulo: Loyola, 1979.

A EXISTÊNCIA DE DEUS NA FILOSOFIA CARTESIANA[1]

Ronaldo Braga[2]
Valdenilson Oliveira Fonseca[3]

RESUMO

Apresenta os principais pontos argumentativos presentes na terceira meditação metafísica de Descartes. A argumentação fundamenta-se na existência do "eu" pensante, de onde parte para a existência das ideias que dão base ao primeiro argumento de comprovação da existência de Deus. O princípio de causalidade e a presença da marca de Deus nos seres são outros argumentos demonstrados na meditação.

Palavras-chave: Existência de Deus. Descartes. Princípio da causalidade. Ideias. Meditações metafísicas.

1 INTRODUÇÃO

Os Descartes construíram uma família de burgueses radicados na região entre Tours e Poitiers. Por serem dedicados principalmente ao comércio e à medicina, ligando-se aos Sain e aos Brochard, tornaram-se proprietários de terras e ascenderam socialmente, de tal forma que Joachim Descartes, casado com Jeanne Brochard, passou a ostentar o título de conselheiro do rei no Parlamento da Bretanha. Com esse título, ele é identificado na ata de batismo de seu filho René, nascido em La Haye, na Touraine, em 1596.[4]

---

[1]Artigo orientado pelo professor Mestre Raimundo Nonato Araujo Portela Filho.
[2]Aluno do curso de Filosofia do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.
[3]Aluno do curso de Filosofia do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.
[4]DESCARTES, René. **Meditações**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção os Pensadores).

De saúde frágil, René passou o início da infância sob os cuidados da avó, Jeanne Sain, pois perdera a mãe com um ano de idade. E, chegando o momento de começar os estudos, o pai enviou-o, em 1606, ao já célebre colégio jesuíta de La Flèche, um estabelecimento de ensino fundado recentemente, mas logo transformado numa das mais renomadas escolas da Europa. Os jesuítas o haviam criado, em 1604, sob a proteção de Henrique IV, que, para essa finalidade, doou-lhes um palácio e amplos recursos. Conscientes do papel que lhes estava reservado numa França pacificada depois de tantos distúrbios políticos e de tantas lutas religiosas, os jesuítas esmeraram-se em sua tarefa de educadores. O colégio recebeu o nome de colégio real e o soberano decidiu que, quando morresse, seu coração deveria ser transladado para lá e ser depositado em sua capela. Isso de fato aconteceu, em maio de 1610, e o jovem Descartes esteve presente às solenidades.[5]

Descartes acreditava que colégios e universidades não ensinavam propriamente a verdade das coisas, mas contentavam-se com a repetição dos ensinamentos dos antigos, principalmente de sua recepção no transcurso da Idade Média. Por isso Descartes fez sua carreira à margem da universidade.[6]

Havia uma profunda inquietação com as formas da filosofia e da ciência reinantes naquela época. Para ele, a ciência e a filosofia estavam esclerosadas, pois tinham como ponto de referência indubitável e verdadeiro a filosofia escolástica, de cunho tomista-aristotélico, como se não mais coubesse a pergunta pela verdade de algo, de uma proposição, mas tão somente uma

---

[5]Ibid., p. 10

[6]DESCARTES, René. **Discurso do método.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

disputa sobre a interpretação de "verdades" tidas como eternas.[7]

Para Descartes, era necessário resgatar o princípio da filosofia, que implicava um pensamento autônomo, livre de quaisquer amarras e, sobretudo, livre de toda espécie de preconceito.[8]

Descartes propugnava por um pensamento jovem, aberto à crítica e aos questionamentos, capaz de exercer uma dúvida cética e de resistir à mesma dúvida graças a uma razão aberta ao questionamento de seus próprios princípios. Ele lutava por um mundo onde a fé não ordenasse as relações humanas, mas ficasse confinada a um lugar específico, ao do culto de cada um, não invadindo as esferas dos costumes, da política, da filosofia e da ciência em geral. Moderno, ele defende a ideia de que a razão deveria permear todos os domínios da vida humana, numa atividade libertadora, voltada contra as mais diversas formas de dogmatismo. Em 1641, aparece o livro "Meditações Metafísicas". Escrito em latim para conquistar outro ramo da sociedade e assim ser admitido nos meios letrados.[9]

Nesse livro, ele se defronta com as grandes questões da filosofia primeira. Aplica seu método ao conhecimento de Deus e à demonstração da imortalidade da alma mediante a separação desta como diferente do corpo. Se o pensamento é uma propriedade essencial da alma, enquanto a extensão é do corpo, então um pode existir sem o outro. Para ele, mente, espírito, alma e razão são sinônimos. O corpo é extensão, sendo que essa propriedade não poderá ser

---

[7]Ibid., p. 6.
[8]Ibid.
[9]Ibid., p. 12.

aplicada à alma.[10]

Nesta obra, Descartes aprofunda as suas provas da existência de Deus, explorando-o racionalmente. Com isso, a razão já não admite limites, senão aqueles que ela mesma se dá. Essa disciplina chamar-se-á teologia natural ou filosofia primeira. Nada mais é considerado sagrado.[11]

O principal objetivo deste artigo é demonstrar as provas da existência de Deus desenvolvidas na filosofia cartesiana. Ou seja, o sistema filosófico, constituído por Descartes, parte de conceitos como: a existência do eu, e a existência das ideias para a formulação de argumentos que comprovem a existência de Deus. A principal obra utilizada na produção deste artigo foi "Meditações", uma das mais importantes obras concebidas pelo pensador que contém cerca de seis meditações que abordam vários temas[12], entre eles "de Deus; que ele existe", abordado com maior profundidade neste trabalho.

