

Tania Rezende Silvestre Cunha
Andreia Demétrio Jorge Moraes
Rosa Betânia Rodrigues de Castro
(organizadoras)

Reflexões Contemporâneas Dialogando Saberes

Volume 3



**Tania Rezende Silvestre Cunha
Rosa Betânia Rodrigues de Castro
Andreia Demétrio Jorge Moraes
(organizadoras)**

**REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS:
DIALOGANDO SABERES
VOL. 3**



**Ituiutaba
2019**

©Tania Rezende Silvestre Cunha, Rosa Betânia Rodrigues de Castro, Andréia Demétrio Jorge Moraes, 2019.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Anderson Pereira Portuguez

Diagramação: Jennifer Prates Rodrigues

Editora Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobi Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Residencial Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.
barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial da E-books Barlavento – Grupo Educação/Multidisciplinar:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editora-chefe)

Pareceristas:

Leonor Franco de Araújo

Luciane Dias Gonçalves Ribeiro

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Maria Izabel de Carvalho Pereira

Hélio Rodrigues Júnior

Reflexões contemporâneas: dialogando saberes. Vol. 3. Tania Rezende Silvestre Cunha, Rosa Betânia Rodrigues de Castro, Andréia Demétrio Jorge Moraes (org). Ituiutaba: Barlavento, 2019, 422 p.

ISBN: 978-85-68066-94-2

1. Educação. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Contemporaneidade.

I. CUNHA, Tania Rezende Silvestre. II. CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues. III. MORAES, Andréia Demétrio Jorge

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

SUMÁRIO

Concepção política e educacional em Maquiavel <i>Alessandra Aparecida Franco</i>	09
História, Arte e Africanidades: Calabar – o elogio da traição e a construção de um musical engajado <i>Cláudia Regina dos Santos</i>	23
Políticas indigenistas no Brasil: do reconhecimento de direitos aos reveses de uma luta histórica <i>Cláudia Regina dos Santos</i>	49
Práticas sociais e processos educativos em educação musical <i>Denise Andrade de Freitas Martins</i> <i>Raissa da Silva Lima</i>	75
A contribuição das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem em uma escola da rede pública de Monte Alegre de Minas <i>Ingridy Alves Carvalho</i> <i>Lília Maria Mendes Bernardi</i>	89
Memória discente: entre lembranças e recordações da escola para os pobres <i>Nicola José Frattari Neto</i> <i>Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira</i>	115

Políticas educacionais de inclusão e os desafios encontrados na prática: em foco o autismo <i>Lorena Sousa Carvalho</i> <i>Bruna Lorena Barbosa Moraes</i>	135
A importância da leitura na formação continuada do professor em benefício do educando e da constituição de um ensino de qualidade <i>Glaciene Januario Hottis Lyra</i>	155
A reescrita discursiva, textual e linguística: uma atividade metaenunciativa <i>Leila Maria Franco</i>	207
A tatuagem na sua dimensão textual-discursiva: o corpo como lugar material de significação <i>Leila Maria Franco</i> <i>Flávia Cristina Gomes de Oliveira</i>	225
Modelo gerencial no contexto do PDE Interativo <i>Lorena Sousa Carvalho</i>	247
Reflexões sobre o livro didático de Matemática: um olhar sobre o ensino da tabuada <i>Carolina Souza Franco Morais</i> <i>Lorena Martins dos Santos</i> <i>Luana Regina Mendes Rafael</i> <i>Marília Beatriz F. Abdulmassih</i> <i>Mayara Angélica de Oliveira</i> <i>Stephanie Felix Maia</i>	269

O estágio supervisionado como articulador na formação docente: um olhar sobre a prática educativa no contexto da sala de aula <i>Andrívia Maria Balbino de Souza</i> <i>Irenice Oliveira Diniz Ferreira</i> <i>Marília Beatriz F. Abdulmassih</i> <i>Vera Cruz Oliveira Moraes.....</i>	287
Prática pedagógica: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) <i>Lorena Martins Santos</i> <i>Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih.....</i>	301
Motivação dos alunos dos 3º anos dos turno matutino da Escola Estadual A.S.M., para retornarem as aulas após o recesso escolar do mês de julho <i>Laércio de Jesus Café.....</i>	321
Métodos rápidos para detecção de microrganismos em amostras de queijos Minas Frescal <i>Arthur César Monico</i> <i>Marília Assunção Mendonça</i> <i>Rosa Betânia Rodrigues de Castro</i> <i>Osania Emerenciano Ferreira.....</i>	347
Bullying e a diversidade sexual na escola: um olhar através da literatura <i>André Guimarães Machado</i> <i>Muriel Miller Souza Cruz</i> <i>Tânia Rezende Silvestre Cunha.....</i>	373

Veredas da alfabetização mineira e ituiutabana

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Sonia Maria Santos

Andréia Demétrio Jorge Moraes..... 397

SOBRE OS AUTORES

415

CONCEPÇÃO POLÍTICA E EDUCACIONAL EM MAQUIAVEL

Alessandra Aparecida Franco

Contrapondo aqueles que não conhecem ou estudam as ideias de Maquiavel, filósofos e estudiosos, conseguem nos fazer pensar que ele, realmente, não foi uma pessoa comum. Esteve à frente do seu tempo, e nesse sentido, e por isso, se tornou à época, um estereótipo da contradição. Considerado por uns como estadista, escritor e gênio revolucionário da política, e para a maioria como o maquiavélico inspirador de atos tiranos na conquista e manutenção do poder, Nicolau Maquiavel (1469-1527), foi um historiador, filósofo e político italiano. Seu legado nos remete a indagação lógica de suas contribuições para a história da política e educação, a considerar sua figura questionável sob o olhar de vários intérpretes.

Preliminarmente ressalte-se que a má fama lhe atribuída se justifica em função da interpretação errônea de sua obra “O Príncipe”, cujo objetivo era direcionar governantes que almejassem manutenção no poder e amplitude em suas conquistas. Contudo, foi considerando o cenário da época, que Maquiavel produziu sua obra com vistas à questão da legitimidade e exercício do poder pelo governante, e por isso foi malquisto pela sociedade (CHÂTELET; DUHAMEL; PISIER-

KOUCHNER, 1990). Ao contrário do que se afirmava, Maquiavel jamais poderia ser compreendido como defensor da tirania (LEONARD VON MURALT, 1945). Seu papel na história foi justamente inverso, uma vez que desejava uma república livre, igualitária e pacífica, constituída por homens cuja formação centrava-se numa educação transformadora. Assim, um dos seus maiores ensinamentos, aliás, pouco entendido nos dias atuais, é dar á democracia, um significado consistente e legítimo. Não foi, portanto, defensor do poder, pelo mero poder.

A partir do entendimento das verdadeiras concepções de Maquiavel, há de se admirar com as contribuições deixadas pelo legado deste filósofo renascentista para a história, posto que a relevância de seu pensamento acerca da perspectiva da educação, nos possibilita compreender os fundamentos políticos de seu tempo e o entendimento da formação do homem político. A essência do conceito atual de educação transformadora, portanto, não é nova. A ideia de que a educação pode transformar o homem em um Ser íntegro, político, senhor de suas decisões, isto é, modificado por inteiro não somente pelos conhecimentos, mas também pela mudança de comportamentos e atitudes, nos arremete, totalmente, ao pensamento maquiaveliano (PINZANI, 2006). Apoiado nessa lógica consegue-se compreender o homem como Ser político e social, pelos papéis que deve desempenhar junto à sociedade, como um todo.

Para Ames (2008), foi a partir de um pensamento inovador que Maquiavel instituiu a concepção do estado como fundação absoluta, rompendo decisivamente com as teorias da sociabilidade natural - ensinamentos da revelação e da teologia. A concepção do estado a partir dessa nova conceituação defende o estado como detentor de um poder legiferante e soberano -

monopólio do uso legítimo da força, com capacidade de decidir por si só, questões que tratam da coletividade. Somente o Estado está além do bem e do mal. O poder do estado de legislar foi consolidado no mundo inteiro. Portanto, Maquiavel pode ser considerado o precursor dessa norma, diga-se de passagem, legitimada pelas constituições da maioria dos países do mundo. É o Estado, o regulador das ações da sociedade, em direitos e deveres, a despeito das imperfeições de algumas legislações.

No pano de fundo do Estado instituído como responsável pela determinação da justiça e do pleno exercício do poder, está centrada a unidade política, como condição maior da existência da sociedade. Na concepção de Maquiavel, a política é a esfera do poder por excelência e por isso tem prioridade sobre todas as demais esferas. É, portanto, uma atividade constituída pela existência coletiva e como tal possui regras e dinâmica independentes de considerações privadas, morais, filosóficas ou religiosas. Tanto na política interna quanto nas relações externas, o Estado é o fim (CHÂTELET; DUHAMEL; PISIER-KOUCHNER, 1990). E os fins justificam os meios. É nesse sentido que o pensador sustenta a originalidade absoluta do Estado aliada a autonomia do político; o qual tem o dever de assegurar o pleno exercício de seu poder não podendo, entretanto, ser comparado a um tirano. Daí a república, defendida por ele como a forma de governo ideal, cujos princípios estão centrados na justiça e na constituição de um exército formado pelos próprios cidadãos defensores do estado, um estado virtuoso e sem sombra de dúvida com incontestável vantagem. Talvez esteja aí, um dos grandes imbróglis sustentados pelas ideias de Maquiavel sobre os papéis do Estado. Não pela essência, mas pela prática por grande parte das democracias republicanas modernas. Em tais, o poder de legislar sobrepõe-se ao poder da essência política, que é

a discussão e a participação direta. A partir daí, o absolutismo criado pelas leis, contrapõe Maquiavel na ideia de criar um exército de pessoas em defesa do Estado. O estado, por si só, pelas leis criadas por representantes do povo, nem sempre alinhadas aos seus desejos e anseios, se defende sem se preocupar com os efeitos dessa defesa.

O autor italiano defendia a subordinação dos interesses particulares ao bem público. Seu conceito de política fundamenta-se na conquista e manutenção do poder ou da autoridade. Daí o interesse em estudar não especificamente o modelo ideal de Estado, mas sim o fenômeno do poder, formalizado na instituição do Estado (AMES, 2008). Seu foco foi buscar compreender como as organizações políticas se consolidam, crescem, permanecem, e declinam, especialmente, por meio daqueles que a governam. Ocorre, que nem sempre o poder se instala pelas leis, como acontece atualmente nas relações da sociedade com o Poder Central. É evidente que o bem público, por servir a sociedade como um todo, deveria ser o bem de maior interesse da sociedade. A grande mudança nesta discussão surgiu com a consolidação do capitalismo no mundo moderno, reforçada pela incapacidade do Estado de gerir os bens.

Para melhor explicar seus pensamentos, no ano de 1513, Maquiavel expõe sua obra *O Príncipe*, cujo objetivo era justamente apresentar técnicas pelas quais o governante pode adquirir e manter o poder público. A significância da obra deste autor ilustra a vontade de poder isenta de fraquezas e compromissos, e por isso exalta o desejo da onipotência. Suas reflexões nela centradas anunciam uma ferramenta de formação do homem moderno, e por isso contrariou a política da Idade Média, posto que trouxe uma nova maneira de entendê-la e uma

formação de Estado que não se centrava em ideias, mas, sim, em um Estado possível de ser realizado (GRAMSCI, 1991). No Estado Moderno, assemelha-me, que a lição do filósofo não foi aprendida. As fraquezas do poder Central são camufladas ou blindadas, e os compromissos não são cumpridos. Assim, o poder se torna legítimo pelas leis, mas ilegítimo pelas práticas. O Estado imaginado, pelos menos nas promessas políticas, é algo inexecutável. As ideias confundem-se com a possibilidade de realização.

Maquiavel (2004), advoga que como senhor da legislação, o Estado é soberano no julgamento de questões públicas. Logo, a religião e a moral somente seriam consideradas se estivessem relacionadas com os aspectos fundamentais da política. Ainda segundo o autor, como instrumento político a religião é muito importante, já que em referência a ela são feitas valer muitas causas em favor do estado, como confortar a população sobre seus princípios e para justificar interesses que lhes são próprios. É nesse sentido, que a religião se apresenta com um poder muito mais forte que o das leis civis, posto que o temor a Deus é maior do que ao homem, por isso a religião também foi defendida pelo filósofo como alternativa melhor que as armas, às quais as leis estão diretamente associadas. Na verdade, o vínculo da religião aos aspectos fundamentais da política, proposto por Maquiavel, reflete não somente, o papel fundamental da religião na formação e organização do povo. Na sua visão, a igreja seria um grande aliado do Estado, na educação política, do povo. Sua ideia não era, portanto, como podemos pensar a princípio, usar a igreja como veículo de alienação do povo. Como as leis emanam da própria vivência social, os usos e costumes pregados pela igreja poderiam contribuir para a cultura de respeito às leis.

Definida como a forma de conciliar a natureza humana com a marcha inevitável da história, a política para Maquiavel, deve ser um fim em si mesmo, e como tal envolve virtude e fortuna. Nessa concepção, o autor referencia a virtude como necessária ao ato de governar, a partir de uma natureza estratégica da atividade política, como um conjunto de atributos necessários ao detentor do poder. Para ele, o governante deve possuir qualidades como: força de caráter, coragem militar, habilidades no cálculo, astúcia e inflexibilidade no trato dos adversários. O florentino faz referência aos adversários como inimigos, e a fortuna, como contingência própria das ações políticas. Afirmava, que a qualidade da natureza dessas ações praticadas, explica os eventos os quais o governo está exposto. Maquiavel (2004), explica que, compete ao governante a habilidade necessária para lidar com as contingências, avaliando o melhor momento, a fim de trazer os adversários para o seu lado. Aqui, fica evidenciado, o que nas sociedades modernas é chamado de visão estratégica, ou seja, vencer os adversários pela inteligência e pelo arranjo, e não pela força. Para Maquiavel, o estratégico era usar as contingências, momentos ou fatores adequados - quando o adversário se sente enfraquecido - para explorar os seus pontos fracos, obrigando-o a mudar de lado.

A constatação de que a violência e o desejo de poder estão presentes na política, só fazem ressaltar a necessidade de conhecer e utilizar tais forças para o exercício do bem público. Esta é por si só sua finalidade (MAQUIAVEL, 2004). É nesse contexto apresentado que vislumbramos a concepção educacional de Maquiavel. Ele não abordou em seus estudos nenhuma teoria pedagógica. Entretanto, contribuiu de modo significativo sobre o tema ao ressaltar sua relevância na constituição de um Estado estável. A ideia diretriz sobre educação defendida pelo autor está

centrada no fato de que os homens e as coisas são instáveis e que o desejo não os deixa na inércia. O homem é por natureza um ser insaciável em suas vontades. Não é demais ressaltar o ponto de vista do filósofo sobre o conceito de mobilidade do homem em torno de si mesmo; na defesa do bem público, assim como, o fundamento de ensinar ao povo, sobre a sua importância e finalidade nos processos de construção social. Assevera claramente o desafio ao desejo e ao poder, como fontes de fazer o homem a se interessar e desejar o bem público. Somente assim, saberia justificar o dispêndio de suas forças, em tal defesa, porque estaria percebendo o sentido de utilidade para a sua luta.

Nesse sentido, o desejo se apresenta como fator maior de desenvolvimento das ações humanas, é ele e somente ele o responsável pelas idealizações e conquistas. Logo, novas possibilidades de realizações ocorrem a cada nova conquista. Em Châtelet, Duhamel e Pisier-Kouchner (1990), encontramos o pensamento maquiaveliano de que é o desejo único e individual de cada indivíduo que propõe, move e articula. Por isso também se apresenta como opositor aos desejos alheios. Contudo, Maquiavel menciona com a máxima reverência que o homem apesar de desejar qualquer coisa, nem sempre pode consegui-la. Para ele, são duas as ordens de movimento, aquela que surge do desejo e a que surge da natureza. Ambas ao seguirem seu rumo próprio conduzem a desordem, posto que a primeira se não dirigida sobre a égide da lei, culmina no fim do Estado e da sua autoridade, e a segunda compreendida como verdadeira lei objetiva, na degradação definitiva do que é visível. Tudo isso está presente nos dias atuais em grande parte do mundo (MAQUIAVELLI, 2007). Quanto mais a sociedade se desenvolve, mais o homem se torna exigente. A partir do momento em que o homem não vê todos os seus desejos

realizados, ele se opõe e cobra, em primeiro lugar, das finalidades do Estado soberano, que ao representar os desejos coletivos, torna-se objeto dos conflitos.

A tese de Maquiavel defende que a única força capaz de controlar estas ordens e os impactos de seus movimentos é a educação. É somente por meio e através dela que o homem consegue lidar com a realidade e obter êxito a partir de seus esforços. A educação então, se apresenta como agente modelador do comportamento humano, permitindo ao homem coerência na determinação de caminhos e zelo pelo bem coletivo. É nesse cenário, que filósofo atribui a educação, a responsabilidade por ter conduzido o mundo atual à fraqueza (AMES, 2008). O pensador florentino relaciona o termo fraqueza ao ócio existente, o qual segundo ele corrompe os costumes e a vida política. Decorrente deste fato critica a negligência dos contemporâneos sobre a aplicação dos ensinamentos dos antigos no que se refere à orientação de ações políticas.

Pinzani (2006), explica que para o Maquiavel, quem é capaz de analisar os fatos do passado, também se torna capaz de perceber o que se deve seguir e o que deve ser evitado. É que o filósofo observando com diligência os antigos romanos propõe a recuperação da virtude cívica, perdida pela corrupção instalada. Depreende-se que o renascentista esteve à frente do seu tempo sobre os papéis da educação, do Estado e da política. Lendo Maquiavel, tudo nos apresenta como muito presente. Numa análise atual, a educação continua sendo a esperança de solução, para orientar o equilíbrio necessário entre os desejos do homem, e as suas expectativas sobre os papéis do Estado e da política. Nas entrelinhas de suas ideias é possível ver tudo clarificado no presente. Enquanto o homem espera, politicamente falando, um

Estado provedor, o estadista defendia um Estado meramente regulador exatamente, para afastar os males causados pela cultura ociosa do homem, em relação à sua própria natureza e aos seus desejos.

Maquiavel (2004), assevera que a virtude cívica em nada se relaciona com a virtude cristã do indivíduo. A abordagem a ela referenciada ilustra um conjunto de qualidades presentes no povo romano, como: simplicidade de costumes, moderação, coragem, patriotismo, disponibilidade e sacrifício pelo bem comum, cujo objetivo visa à formação do bom cidadão e não do homem bom. O cerne da mensagem maquiaveliana é que um bom cidadão é aquele que possui a virtude cívica, ou seja, aquele que é capaz de servir a pátria com a própria vida se necessário, e por isso é corajoso e destemido na defesa de seus interesses. É também religioso, disciplinado nos preceitos normativos, ativo e produtivo (PINZANI, 2006). Tal fato justifica porque o filósofo valorizou tanto a figura da educação. Realmente a virtude cívica se instala através da educação e da cultura. Por isso, entendia ele, ser o Estado senhor, responsável por regular, proteger, manter e orientar o homem, legitimamente, através de ações políticas. Daí, não é possível desfazer a tríade criada por ele, se pensarmos na formação de um cidadão com sentimentos cívicos, corajoso e destemido que, na mesma medida, defenda o Estado e os interesses próprios.

De acordo com Châtelet, Duhamel e Pisier-Kouchner (1990), na perspectiva maquiaveliana o ser humano não traz em sua essência este conjunto de atributos, mas sim, que este somente é desenvolvido a partir de um processo formativo e, portanto, cultural e não natural. Depreende-se das reflexões do pensador que ele concebe o homem cívico como resultado da educação que

lhe é empregada, e como tal, esta lhe garante a compreensão da extensão de sua capacidade no alcance de objetivos. Nesse sentido, a boa educação pensada por ele está relacionada com a virtude cívica, contrária a educação fraca. Logo, é apresentada como aquela que revela um ser humano contemplativo e descrente do seu potencial de realização, oposta aquela defendida por ele como ideal.

O processo formativo proposto por Maquiavel faz-nos pensar muito, no resgate do indispensável vínculo da história com os processos de formação do homem. É aí que está alojado o manancial de cultura, que com certeza, uma vez desvalorizado ou ignorado, proporciona uma educação fraca. Hoje por exemplo estamos vivendo um período em que a educação é deficitária justamente por não objetivar variáveis culturais como aquelas citadas por Maquiavel. Sob as influências psicossociais, o homem, talvez já esteja em processo de reflexão, não na velocidade esperada pelo filósofo, mas tem caminhado, respeitando exatamente a linha do tempo, da cultura religiosa. Esse homem-complexo, mais cético quanto às verdades absolutas, criado pelos ditames da sociedade atual, com certeza tem sido um desafio, também, para a cultura religiosa que resiste a ideia de não se contemplar o absolutismo.

Para Maquiavel há um vínculo entre o surgimento das leis com os tumultos. O político italiano explica que os tumultos são essenciais à prosperidade da república e à manutenção da liberdade, desde que canalizados para as instituições que consigam dar vazão aos humores. O pensador italiano é enfático ao atribuir a natureza dos conteúdos da religião antiga e moderna, diferenças na formação humana de seus povos; e explica que se na antiguidade o amor à liberdade pregado pela religião era

garantia de virtude, na modernidade, os ensinamentos religiosos se tornaram mestre do ócio (MAQUIAVEL, 2004). Como não poderia ser diferente, acusa o cristianismo pela passividade presente na humanidade e o responsabiliza pelas ideias que incutem nos homens como verdades absolutas, determinantes na escolha de seus destinos. Essa revolução na religião, não somente pela força que ela exerce sobre capazes de mediar os conflitos conseguindo transformá-los em efetiva participação na vida pública é primordial (MAQUIAVELLI, 2007). Daí a relevância de se compreender que os tumultos nem sempre significam desordem, posto que estes, não ocasionam danos à virtude a qual provém da boa educação. Ao contrário, explica o autor, a educação modela costumes e hábitos capazes de auxiliar os homens a atuarem em favor dos objetivos coletivos. Destarte, sua função vai além do individual para o coletivo. É por meio da educação que os valores familiares se constroem e se difundem. À educação é dado o poder de construir e transformar o homem ao longo da história. E é justamente as alterações que se concretizam no decorrer do tempo, que descortina a desordem instalada. Para controlá-la, novamente a educação se faz presente regulando a ordem perdida. São os conflitos de interesses, necessários ao desenvolvimento do homem e da sociedade, como defende o próprio Maquiavel, que mobilizam o homem pelos conhecimentos, comportamentos e atitudes, para fora da zona de conforto ou do ócio. Contribuem, portanto, para a formação do homem íntegro, se formado por uma educação transformadora, orientado pela legitimidade do Estado, se tratado de forma democrática. Os papéis da política, da educação e do Estado na gestão, mediação e orientação do homem para o coletivo, atuam, portanto, no resgate de sua formação cultural com cognição para o coletivo (CHÂTELET; DUHAMEL; PISIER-KOUCHNER, 1990).

Encaminhando nossa reflexão para conclusão, é possível depreender preliminarmente, que os escritos do renascentista nos revela a noção de Estado como forma de organização da sociedade, pelo fato de que ele considerou a história e a sociedade como fenômenos humanos e que as relações humanas são alteradas em função das relações sociais instaladas em cada tempo histórico. O objeto de seu estudo foi a formalização do poder nas instituições e por isso buscou compreender a ordem das organizações políticas desde sua fundação até sua decadência, e em especial as características de seus governantes.

Final e resumidamente, observa-se que a vida e a obra de Maquiavel se misturam, ao longo da história. Poucos conseguiram definir e personificar o homem-íntegro (político e social), o Estado, a educação e a política, quanto ele. Suas articulações sobre e entre, os papéis e responsabilidades de todos os agentes sociais; sobre entre, a necessidade de um Estado forte, orientador, moderador e legislador; assim como, sobre entre, o fortalecimento das instituições sociais, políticas e religiosas, da educação, da política, da cultura cívica, e do respeito à coisa pública, são realmente fantástica.

Hoje, navegando pela obra, podemos entender o quanto atual ela se torna, pela influência que ela exerce, sobre a tríade reflexiva criada por ele – Estado, educação e política. Mais do que isso, entendemos a contribuição que as discussões dessa tríade, exercem na formação da sociedade moderna e sobre os vários fenômenos que a orientam. Não é por não ter sido uma obra pedagógica, que ela não tenha impactado na época, e continua fomentando discussões sobre os modelos educacionais e políticos. Se hoje, o neoliberalismo, prega que se deve educar e orientar politicamente, para um Estado mínimo e meramente

legislador e regulador, ainda existem aqueles que pensam no Estado como senhor absoluto. Ao mesmo tempo, se a educação atual está centrada na transformação integral e total do homem, para que se torne um Ser Político e um Ser Social, Maquiavel não pensava diferente.

Referências

AMES, José Luiz. **Maquiavel e a Educação: Formação do Bom Cidadão**. Trans/Form/Ação. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 137-152, 2008.

CHÂTELET, François; DUHAMEL Olivier; PISIER-KOUCHNER Evelyne. **História das Ideias Políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 3ª ed. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 2004

MACHIAVELLI, N. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio**. Tradução: mf; Glossário e revisão técnica: Patrícia Fontoura Aranovich. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MURALT, Leonard von. **Machiavellis Staatsgedanke**. Basel: Benno Schwabe, 1945.

PINZANI, Alessandro. **Ghirlande di fiori e catene di ferro:** Istituzione e virtù politiche in Machiavelli, Hobbes, Rousseau e Kant. Firenze: Le Lettere, 2006.

HISTÓRIA, ARTE E AFRICANIDADES: *CALABAR - O ELOGIO DA TRAIÇÃO* E A CONSTRUÇÃO DE UM MUSICAL ENGAJADO

Cláudia Regina dos Santos

No musical *Calabar: O Elogio da Traição*, texto escrito em 1973 por Chico Buarque e Ruy Guerra, e somente encenado em 1980, devido ao boicote da Censura Federal, o foco é o Brasil do século XVII, colonizado por portugueses e invadido por holandeses. No presente estudo, temos como fonte a 19. edição de *Calabar* pela Civilização Brasileira,¹ de 1994, (BUARQUE,

¹ A Editora Civilização Brasileira, então dirigida por Ênio Silveira, o qual passara a militante do Partido Comunista Brasileiro nos anos 1950, aproximou-se da juventude que iria se projetar na difusão das ideias de esquerda no País. Daí, a Editora ter sido a primeira a publicar o **Capital** de Karl Marx em sua versão completa e a precursora na tradução da obra de Gramsci no Brasil. A **Coleção Retratos do Brasil**, voltada aos problemas socioeconômicos, é outro feito de Ênio no comando do órgão, ainda no período anterior ao golpe militar de 1964. No pós-golpe, a Editora configurou-se como símbolo de resistência ao Regime, principalmente, por meio dos vinte e dois números da Revista Civilização Brasileira, publicados entre os anos de 1965 e 1968 (SILVEIRA, 2004). Nada mais ilustrativo dessa afirmação do que os nomes registrados nos periódicos: o secretário era o filósofo Roland Corbisier, e na composição do Conselho Editorial constavam nomes como Álvaro Lins, Eunice Duarte, Dias Gomes, Ferreira Gullar, Alex Vianny, Moacyr Félix, Nelson Werneck Sodré, Nelson Lins e Barros, Antonio Houaiss, Paulo Francis, Octavio Ianni, al.

GUERRA, 1994), revista e atualizada pelos autores. Preocupamo-nos aqui em discutir, ainda que de forma limitada, a inserção da escritura dessa peça numa época de confronto ao regime militar por artistas e intelectuais.

O subtítulo de *Calabar* é uma alusão não gratuita ao **Elogio da Loucura** (1997) de Erasmo de Rotterdam, uma crítica da Renascença dirigida ao *filosofismo* eclesiástico no século XVI. Na peça, podemos identificar, nas falas das personagens, alusões à obra literária de Erasmo, quando Chico e Ruy discutem ironicamente² o tema da traição relacionado ao seu próprio tempo, início dos anos 1970. Os dramaturgos questionam: o que seria trair num período de perseguição política, torturas e censura?

Na referida edição, a escritura da obra é antecedida pela transcrição da entrevista *A Roda Viva de Calabar: Dialética da Traição*, concedida por Chico e Ruy ao DCE da PUC do Rio de Janeiro em 1973, bem como dois depoimentos de Fernando

Assim, não por acaso, a Civilização Brasileira tornou-se um dos órgãos editoriais mais perseguidos pelo Regime Militar.

² Ao lado da metáfora (representacional), da metonímia (reducionista), da sinédoque (integrativa), a ironia é, essencialmente, negacional, ou seja, nega implicitamente o que é de modo explícito afirmado. Conforme Hayden White, nada mais apropriado ao historiador que se propõe à pesquisa de uma produção da dramaturgia ou um texto teatral que a utilização desse recurso linguístico (que lhe é peculiar, caso encaremos toda história escrita como irônica) na tentativa de elucidar os interstícios, o não-dito em obras escritas ironicamente, vide as peças objetos desta Tese, *Calabar* e *Gota d'água*, que afirmam a todo o momento o que pretendem negar. O uso da ironia (na forma ficcional da sátira), portanto, tanto na dramaturgia, quanto na obra histórica, é um elemento especialmente dialético, por afirmar a negação do que literalmente é afirmado. Cf. WHITE (1991).

Peixoto, diretor da montagem da peça em 1980. No primeiro depoimento, denominado *Duas Vezes Calabar*, aborda-se a censura ao espetáculo, e no segundo, *Uma Reflexão sobre a Traição*, o diálogo dos autores com a História e o porquê de o ato de trair ser inerente às personagens. Conforme Peixoto, a peça busca na reconstituição de personagens históricos uma reflexão lúcida sobre o presente, sobre o momento em que o passado é revisto:

[...] com a consciência de quem mergulha na História em busca de uma compreensão do mundo de hoje. Calabar, neste sentido, é uma reflexão aberta, irônica e provocativa, teatral e musical, grotesca e crítica, existencial e materialista, sobre o significado, tornado relativo, portanto passível de interpretação, do problema e do significado de traição (CALABAR, 1994, p. XVIII-XIX).

Na peça o debate sobre o que vem a ser *trair* ocorre em torno de Domingos Fernandes Calabar, o mulato pernambucano que opta por ficar ao lado dos holandeses contra os lusitanos no processo de colonização do Brasil. A disputa pelo bem precioso da época, o açúcar, motivava os europeus e aqueles submetidos ao jugo colonial, índios e negros, mamelucos ou mestiços, brancos ou mulatos a aderirem ora ao exército holandês ora ao luso. O que se entendia por uma defesa do Brasil era uma opção ou pelo colonialismo da metrópole, ou pelo dos invasores.

Após a União Ibérica entre Portugal e Espanha, no período de 1580 a 1640, a Holanda decidiu invadir o nordeste brasileiro com o fim de estabelecer o comércio do açúcar. Para os nascidos na colônia havia então duas escolhas: submeter-se ao domínio luso-espanhol ou ao holandês.

Na concorrência político-econômica, que incluía conflitos da monarquia ibérica com outras potências do século XVII, como a França e a Inglaterra, os holandeses pretendiam estabelecer-se no Brasil por meio da Companhia das Índias Ocidentais.³

O tipo de colonização pretendida pela Holanda atraiu um importante nativo no desenrolar da guerra, conhecedor das terras brasileiras e do comando de táticas dos portugueses, o mulato Calabar. A mudança de lado por Calabar e outros luso-brasileiros, foi crucial para que os batavos dominassem o Nordeste até 1654.⁴

³ O objetivo da Companhia, fundada em 1621, era “saquear ou conquistar as regiões das Américas e da Costa Oeste da África, pertencentes à Espanha. A ela pertenciam também o Brasil português e as feitorias de escravos portuguesas na costa do Oeste da África”. Há que se acrescentar que a organização representava os interesses das câmaras de várias cidades dos chamados Países Baixos. A mais importante delas era Amsterdã, seguida das Câmaras de Zelândia, Moussa, Holanda do Norte e, num menor grau, Groninga. Consultar (BURVE, 2011, p. 04).

Na clássica obra do historiador britânico Charles Boxer (2004), o Brasil ocupado pela Companhia inscreveu-se numa guerra em escala mundial no século XVII, devido ao conflito dos neerlandeses contra a Espanha dos Filipes. Sobre o assunto, consultar também: WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. s/l: Edições Afrontamento, 1974; NASCIMENTO, R. L. X. do. **O desconforto da governabilidade: aspectos da administração no Brasil holandês (1630-1644)**. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. 319f.

⁴ O domínio holandês em terras brasileiras compreendeu três diferentes etapas, a saber: “A primeira etapa abrange os anos de resistência ibérica e do crescimento do poderio neerlandês (1630-1636). O segundo período compreende a resignação lusa e o florescimento da colônia holandesa (1637-1644). Os últimos anos compõem a insurreição dos moradores portugueses e o fenecimento do domínio flamengo até a expulsão final (1645-1654). [...] O florescimento da colônia holandesa coincidiu com a presença do Conde João Maurício de Nassau-Siegen como governador do Brasil holandês, e deveu-se em grande parte à sua pessoa”. Cf. SCHALKWIJK (2008).

Nesse ano, colonos, com o apoio de militares portugueses e ingleses (não mais espanhóis, já que a antiga aliança Ibérica havia sido desfeita) finalmente os expulsaram.

A essa altura, Calabar, considerado traidor, já havia sido morto e esquartejado, deixando para a historiografia instigantes questionamentos. Graças principalmente à participação do mulato no conflito, foi possível aos holandeses conquistarem áreas rurais de Pernambuco, bem como imediações. A opção de Calabar não mudaria o fato de o Brasil continuar a ser colônia, mas fazia parte de seu ideal tornar essas terras, um dia, conduzida pelos flamengos, e não pelos portugueses, uma “grande nação”. Visão essa que leva ao seguinte questionamento: a opção do mulato o torna um traidor?