2 DA EXISTÊNCIA DO EU

Ao colocar todas as coisas em dúvida na meditação anterior, Descartes não contentou-se e não conseguiu esquecer as dúvidas. Desse modo, percebeu que não havia conseguido resolver todos os questionamentos, pois não encontrava mais certeza nas coisas. Logo, decidiu mergulhar por inteiro em seu projeto de pesquisa para descobrir algo seguro. Para

[10]Ibid., p. 13

[11]Ibid., p. 14

[12]Cf. "das coisas que se podem colocar em dúvida", "da natureza do espírito humano; e de como ele é mais fácil de conhecer do que o corpo", "do verdadeiro e do falso", "da essência das coisas materiais; e, novamente, de Deus, que ele existe", "da essência das coisas materiais e da distinção real entre a alma e o corpo do homem". (DESCARTES, 1979, op. cit., p. 79-141).

encontrar tal certeza foi preciso afastar-se de todas as coisas que o rodeavam a fim de perceber algo concreto.

> [...] Esforçar-me-ei, não obstante, e seguirei novamente a mesma via que trilhei ontem, afastando-me de tudo em que poderia imaginar a menor dúvida, da mesma maneira como se eu soubesse que isto fosse absolutamente falso; e continuarei sempre nesse caminho até que tenha encontrado algo de certo, ou, pelo menos, se outra coisa não me for possível, até que tenha aprendido certamente que não há nada no mundo de certo.[13]

Dessa forma, suas pesquisas filosóficas se constituem na dúvida, para que assim chegasse a um determinado fim, que é a certeza. Dessa maneira, ele poderia construir suas razões para poder, assim, avançar no desenvolvimento de sua pesquisa, que é a ciência.

Como Descartes estava profundamente submerso em suas meditações, ele propõe-se a duvidar de todas as coisas. O filósofo supõe que todas as coisas são falsas, e que em sua memória não existe nada a não ser falsas lembranças, que não existe nenhum sentido em seu ser. Ele faz o seguinte questionamento a si mesmo: o que poderia existir de verdadeiro? Em seguida, também esclarece, dizendo que não há nada no mundo de certo. Descartes não se satisfaz e levanta novamente questionamentos sobre si mesmo. Para chegar à primeira verdade, o pensador problematiza da seguinte forma:

---

[13] DESCARTES, 1979, op. cit., p. 91.

> Mas que sei eu, se não há nenhuma outra coisa diferente das que acabo de julgar incertas, da qual não se possa ter a menor dúvida? Não haverá algum Deus, ou alguma outra potência, que me ponha no espírito tais pensamentos? Isso não é necessário; pois talvez seja eu capaz de produzi-los por mim mesmo.[14]

Com esses questionamentos, Descartes lança dúvida sobre a própria existência. Ora, ele questiona seu próprio ser, mas, logo depois, chega à conclusão de que de fato ele existe, chegando ao ponto de convencer-se a si mesmo, de que seu "eu" é sem dúvida algo permeado de concretude existencial.Para alcançar esta certeza, Descartes primeiro cogita a existência de um ser enganador, que se dedique continuamente à tarefa de enganá-lo. Mesmo levando em conta este fator, Descartes permanece firme na certeza de que de fato existe, pois, um ser que duvida e é enganado, inevitavelmente precisa existir, pois para que exista um ser que seja enganado, ele necessariamente precisa existir. Portanto, o simples fato de duvidar é capaz de sustentar a existência do ser, sendo assim: penso, logo, existo.

> Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui ardiloso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre. Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar ser alguma coisa.[15]

---

[14] Ibid.

[15] Ibid., p. 92.

3 DA EXISTÊNCIA DAS IDEIAS

Para a realização de suas abstrações em torno de si, Descartes realiza uma espécie de *introspecção*[16] , de forma a estabelecer com o seu interior uma autoanálise, permitindo-lhe adquirir um conhecimento maior sobre si próprio. É a partir desta autoanálise que Descartes consegue estabelecer um conceito sobre si mesmo.

> Fecharei agora os olhos, tamparei meus ouvidos, desviar-me-ei de todos os meus sentidos, apagarei mesmo de meu pensamento todas as imagens de coisas corporais, ou, ao menos, uma vez que se pode fazê-lo, reputá-las-ei como vãs e como falsas; e assim, entretendo-me apenas comigo mesmo e considerando meu interior, empreenderei tornar-me pouco a pouco mais conhecido e mais familiar a mim mesmo. Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que ama, que odeia, que quer e não quer, que também imagina e que sente.[17]

O conceito estabelecido de si mesmo, adquirido pelo método de introspecção, fundamenta-se em fatores de aspecto sensitivo e emocional. Os fatores sensitivos relacionam-se às abstrações legadas aos cinco

---

[16]Cf. Auto-observação interior, observação que o eu faz dos próprios estados internos. Esse termo foi introduzido pela psicologia do séc. XIX para designar o método psicológico fundamental, considerado insubstituível até o advento do behaviorismo. (ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 580-581.).

[17]DESCARTES, 1979, op. cit., p. 99.

sentidos[18], que são passíveis de questionamentos. Isso ocorre quando se compreende que estas abstrações são susceptíveis a distorções, de forma a apresentarem fragilidade e inconsistência. Os fatores emocionais referem-se a sentimentos e sensações que são geradas e residem no interior do indivíduo.