O pesquisador Frans Leonard Schalkwijk, em seu artigo **Por que Calabar? O motivo da Traição** (2008),⁵ por meio de farta documentação, elenca os possíveis motivos que teriam levado o pernambucano a passar para o lado dos holandeses em 1632. Seriam: a fuga para o campo dos batavos por ter sido Calabar um contrabandista e criminoso na paróquia de Porto Calvo (Pernambuco); por questões financeiras, embora haja indícios de que o mulato tenha sido detentor de propriedades; por questão de dignidade, devido aos vários insultos racistas sofridos por ele entre os lusitanos; por questão religiosa, dada a integração do mulato à igreja reformada. Entretanto, a motivação maior, segundo o estudioso, recai sobre o patriotismo, e a liberdade que Calabar almejava ao lado dos holandeses (SCHALKWIJK, 2008). Não satisfeito, à pergunta “Por que Calabar passou para o lado batavo?”, Schalkwijk responde com um “non liquet”

(2008),⁶ porque mesmo com os holandeses, “nem o meticuloso cronista De Laet (1644) e nem o panegirista Barlaeus (1647) mencionam motivo algum”. De Laet registra somente que “para os nossos passou um mulato, de nome Domingos Fernandes Calabar” e Barlaeus observa que esse “português abandonou o partido do rei (da Espanha) pelo nosso”, mencionando a sua “terrível morte por causa da sua infidelidade” (SCHALKWIJK, 2008).⁷ Diante disso, concordamos com a conclusão do autor: se não se sabe com certeza a resposta, a motivação de Calabar foi mesclada, não pode ser reduzida, portanto, a uma única razão.

Aliás, para nós, historiadores, procurar responder a questões não importa tanto. Entendemos ser crucial elaborar perguntas, desconstruir premissas, tendo a teoria como apoio analítico. Nesse sentido, interessa-nos saber *como* a história oficial desenhou a figura de Calabar, e não necessariamente o motivo deste ter feito uma determinada escolha.

Na historiografia, brevemente por nós consultada, não se hesita em denominar a figura do mulato de traidor. Em **O Compêndio da História do Brasil** (1971),⁸ seu autor, Antônio José Borges Hermida, tece o seguinte comentário:

[...] em 1632, a deserção de Domingos Fernandes Calabar, que havia lutado ao lado de Matias de Albuquerque, veio favorecer os holandeses.

⁶ Na Roma antiga, segundo o autor, os juízes usavam a sigla “NL” em plaquinhas nas votações como um atestado de não haver uma resposta clara sobre dado assunto: “Era um sinal humilde de que estavam no limite da interpretação honesta dos dados conhecidos” (SCHALKWIJK, 2008).

Guiados por Calabar, o inimigo apoderou-se da Vila de Igarauçu e conquistou o forte de Rio Formoso, defendido apenas por vinte homens. Quando entraram nesse forte, depois de quatro ataques, encontraram dezenove cadáveres. Estava vivo apenas o comandante, Pedro de Albuquerque, que havia recebido dois ferimentos (HERMIDA, 1971, p. 132).

Há que se mencionar ainda algumas obras pesquisadas por Chico Buarque e Ruy Guerra para a confecção de *Calabar*, como **Os holandeses no Brasil** (1961),⁹ escrita originalmente em 1871. O autor do livro, o então Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagen, qualifica como lamentável o acontecimento decisivo que mudou a face da guerra, justamente na iminência do abandono holandês: “Referimo-nos à deserção, das fileiras dos nossos para as do inimigo, de Domingos Fernandes Calabar” (VARNHAGEN, 1961, p. 53).¹⁰

¹⁰ A propósito, ao lado dessa obra, o historiador Christian Martins em seu estudo sobre a peça Calabar faz um importante levantamento das obras históricas pesquisadas por Chico Buarque e Ruy Guerra antes da composição estética do musical. São as seguintes: BOXER, C. R. **Os holandeses no Brasil**. Tradução de Dr. Olivério M. de Oliveira Pinto. São Paulo, SP: Companhia Editoria Nacional, 1961; CALADO, M. **O Valeroso Lucideno e o trinfo da liberdade**. Recife, PE: Cooperativa Editora de Cultura Intelectual de Pernambuco, 1954. 2 v.; NESTSCHER, **Os holandeses no Brasil**. Tradução de Mario Sette. Rio de Janeiro / São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942; RODRIGUES, J. H.; RIBEIRO, J. **Civilização holandesa no Brasil**. [s.l.]: Editora Nacional (Brasiliana), 1940; WÄTJEN, H. **O domínio colonial holandês no Brasil**. Tradução de Pedro Celso Uchoa Cavalcanti. Rio de Janeiro / São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938; por fim, duas biografias: GONSALVES DE MELLO, J. A. **D. Antonio Filipe Camarão**. Universidade do Recife, 1954; GONSALVES DE MELLO, J. A. Henrique Dias. Henrique

O alemão Hermann Wätjen, outro estudioso consultado por Chico e Ruy, também julgou o mulato como traidor, em **O domínio colonial holandês no Brasil** (WÄTJEN, 1938).¹¹ O autor ainda afirma ter sido Calabar fundamental para a reviravolta do conflito em favor dos flamengos, já que se tratava de um

excelente conhecedor da região, o qual lhes veio a servir nas operações de guia ousado e ladino, iniciando-os também nos segredos das guerrilhas brasileiras. Desde o aparecimento de Calabar – assim se lê nas obras dos historiadores portugueses e brasileiros, particularmente exaltados contra este traidor, - virou a folha da Fortuna para o lado dos holandeses (WÄTJEN, 1938, p. 119).

Ocorre que os autores do musical, contrapondo-se a essa abordagem maniqueísta da figura histórica do mulato na historiografia, julgam-no condicionado por interesses que vão além do suposto caráter passional atribuído ao ato de *traição*. No enredo, estão em jogo a economia, as lutas religiosas e as escolhas políticas. Assim sendo, trair passa a ser uma constante, portanto, atributo de todos os envolvidos (personagens) na trama.

Na peça, o mulato, oculto fisicamente no palco, e condutor de cada ato das personagens, é um bode expiatório em meio a tantos traidores. A propósito, escreve Fernando Peixoto:

Dias – Governador dos crioulos, negros e mulatos do Brasil. Recife: Universidade do Recife, 1954. Cf. MARTINS (2007).

O próprio Chico, em entrevista, refere-se também à consulta do **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa** (sem data) de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (emprestado por seu pai, Sérgio Buarque de Holanda) (2012)..

Desde os bancos de escola primária nos ensinam que Calabar foi um traidor. Nada mais lógico, já que nossa história oficial defende o ponto de vista da colonização portuguesa. Para os holandeses, entretanto, Calabar é um herói. Na verdade, ao contrário de muitos delatores ou mercenários, Calabar fez uma opção. Sua chamada “traição” só pode ser compreendida no seio desta opção, que ele manteve até as últimas consequências: foi morto e esquartejado (1994, p. XVII-XVIII).

Na entrevista citada ao DCE da PUC-Rio, Ruy Guerra responde:

Antes de Calabar, a gente se preocupou mais com a traição; parece que Calabar veio com a preocupação da traição. E a traição é um negócio que a gente pode bater em vários níveis. Pode bater num nível inteiramente metafísico. Pode bater num nível inteiramente circunstancial. Pode bater num nível ideológico. E é evidente que, para nós, não interessa discutir a traição de uma forma absoluta, porque a traição é um tema filosófico. Eu acho que a traição é um negócio patente no mundo moderno: o conceito de traição, o conceito de fidelidade. [...] (apud PEIXOTO, 1994, p. XVII-XVIII).

O tempo dos autores, a ditadura militar da década de 1970, revela sobre qual tipo de traição se referiam. É de modo a dialogar com os desdobramentos do regime de exceção, com a repressão e a tortura institucionalizadas após o Ato Institucional n. 5 de 1968, que Chico e Ruy tematizam o Brasil Colônia, deixando as perguntas: que tipo de ação implicava chamar Calabar de traidor nessa década? Qual o significado de trair a Pátria? Seria oposicionar-se ao regime, ou apoiá-lo, omitindo-se?

Mais uma vez, o depoimento de Ruy em 1973 vai ao encontro dessas questões:

[...] Então a traição... ou a fidelidade, hoje, é um negócio que você encontra em todas as áreas de comportamento. Se você quiser debater num nível até pessoal, você encontra um conceito de traição. Então, a partir daí, nós colocamos a matéria. É difícil, portanto, de ver a gênese da coisa: se a gente buscou Calabar para debater a traição, ou se o Calabar justamente nos proporcionou o debate. Não é, pois, uma ideia primeira a partir da qual você desenvolve. É um conjunto de coisas. O que se debate também em Calabar, não explicitamente, mas obrigatoriamente, é o conceito de Pátria. Porque é coisa fundamental da época. Quer dizer: naquela época, tínhamos os brasileiros, os portugueses, os espanhóis, os holandeses, aquela confusão toda. Havia uma série de divisões internas. Mathias representa toda uma (CALABAR, 1994, p. XI). (Grifos nossos).

Sob o governo de Garrastazu Médici, de 1969 a 1974, ocorreram vários expurgos, mortes, torturas de brasileiros, acusados de traírem o País. Ruy, ao mencionar “uma série de divisões internas”, relaciona *Calabar* ao estado de exceção vigente nessa época, quando a perseguição contra os chamados traidores da Pátria estava em plena atividade .

Nessa conjuntura política, na qual os autores escreviam a peça, a referência ao ex-capitão do exército brasileiro, Carlos Lamarca, associa-se propositadamente à personagem Calabar. Em 1969, o então militar desertara do Exército brasileiro e juntara-se ao grupo de guerrilha Vanguarda Armada Revolucionária (VAR). Além de ter sido um exímio soldado, Lamarca estava habilmente treinado em estratégias de guerra, e a

opção por um lado, obviamente, despertara amor e ódio aos envolvidos no conflito. O historiador Jefferson Gomes Nogueira reitera:

Lamarca, por possuir uma formação e experiência militar rigorosa, pautada numa hierarquização rígida e que possui como elemento primordial a questão disciplina, dos valores e preceitos militares que, através de vários ritos, são ratificados cotidianamente na caserna e que formam a chamada “ética militar”. Lamarca não só rompe com o regime, mas ao contrário, ousa combatê-lo frontalmente, despertando a fúria daqueles que se sentiram traídos e a admiração daqueles a quem foi ombrear na luta armada (NOGUEIRA, 2008, p. 03).

Sobre a relação entre Lamarca e Calabar na peça, propriamente, afirma Martins:

Delações, deserções, hipocrisia, interesses escusos, tudo isto, se desenvolver-se-á na maior parte das falas. Um jorro de traições inundando por completo a peça Calabar, mas com evidente propósito de refletir sobre tema oportuno – e caro às Forças Armadas, posto que naquele tempo o Brasil estava sob a disposição de generais-presidentes – dos difíceis dias vividos no início da década de 1970 (MARTINS, p. 90).

Anos após a confecção do texto da peça, Chico Buarque, em entrevista à escritora e jornalista Regina Zappa, relata: “Era como discutir se o Lamarca, um militar que passou para o lado da

guerrilha, era ou não um traidor. Havia um paralelo evidente. O interesse era esse na época [...]” (1999, p. 192).¹²

Entendemos, nessa direção, que Chico e Ruy, contemporâneos do próprio “herói/traidor”, Lamarca, manifestam-se sobre o principal protagonista da luta armada contra o Regime Militar, não com o intuito de julgá-lo, mas num confronto alegórico com instituições oficiais (alas do exército e da Igreja Católica, além de órgãos da imprensa) executoras e cúmplices do arbítrio. Contudo, numa forma de resistência por meio da arte, os autores declaram que a morte do guerrilheiro é como a figura alegórica do lagarto cobra-de-vidro, ou seja, desdobra-se para o surgimento de novos opositores.

O teatro épico de Brecht em *Calabar*

No musical *Calabar*, as personagens necessariamente se expressam, ou seja, cantam ao som dos instrumentos. Portanto, a canção está posta na estrutura cênica como um elemento dramático fundamental ao significado que os autores buscam dar à obra criada. A estética brechtiana foi a opção de Chico e Ruy para desmistificarem o conceito de traição, relativizando-o e incorporando-o nas ações de personagens dúbios, aparentemente sem nenhum caráter, a não ser justamente no momento no qual cantam e se deixam revelar. A música então passa a servir de comentário, por vezes irônico, por vezes demasiadamente

melancólico, das situações repletas de interstícios a serem desvendados.

Aliás, a tensão constante entre cenário, texto e música é a pedra de toque do teatro épico de Brecht. Embora Walter Benjamin declare esse teatro como sendo “um teatro gestual”, já que “obteremos tantos mais gestos quanto mais frequentemente interrompermos aquele que estiver atuando” (BENJAMIN, 1978, p. 25-34), não há uma definição unívoca, já que constitui-se de uma série de elementos, percebidos, inclusive, em *Calabar*, a saber, a não linearidade das situações, com as mudanças constantes de cenários, ou as atitudes volúveis de algumas personagens (a rigor, impensáveis), e a interrupção provocativa da canção. Nesse processo, o ator que interpreta a canção, num efeito metateatral, deve se distanciar de seu personagem, como se opinasse sobre suas particularidades, evidenciando o caráter transitório, mutável destas.

O modo não linear do enredo, em oposição à unidade da ação com início, meio e fim, encontra-se ainda no recorte das cenas, com a participação não só do ator, bem como, *espera-se*, do público; na citação em terceira pessoa; na desarmonia, como dissemos, entre as falas, a canção e o cenário; nas técnicas destinadas a provocar o distanciamento (*Verfreindung*)¹³ do público diante do que é apresentado, como a utilização de cartazes anunciando a ação e indicando seu momento e local, a iluminação do palco por fontes de luz visíveis, bem como “a descontinuidade da representação dos atores, o corte do texto em

¹³ Segundo Edélcio Mostaçó (2007, p. 13), a expressão *Verfremdungseffekt* (efeito do distanciamento) parece ter sido apropriada por Brecht do formalista russo Sergei Tretiakov, o qual trabalhou o conceito *Ostraniene* (estranhamento).

vários planos: plano da conservação banal, plano da declamação, plano das *songs* [...]” (DORT, 1977, p. 296). Conforme Francimara Teixeira, o emprego dos chamados *efeitos-V*, ou seja, da distância ou afastamento que deve haver entre palco e plateia, é fundamental para o estranhamento entre estes e a ruptura com a ideia de ilusão (TEIXEIRA, 2003, p. 19).

Bernard Dort escreve que o tema épico surge em Brecht a partir da peça de sua autoria, *Homem é homem*, de 1926. A obra é uma sátira à concepção liberal de autonomia da personalidade humana e ao drama tradicional que constrói um herói de caráter definido, forte, imutável. O caráter épico dessa peça nega o desenvolvimento autônomo do ser e postula uma existência historicizada. O mundo, segundo Brecht, transforma e se transforma incessantemente, daí, sua dramaturgia propor uma análise histórica sobre o cotidiano, bem como sobre a ideologia de uma época. O épico, em Brecht, conclama o *homem* a transformar a si e ao instituído. O teatro proposto por ele é, assim, um espaço aberto à consciência política: “ [...] conflitos, contradições, alienações aparecem nele como maneiras erradas de viver a história. A não-comunicação entre os indivíduos não é um destino: é um fato social, portanto, modificável” (DORT, 1977, p. 20).

Brecht chama a atenção, nessa direção, para o caráter histórico e, portanto, passível de desconstrução da prática social. A desmistificação de processos criados a cada época para naturalizar as contradições ou as diferenças sociais, e a ironia são os caminhos encontrados pelo dramaturgo, a exemplo também das seguintes peças:

[...] na *Ópera de Três Vinténs*, a ironia é mobilizada de modo a se ter uma espécie de retrato das práticas amorosas, perpassadas por necessidades físicas que transformam o amor em algo muito mais concreto e prosaico do que a lírica tradicional gostaria de admitir. Em *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*, a ironia e a sátira são conduzidas às fronteiras do niilismo: a mítica *Mahagonny* não passa de engodo, com o que são criticadas as ilusões de consumo que o capitalismo costuma alimentar. Em *Vida de Galileu*, a ciência exhibe pelo menos dois lados, sugeridos na aventura intelectual do astrônomo renascentista – um deles, irresponsável, conduziria no século XX à trágica bomba atômica; o outro reafirma nossa capacidade de mudar prazerosamente o mundo de acordo com interesses menos mesquinhos. O jogo de contrários responde pela efetividade dessas peças (FREITAS FILHO, 2006, p. 96).

O crítico Anatol Rosenfeld, aliás, escreve que o conjunto da obra de Brecht deve ser entendido conforme a constelação histórica que lhe deu origem, considerando a situação do teatro diante dos dilemas da classe proletária berlinense após a Primeira Guerra Mundial:

Há raízes que o ligam ao teatro naturalista, mas o seu antiilusionismo e marxismo atuante separam-no radicalmente do ilusionismo e passivismo daquele movimento. Por sua vez, o antiilusionismo e antipsicologismo dos expressionistas são totalmente “transfuncionados” na obra de Brecht, despidos do apaixonado idealismo e subjetivismo desta corrente. Brecht absorveu e superou ambas as tendências numa nova síntese, à semelhança do marxismo que absorveu e reuniu o materialismo mecanicista e o idealismo dialético

de Hegel numa nova concepção (ROSENFELD, 1995, p. 146)..