No texto, Descartes leva a questionamento os conhecimentos tanto da esfera sensitiva quanto emocional, com o fim de averiguar a possibilidade do conhecimento. Tal atitude o leva a estudar a possível existência de um Deus com o poder de conferir-lhe uma natureza que o engane, mesmo nas coisas mais óbvias e simples. No entanto, isso não seria o bastante para excluir o fato de sua existência, a julgar que, embora acredite em coisas possivelmente falsas, a faculdade de pensar ainda assim não é excluída, e este é um fato que serve de comprovação da existência do indivíduo. Nesta certeza, Descartes afirma que não há razão que o convença de acreditar que haja um Deus enganador, pois se este fato tem procedência, deve-se reconhecer a impossibilidade da verdade para os homens, porque desta forma nunca se terá certeza da verdade.

> E por certo, posto que não tenho nenhuma razão de acreditar que haja algum Deus que seja enganador, e mesmo que não tenha ainda considerado aquelas que provam que há um Deus, a razão de duvidar que depende somente desta opinião é bem frágil e, por assim dizer, metafísica. Mas a fim de poder afastá-la inteiramente, devo examinar se há um Deus, tão logo a ocasião se apresente; e, se achar que existe um, devo também examinar se ele pode ser enganador: pois, sem o conhecimento

[18]Os cinco sentidos aqui referem-se à visão, audição, tato, olfato e paladar.

> dessas duas verdades, não vejo como possa jamais estar certo de coisa alguma.[19]

Estando certo da inexistência de um Deus enganador, em virtude da ausência de razões que a comprovem, é possível seguir admitindo a existência de um Deus não enganador. Este fato torna então possível o conhecimento. Certos disso há a possibilidade de averiguar a veracidade ou falsidade dos gêneros de pensamento. Para realizar este ato, torna-se necessário conceituar o significado de pensamento. Para Descartes, o pensamento é a imagem das coisas, às quais dá-se o nome de ideia. Seguindo essa lógica, o pensamento seria sinônimo de ideia.

A partir de concepções próprias, cada indivíduo atribui às ideias adereços que as preenchem de sentido. A estas atribuições se dá o nome de juízo, afecções ou vontades. As ideias por si mesmas são verdadeiras se a análise deste contexto partir do seguinte ponto de vista: quando se imagina uma coisa ou outra, relacionando-as a determinados fatores da realidade, ainda sim é fato verdadeiro ter uma ideia sobre estes fatores. A verdade da existência de uma ideia está relacionada com a capacidade que o indivíduo tem de pensar, pois é por meio dela que são gerados os nossos conceitos, baseados naquilo que se abstrai do meio, através de nossos sentidos ou com o uso de nossa cognição. É o que conceitua Descartes sobre a ideia.

> Entre meus pensamentos, alguns são como as imagens das coisas, e só àquelas convém propriamente o nome de ideia.

---

[19] DESCARTES, 1979, op. cit., p. 100.

> [...]. No que concerne às ideias, se as consideramos somente nelas mesmas e não as relacionamos a alguma outra coisa, elas não podem, propriamente falando, ser falsas; pois quer eu imagine uma cobra ou uma quimera, não é menos verdadeiro que eu imagino tanto uma quanto a outra.[20]

Quanto às afecções ou vontades, também não se pode afirmar que sejam falseadas, pois ainda que se atribuam características ou sentidos às coisas, é fato que tais atribuições e sentidos existem. Estas questões permitem explicar a subjetividade que cada indivíduo tem, pois todos passam por experiências diferentes e a partir delas são construídas as próprias concepções e conceitos, que podem ser ou não verdadeiros. Quando são falsos, não excluem a verdade de sua existência, sendo então verdadeiros, pelo menos no tocante a este aspecto. Sobre o juízo é importante frisar que tal conceito é tão somente uma comparação, que procura encontrar conformidade entre as nossas ideias e tudo aquilo que está fora de nós.

Descartes lança em sua obra uma comparação, que relaciona as ideias produzidas a partir dos sentidos e algumas ideias produzidas por meio da cognição. Nesta comparação, é estabelecida uma relação de contrariedade no que concerne à existência das ideias produzidas por ambos os meios. Assim, as ideias provenientes dos sentidos são verdadeiras, quanto a sua existência, enquanto que aquelas resultantes da cognição são abstratas ou irreais, pois não apresentam substância, tornando-se inexistentes no campo físico.

---

[20]Ibid., p. 101.

> [...] conceber o que é aquilo que geralmente se chama uma coisa, uma verdade, ouum pensamento, parece-me que não o obtenho em outra parte senão em minha própria natureza; mas se cuço agora algum ruído, se vejo o sol, se sinto calor, até o presente julguei que estes sentimentos procediam de algumas coisas que existem fora de mim; e enfim parece-me que as sereias, os hipogrifos e todas as outras quimeras semelhantes são ficções e invenções de meu espírito.[21]

3 ARGUMENTOS ACERCA DA EXISTÊNCIA DE DEUS

Descartes parte do pressuposto da existência das ideias para fundamentar a existência de Deus. E conceitua-o como um ser de substância superior a sua, estando além de suas limitações humanas. Portanto, Descartes se julga incapaz de gerar por si mesmo, de maneira independente, uma ideia de substância infinita como a de Deus. Logo, é necessário para a formulação de uma ideia infinita um ser infinito que a gerasse. E este ser infinito formador de ideias infinitas é o próprio Deus, que também é o responsável por colocar em Descartes esta ideia infinita de Deus. Desta maneira, afirma-se que a ideia de Deus só é possível pela existência do próprio Deus, pois sem Ele esta ideia jamais existiria. É o que Descartes afirma no seguinte fragmento:

> Portanto, resta tão somente a ideia de Deus, na qual é preciso considerar se há algo que não possa ter provindo de mim

[21]Ibid.

> mesmo? Pelo nome de Deus entendo uma substância infinita, eterna, imutável, independente, onisciente, onipotente e pela qual eu próprio e todas as coisas que são (se é verdade que há coisas que existem) foram criadas e produzidas. Ora, essas vantagens são tão grandes e tão eminentes que, quanto mais atentamente as considero, menos me persuado de que essa ideia possa tirar sua origem de mim tão somente. E, por conseguinte, é preciso necessariamente concluir, de tudo o que foi dito antes, que Deus existe; pois, ainda que a ideia da substância esteja em mim, pelo próprio fato de ser eu uma substância, eu não teria, todavia, a ideia de uma substância infinita, eu que sou um ser finito, se ela não tivesse sido colocada em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinita.[22]

A existência de Deus em Descartes também é afirmada a partir do princípio da existência das coisas que formam duplas, de sentido e essência opostas (o divino e o profano, a luz e as trevas, o forte e o fraco). Logo, Descartes parte da certeza de sua existência, em virtude de constituir-se um ser de substância finita para a existência de Deus, um ser de substância infinita. Portanto, Descartes só poderia existir se houvesse um outro ser, de substância infinita. Assim, pode-se afirmar que a existência de Deus é algo muito mais consistente que a própria existência de *Descartes*.[23]

Deus sendo um ser infinito sustenta a existência dos seres finitos.

---

[22]Ibid., p. 107-108.

[23]A palavra "Descartes" aqui empregada não faz alusão tão somente ao próprio pensador, mas refere-se também aos seres de substância finita. Portanto, este termo remete à universalidade dos seres finitos representados neste único termo.

> E não devo imaginar que não concebo o infinito por uma verdadeira ideia, mas somente pela negação do que é finito, do mesmo modo que compreendo o repouso e as trevas pela negação do movimento e da luz: pois, ao contrário, vejo manifestamente que há mais realidade na substância infinita do que na substância finita e, portanto, que, de alguma maneira, tenho em mim a noção do infinito anteriormente à do finito, isto é, de Deus antes de mim mesmo. Pois, como seria possível que eu pudesse conhecer que duvido e que desejo, isto é, que me falta algo e que não sou inteiramente perfeito, se não tivesse em mim nenhuma ideia de um ser mais perfeito que o meu, em comparação ao qual eu conheceria as carências de minha natureza?[24]

A existência da dúvida humana também serve como uma via de sustentação para a confirmação da existência de Deus. Ao levantar a hipótese de o homem ser a causa de si mesmo, certamente ele não apresentaria em sua constituição o fato da dúvida, pois o homem seria profundo conhecedor de si mesmo, a julgá-lo como sendo autor de seu próprio ser. Desta forma, vale afirmar que a presença da dúvida na constituição do homem, é base para a certeza de que o homem não é a causa de si mesmo. Desse modo, é possível afirmar que se o homem não é causa de si mesmo, logo, ele é um ser causado por um outro ser. Este ser que é causa do homem também deve ser causa de todas as coisas, já que ele é a origem de todas as causas inclusive da sua própria. Ele certamente é perfeito, uma vez que é causa de si mesmo e de tudo o

[24]Ibid., p. 108.

que existe, logo, é conhecedor de si e de tudo o que há. Em vista disso, não há em sua constituição o fato da dúvida, que é um defeito que só está presente nos seres causados. Por conseguinte, o ser causador de tudo não possui este defeito, portanto, nesta perspectiva, este ser é perfeito. No entanto, é preciso admitir que a perfeição só existe em plenitude, pois se não é plena, dá espaço à imperfeição e se há imperfeição não é perfeito. Assim, podemos afirmar que o ser causador de tudo é plenamente perfeito. E a única ideia de plena perfeição que Descartes afirma ter é a de Deus.

> Ora, se eu fosse independente de todo outro ser, e fosse eu próprio o autor de meu ser, certamente não duvidaria de coisa alguma, não mais conceberia desejos e, enfim não me faltaria perfeição alguma; pois eu me teria dado todas aquelas de que tenho alguma ideia e assim seria Deus[25].

A existência de Deus é claramente afirmada partindo do conceito de Deus, formulado e entendido por Descartes, que encerra o seu pensamento afirmando a sua semelhança com Deus o seu causador. A ideia de Deus concebida por Descartes é interpretada como sendo a verdadeira semelhança e imagem de Deus com o homem, como uma marca impressa do criador na criatura.

> E certamente não se deve achar estranho que Deus, ao me criar, haja posto em mim esta ideia para ser como que a marca do operário impressa em sua obra; e não é tampouco necessário que essa marca

[25]DESCARTES, 1979, p. 109.

> seja algo diferente da própria obra. Mas pelo simples fato de Deus me ter criado, é bastante crível que ele, de algum modo, me tenha produzido à sua imagem e semelhança e que eu conceba essa semelhança (na qual a ideia de Deus se acha contida) por meio da mesma faculdade pela qual me concebo a mim próprio [...][26]

4 CONCLUSÃO

Descartes afirma a existência de Deus como algo necessário para a confirmação da possibilidade do conhecimento, que para o homem só é viável a partir da permissão de Deus, uma vez que ele possui o poder de idealizar o homem com uma natureza que o engane impedindo qualquer possibilidade do homem conhecer. Se assim fosse, haveria motivos para acreditar que este é um Deus enganador. No entanto, Descartes não encontra qualquer razão que o faça acreditar na existência de um Deus enganador, de forma que o conhecimento, neste contexto, configura-se como algo perfeitamente possível, no que se refere à inexistência de um Deus enganador.