Essa concepção constitui-se de realismo, poesia e divertimento, aspectos que se convergem e resultam do esforço consciente de Brecht em desenvolver simultaneamente à própria obra um *método* para realização da mesma.

Bernard Dort por sua vez define o realismo em Brecht como sendo “uma vontade de evocar uma sociedade que transforma o homem mas que também pode ser transformada por ela” (1977, p. 292). A perspectiva de mudança na ação humana é assim o apanágio essencial para se compreender a crítica social do dramaturgo alemão.

A obra brechtiana é “antinaturalista, porque recusa a dissolução do homem no mundo, antiexpressionista, porque rejeita a ruptura com o mundo” (DORT, 1977, p. 293), pois encara as contradições da sociedade, e contesta a aparência de naturalidade com as quais aquelas são apresentadas. E se o teatro é representação, podendo peças, papéis, cenários, figurinos serem modificados, a vida fora dos palcos também é mutável. A dramaturgia aristotélica, por meio da catarse, da empatia, que provoca um efeito purificador àqueles que assistem às tragédias, levando-os a um equilíbrio diante das coisas imutáveis da natureza humana, cede lugar então à técnica do distanciamento.

Como ilustração dessa ideia, referindo-se ao *Verfreindung*, Brecht assinala:

No que diz respeito à transmissão do enredo, o espectador não deve ser levado a trilhar o caminho da empatia, mas que se estabeleça uma comunicação entre o espectador e o

ator, no qual, apesar de toda a estranheza e todo o distanciamento, o ator em última instância se dirija diretamente ao espectador. Assim, o ator deve narrar mais ao espectador sobre a personagem a ser representada do que “está em seu papel” [...] (BRECHT, 1928, p. 24).

Na obra **Pequeno Órganon para o teatro** (2005), ensaio redigido pelo dramaturgo em 1948, quando retorna à Europa - desta vez fugindo da sanha anticomunista norte-americana -, um de seus principais diálogos é justamente com os preceitos teatrais constituintes da **Poética**¹⁴ de Aristóteles (2008). Segundo o *método* brechtiano, a razão, e não as emoções deve conduzir a ação humana. Para isso, a catarse ou o impacto emocional despertado no espectador diante da tragédia deve ser suprimido. É assim que Brecht opõe o distanciamento às premissas aristotélicas de teatro.

Esse estranhamento, provocado não só pelo movimento do ator, bem como pela música que comunica, pela narrativa e pelas mudanças de coreografia e cenários há que considerar que a recepção da produção artística implica a diversão, o prazer. E Brecht, em **Pequeno Organon para o teatro** (2005), reconhece que a finalidade maior do teatro é justamente propiciar o entretenimento e o questionamento da realidade por meio do uso da metáfora, do humor, da sátira.

¹⁴ A **Poética** de Aristóteles, na qual analisa a tragédia grega de sua época e a tradição da poesia épica constitui-se de duas noções extremamente influentes na teoria e na crítica literária ocidental: a noção de *mimesis* (imitação), que atribui à obra de arte um sentido mimético, ou seja, que imita o real, e a de *catarsis*, isto é, de efeito purificador sobre aqueles que assistem às tragédias, levando-os a uma vivência e a um amadurecimento. Cf. MARCONDES (2005, p. 77).

Numa das passagens dessa obra, o dramaturgo ressalta que os teatros grego e medieval já utilizavam do distanciamento no palco mediante o uso da máscara. Na Ásia, na modernidade, são típicos os rostos totalmente pintados, bem como as máscaras, acompanhados da pantomina e da música. Esse distanciamento, em Brecht, se traduz num enredo, politizado, que deve conduzir a um desfecho surpreendente, despido de qualquer familiaridade.

No pós-Segunda Guerra estão em curso na Europa acirradas divisões ideológicas, reconstruções das economias derrotadas pelo conflito bélico e novos acordos entre classes no setor trabalhista, o que implicava para Brecht uma reflexão sobre a proposta de sua dramaturgia, iniciada na República de Weimar, durante os anos 1920. Dramaturgia esta que possuía como referência o movimento político e cultural dos operários alemães, bem como a atuação do comediante Karl Valentim (BATTISTELLA, 2007, p. 65)¹⁵ e o Teatro de Erwin Piscator. No início de sua carreira, Brecht não percebia o entretenimento como sendo o objetivo maior do teatro. A principal justificativa, segundo ele esclarece em **O pequeno Organon para o teatro**

¹⁵ Após o término da Primeira Guerra Mundial, o jovem Brecht, vindo de Augsburg, iria se encontrar com um dos atores mais famosos de Munique, Karl Valentim. Segundo a pesquisadora de teatro Roseli Maria Battistella, justamente Valentim quem inspirou Brecht na teoria do distanciamento: “[...] a habilidade de Valentim para criticar as convenções burguesas, por meio da comédia, fazendo comentários subversivos no subtexto de cada cena, inspirou Brecht e propiciou-lhe a construção e desenvolvimento da teoria de *Verfremdung* (distanciamento) em relação à atuação. Ao observar Valentim, percebeu que o ator, ao provocar o riso, concedia a permissão a si mesmo e ao público para a ultrapassagem dos limites do pensamento sério, oferecendo-lhe outra oportunidade para olhar o mundo. Assim, seria possível rir e, simultaneamente, compreender do que se ri”. Cf. BATTISTELLA (2007, p. 65).

(2005), era a crescente fascistização (ALMEIDA, 1994, p. 107)¹⁶ da sociedade, que acabou por culminar na tomada de poder por Hitler em 1933.

Já em fins de 1940, abria-se a ele novas perspectivas a seu *método*, como a de despertar no espectador/leitor o divertimento aliado ao conhecimento. Sobre essa época, segundo o dramaturgo, denominada como “científica”, dadas as mudanças técnicas e econômicas, ele indaga: “Qual será a atitude produtiva, em relação à Natureza e à sociedade, que, no teatro, nos recriará, os filhos de uma época científica?. [...] essa atitude é de natureza crítica” (BRECHT, 2005, p. 135), que equivale a falar em comprometimento do teatro com a realidade, sem desprezar a dimensão do prazer provocado no público com as novas questões, associações, ou descobertas diante do assistido no palco.

Assim, à luz dos pressupostos do teatro épico de Brecht, música e historicidade são também apropriados pelos autores de *Calabar*. E qual função seria atribuída ao elemento musical? A de comentar, ironizar ou apenas acrescentar novos olhares sobre

¹⁶ Segundo Ângela Mendes de Almeida, o social-fascismo tornara-se o pior inimigo dos comunistas às vésperas da ascensão de Hitler. Isto porque na reunião da Internacional Comunista (IC) de julho de 1929, havia sido estabelecido que a definição de socialdemocracia equivaleria ao conceito de social-fascismo. Assim, “não havia senão uma pequena diferença de grau entre a ditadura fascista de Muller e a de Brüning”. Era a tendência das instâncias políticas à fascistização. Nos três anos da República de Weimar os comunistas alimentaram a curiosa ideia de que “quanto pior, melhor”, isto é, “de que era preciso destruir primeiro a socialdemocracia, tarefa que podia ser desempenhada pelo nazismo, para acabar com as ilusões reformistas do proletariado. Um governo fascista significaria assim uma espécie de antecâmara do socialismo, um terreno simplificador de contradições, que pondo face a face comunistas e fascistas, permitira a marcha inexorável do proletariado para a vitória final”. Cf. (ALMEIDA, 1984, p. 107)..

as cenas, sem pretender intensificar a ação, ou encantar a plateia (ROSENFELD, 1985, p. 60).

A parceria de Brecht com o compositor alemão Hans Eisler corrobora essa premissa:

[...] É música que interpreta o texto em definida oposição a ele, é música que resiste a uma recepção superficial, evitando duplicidade e ilustração. Desenvolve-se a partir daí aquele conceito do contraponto dramático, doravante aplicado por Eisler e suas composições para filme e teatro. Trata-se basicamente de manter as unidades musicais breves e concisas em condições de tensão precisamente calculadas, de modo complementar e não paralelo – em relação à base dramática do texto ou quadro (BETZ, 1987, p.72-73).

Assim é que na obra brasileira, o texto-canção como instâncias complementares é também adotado. É o caso da canção *Cobra de vidro*, cantada por Bárbara:

Aos quatro cantos o seu corpo
Partido, banido.
Aos quatro ventos os seus quartos,
Seus cacos de vidro.
O seu veneno incomodando
A tua honra, o teu verão
Presta atenção!
Presta atenção!
Aos quatro cantos suas tripas,
De graça, de sobra
Aos quatro ventos os seus quartos,
Seus cacos, de cobra,
O seu veneno arruinando

A tua filha, a plantação.
Presta atenção!
Presta atenção!
Aos quatro cantos seus gemidos,
Seu grito medonho,
Aos quatro cantos os seus quartos,
Seus cacos de sonho,
O seu veneno temperando
A tua veia, o teu feijão.
Presta atenção!
Presta atenção!
Presta atenção!
Presta atenção!
(CALABAR, 1994, p. 60-61).

Em *Cobra de Vidro*, o autor retoma o tema pastoral do Prólogo instrumental, valendo-se basicamente do naipe dos metais, principalmente dos trombones, da percussão e do piano, para rememorar o tom de fuga de Calabar.

A pesquisadora Maria Aparecida Conti associa a letra da música *Cobra-de-vidro* à ideia de dispersão e unidade, e explica:

[...] uma vez que, no conhecimento popular, tanto o réptil cobra-de-vidro, como a personagem histórica da invasão holandesa, Calabar, ao serem esquarterados, não são eliminados, pois se multiplicam: o primeiro, fisicamente; o segundo, ideologicamente (2007, p. 86).

A letra corrobora a observação feita anteriormente por Maria Aparecida Conti, e leva-nos a remeter ao caráter épico do refrão incessante “Presta atenção!”, que convida o leitor/espectador a refletir sobre os acontecimentos políticos ao seu redor, ao momento no qual está situado, assumindo assim

uma posição de enfrentamento ao instituído, e, de modo complementar, de antiilusionismo frente aos efeitos provocados pela música.

Nessa direção, acrescentamos que Chico e Ruy abordam, por meio da alegoria¹⁷ do cobra-de-vidro, a violência arbitrária do governo militar sobre os supostos traidores da pátria. Os autores, seguindo os pressupostos do teatro épico, portanto, ao utilizarem-se do discurso alegórico no interior da canção, respondem e denunciam no nível literário o que é forçosamente calado entre a população civil. E explicitam, assim, que a repressão não consegue aniquilar seus opositores, ainda que os esquartejem, retalhem, ou aplique qualquer ato de violência, pois tal qual o lagarto da canção, eles facilmente se multiplicam. E ao que parece, essa é uma constatação aplicada a qualquer tempo histórico e a diferentes personagens/personalidades.

Referências

ALMEIDA, Â. M. de. **A República de Weimar e a ascensão de Hitler**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BATTISTELLA, R. M. **O jovem Brecht e Karl Valentim: A cena cômica na República de Weimar**. Dissertação de Mestrado. Programa

¹⁷ O conceito de alegoria, do grego *alló* (“outro”) e *agourein* (“falar”), remete, na História da Arte, a um modo metafórico de expressar pensamentos, ideias ou preceitos morais, por meio de imagens, isto é, numa outra forma de se falar algo, ocultando um sentido que só pode ser apreendido por um grupo selecionado de iniciados. Cf. OLIVEIRA (2003),

de Pós-Graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.

BENJAMIN, W. **Essais sur Bertolt Brecht**. Paris: Maspero, 1978.

BETZ, A. Brecht e música. In: _____. **Brecht no Brasil: Experiências e influências**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOXER, C. **Os holandeses no Brasil**. Recife: CEPE, 2004;
BRAUDELL, F. **Civilização material, economia e capitalismo (séculos XV-XVIII)**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. v 3.

BUARQUE, C. Entrevista exclusiva (6 a 9 de nov. 1998). **Chico Buarque**. Disponível em: www.chicobuarque.uol.com.br/texto/index.html. Acesso em: 10 jun. 2012).

_____; GUERRA, R. **Calabar: o elogio da traição**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRECHT, B. Observações para os atores. In: _____. **A Ópera de Três Vinténs**. Berlim: s/e, 1928, p. 24.

_____. BRECHT, B. Pequeno Órganon para o teatro. In: _____. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2005.

BUVE, R. Mapas neerlandeses do Brasil conquistado 1624-1654 do Arquivo Nacional, da Biblioteca Real e da Universidade de Leiden. **Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**, Paraty, 10-13 mai. 2011, p. 04.

CALADO, M. **O Valeroso Lucideno e o trinfo da liberdade**. Recife, PE: Cooperativa Editora de Cultura Intelectual de Pernambuco, 2 v., 1954.

CONTI, M. A. **Calabar, o elogio da traição**: Drama da memória ou trama na história?. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, p. 86. 2007

DORT, B. **O teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FREITAS FILHO, J. F. M. de. **Com os séculos nos olhos**: teatro musical e expressão política no Brasil, 1964-1979. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília, UNB, 2006.

GONSALVES DE MELLO, J. A. D. **Antonio Filipe Camarão**. Universidade do Recife, 1954.

HERMIDA, A. J. B. **Compêndio da história do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

MARCONDES, D. Aristóteles e o sistema aristotélico. In: _____. **Iniciação à História da Filosofia** – dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MARTINS, C. A. **Diálogos entre passado e presente**: Calabar (o elogio da traição) (1973) de Chico Buarque e Ruy Guerra. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2007. 201 f.

MOSTAÇO E. O *organon* da diversão. In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 13, jul.-dez, 2007.

NASCIMENTO, R. L. X. do. **O desconforto da governabilidade**: aspectos da administração no Brasil holandês (1630-1644). Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. 319f.

NESTSCHER, **Os holandeses no Brasil**. Tradução de Mario Sette. Rio de Janeiro / São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942.

NOGUEIRA, J. G. Carlos Lamarca no imaginário político brasileiro: o papel da Imprensa na construção da imagem do “Capitão Guerrilheiro”. **Revista Ágora**, n. 7, 2008.

OLIVEIRA, C. M. da S. A ‘glorificação dos santos franciscanos’ do convento de Santo Antônio da Paraíba: algumas questões sobre pintura, alegoria barroca e produção artística no período colonial. In: **Fênix, revista de história e estudos culturais**, v.3, ano III, n. 4, out.-dez 2003. Disponível em: <http://www.revistafenis.pro.br>. Acesso em 19 nov. 2012.

PEIXOTO, F. Uma reflexão sobre a traição. In: BUARQUE, C.; GUERRA, R. **Calabar**: o elogio da traição. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ROTTERDAM, E. de. **Elogio da loucura**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, J. H.; RIBEIRO, J. **Civilização holandesa no Brasil**. [s.l.]: Editora Nacional (Brasília), 1940.

SILVEIRA, M. R. C. J. A Revista Civilização Brasileira: Um veículo de resistência intelectual. **I Seminário sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, nov. 2004. Disponível em: www.livroehistoriaeditorial.pro.br. Acesso em: 10 out. 2012.

SCHALKWIJK F. L. Por que Calabar? O motivo da traição. **Revista Fides Formata**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 8, jan/jun. 2008. Disponível em: www.mackenzie.com.br/teologia/fides. Acesso em: 09 jun. 2012

TEIXEIRA, F. **Prazer e crítica**: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht. São Paulo: Annablume, 2003.

VARNHAGEN, F. A. **Os holandeses no Brasil**. Tradução de Olivério M. de Oliveira Pinto. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1961.

WÄTJEN, H. **O domínio colonial holandês no Brasil**. Tradução de Pedro Celso Uchoa Cavalcanti. Rio de Janeiro / São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938

WHITE H. A poética na história. In: _____. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: Edusp, 1992.

WÄTJEN, H. **O domínio colonial holandês no Brasil**. Tradução de Pedro Celso Uchoa Cavalcanti. Rio de Janeiro / São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. s/l: Edições Afrontamento, 1974.

ZAPPA, R. **Chico Buarque**. 6. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

POLÍTICAS INDIGENISTAS NO BRASIL: DO RECONHECIMENTO DE DIREITOS AOS REVESES DE UMA LUTA HISTÓRICA

Cláudia Regina dos Santos

Introdução

O Dia do Índio, 19 de abril, é comemorado todos os anos por representantes dos povos indígenas sob a forma de protesto. Durante alguns dias na Esplanada Monumental dos Ministérios, em Brasília (DF), eles acampam e reivindicam de seus opositores políticos aquilo que historicamente lhes é cobiçado e retirado: suas terras, suas diferentes organizações sociais/políticas, sua arte, seus rituais, suas lendas. Este ano de 2018, especialmente, pode ser dito como extraordinário, em vista do forte simbolismo desenhado no concreto frio e *majestoso* da capital do País. Na manhã do dia 26 de abril, os manifestantes mancharam de vermelho uma das principais vias de acesso da Brasília, simbolizando o sangue genocida derramado pelo Estado brasileiro ao longo de quinhentos anos. Dentre as demandas dos mais de 3 mil índios pertencentes a aproximadamente 200 etnias presentes (CUNHA, 2017) – integrantes dessa 15^o edição do Acampamento Terra Livre - constavam a demarcação imediata de suas terras, o fim da criminalização das lideranças indígenas, a consulta prévia sobre os inúmeros projetos que ameaçam seus

modos de vida e o meio ambiente de suas regiões, e a revogação do parecer nº 001/2017 da Advocacia Geral da União (AGU) (denominado pelos índios de Parecer do Genocídio ou Parecer da Antidemarcação).

Esse protesto, como vários outros organizados pelos índios, com o apoio de ambientalistas e ativistas, deixa claro o malogro das políticas públicas no tangente à efetividade da legislação indígena, no Brasil. Mesmo após a Constituição Federal de 1988 ter promulgado um capítulo - e não pequenos artigos sobre os direitos desses povos, um avanço em comparação à redação das constituições brasileiras anteriores -, especialmente nas últimas décadas, há um crescente clima de enftretamento e violência, agravado com as medidas usurpadoras e ruralistas do atual governo Michel Temer. Nessa direção, procuraremos, aqui, investigar o porquê do desastre das políticas indigenistas, apontando sob uma perspectiva histórica, os percalços, as lutas e as conturbações que permeiam a relação (*des*)construída ao longo de cinco séculos entre povos indígenas e grupos dominantes na esfera política-econômica do País.

O reconhecimento dos índios na CF/88

Ao encontro então de nosso propósito, primeiro há que identificarmos o que vem a ser política pública. Embora haja diversos entendimentos a esse respeito - por ser um conceito abstrato - optamos por relacioná-la a dois elementos chave: a da “intencionalidade política”, ou seja, quando existe uma motivação que incite à tentativa de resolução de um problema; e a de “problema público”, isto é, quando diante de uma dada situação, procura-se viabilizar uma realidade coletiva alternativa.

E como as políticas públicas podem ser concretizadas? Por meio de leis, projetos, programas, subsídios do governo, decisões da Justiça, esclarecimentos, inovações organizacionais, dentre outros (BRANCALEON et al, 2015, p. 2).

Assim sendo, políticas públicas em relação aos índios já foram efetivadas no Brasil, favorecendo-os plenamente em relação aos seus direitos, pelo menos teoricamente, a começar pela Carta Régia de 30 de julho de 1609, assim como pelo Alvará de 1 de abril de 1680, que consideram índios *senhores naturais* de suas terras.

Passados quinhentos anos, sucessivas foram as definições e redefinições legais sobre o direito indígena – como veremos adiante. Mas, seja como for, a CF/88 representa um marco para esses povos, já que, dentre outros dispositivos, fortalece noções anteriores, a exemplo das terras indígenas, como se verifica no artigo 231:

[...] São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por ele habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988).

A mesma redação retoma inclusive os chamados "direitos originários" (existentes desde a época colonial), fundamentais, por explicitarem que o vínculo ou a posse das terras é anterior à formação do Estado nacional: "2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse

permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes".¹⁸

Se por um lado, portanto, obteve-se uma maior conscientização ao se estabelecer políticas do ponto de vista legal a partir da última constituição promulgada no País, o mesmo não se evidenciou em relação à aplicabilidade das leis que atendessem a condições mínimas de sobrevivência das etnias e a permanência destas em seu habitat de origem. Dentre os obstáculos elencados estão desde a perda de suas terras, à mortandade por doenças quando do primeiro contato, à falta de acesso à educação e saúde até os inúmeros projetos de lei que transitam no Congresso Nacional e ameaçam não só a soberania indígena, como todos os avanços alcançados com a Constituição de 1988.

Assim, após trinta anos, pouco ou nada há para comemorar em relação a esse marco constitucional. Além de seus itens não serem respeitados, emendas constitucionais procuram desconstruí-la, visando beneficiar o agronegócio, os mineradores, os grileiros e os madeireiros. Como assinala Manuela Carneiro da Cunha, “é impressionante e causa indignação testemunhar a rapidez de um processo que, em alguns meses, tem desfigurado a legislação ambiental e de direitos humanos, consagrada desde 1988” (CUNHA, 2017).

Esse retrocesso evidencia a concepção que ainda se adota em relação aos grupos indígenas: um obstáculo ou entrave à ideia de progresso do chamado branco civilizado. Uma ideia que

¹⁸ Ressalta-se que a respeito dos recursos minerais e hídricos, embora estes, de acordo com a Art. 176, pertençam à União, é assegurada aos índios sua exploração. Quanto à atividade garimpeira, esta não se aplica às terras indígenas (Art. 231, inciso 7), sendo proibida tal prática por não índios.

considera a cobiça, o imediatismo do retorno econômico e a destruição ambiental como ações e valores *naturais* de um modo de vida que não enxerga o outro, ou melhor, lhe enxerga, mas só por suas próprias lentes. Como se verá a seguir, esse olhar remonta há quinhentos anos, quando da invasão de estrangeiros às terras americanas e das primeiras tentativas de ofuscamento e extermínio dos nativos.

Invasão e deturpação simbólica

Desde a invasão dos europeus à América – um nome criado pelos europeus para denominar o continente invadido - no século XVI, a desvalorização e a incompreensão da cultura¹⁹ do índio têm sido uma constante, já que aqueles que aqui chegaram procuraram semelhanças ou aproximações com a sua própria concepção de mundo em termos de iniciativas, crenças, noções de moralidade e até mesmo estética. E isso pode ser detectado nos “primeiros olhares” dos invasores, ávidos em encontrar no Novo Mundo um espelho de si mesmos ou do imaginário propagado nas transcrições de viagens – ficcionais ou reais - de Mandeville e Marco Polo: a do paraíso terrestre, um local abundante em recursos naturais e riquezas minerais, ou dos mitos medievais – como o de Preste João, das amazonas e o de São Tomé²⁰ -

¹⁹ Ainda que o conceito de cultura deva ser usado com muita cautela, dada a sua multiplicidade de enfoques, para fins deste artigo, iremos nos apoiar na concepção antropológica de Clifford Geertz: , o que escreve: “[...] cultura são as teias de significados que o próprio homem tece e aos quais ele está amarrado” e que, como um sistema de signos, deve ser desvendada. (GEERTZ, 1989, p. 18).

²⁰ O mito de Preste João diz respeito a um rei cristão, extremamente devoto, pertencente a um reino longínquo do extremo Oriente, que auxiliaria os

presentes nas descrições. Esse imaginário traduz uma Europa renascentista, que, traumatizada por suas crises de subsistência, busca amortizar de forma fantasiosa, mas, simultaneamente, por meio de ações concretas, seu sofrimento. Então, ao imaginar uma terra extremamente rica, isso remete a um continente – o europeu – progressivamente mercantilista; ao buscar por climas temperados, isso concerne a uma população exausta dos rigores das estações do ano em suas próprias terras; ao se afirmar que há um eldorado a ser descoberto, isso indica a ânsia de os europeus – num espírito cruzadista – expandirem-se não só materialmente, mas também de alojar e apreender a criação divina em espaços a serem revelados. Assim, ao aqui chegarem, “os viajantes veem por indícios e ouvem dos índios, sabe-se lá em que língua, o que a Europa procura e antecipa [...]” (CUNHA, 1992, p. 92).

Daí, também, a obsessão, na América colonial portuguesa,²¹ de se converter religiosamente os nativos, como se estes fossem destituídos de preceitos fundamentais, então, aos europeus, a saber: *Fé, Lei e Rei*. Faltava-lhes uma submissão religiosa e também política. E deduziam isso de modo

ibéricos a cristianizar o mundo – e revela a dimensão cruzadista da expansão europeia nos séculos XV e XVI. Já o mito das amazonas concerne a cavaleiras nuas governantes de um reino próprio – um mito representativo de um lugar e gente desconhecidas a se encontrar. Finalmente, o de São Tomé, que, tendo pregado no Oriente, teria sido morto por infiéis e ressuscitado no continente americano, abrindo um caminho, ao ligar o oceano Atlântico ao Pacífico (HOLANDA, 2002).

²¹ Importa salientar que somente na segunda metade do século XVI, há efetivamente uma colonização portuguesa na América. Assim, a expansão dos lusitanos à América trouxe também, progressivamente, outros europeus, a saber, franceses, espanhóis, ingleses, e, mais tarde, no século XVII, os holandeses. E será, inicialmente a competição pelo pau-brasil que irá criar a demanda pela colonização. Daí, a partir de 1530, o surgimento do regime das capitanias hereditárias na década de 1530.

absolutamente simplista, ao não identificarem essas três letras iniciais no vocabulário indígena: “[...] se não têm F, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adorem [...]. E se não têm L na sua pronúncia, é porque não têm lei alguma que guardar [...]. E se não têm esta letra R [...] é porque não têm rei que os reja, e a quem obedeçam, nem obedecem a ninguém, [...]” (apud CUNHA, 1992, p. 97).

Assim, se estavam ausentes certas palavras e até mesmo letras em seu vocabulário, é porque obviamente não existiam, nem faziam lhes faltas noções ou subjugações cruciais à concepção ocidental europeia. Afinal, para que palavras e coisas as quais não precisavam? Entretanto, para o objetivo de submissão política dos nativos, era fundamental sua transformação em, além de súditos, cristãos – duas carências a serem sanadas com o empenho de administradores, colonos (moradores) e missionários. Daí, a conversão concebida como uma saída para os portugueses ocuparem o território encontrado (CUNHA, 1992). Aos missionários cabia, então, inculcar, significar e ressignificar o universo simbólico indígena, tornando inteligível a cristandade europeia.

Especialmente em relação ao papel dos missionários, na Renascença, a tarefa de evangelizar os índios era algo “natural”, haja vista que a possibilidade de um mundo dessacralizado no ocidente é relativamente recente. Historicamente, o homem, na maior parte de sua existência, foi imbuído da visão religiosa, construindo um sentido para a vida por meio de uma credulidade irrefletida, baseada numa explicação mística e supersticiosa dos fenômenos da natureza. O *sentido* estava – e ainda está para uma

grande parte da população mundial,²² independentemente de qual seja a religião – nas explicações das diversas crenças religiosas criadas ao longo dos séculos, ainda que o impulso racional cartesiano, a partir do século XVII, tenha alterado pouco a pouco a noção de real dos europeus ocidentais renascentistas (FEBVRE, 2009). A própria palavra “ateu”, diz Lucien Febvre, não encontra uma definição na Renascença, “pois era empregada no sentido que bem se lhe queria dar” (FEBVRE, 2009, p. 131).

Assim sendo, não havia um sentido definido de certas palavras – como dito anteriormente em relação aos índios - pois elas não estavam incorporadas no cotidiano ou nas ações manifestadas rotineiramente. Daí, a tarefa urgente de introjetar novas noções ou aculturar os povos encontrados. Porém, o que passa a ocorrer na colônia será mais complexo, já que o encontro e a construção relacional inédita com o *outro* resultará em modos desviantes da matriz europeia.²³ Em outras palavras, uma mescla

²² Provavelmente, no momento em que escrevemos este artigo, essa porcentagem, de 2015, necessita ser atualizada. Mas ainda serve como referência para mostrar como o fator religião adentra, na atualidade, a psique humana em nível mundial. Segundo estudo da empresa WIN/Gallup, a religião continua sendo um importante aspecto inclusive entre os mais jovens. A taxa para aqueles sem nenhum tipo de educação formal chegou a oitenta por cento; já os que têm formação universitária ou secundária, a porcentagem foi de sessenta; e entre os que possuem doutorado ou mestrado, constatou-se a taxa de sessenta e quatro por cento. Mas o que indicou a não adesão homogênea à religiosidade é o perfil dos europeus ocidentais, que diferentemente do que ocorria na época medieval – em que, conforme Febvre, não era possível ser ateu ou descrente o século XVI – é que na contemporaneidade, o número de europeus religiosos vem caindo. O mesmo, porém, não ocorre em países africanos, do Leste europeu e do Oriente Médio, em que se registrou uma taxa crescente de religiosos (2015)

²³ Há que se mencionar que um grande impulso a essa empreitada colonial do europeu católico foi a Reforma Protestante, cujo marco em 1517, criou um

de substratos religiosos subsidiará práticas divergentes na América portuguesa do século XVI.²⁴

Quando da vinda das ordens religiosas católicas – primeiramente, da Companhia de Jesus,²⁵ em 1549, junto com Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral – estabelecer-se-á oficialmente o projeto de se incorporar o dissemelhante às crenças próprias dos recém-chegados. A problemática constatação da ausência de certos vocábulos e noções na linguagem indígena já era notada na primeira carta de Manuel da Nóbrega (jesuíta português), enviada daqui à Coroa: “são elles tão brutos que nem vocábulos têm” (GUSMÃO, 2015, p. 20).

ambiente de reação e intolerância na Europa, que impactaria e se desdobraria nas matrizes religiosas - primeiro, dos índios, e, mais tarde, dos africanos – nas colônias americanas,

²⁴ Alguns motivos podem ser elencados para o sincretismo religioso que se operou na colônia portuguesa, a saber: a distância não só geográfica de Roma, mas também em termos de prioridade desta, mais preocupada com a ascensão da Reforma Protestante na Europa; o único bispado que a colônia teve em cem anos; a legislação eclesiástica - também única – que só passou a valer em 1707; quando do regime do Padroado, a orientação monárquica à evangelização mais voltada para questões estatais do que aos dogmas religiosos e do espírito; a obliteração da chamada fraternidade cristã diante da necessidade da escravidão; e o número insuficiente de clérigos e missionários na colônia portuguesa (GUSMÃO, 2015, p. 74).

²⁵ A origem dessa ordem situa-se em 1534, quando o espanhol Inácio de Loyola, junto a seis estudantes da Universidade Paris, fazem votos de castidade e de pobreza e se comprometem a pregar e lutar contra os infiéis (mulçumanos), tentando, para tal, penetrar o Império Otomano. Apesar do fracasso dessa primeira tentativa, em 1540, a ordem é reconhecida oficialmente pelo Papa Paulo III. O apanágio de missionários surge, precisamente, quando os inacianos, aos tradicionais votos de pobreza, obediência e castidade, incluem uma nova promessa, a saber, a de viajarem a qualquer lugar, para, em nome do papa, difundirem o catolicismo. (Ver GUSMÃO, 2015).

Nesses primeiros contatos, enfatizava-se ainda a suposta bestialidade dos nativos, ilustrada no ritual antropofágico, nas guerras, nas mortes, práticas estas que representavam percalços à conversão. Ao mesmo tempo, percebia-se o índio como humano, ou seja, portador de alma, de uma subjetividade, devendo, por isto, ser cristianizado.²⁶ Assim, no discurso demológico construído acerca do *outro*, estava a visão dicotômica – de céu e inferno; civilização e barbárie – e conflituosa do Velho Mundo, proveniente das frustradas tentativas anteriores de conversão dos infiéis (muçulmanos), protestantes e pagãos.

A faceta pseudo-civilizatória dos regulamentos

Dirigido à colônia portuguesa, o discurso citado anteriormente continuará a compor o empreendimento colonial, disposto a patrocinar e regulamentar por meio de cartas régias, leis e alvarás a conversão dos nativos e, simultaneamente, a utilização de sua mão de obra nos chamados aldeamentos. E qual itinerário foi seguido para a concretude desse projeto? Primeiro, a partir da política dos descimentos, constantemente incentivados durante o período colonial a começar pelo “Regimento de Tomé de Sousa até o Diretório Pombalino de 1757” (CUNHA, 1992, p. 118). “Descer” significava deslocar - sempre com a presença de missionários - os povos nativos, considerados “amigos”, do sertão

²⁶ Documentos produzidos por religiosos durante o período quinhentista ilustram a representação construída pelos jesuítas sob o crivo de concepções filosóficas que, na prática, resultavam em visões distorcidas, contraditórias e conflituosas acerca do mundo dos nativos. Dentre eles, estão o *Diálogo do Padre Nóbrega sobre a conversão do gentio* (1560); a *Informação da Província do Brasil* (1585) de José de Anchieta; e *Coisas do Brasil* (1590) de Francisco Soares. (MASSIMI, 2003)

para aldeias próximas dos portugueses. Para isso, o modo de convencê-los a esse deslocamento, conforme Alvará de 26 de julho de 1596, eram a brandura e a persuasão, e jamais a coação, pelo menos até o século XVIII: “[...] os padres devem convencer os índios a acompanhá-los espontaneamente, dizendo-lhes que serão livres, senhores de suas terras nas aldeias, e que estarão melhor nas aldeias que no sertão [...]”. Soma-se a isso, o estabelecimento de pactos nos quais são lhes garantidas sua liberdade, a posse da terra, o assalariamento pelo trabalho e bons tratos (CUNHA, 1992, p. 118). Uma vez instalados, iniciava-se o processo de catequização dos aldeados e a apropriação da mão de obra destes - tornando-os úteis ao desenvolvimento mercantil da colônia -, bem como sua utilização em lutas contra índios “hostis” – sujeitos à escravidão - e europeus tidos inimigos.