Descartes se vale da existência de si e das ideias para a fundamentação dos argumentos que utiliza na tarefa de comprovar a existência de Deus. A existência das ideias é fundamental, pois, a partir disso é possível trabalhar a ideia infinita de Deus, que só poderia haver com a existência de um ser infinito, visto que uma ideia infinita só seria possível de ser cunhada por um ser

[26] Ibid., p.112.

infinito e este ser infinito é o próprio Deus. Ele é causa de todas as coisas. Esta afirmativa pressupõe o que se pode chamar de princípio da casualidade, fundamental na filosofia cartesiana, figurando entre os principais argumentos de comprovação da existência de Deus. Entre estes argumentos, há outros, como a marca de Deus nos seres, que constituem o sistema filosófico cartesiano contribuindo para a certeza da real existência de Deus.

THE EXISTENCE OF GOD IN CARTESIAN PHILOSOPHY

ABSTRACT

It is sought to present main argumentative points presented in the third metaphysical meditation of Descartes. The argumentation is based on the existence of the thinking "I", from wich it starts for the existence of the ideas that are the basis to the first argument of proof of the existence of God. The principle of causality and the presence of God's mark on beings are other arguments in the meditation.

Key words: Existence of God. Descartes. Principle of causality. Ideas. Metaphysical meditations.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola: **Dicionário de Filosofia.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DESCARTES, René: **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. **Meditações.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 317p. (Coleção os Pensadores).

Ponto de Vista

A ÉTICA E A POLÍTICA NA REPÚBLICA DE PLATÃO:
a verdade como construção ético política

José Assunção Fernandes Leite[1]

A nossa pergunta inicial seria a seguinte: a ética e a política em Platão estão realmente fundadas em verdades?

Vejamos então, a verdade da qual Platão se utiliza para a construção da sua ética e para fundamentar a sua política em A República. Ao pensarmos sobre uma ética na República de Platão, primeiro devemos nos perguntar sobre o que é tratado na referida obra, que nos possibilita a pensar uma ética? Como se sabe, para os gregos, a ética está atrelada ao conceito de felicidade e a ela, por sua vez, depende do bem tomado como referência para o qual os homens devem mover-se. Desse modo, vejamos qual é o bem que Platão toma como referência de felicidade na cidade justa em A República.

Pela pergunta feita no diálogo, esse bem só pode ser a justiça. O esforço do filósofo vai ser o de compreender o que ela é nela mesma, pois é a justiça o fundamento tanto para o ser como para o conviver dos homens em uma polis que pretenda ser justa. Se o bem maior da polis é a justiça, Platão deverá responder as seguintes perguntas sobre ela: O que é a justiça nela mesma? Quais os sinais da justiça na polis? Onde a justiça se encontra? O que os homens possuem que os possibilitam a viver de forma justa?

---

[1] Prof. -Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor do Departamento de Filosofia da UFMA – Universidade Federal do Maranhão, contribui com o IESMA.

E por que os modelos, tanto de homens como de cidades tendem sempre a decaírem? Seguindo esse roteiro de perguntas, encontraremos na referida obra uma reflexão de Platão sobre uma ética e seu atrelamento com a política.

No princípio do diálogo, há uma conversa entre Sócrates e Céfalo que, de imediato, pode parecer muito simplória, mas que devemos olhar com certo cuidado, já que esse ancião vai fundar o problema a ser desenvolvido no diálogo. Em 328 d – 330 c vai se desenvolver o diálogo entre Céfalo e Sócrates. Em um primeiro momento, o ancião saúda Sócrates e expõe o prazer de tê-lo como um bom e velho amigo e comenta ao amigo, que não se furte de estar na presença dos mais velhos, pois com a idade os prazeres mudam e novos aparecem e, entre eles, o da conversa. Sócrates responde que por parte dele há o prazer também de estar junto dos mais velhos, pois é junto deles que devemos nos instruir e saber se esse percurso da vida foi ou não custoso. Para responder sobre o percurso da vida, Céfalo vai expor o seu ponto de vista sobre o que ele ouve nos grupos de amigos e pessoas de idade próximas à dele e a posição dele também.

Comenta o ancião que alguns lamentam com saudades dos prazeres da juventude, ao recordarem os gozos do amor, da bebida, da comida e outros da mesma espécie como se a privação de tais bens não os possibilitasse a viver bem na velhice. Outros lamentam pelos insultos que sofrem dos parentes, além das ladainhas sobre os males advindos com a velhice.

Céfalo apresenta um paradoxo ao afirmar que o seu grupo de convivas deve estar pondo culpa na causa errada, pois se a velhice fosse causa de tantos

males, ele também deveria se portar da mesma forma, mas não é o que acontece com ele e com alguns outros, tal como o poeta Sófocles que acha que a idade o libertou de algumas paixões que são como déspotas furiosos. Para o ancião, a causa não é então a velhice, mas o caráter de cada pessoa, pois se as pessoas fossem sensatas e dispostas tanto à velhice quanto à juventude, ela não seria penosa como alguns colocam.

Sócrates então apresenta uma questão para Céfalo. Que a maioria das pessoas não acredita no que ele expõe, mas acreditam que ele só aceita a velhice como um bem pelos haveres que ele possui e não pelo seu caráter. Céfalo comenta que realmente as pessoas têm essa percepção, mas que na realidade não estão de todo errado, pois viver na extrema pobreza nem os homens comedidos aguentariam, mas que a riqueza ajuda no processo. E ao questioná-lo sobre como obteve os seus haveres, Céfalo responde que uma parte foi herdada e outra foi adquirida.