Mas embora leis, tratados e cartas estabeleçam o “justo” tratamento a ser dado aos nativos, a realidade delineada foi outra. Ainda que considerados homens livres, e, como tal, devendo ser remunerados, muitos colonos mantinham os índios em estado pior do que os escravizados. Além de a liberdade ser constantemente violada e os salários não serem pagos, eles ficavam sobrecarregados e coagidos a transitarem de um lado para outro, conforme o mando dos moradores. O Regimento das Minas de agosto de 1618, bem como a Carta Régia de fevereiro de 1701, atestam que o “bom” tratamento deveria ser rigorosamente observado, considerando não apenas a condição de livres dos nativos, mas também porque só assim sua civilização, condição pela qual conversão poderia ser alcançada (CUNHA, 1992, p. 121). Porém, dada a inobservância de tais regras na realidade cotidiana dos aldeamentos, procuradores e ouvidores foram incumbidos de fazer justiça pelos nativos e assegurar a efetividade das leis que lhes eram favoráveis.. Mas isso não fez

cessar a cobiça dos interesses individuais, por conseguinte, a violência, dado que converter e “salvar a alma” dos índios não era definitivamente o principal objetivo de parte dos colonos.

Esse objetivo, entretanto, a partir do século XVIII, com as políticas pombalinas, sofrerá mudanças substanciais. Se, antes, a preocupação maior era a salvação espiritual dos nativos, a partir de então o que se procurará em primeiro plano será civilizá-los,²⁷ a fim de domesticá-los e garantir sua mão de obra, o que implicava em romper com a política indigenista e colonial promovida desde o século XVI, reestruturar a economia da colônia e suprimir a administração dos jesuítas – expulsos oficialmente em 3 de setembro de 1759. Assim, a catequese já não era concebida como um meio eficiente e eficaz a esses novos propósitos. O sentido de civilização²⁸ associava-se então à produção econômica, à dedicação ao labor, em meio ao aprendizado do modo civil, o que, em suma, transformaria as aldeias em povoações civis e equiparia os índios aos demais vassalos do reino (LYRIO SANTOS, 2014, p. 244).

²⁷ Um eufemismo para escamotear a real intenção das mudanças implementadas: explorar em maior escala a mão de obra indígena.

²⁸ Sob o enfoque sociológico, o conceito de civilização, conforme Nobert Elias, ilustra a ideia de superioridade eurocêntrica - de acordo com o modelo francês - e implica, em termos psíquicos e sociais, um processo de controle de instintos e impulsos por meio da interiorização de certas condutas e atitudes. “O aumento na repressão destes instintos é inculcado ao indivíduo desde pequeno como se fosse uma autocoação, um costume que operasse de modo automático, em virtude da própria estrutura da vida social, da pressão das instituições sociais em geral e, em particular, da de certos órgãos executivos da sociedade, especialmente da família. Em consequência, as normas e as proibições sociais cada vez se convertem de um modo mais claro em uma parte de si mesmo, em um ‘superego’ estritamente regulado” (ELIAS, 1993, p. 226)

Por ser uma noção carregada de hipocrisia,²⁹ a palavra civilidade, presente no vocabulário europeu desde o século XVI,³⁰ passa a ser uma categoria bastante conveniente às inovações da política da colônia em 1757, quando da publicação em 3 de maio desse mesmo ano, do Diretório dos Índios ou Diretório Pombalino,³¹ escrito por Francisco Xavier de

29 Do grego *hypokrinein*, significava, na Grécia antiga, fingir ou representar um papel e, lá, designava os atores teatrais, portanto, a arte dramática no palco. Na modernidade, passou a remeter a quaisquer pessoas dissimuladas ou falsas; e com este sentido a palavra foi incorporada à língua portuguesa, a partir do século XIV (2018).

30 Conforme Santos, é por influência de uma pequena obra de Erasmo, **Da civilidade em crianças** (1516), que o termo civilidade difunde-se entre os europeus, tendo o seguinte embasamento: “Ao indicar regras sobre a vida social, o livro de Erasmo reafirmou a necessidade de controle sobre as emoções e as reações naturais, instintivas, em prol da vida em sociedade e mesmo da manutenção das distinções sociais [...]”. Todavia, assinala Santos, a leitura de Erasmo, na península ibérica, parece ter sido preterida pela chamada literatura cortesã, cujo livro mais importante difundido foi **Corte na Aldeia** (1619) de Francisco Rodrigues Lobo, o qual indica que civilidade, - associada à cortesia -, ao contrário do que diz Erasmo, está reservada somente àqueles que podem frequentar a Corte, ou seja, a pouquíssimos membros. (LYRIO SANTOS, 2014, p. 239-240).

31 Ao lado da proposta de civilidade dos índios - fundamental para se compreender a escritura do Diretório dos Índios - é importante notar o contexto de seu surgimento, a saber, no bojo do reformismo europeu oitocentista e dos conflitos geopolíticos da península ibérica. Assim, as reformas implementadas pelo então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marques de Pombal - arquiteto em Portugal das ideias em curso do reformismo ilustrado - esse documento, homologado em 17 de agosto de 1758 por D. José I, emergiu das disputas por territórios entre os impérios espanhol e português e refletiu ações políticas cujo intento era incorporar os povos indígenas às lutas de ocupação e defesa das terras coloniais, e, por outro lado, submetê-los à condição de mão de obra efetiva na região amazônica (até então, tratada como periferia pela empresa colonial). (LYRIO SANTOS, 2014).

Mendonça Furtado – governador do Estado do Grão Pará e Maranhão entre 1751 e 1759.³² O foco primordial dos diretores seria civilizar os nativos ou prepará-los para a vida civil, transformando-os em católicos devotados e, ao mesmo tempo, em vassalos leais ao rei (CANCELA, 2013). Mas isso era apenas a faceta hipócrita do documento, já que o objetivo crucial era explorar o trabalho indígena, incorporando-lhes à rotina exaustiva do trabalho agrícola e transformando-os, paulatinamente, em seres civilizados. Nessa direção, vale citar o parágrafo 95 do Diretório: “a dilatação da fé; a extinção do gentilismo; a propagação do Evangelho; a civilidade dos índios; o bem comum dos vassalos; o aumento da agricultura; a introdução do comércio; e finalmente o estabelecimento, a opulência, e a total felicidade do Estado” seriam medidas alcançadas por meio da educação ou do convívio cotidiano entre nativos e brancos (1757). Em relação à legislação indigenista anterior, perdura a preocupação em evangelizar os índios e incuti-los, portanto, a fé cristã. Porém, embora o trecho citado assinale o “bem comum” dirigido aos vassalos, nota-se que, no todo, o que se preconiza é o bem do Estado, da política empreendedora metropolitana, do desenvolvimento comercial, por meio da domesticação dos índios e da mudança de seus valores, de suas práticas, de seus costumes.

Mudanças essas que resultariam da aprendizagem da língua portuguesa; do tratamento pessoal “adequado” a ser dirigido às hierarquias sociais; e da imitação da maneira de viver dos portugueses (CANCELA, 2013). De um modo mais

³² Esse documento complementava a lei de 6 de junho de 1755, que estabelecia, dentre outras coisas, a livre contratação da mão de obra indígena, ao invés da repartição do trabalho; e o alvará de 8 de maio de 1758, que assegurava a liberdade dos índios em toda a colônia portuguesa.

detalhado, havia que se deixar os costumes ditos bárbaros para trás, vestir-se como os lusitanos (sempre considerando os diferentes níveis hierárquicos de cada um), adotar nomes e sobrenomes portugueses, incentivar a miscigenação por meio de casamentos, suprimir a nudez e a embriaguez, construir casas divididas por cômodos de acordo com o modelo europeu, bem como cultivar a disciplina do trabalho voltado ao comércio e à agricultura. Como decorrência da imitação desse modo de vida, os costumes indígenas seriam, com o passar do tempo, refinados, ou melhor, civilizados, conforme o padrão europeu da época, pautado no cristianismo e no modo de se aparentar e proceder do branco. Por esse conjunto de fatores, nada mais hipócrita do que acreditar que civilizar era realmente o propósito da política colonial.

Contudo, não surpreende atribuir a noção de hipócrita ao civilizado europeu, já que fingir ou representar um papel – conforme o antigo significado grego da palavra hipocrisia – é característico e inerente ao modo de vida em sociedade dos chamados civilizados. O que constrange é observar que estes esperassem que os índios também se submetessem ao fingimento ou ao comportamento de falsidade/civilidade, o qual deveriam supostamente adotar. É de tal ordem a obtusidade e a subestimação, por parte dos colonizadores/exploradores, da resistência e da alteridade ou condição de ser outra do índio que chegaram a acreditar que seria possível *desindianizá-lo*, o que só se efetivaria concretamente – por uma questão de sobrevivência deste último – por meio de uma relação hipócrita entre os mesmos: os brancos, fingindo acreditar que os estavam civilizando, quando, na realidade, os estavam explorando; os índios, construindo um papel de subjugação e não-subjugação, de abandono e não-abandono de seus costumes. Assim é que povos

indígenas resistiram e resistem ainda à violência. Utilizam de um instrumento comportamental que os próprios brancos ocidentais lhes ensinaram: a hipocrisia. Como modo de continuarem vivos, é melhor ser, não sendo, ou seja, associar-se ou aparentando associar-se, contrapondo-se, simultaneamente, aos seus algozes *civilizados*.

Nessa direção, ainda que o projeto político metropolitano, com a criação do Diretório tenha sido um fracasso, o mesmo foi marcante, já que em relação aos diplomas legais anteriores, promulgou medidas inovadoras, como a extinção da administração dos jesuítas nos aldeamentos e outros importantes aspectos relativos aos índios, que iriam impactar a legislação posterior. A esse respeito, podemos citar a questão da liberdade indígena, a qual, defendida até então por diversas leis, passa a ser condicionada ou restringida ao estabelecer um regime de tutela por meio do diretor nomeado para cada povoação. Este, escolhido pelo governador, ao invés de exercer uma administração temporal e espiritual, a exemplo dos jesuítas, sobre os índios, teria uma autoridade de direcionamento, cujo objetivo – hipócrita, como assinalamos - seria “ajudar” os índios a superar a “lastimosa rusticidade e ignorância com que até agora forão educados” (DIRETÓRIO, & 3, apud CANCELA, 2013, p. 11).

De concreto, o que assistiu foi, além do fim da administração jesuíta nos aldeamentos, a imposição do Diretório em diversas regiões da colônia às custas de conflitos entre colonos e autoridades metropolitanas, bem como entre lideranças indígenas e representantes coloniais. Conflitos esses ocorridos em função do abuso de poder dos diretores e das longas jornadas de trabalho, o que, por conseguinte, provocava a reação e

resistência dos índios, por meio de fugas e mortes. (CAMARGO, 2016).

Contudo, a política pombalina continuará em vigor no século XIX, com a proposta integracionista dos índios, mas, com o foco, a partir de então, não em sua mão de obra, e sim em suas terras.

As políticas anti-indigenistas do Estado brasileiro

Após a independência política de Portugal em 1822, prevaleceria a ideia – infelizmente, ainda comum entre muitos – de que a integração seria “natural” a grupos a serem civilizados frente aos padrões comportamentais e mercadológicos do ocidente. Mas essa não era a única concepção que se propagava sobre eles. Os discursos remetiam também ao seu suposto desaparecimento – devido às misturas étnicas e culturais -, quando, ao contrário, os índios, com suas concepções nativas cosmológicas, formas de organização em grupo e saberes, se encontravam vivos e atuantes, agindo e reagindo às políticas de governo impostas.

Tais concepções de intelectuais e políticos justificavam a extinção de antigos aldeamentos e das terras coletivas indígenas e, simultaneamente, servia de base para a proposta de se construir uma nação moldada segundo o modelo de modernização e superioridade do europeu branco, pretensamente despido de características plúrais étnicas-culturais. Os intelectuais do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), cuja criação deu-se em 1838, em suas sessões, ainda que idealizando os

indígenas do passado, corroboravam tais ideias, desconsiderando os grupos de índios que continuavam, por sua vez, a reivindicar, na justiça, seus direitos, mediante petições e requerimentos, e a reafirmar, portanto, sua identidade (ALMEIDA, 2012, p. 22).

A ideia assimilacionista de pôr fim às diferenciações ou distinções entre índios e não índios – que, como visto, remonta à política de Marquês de Pombal de meados do século XVIII - e de julgar como transitória a condição daqueles esteve também presente, portanto, em todo o século XIX, quando, sob a ótica do projeto do Império havia então de, além de transformá-los em cidadãos – pobres, diga-se de passagem -, ocupar suas terras e integrá-los ao Estado que se pretendia construir.³³ Especialmente o Regulamento das Missões de 1845, a Lei de Terras de 1850³⁴ e o regulamento de 1854 frisavam a esse propósito, garantindo aos índios o usufruto das terras coletivas, porém, somente até atingirem o grau de *civilizados*.

Quando da criação do Código Civil brasileiro de 1916, a política republicana em relação aos indígenas passa a classificá-los como sendo “relativamente incapaz” (lei n. 3.071), condição

³³ Importa salientar que a ideia de Brasil como um Estado nacional independente, soberano e com um território razoavelmente unificado não existia até 1822. Com a independência política de Portugal, fazia-se urgente pensar em estratégias de unir política e ideologicamente populações diversas, plurais sob uma única identidade. A referência para isso era a pretensa superioridade do homem branco ocidental, que julgava a pluralidade étnica e cultural indígena e seus modos de vida comunitário e de reciprocidade um entrave ao projeto de desenvolvimento econômico que se pretendia para o novo Estado. (ALMEIDA, 2012)

³⁴ Essa lei - fundamental para se entender os desdobramentos do conflito agrário no País a partir dessa época e ainda vigente na atualidade – passou a garantir a propriedade de terra somente pela compra e aquisição de título; não mais, portanto, mediante a posse.

esta que se esgotaria à medida que se adaptasse à “civilização do País”. E dada essa suposta incapacidade, haveriam que ser tutelado por um órgão estatal – nessa época, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI),³⁵ criado em 1910, e substituído em 1967 pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Tal concepção continuará a vigorar com a lei n. 6.001 ou o Estatuto do Índio, promulgado em 1973. Embora criado como uma resposta às inúmeras denúncias, por institutos internacionais, do extermínio de índios em solo brasileiro, o Estatuto continua a defender³⁶ a perspectiva de incorporação dos grupos indígenas, como se a condição destes enquanto tal fosse transitória, até serem assimilados “progressivamente e harmoniosamente à comunidade nacional” (ESTATUTO DO ÍNDIO, 1973), bem como de tutelados, ou seja, ainda como relativamente impossibilitados de responder por suas ações.

Já com a CF/88, a promulgação de um capítulo para os índios expressa um salto qualitativo em comparação às leis anteriores. Agora, estão desobrigados da intermediação do governo para tomar suas próprias decisões e ingressarem em juízo para defender seus direitos, sendo reconhecida, portanto, sua legitimidade processual. Além disso, é garantido o respeito às suas especificidades étnicas e culturais e, como assinalado no

³⁵ A propósito, o SPI, até 1918, chamava-se Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), algo bastante ilustrativo do objetivo assimilacionista em relação aos índios no período. (Conferir CASTRO, 2016)

³⁶ Usamos aqui o verbo no presente, já que esse Estatuto, embora haja projetos nesse sentido, não tenha sofrido alterações até o momento.

início deste artigo, às terras que tradicionalmente ou originalmente lhes pertenciam.

Conclusão

Como já dito, o que foi sedimentado constitucionalmente está muito distante do vivido concretamente. Vivemos um momento de retrocesso em que vários projetos a serem votados – como aqueles indicados na Introdução deste artigo – ou já aprovados procuram extinguir ou relativizar os direitos dos índios. A Proposta Emenda Constitucional (PEC 215), aprovada em 2015, sob a presidência de Eduardo Cunha – preso atualmente por corrupção, evasão de divisas e lavagem de dinheiro – na Câmara dos Deputados, é uma das piores nesse sentido, por atribuir ao Legislativo, e não mais ao Executivo (como originalmente), o poder de demarcar as terras indígenas e decidir pela titulação das áreas quilombolas e pelas unidades de conservação do meio ambiente. Mas isso está longe de ser o bastante para o agronegócio brasileiro representado pela Frente Parlamentar da Agropecuária, uma das maiores bancadas da Câmara dos Deputados, que, conforme o Conselho Indigenista Missionário, se reúne a cada semana numa confortável mansão no Lago Sul em Brasília, para discutir sobre aqueles que sistematicamente perseguem: os índios, os quilombolas e os camponeses (2017).