O que chama a atenção de Sócrates é que o ancião não parece prezar muito a riqueza, tais como os homens que lutaram muito para adquiri-la, pois a convivência com homens desse porte é muito difícil. Então, o condutor do diálogo vai perguntar o seguinte: (330 d) qual é o maior benefício que o ancião julga ter usufruído graças à posse de uma abastada fortuna. Céfalo responde que tem sim um grande apreço a posse das riquezas, não para todos os homens, mas para os comedidos e prudentes. Esses não ludibriam, não mentem, nem ficam a dever sacrifícios aos deuses, para isso a posse das riquezas contribui em alto grau.

Para Sócrates, essa definição do caráter do homem comedido dada por Céfalo é uma qualidade da

justiça, no dizer a verdade e restituir o que se tomou de alguém. Então, fica o dito do ancião (331 d) que a justiça é dizer a verdade e restituir aquilo que se tomou de alguém. Dito isso, o ancião se afasta do diálogo para fazer sacrifício ao deus da casa e o diálogo continua entre Sócrates, Polemarco e Trasímaco.

Ora, se o que pretendemos discutir é sobre a felicidade, então em que o diálogo de Sócrates e Céfalo contribuiria para entendê-la? Céfalo apresenta questões que causam conflito na cidade: os prazeres, a idade, as riquezas e as diferenças de caráter. Só em um lugar em que existe conflito se precisaria pensar a justiça como um bem a ser atingido, já que os homens a buscam. Mas como ser feliz em uma cidade onde os conflitos imperam? Talvez seja fazendo exatamente aquilo que Céfalo já havia anunciado, dando a cada um o que é devido, mas não necessariamente dizendo a verdade.

Para dar a cada um o que é devido, primeiro se precisa saber quais as necessidades de cada um, para depois, entender o que seja a justiça nela mesma. Para tanto, Platão precisará criar imagens de proporções maiores e menores para que se possa visualizar o reflexo da justiça na imagem, pois sabemos que ela é pura ideia participando das coisas sensíveis. Como ideia, a justiça vai participar das coisas, então ele vai procurar compreender a participação dela em cada coisa. Primeiro vai verificar na alma, na passagem 353 d, ele faz a seguinte afirmação: "A alma tem uma função, que não pode ser desempenhada por toda e qualquer outra coisa que exista, que é a seguinte: superintender, governar, deliberar e todos os demais atos da mesma espécie".

Ora, mas sobre o que mesmo a alma vai governar? Primeiro, sobre si mesma, pois ela é uma unidade constituída de três partes: uma pela qual compreende (mantânomem), outra pela qual se irrita (tymoimeta) e por fim, a pela qual deseja sentir prazer por coisas como a alimentação (édonôn). Então, é da alma que nascem os desejos e os mais diversos para os homens, cabe a ela governar e deliberar sobre eles (ver Gazolla as três partes da alma). Essa é a imagem menor, onde a justiça ou a injustiça podem estar instaladas, uma como boa ordem e medida e a outra como desmedida, desproporção.

Já que temos uma primeira forma de governo, que é o da alma nela mesma se gerenciando, podendo ter em si uma boa ordem como modelo justo ou, uma desordem, como modelo injusto. Cabe-nos agora averiguar o problema deixado por Sócrates no final do Livro I (354 c), se quem possui a justiça é ou não feliz.

O primeiro passo é entender a expressão da justiça e da injustiça na alma. Céfalo observa esse sinal na alma quando identificou em alguns homens o caráter comedido e outro desmedido, logo se encontra nela a justiça e a injustiça participando. Tem-se uma alma que é constituída de partes diferentes, mas que mantêm essas partes, relações entre si, então Platão vai ampliar essa imagem da alma para a cidade, para verificar quem é mais feliz, o homem justo ou o injusto.

Então, inicia assim, no Livro II (369 c e seguintes) a criação de uma cidade em logos fundada nas necessidades dos homens. Considerando como necessidade primeira os alimentos, segunda a habitação e terceira vestuário e coisas no gênero. Essa cidade simples, fundada apenas na realização das necessidades básicas e que produz apenas o necessário

por desejo dos dialogadores, expande-se (372 e) em produção, criando a excedência, já que a primeira é considerada muito simples para os homens.

Nessa primeira projeção da cidade, a justiça e a felicidade já estão plasmadas nela na forma de vida dos seus habitantes. Mas, ao ampliá-la, Platão vai ter de estabelecer uma regra geral para todos: 370 b, que "cada um de nós não nasceu igual a outro, mas com naturezas diferentes, cada um para a execução de sua tarefa." Sendo assim, a cidade amplia-se em suas classes. Antes se tinham apenas os artesãos, agora serão necessário o guardião e o governante uma vez que vai precisar protegê-la e educá-la de uma forma a que todos executem apenas uma função, respeitando a sua potência específica.

Nasce, assim, o segundo modelo de cidade considerado justo, em que cada um dos seus membros exercerá apenas uma função para o seu bem e o da cidade. O artesão exercerá a sua função visando o seu bem e de todos e, em sendo um bom artesão, será um bom modelo para os demais que possuem a mesma potência para a artesania. Mas por que exercer apenas uma função? O que pretende Platão com tal regra? Ora, é na execução de sua tarefa que cada homem mostrará o seu caráter, logo o aperfeiçoamento da técnica significa o aperfeiçoamento do caráter de cada um. Assim, quando um artesão produz um sapato, ali não está apenas o produto, mas a expressão do seu caráter ao desejar o melhor produto para quem vai adquiri-lo.

É essa relação de aperfeiçoamento, tanto da técnica como do caráter de cada um, que vai conduzindo todos os estamentos a uma perfeição. Por exemplo, um bom guerreiro é um bom modelo para os demais

que possuem a mesma potência e assim como um bom governante para os futuros governantes também. Platão está sempre preocupado com os modelos e as cópias, não só no processo cognitivo, mas no processo de formação dos homens que devem habitar uma cidade onde todos estejam plenamente realizados.

Em uma sociedade onde não há conflitos de interesses, é perceptível a justiça plasmada nela, já que todos os desejos estão plenamente realizados. Para que esse objetivo seja concretizado, Platão obviamente precisou criar um modelo de educação que possibilitasse a formação de todos, pois ele tem consciência dos problemas que podem ser gerados por modelos, que não visasse à inclusão de todos para a construção da polis justa.

Ora, mas como manter uma cidade unida, já que ela é constituída por diferentes? Não foi o afirmado na passagem 370 b, que todos nós nascemos com natureza diferente. Essa é uma verdade para Platão. Então, o que impossibilitaria qualquer um dos estamentos como, por exemplo, os guerreiros, a não irem uns contra os outros? Aqui entra exatamente a contradição da tese deixada por Céfalo, o de que ser justo significa sempre dizer a verdade.

É, exatamente aqui, que Platão vai necessitar se utilizar do que ele chama de "nobre mentira" para fundamentar as diferenças e desenvolver nos cidadãos da cidade justa um sentimento que impossibilite a ação de uns irem contra os outros. Expõe o filósofo o seguinte: (414 c).

> E agora, como arranjaremos maneira de, com uma nobre mentira, daquelas que se forjam por necessidades, e de que

> há pouco falávamos, convencer disso, sobretudo os próprios chefes, e, se não for possível, o resto da cidade?

Platão sabe que vai precisar persuadir desde cedo os habitantes dessa cidade, para que vivam de forma que cada um exerça uma só função em beneficio de todos. Sabendo que precisa construir um modelo, o mais justo possível, isso o faz descartar de certa forma a geração já comprometida, pois já tem instalado na alma modelos corrompidos. Então o referido filósofo vai se utilizar do mito das raças para fundamentar a diferença e criar o sentimento da phília ou irmandade nos habitantes da cidade justa.

Expõe, então, a seguinte narrativa (414 d – 415d):

> [...] na verdade, tinham sido moldados e criados no interior da terra... como irmãos, nascidos da terra...Vós sois efetivamente todos irmãos nesta cidade...mas o deus que vos modelou, àqueles dentre vós que eram aptos para governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo por que são mais preciosos; aos auxiliares, prata; ferro e bronze aos lavradores e demais artífices. Uma vez que sois todos parentes, na maior parte dos casos gerareis filhos semelhantes a vós, mas pode acontecer que do ouro nasça uma prole argêntea, e da prata, uma áurea, e assim todos os restantes, uns dos outros.

Esse mito deve ser ensinado desde cedo para todos, para saberem que a diferença não foi criada pelos homens, mas pelo próprio deus para facilitar a vida de todos. Por esse motivo, exercer a sua função o melhor possível é exercitar aquilo de melhor que

o deus lhe atribuiu. Logo, algo tão perfeito como os deuses jamais projetaria nos homens o pior, pois isso é contra a sua própria natureza divina. Dessa forma, Platão fundamenta a diferença e a unidade na cidade justa.

O modelo de cidade justa tem como referência a alma de cada um. Por esse motivo, Platão ao tratar das virtudes da cidade no Livro IV: temperança, coragem, sabedoria, vai afirmar que a justiça (443 b) é a força que produz homens e cidades. Expõe o filósofo que (443 d – e):

> Na verdade, a justiça era qualquer coisa neste gênero, ao que parece, exceto que não diz respeito à atividade externa do homem, mas à interna, aquilo que é verdadeiramente ele e o que lhe pertence, sem consentir que qualquer das partes da alma se dedique a tarefas alheias nem que interfiram umas nas outras, mas depois de ter posto a sua casa em ordem no verdadeiro sentido, de ter autodomínio, de se organizar, de se tornar amigo de si mesmo, de ter reunido harmoniosamente três elementos diferentes, exatamente como se fossem três termos numa proporção musical [...].

Se os homens vivem de acordo com a natureza da alma e projetam essa natureza para a cidade, não contrário de um modelo externo para o interno tem, assim, a possibilidade de uma ordem justa. Sendo assim, os homens seguem a ordem interna da alma e a cidade é a projeção da alma dos homens. Dessa forma, o modelo inclui todos os habitantes da cidade em estamentos específicos de acordo com a potência preponderante da alma de cada um.

Se a justiça é a mesma da alma quanto da cidade, resta saber por que um modelo considerado justo se corrompe. Para Jaeger (1999, p.929) são dois os fatores que levam a cidade a se degenerar: um é a educação e o outro é a stasis, ou seja, uma revolta, uma discórdia nas partes da alma. São esses fatores que vão conduzir a alma e a cidade para a sua imperfeição. O processo inicia com a saída da forma de governo Aristocrático para o Teocrático, do Teocrático para o Oligárquico, do Oligárquico para o Democrático e do Democrático para o Tirânico. Todo esse processo de decadência é demonstrado por uma lógica interna da alma. Esse é um processo complexo que extrapola aqui o nosso objetivo. Toda essa transformação é exposta por Platão, para que pudesse entender qual dos homens é mais feliz, o justo ou o injusto. Nesse caso, ele chega à conclusão de que o homem justo tem o seu reflexo na forma de governo Aristocrático e é nessa unidade que está expressa a imagem do homem mais feliz. Já o Tirânico, é considerado o mais injusto e, portanto, o modelo mais infeliz.