Ao todo, 33 proposições ameaçam diretamente os povos indígenas, com o intento de restringir ou de retirar seus direitos, dentre elas, a PL 490, de autoria ruralista Jerônimo Goergen (PP/RS), que defende “um conjunto de dispositivos que

inviabilizam as demarcações, facilitam obras e a exploração de recursos em terras indígenas e retiram o direito de consulta prévia dos povos originários, consagrado internacionalmente”. Ainda: estabelece para o Estatuto do Índio um “marco temporal”, segundo o qual o mesmo só poderá ter direito às terras demarcadas no caso destas estarem sob sua posse na data da promulgação da última Constituição, ou seja, no dia 5 de outubro de 1988 (2018). Após essa data, qualquer ação no sentido de expandir a terra poderia ser cancelada.

O atual governo Bolsonaro, por sua vez, tem agravado esse quadro de desmonte das conquistas históricas alcançadas constitucionalmente, mediante, por exemplo, os planos para autorizar a prática da mineração e do arrendamento em terras indígenas, incentivando diretamente as invasões de madeireiros e garimpeiros nos territórios desses povos (FELLET, 2019). Ao lado disso, a porcentagem alarmante de desmatamentos e queimadas na Amazônia verificada no mês de agosto de 2019, correspondente a um aumento de 85% em relação ao mesmo período do ano anterior (conforme dados do Instituto Nacional de Investigação Ambiental/INPE), só tem demonstrado como as políticas do governo tem atuado no sentido de flexibilizar o controle ambiental.

O retrocesso atual, portanto, é o mais grave desde o período da redemocratização do País. Políticas públicas indigenistas vêm perdendo cada vez mais sua consistência em termos de defesa efetiva dos direitos desses povos. E claro está que, dado o descumprimento e as tentativas de desmantelar o estabelecido na Constituição– inclusive com a cumplicidade de

parte do STF³⁷ - tais políticas parecem ter tido seu sentido esvaziado e banalizado nas mãos de políticos que propagandeiam supostas/falsas “soluções” para os crescentes conflitos, mas, que, na realidade, só procuram concretizar a ambição histórica e de etnocídio por parte do capital. Aos índios, o que resta? Como indica o antropólogo Eduardo Viveiros, *reexistir* – resistir e existir (2016) -, nas esplanadas ou em cada local em que se encontrem, como sempre o fizeram em sua trajetória.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 21-39, 2012.

BRANCALEON et al. **Políticas públicas: conceitos básicos** (2015). Disponível em: <www.edisciplinas.usp.br>. Acesso em jul. 2018.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da República Federativa do**

³⁷ Segundo Manuela Carneiro da Cunha, em artigo de setembro de 2017, sob a liderança de Gilmar Mendes, a segunda turma do Supremo redigiu algumas sentenças em consonância com esse “marco temporal”, tendo assegurado que se tratava de entendimento já estabelecido.(Ver CUNHA, 2018).

Brasil, Brasília, DF, 21 dec. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jul. 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os involuntários da pátria**. Aula pública proferida durante o Ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, 20 abr. 2016.

CAMARGO, Angelica Ricc. Diretores/Diretórios dos Índios. **Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA)**. Disponível em: <www.mapa.an.gov.br>. Acesso em: jul 2018.

CANCELA, Francisco. Recepção e tradução do Diretório dos Índios na Capitania da Bahia: uma análise do Parecer do Conselho Ultramarino da Bahia (1759). **História Social**, n. 25, segundo semestre de 2013. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br>. Acesso em: ago. 2018.

CONGRESSO anti-indígena: 33 propostas, reunindo mais de 100 projetos, ameaçam direitos indígenas. **Conselho Indigenista Missionário**. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2017/10/congresso-anti-indigena-33-propostas-reunindo-mais-de-100-projetos-ameacam-direitos-indigenas/>>. Acesso em: ago. 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropóloga descreve como os direitos dos povos indígenas têm sido atacados** (2017). Disponível em: <www.uai.com.br>. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Fapesp, 1992.

_____. Imagens de índios dos Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, v. 4, n. 10, 1990. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: ago. 2018.

_____. Antropóloga descreve como os direitos dos povos indígenas têm sido atacados. **Uai**. Disponível em: www.uai.com.br. Acesso em: ago. 2018.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: ETIMOLOGIA E ORIGEM DAS PALAVRAS. Disponível em: www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: ago. 2018.

ELIAS, Nobert. **El proceso de la civilización**: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no século XVI**: a religião de Rabelais. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FELLET, João. Índios se aliam a antigos inimigos contra planos de Bolsonaro na Amazônia. **BBC News/Brasil**, 2 set. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49528317>>. Acesso em: set. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUSMÃO, Ramon Lamoso de. **Deus e o diabo no Brasil do século XVI**: os jesuítas e a antropofagia ritual indígena. Dissertação de Mestrado. em História do Império Português, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de

Lisboa, set. 2015. Disponível em: run.unl.pt. Acesso em: mai. 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso**: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6. ed. São Paulo, Editora Brasiliense. 2002

PROJETO ruralista que altera Estatuto do Índio e cria lei antidemarcação pode ser votado na Câmara. **Conselho Indigenista Missionário**. Disponível em: <www.cimi.org.br>. Acesso em ago. 2018.

LYRIO SANTOS, Fabrício. A civilização dos índios no século XVIII: da legislação pombalina ao “Plano” de Domingos Barreto. **Revista de História** (São Paulo), n. 170, jan.-jun., 2014.

MASSIMI, Marina. Representações acerca dos índios brasileiros em documentos jesuítas do século XVI. **Memorandum**, 5, 69-85, 2003. Disponível em: <www.fafich.ufmg.br>. Acesso em: ju. 2018.

OS países mais e menos religiosos do planeta. **BBC News/Brasil** (14. Abr. 2015). Disponível em: <www.bbc.com>. Acesso em mai. 2018.

PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Denise Andrade de Freitas Martins
Raissa da Silva Lima

Introdução

Este artigo tem como objetivo compartilhar os resultados obtidos na pesquisa intitulada “Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural”, tendo em vista a diversidade cultural da comunidade participante, estudantes de uma escola pública em idade entre nove e onze anos - integrantes da Educação Integral e participantes de um projeto de extensão universitária em parceria com uma escola de música-, com os quais foram realizadas atividades artístico-culturais envolvendo principalmente música, teatro e literatura, num processo de construção-reconstrução de performance.

Para fundamentar as discussões, nos apoiamos principalmente em três conceitos, que são: *Práticas sociais e processos educativos* (OLIVEIRA ET AL., 2014), por se tratar de um grupo de pessoas que tem objetivos comuns e que permanecem na relação por vontade e desejos próprios, sem imposição e/ou garantia de favores, e de cuja relação decorrem

processos educativos. *Dialogicidade*, do educador brasileiro Paulo Freire (2005), tendo em vista que todo processo de construção colaborativa tem como base o diálogo, a cooperação mútua, a solidariedade e a participação responsável e comprometida das pessoas envolvidas. *Interculturalidade*, referindo-se à relação entre diferentes grupos sociais que compõem a sociedade, relação de grande complexidade, a qual exige sentido crítico e político na promoção de transformação, segundo Candau (2008) e Coppete (2012), respectivamente.

A justificativa para a realização dessa pesquisa refere-se ao incômodo das pesquisadoras em relação à escolha e decisão do repertório musical ser de responsabilidade apenas de professores/as, desconsiderando assim a formação étnico-racial dos/as estudantes, bem como ao fato das aulas de música restringirem-se em geral à instrumentação e leitura musicais e ao difícil acesso da população ao ensino de música, mesmo em face da Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas escolas brasileiras.

Compreendendo-se que tal prática configura-se em um verdadeiro caldeirão cultural, social e musical, marcada pela entrega e envolvimento das pessoas, e em cuja construção, que é conjunta e colaborativa, ocorrem descobertas, realizações e novas formas de pensar e agir, apresentaremos a seguir o referencial teórico que sustenta nossas discussões, bem como a metodologia de pesquisa (natureza qualitativa e inspiração fenomenológica), a construção dos resultados e as considerações.

Referencial teórico

Práticas sociais e processos educativos

Práticas sociais referem-se às relações que são estabelecidas entre as pessoas, pessoas e comunidades, pessoas e grupos, grupos entre si, e grupos e sociedade. As experiências vivenciadas pelas pessoas ao longo da vida contribuem no processo de formação dessas mesmas pessoas, já que, de acordo com Oliveira et al. (2014), “[...] eu me construo como pessoa no convívio com outras pessoas” (p. 29). Nessas relações, há a participação de diferentes crenças, culturas, raças/etnias, níveis de escolaridade, classes sociais etc. Ocorrem em diferentes lugares, sendo eles escolares ou não, além de permitirem a exposição de modos de ser, pensar, agir de cada pessoa envolvida. A permanência, desaparecimento ou transformação dessa prática depende apenas de seus atores, os quais constroem, desenvolvem, mantêm ou até mesmo a suprimem. Elas se desenvolvem no interior de grupos, instituições e possuem como objetivo a conservação material e simbólica das sociedades. Estas mesmas práticas ainda podem promover relações entre os indivíduos e a interação destes com ambientes naturais, sociais e culturais. E, a transição dos indivíduos por diferentes práticas sociais permitem que o aprendizado de uma prática seja conectado ao aprendizado de outra prática, servindo assim como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens. De acordo com pesquisas realizadas nessa linha, processos educativos acontecem em práticas sociais, de onde se pode afirmar que práticas sociais são educativas.

Dialogicidade

Participar de uma prática social não é garantia de realização e nem mesmo de exposição, já que essa é uma tentativa de empreender para só assim tentar realizar. Realizar e realizar-se não são um ato solitário, ao contrário, só nos realizamos na coletividade, *sendo uns com os outros*, segundo o educador brasileiro Paulo Freire (2005). Por isso é que se diz que a convivência não é pura escolha e decisão, mas condição básica para compartilhar compreensões. Convivência e não conviver, porque esta última, dotada de sua forma de verbo, pressupõe a intenção; por isso convivência, que é o acontecimento em si, a experiência já acontecendo. Para o autor, o fundamento da convivência humanizadora e transformadora é saber lidar com as individualidades, as quais devem ser reconhecidas nas liberdades assumidas de cada um/a das pessoas em meio à coletividade. E é por isso que se diz que o espírito de cooperação e colaboração é a característica de toda ação onde há a predominância do diálogo entre as pessoas, as quais se encontram para a “[...] ‘pronúncia’ do mundo, [...] uma condição fundamental para a sua real humanização” (p.156).

Em Freire (2005), o homem/mulher possuem como vocação ontológica o desejo de *Ser mais*, resultado do próprio processo de humanização. De tal forma que esse homem/mulher não compreendem a realidade como pronta e acabada, mas se reconhecem como seres inacabados e por isso mesmo capazes de transformar a própria condição, buscando autorrealização e crescimento por meio das aprendizagens decorrentes da convivência criativa e cooperativa. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens e mulheres se sabem inacabados, têm a

consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da Educação, como manifestação exclusivamente humana; isto é, na inconclusão dos homens e mulheres e na consciência que dela têm (p. 83-84). A busca pelo *ser mais* deve acontecer de forma contínua e em comunhão, unidos e unidas pela solidariedade e ajuda mútua: “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Essa é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização” (p. 86).

Interculturalidade

Na perspectiva da interculturalidade predominam o respeito ao reconhecimento do outro e a presença do diálogo entre diferentes grupos e culturas, de forma que não haja dominação ou subjugação, mas “interação sistemática”, de acordo com Candau (2008). A interculturalidade corresponde assim a um processo dinâmico, onde deve haver relação, comunicação e aprendizagem entre as diferentes culturas, e cuja interação deva ser marcada pelo respeito, simetria, legitimidade mútua e igualdade. Em práticas como essas não há transmissão de conhecimentos “fechados”, segundo Candau (2008), mas a descoberta de novos conhecimentos em permanente processo de construção, por meio das trocas estabelecidas bem como negociações e conflitos, esses inerentes a toda atividade humana. Para a autora, essa é uma relação complexa, já que nem sempre é romântica e normalmente é marcada por questões de poder, preconceito e discriminação. Coppete (2012) corrobora com tais compreensões quando observa que se trata de “[...] um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover

relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas, [...] [sem se] isentar de sentido crítico, político, construtivo e de transformação” (p. 241).

Sabemos que a diversidade cultural constitui-se em uma característica fundamental da sociedade brasileira em seu processo de formação. E, com base nessas diferenças, é de grande importância que na Educação se reconheça o “outro” como fundamento primordial, para que o diálogo se estabeleça entre os diferentes grupos sociais. Candau (2008, p. 9) reforça a ideia de que a “[...] perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e inspiração fenomenológica, por compreendemos com Machado (1994), Martins e Bicudo (1989) e Garnica (1997) que, em pesquisas de natureza qualitativa, pesquisador/a e pesquisado/a buscam por que interrogam e não explicam a coisa como ela se apresenta. A preocupação não é com os fatos, mas com o significado dos eventos para as pessoas envolvidas na pesquisa; e o que sustenta o próprio pensamento que se tem das coisas é a condição de estar-no-mundo.

Dessa forma, a pesquisa foi estruturada em dois momentos: metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa. A intervenção aconteceu entre os meses de março a dezembro de 2017, com encontros semanais realizados junto à

comunidade participante- integrantes da Educação Integral da escola estadual “Governador Bias Fortes” e do Projeto Escrevendo o Futuro (PEF), projeto de extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Ituiutaba (UEMG) em parceria com uma escola de música, o Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba, Minas Gerais. Ao todo foram realizados vinte e seis encontros (incluídas as apresentações), os quais foram registrados em diários de campo, principal instrumento de coleta de dados, além de fotografias, filmagens, textos escritos e fala dos/as participantes. Da pesquisa constam assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os Termos de Assentimento, por se tratar de crianças entre nove e onze anos de idade. E, os nomes são todos fictícios, de decisão e escolha dos/as participantes.

A intervenção baseou-se no processo de construção-reconstrução de uma performance com base na obra para piano solo intitulada “Vila Platina”³⁸, do compositor brasileiro Liduino Pitombeira, cuja obra foi recriada (arranjada) para xilofones, metalofones, orquestra de teclados, instrumentos de percussão e canto, contando também com a participação de estudantes e professora(s) da UEMG, da escola Bias Fortes e da escola de música. A metodologia de pesquisa consistiu na análise ideográfica e nomotética, dos diários de campo (vinte e seis), a qual foi desenvolvida em três etapas: identificação das unidades

³⁸ “Vila Platina” é uma obra musical em três movimentos (Tijuco, Pio, Guató, Guató), relacionada à história da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil.

³⁸ Para Martins e Bicudo (1989): “A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de idéias por meio de símbolos” (p. 100), enquanto o termo nomotético deriva de *nomos*, que significa uso de leis, indicando assim “[...] um movimento de passagem do individual para o geral” (p. 106). -

de significado; redução fenomenológica; criação da matriz nomotética e construção dos resultados (MARTINS; BICUDO, 1989). O uso do termo redução fenomenológica refere-se à leitura minuciosa dos diários de campo para o levantamento das unidades de significado, as quais são reduzidas e depois agrupadas em categorias que compõem a matriz nomotética.

Construção dos resultados

De acordo com a análise dos dados coletados foram identificadas três categorias: A) *Constituição de autonomia em práticas sociais*; B) *Processos educativos em práticas sociais*; C) *O desejo de ser mais*. A categoria A, *Constituição de autonomia em práticas sociais*, refere-se aos participantes, os quais participaram, contribuíram e foram responsáveis pelo processo de construção-reconstrução da performance. Como? A partir do envolvimento e participação de cada uma dessas pessoas, fosse na manifestação de opiniões e/ou na recusa/rejeição de outras opiniões, na decisão e escolha de querer ou não tocar/cantar/dançar/interpretar, na assunção de papéis e responsabilidades... Tudo isso como maneiras de constituição de identidade e autonomia, modos de conquista de liberdade exercida com responsabilidade e compromisso. Capacidade de pensar e agir como maneiras de exercer a liberdade conquistada.

Em um dos encontros, conversando da construção da performance intitulada “Vila Platina”, os/as estudantes começaram a dar várias ideias e sugestões, como: sons de rio (Milly); confeccionar roupas em papel de cor azul para representar as águas do rio e cantar o hino do Brasil (Lele); visitar

um rio para conhecer e ter contato direto com o movimento e a cor das águas (Xandi), (DCIIA-3)³⁹. À medida que os encontros aconteciam, os/as estudantes e demais participantes (professoras e estudantes da universidade, da escola de educação básica e da escola de música) davam ideias e sugestões acerca da performance, um musical. Dentre os/as participantes, todos tinham liberdade e autonomia de escolher qual instrumento tocar, qual personagem interpretar, qual texto narrar, qual verso declamar...decidindo inclusive querer ou não participar. Em um dos encontros, por exemplo, Dansarino tocava galão inicialmente e ao longo da atividade mudou de opinião, querendo tocar xilofone (DCIXA-6). Lulu, diante da situação, manifestou vontade de tocar galão, comentando que não gostava de tocar xilofone (DCIXA-10).