Com isso exposto, chegamos à seguinte evidência: de que pensar uma ética em A República, é ter também de pensar as formas de governo, pois para Platão, o que temos de externo como modelo para governar não são nada mais do que projeções da alma. Essa projeção pode tanto ser uma boa ordem como uma desordem. Cabe a cada um pensar no modelo de cidade que habita e verificar, se o que ele tem projetado diante de si, não é exatamente o que ele tem internalizado na alma. Portanto, para Platão, a verdade do nosso caráter se expressa na ordem da cidade, mesmo que esteja fundada em uma nobre mentira.

REFERÊNCIAS

PLATÃO. **A República.** Trad. M. H. Pereira, Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

REALE. Giovanni. **História da Filosofia Antiga.** Trad. Henrique Claudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994. v.1-5.

TRABATTONI. Franco. **Platão.** Trad. Rineu Quinalia. São Paulo: Annablume, 2010.

TUGENDHAT. Ernst. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes. 2003.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Arthur M. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CARONE. Gabriela Roxana. **A cosmologia de Platão e suas dimensões éticas.** Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2005.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS A SEREM PUBLICADOS NA REVISTA ECOS DO IESMA

Ecos é uma publicação semestral do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, esta revista divulgará a produção científica e cultural do Instituto, nas áreas de Filosofia, Teologia, Ciências Sociais e Religião.

Serão aceitos para publicação ensaios, artigos e resenhas inéditos, aprovados por pareceristas especialmente designados pelo Conselho Editorial.

Os editores reservam-se o direito de realizar as alterações nos originais necessários à homogeneidade formal da publicação, podendo também solicitar reforma aos autores.

Os textos deverão ser entregues gravados em disquete, acompanhados de uma cópia impressa, como, no máximo, trinta laudas, em papel A4, fonte arial, tamanho 12, entrelinhamento 1,5cm.

O título do artigo deverá se breve, especifico e descritivo.

O resumo deverá ser de, no máximo sessenta palavras, e vir acompanhado de cinco palavras-chave e traduzido para o inglês ou francês.

As citações deverão ser especificadas de acordo com as determinações da ABNT, as referências bibliográficas deverão figurar no final do artigo, cuja exatidão é de sua responsabilidade.

O autor receberá, como direito autoral, cinco exemplares do respectivo fascículo.

REVISTAS EM PERMUTA COM A ECOS

- ENCONTROS TEOLÓGICOS
- ESTUDOS TEOLÓGICOS
- ITEPA
- RAZÃO E FÉ
- REDES
- FRAGMENTOS DE CULTURA
- TRILHAS
- SAPIENTÍA CRUCÍS
- TEOLÓGIA EM QUESTÃO
- ARCHIVIO TEOLOGICO TORINENSE

Apresentamos a revista **ECOS DO IESMA**, publicação semestral do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão, caracterizando-se como um veículo de divulgação de trabalhos originais de caráter científico e cultural, nas áreas de Filosofia, Teologia, Ciências Religiosas e áreas afins.

Neste segundo número a revista **ECOS DO IESMA** conta com cinco artigos na linha em que se propõe a trabalhar, os demais números seguirão o mesmo estilo. Para receber regularmente a revista basta conferir as informações abaixo:

FICHA DE ASSINATURA

Nome:.....

Endereço:.....

Bairro:.....nº.....Cidade:.....UF.....

Cep:.....Telefone:.....Fax:.....

CNPJ/CPF:.....

ECOS DO IESMA
Rua do Rancho, 110 Centro – Cep: 65.010-540 – São Luís - MA
Fone: (98) 231-3235 – Fax: (98) 221-3972
E-mail: revistaecos@iesma.com.br

Preços:
Assinatura anual: R$ 20,00
Exemplar avulso: R$ 10,00

Forma de pagamento:
Depósito bancário em favor da SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior (enviar comprovante de depósito para contabilização junto com a ficha de inscrição).

Caixa Econômica Federal
Agência: 0027
Conta Corrente: 4998-2

Bradesco
Agência: 408-1
Conta Corrente:84150-1

CURSOS DE GRADUAÇÃO

- FILOSOFIA - LICENCIATURA PLENA
- TEOLOGIA - BACHARELADO
- CIÊNCIAS RELIGIOSAS - BACHARELADO

CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO

- CATEQUESE E LITURGIA
- DIREITO CANÔNICO
- DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
- ENSINO RELIGIOSO
- FILOSOFIA ÉTICA E POLÍTICA
- GERONTOLOGIA
- GESTÃO DO 3° SETOR
- GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
- HISTÓRIA DA AFRÍCA E MARANHÃO
- PSICOPEDAGOGIA
- TEOLOGIA BIBLÍCA

CURSOS -EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO
- FORMAÇÃO BÍBLICA
- FORMAÇÃO-AGENTE DE PASTORAIS
- PASTORAL LITÚRGICA
- MISSIOLOGIA
- ESPANHOL
- INGLÊS
- ITALIANO

INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DO MARANHÃO

Credenciado pelo MEC - Port. 1521, DOU 22/05/02
Rua do Rancho, 110 - Centro -CEP: 65.010-010 - São Luís-MA
Cx. Postal 931
Fone: (98)3334-6458 Fax: (98) 3334-6480
sitio: www.iesma.com.br - E-mail: iesma@iesma.com.br