Na categoria B, *Processos educativos em práticas sociais*, destacamos a questão do processo educativo, o qual está intimamente ligado às práticas sociais, ou seja, em toda prática social há processo educativo. Portanto, o processo educativo não ocorre apenas em ambientes escolares, mas em outros lugares, sejam ruas, praças, empresas, escolas, igrejas etc. Em um dos encontros, em meio à conversas espontâneas, conversamos da experiência dos/s participantes nas atividades realizadas. Vejam-se: Thur - “Aprendi muitas coisas diferentes, aprendi algumas coisas com vocês que eu não sabia, tocar Xilofone, tocar galão, não sabia tocar isso e agora eu sei” (DCXXIA-5); Lila - “Aprendi a tocar, aprendi as notas” (DCXXIA-6); Lola - “Aprendi que sempre tem que estudar muita música porque música toca o nosso

³⁹As letras DC são as iniciais das palavras Diário de Campo, seguidas de algarismos romanos referentes aos números dos diários e em seguida as letras alfabéticas maiúsculas, que nomeiam as categorias, seguidas de algarismos arábicos, que representam as unidades de significado (US)

coração” (DCXXIB-8); Dora - “Aprendi a tocar Xilofone, chocalho” (DCXXIB-9); Mila - “Aprendi a tocar Xilofone, a prestar atenção” (DCXXIB-10); Milly - “Aprendi que a gente tocando a gente tem um desenvolvimento maior porque não é só copiando que a gente aprende, é também tocando, fazendo coisas diferentes igual aqui no conservatório” (DCXXIB-11); Neto - “Aprendi a tocar Xilofone, aprendi a olhar a maestrina quando ela estiver lá na frente” (DCXXIB-12); Xandi - “Aprendo a tocar as coisas, perco um pouco da vergonha” (DCXXIB-13); Pé de breck - “Aprendo a tocar Xilofone” (DCXXIB-14); Lele - “Aqui aprendo educação, respeito, a tocar música” (DCXXIB-15); Zigo - “Aprendi a tocar instrumentos, aqui tem diversão, aprendi a ficar menos nervoso” (DCXXIB-16).

De acordo com o processo de construção-reconstrução da performance, num dado momento convidou-se professores/as da escola de música para a execução de instrumentos de banda (clarinete, caixa clara, surdo, trompete, bombardino), de modo a enriquecer a atividade. Dentre os músicos, um deles tocava a introdução, num toque percussivo em caixa clara, conforme constava do arranjo. Em um dos encontros esse músico se ausentou e de imediato Dansarino, estudante participante, assumiu o papel do professor musicista, executando corretamente o ritmo na caixa clara (DCXXIVB-4). Processos educativos se evidenciavam, uns aprendiam com os outros, vendo, ouvindo, percebendo, prestando atenção, *sendo uns com os outros* (FREIRE, 2005).

A categoria C, *O desejo de ser mais*, refere-se ao desejo dos/as participantes em aprender a tocar um novo instrumento, a se apresentar em público, conhecer uma nova obra musical, conhecer professores/as e instituições de ensino, conhecer novos

e outros lugares, compositores e musicistas, pessoas diferentes e importantes, ou melhor, pessoas de visibilidade no mundo social, seres sociais. De acordo com Freire (2005) seria essa busca pelo “algo a mais”, tendo como ponto de partida o “aqui”, o “agora”, nos quais as pessoas estão inseridas e para se moverem, se modificarem, precisam ser em comunhão. Isso nos autoriza a dizer que a prática realizada é uma prática problematizadora, quando, com base na liberdade exercida na autonomia constituída, os/as estudantes desenvolveram a capacidade de perceber, questionar, criticar, problematizar as situações vivenciadas das quais participam e nas quais são protagonistas. Portanto, tais situações configuram-se em uma realidade aberta à transformação por meio da ação humana, tendo em vista o desejo de ser mais, de realizar e realizar-se.

Exemplificando: Dede apresentou aos estudantes um instrumento cujo som era semelhante ao da Pantagoma (instrumento de percussão muito usado nas Congadas - festas religiosas características da região do Pontal do Triângulo Mineiro), o que despertou interesse em Neto, o qual manifestou desejo de tocar. E, tocando, observou o quanto era leve o instrumento e de sonoridade muito particular (DCVC-11). Nos encontros, os/as estudantes, fossem meninos ou meninas, demonstravam bastante interesse pelos instrumentos de percussão. E antes mesmo de cada qual pegar seu instrumento, davam lá suas boas percutidas, como se fosse uma exploração sonora. Dansarino, Lucas selfie, Xico e Gab, além de tocarem no início dos encontros, não saíam sem antes tocar novamente. Tocar instrumento de percussão se configurava em uma alegria (DCVIIC-13). Os/as estudantes permaneciam no local dos encontros, em geral o palco do auditório da escola de música,

lugar de muitos instrumentos: bateria, teclado, piano, atabaques, caixas, bongôs, carrilhão etc. (DCIXC-15).

Considerações

Com base na análise dos dados coletados, podemos considerar que práticas sociais envolvendo música, teatro e literatura são potentes na promoção de novas aprendizagens, não só musicais, mas também artísticas, sociais e culturais. Além dessas aprendizagens, em muito contribuíram tais atividades na constituição de autonomia, na melhoria da autoestima, no reconhecimento da capacidade e importância de cada um/a no trabalho em grupo, no processo de formação de identidades. Dessa forma, podemos dizer que processos educativos não se restringem apenas à ambientes escolares, aos componentes curriculares, às horas destinadas à aplicação engessada de conteúdos e metodologias, mas aos espaços/tempos de sujeitos de ação que tenham apostado e investido na convivência alicerçada no respeito e na ajuda mútua. Somente assim é possível construir-reconstruir, lugar onde as pessoas envolvidas estabelecem laços de trocas, de saberes e fazeres, aprendem e ensinam umas às outras, como princípio da cooperação criativa e por isso transformadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília: MEC, 2008.

COPPETE, Maria C. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. In: **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan-abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interfaces**, Botucatu. n. 1, p. 109-122, agosto 1997.

MACHADO, Ozeneide. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPOSITO, Vitória Helena C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria

Waldenez; SOUZA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCAR, 2014, p. 29-46.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MONTE ALEGRE DE MINAS

Ingridy Alves Carvalho
Lília Maria Mendes Bernardi

Introdução

A tecnologia hoje pode ser denominada de uma maneira geral e sucinta como toda criação feita pelo homem para simplificar seu modo de vida, desde ferramentas mais simples até aparelhos mais modernos.

Tecnologias digitais são ferramentas que fazem ligação com o mundo físico e o mundo digital, trazendo informações, facilitando o estudo de determinados assuntos ou até mesmo para lazer. Segundo Moran (2007), é uma ferramenta que integra meio físico e meio digital, revolucionando o nosso cotidiano ao resolver os nossos problemas de comunicação, informação, aprendizagem, compras, pagamentos, entre outros serviços, se complementando ao surgimento de outras. O mundo tecnológico em que se vive faz com que se adapte cada vez mais a ele, pois esta e a informação está em todo lugar.

Segundo Kenski (2007, p.25):

Ao se falar em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação.

A escola como fonte do processo formativo do ser humano deve-se conectar com o meio digital para oferecer aos seus alunos subsídios para uma aprendizagem mais inovadora e que esteja mais envolvida com seu cotidiano. O professor como mediador deste processo formativo deve abranger suas técnicas de ensino acompanhando a nova era digital trazendo para seu aprendiz através do uso de tecnologias educacionais um processo de ensino e aprendizagem mais inovador.

Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que há uma comunicação do mundo com o meio digital, com diversas atividades de lazer, de pesquisa, de relacionamento entre outros, que causam profundo impacto na educação oferecida pela unidade escolar e as formas de ensinar e aprender com a qual se está habituado.

Nesta perspectiva toma-se como fator problema qual a contribuição do uso de tecnologias educacionais como auxílio no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola na rede pública da cidade de Monte Alegre de Minas?

Toma-se como partida o problema acima apresentado e como objetivos conhecer a contribuição do uso de tecnologias

educacionais como auxílio no processo de ensino-aprendizagem; aprofundar o conhecimento sobre tecnologias educacionais e seu uso no processo de ensino-aprendizagem; identificar os conceitos que o professor tem sobre a inserção da tecnologia em função do processo de ensino-aprendizagem e também verificar se o professor faz o uso destas em sua prática como auxílio no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

A relação e a escolha da temática deram-se ao longo do curso de Pedagogia, através das disciplinas trabalhadas, nas quais eram postas a importância do processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois atualmente se encontra em uma sociedade que está cada vez mais arraigada com a tecnologia fazendo o conhecimento ser expandido para todos a qualquer momento.

A metodologia utilizada quanto à abordagem do problema foi de caráter qualitativo uma vez que procurou-se compreender a contribuição do uso de Tecnologias Educacionais no processo de ensino-aprendizagem, contendo também estudos bibliográficos e pesquisa de campo realizada com três professores, sendo eles do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Monte Alegre de Minas.

Um breve diálogo sobre a tecnologia

O conceito de tecnologia pode ser denominado de forma ampla, podendo ser definido como “termo que envolve o conhecimento técnico científico, ferramentas, processos e

materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento”. (DINIZ, 2010, p.3 apud YAMADA, MANFREDINI, 2014, p.77).

As tecnologias digitais se tornaram moeda valiosa no mundo da informação e comunicação, tecnologias estas que trazem interação social, lazer, solução de problemas, a facilitação da locomoção e principalmente a informação, a comunicação e o conhecimento.

Kenski (2007, p.33) destaca que a tecnologia digital:

[...] possibilita a comunicação entre pessoas para os mais diferenciados fins: fazer negócios, trocar informações e experiências, aprender juntas, desenvolver pesquisas e projetos, namorar, jogar, conversar, enfim, viver nossas vidas, que podem ser partilhadas em pequenos grupos ou comunidades virtuais.

As tecnologias segundo Filé (2011, p.33) “que enredam a todos hoje não nasceram no vácuo, ou seja, elas não apareceram de uma hora para outra”, elas vem sofrendo transformações e reestruturando paradigmas das mais diversas formas na sociedade de acordo com a necessidade de evolução humana. Atualmente, o aparelho celular, por exemplo, é um dispositivo grandioso criado pelo homem, mas se observar para traz verifica-se que muitas outras tecnologias no passado também foram consideradas importantes e hoje são vistas como instrumentos comuns como a televisão, o rádio, o computador, o cinema, mas que naquela época fizeram grande diferença.

Kenski (2007, p.21) aponta que:

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza, de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias” cada vez mais sofisticadas.

A evolução das tecnologias tem sido constante, abrangendo dos primórdios até os dias atuais. Cada vez mais o homem aumenta sua relação com esta, criando técnicas de utilização, aumentando ainda mais seu ritmo de evolução.

Começou a ser utilizada quando os ancestrais se dispunham de instrumentos simples feitos de pedra que eram usados como instrumentos de corte, ajudando o homem a obter seu alimento com mais facilidade. Nesse período, a subsistência do homem era conseguida através da caça e da pesca, sendo assim, sucessivamente o homem descobriu o fogo que foi uma das evoluções mais significativas para a humanidade, alavancando o desenvolvimento. Protegendo-se contra os animais, sendo utilizado também para o aquecimento do corpo humano e como luz durante a noite, sendo imprescindível até os dias de hoje.

A partir de então, novas tecnologias foram sendo inseridas como os automóveis, as máquinas que eram usadas nas indústrias tiveram grande importância e transformação social principalmente na revolução industrial quando o homem se

dispunha de máquinas para facilitar e aperfeiçoar seu trabalho diminuindo a mão-de-obra.

Houve também o desenvolvimento da técnica de agricultura que foi um elemento de grande avanço, através da qual o homem passou a fabricar o seu próprio alimento, até chegarmos ao século XX e se deparar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que são usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como o computador, a televisão, aparelhos de som, aparelhos celulares, entre outros. Sendo assim, esta se torna a cada vez mais complexa e interconectada com o ser humano transformando a sociedade intensamente.

Pode ser conceituada, “tecnologia educacional” quando “considerar todos os recursos tecnológicos, desde que em interação com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem”. (BRITO, PURIFICAÇÃO, s/d, p.29). As tecnologias educacionais têm grande relevância na educação, pois são vistas como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem.

A tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem

Entende-se que a educação acontece durante todo um processo. O homem não se torna instruído apenas em um determinado período e lugar, ou seja, a educação não se realiza apenas na escola que é a instituição oficial de formação do indivíduo, mas sim ao longo da vida de todos os seres humanos,

assim aprendemos em todas as situações que se discorre em nosso dia a dia.

Para Moran (2007, p.14-15):

A educação é um processo de toda a sociedade-não só da escola- que afeta as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis. A sociedade é educadora e aprendiz ao mesmo tempo. Todos os espaços e instituições educam-transmitem ideias, valores, normas [...] se adaptando ao novo, a cada situação que se apresenta.

O modelo educacional que se firma na maioria das escolas brasileiras é o modelo ditado como tradicional, que se apresenta a figura do docente como transmissor de conhecimento e o aluno como mero receptor.

Referenciando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o modelo educacional tradicional:

[...] baseia-sena exposição oral de conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada.[...] No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado. (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Esse aspecto também é comentado por Moran (2007, p. 45) que diz “os principais obstáculos para aprendizagem inovadora são: o currículo engessado, conteudista; a formação deficiente de professores e alunos; a cultura da aula tradicional, que leva os professores a privilegiarem o ensino, a informação e o monopólio da fala”.

Por outro lado, procura-se fazer uma educação em que haja mais diálogo, isto é, uma educação em que a escola e o professor se tornem a interface do conhecimento, para que o aluno possa vivenciar o acesso democrático de informações, ideias e de conhecimentos.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), as tecnologias educacionais ocasionam modificações na educação trazendo grandes desafios. As tecnologias educacionais incitam as escolas a saírem do ensino ditado como “tradicional”, onde o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, para um ensino onde possa haver mais participação e integração por parte dos educandos.

Para Gabriel (2013, p.104) “o ambiente educacional formal precisa se transformar em um ambiente que abrace as tecnologias digitais como ferramentas de extensão das capacidades humanas e plataformas de colaboração para a aprendizagem, que continua naturalmente nos ambientes informais de educação – fora da sala de aula”.

A despeito disso Moran (2007, p. 9) diz que:

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível *on-line*, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações *on-line*, enfim, da variada oferta de serviços digitais.

Sendo assim, a instituição escolar como principal meio para a formação do indivíduo, para que ele atue com cidadania, tendo participação social e consciente na sociedade em que vive, por sua vez, a escola deve estar sempre adepta ao mundo globalizado, acompanhando as novas tendências, principalmente aquelas que possam trazer significância para seu modelo educacional.

Assim, “a proposta educacional da escola deve expressar a sua preocupação em formar cidadãos que possam se integrar ao mundo do trabalho, convivendo em um meio que lhes permita [...] fruir dos bens naturais e dos bens produzidos pela sociedade”. (ALCICI, 2014, p.9). Ainda de acordo com a autora, a escola que é profundamente afetada pelo contexto atual deve ter característica diferente daquela que é apenas dona do conhecimento, sua função é definida constantemente de acordo com as exigências da sociedade. (ALCICI,2014).

Segundo Almeida (2003), inicialmente a tecnologia foi introduzida na escola em serviço de funções administrativas, como pretensão de agilizar o serviço técnico, como por exemplo, toda vida escolar do aluno no sistema. Aos poucos, estas tecnologias começaram a serem ingressadas no ensino sendo

introduzidas nas atividades de sala de aula como os computadores, retroprojetores, celulares, tablets, aparelho de DVD, e a televisão.

Em vista disso, Almeida (2003, p.113-114), reforça que as tecnologias inseridas nas atividades de classe:

[...] contribui para expandir o acesso à internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais institucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade.

O computador, por exemplo, é um grande recurso tecnológico educacional utilizado nas escolas, uma vez que dentro da perspectiva educacional, os sujeitos que fazem a utilização desta tecnologia podem resolver problemas, criar soluções, desenvolver atividades.

Garcia Neto (1992, s/n. apud Brito e Purificação, s/d, p. 65), ressalta que o computador possibilitou:

melhoria na influência e seqüência do raciocínio dos alunos, no desenvolvimento de projetos individuais, elevação da auto-estima, aumento do tempo de concentração em relação ao apresentado em sala de aula, nova relação professor aluno, concretização dos processos abstratos, direcionamentos da aprendizagem pelo aluno, o erro como elemento da aprendizagem e reflexão sobre os processos envolvidos na aprendizagem.

A aula de informática na educação contribui de forma bastante positiva, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora (capacidade de utilizar os músculos do esqueleto), atenção e concentração, percepção visual, organização espacial (reconhecimento de posição, espaço e lateralidade), curiosidade e memória visual, raciocínio lógico e cognitivo, através de jogos pedagógicos e atividades que desenvolvem estas habilidades.

Nas palavras de Amora (2011), é de grande relevância que a instituição escolar se dirija para ter as mídias não como suas adversárias mas sim como parceiras contribuintes no processo de ensino-aprendizagem oferecendo ao aluno uma aprendizagem transformadora.

O professor atua como mediador entre o conhecimento e o aluno fazendo o uso das tecnologias, onde “poderá redimensionar sua autoria, modificando a base comunicacional potencializada pelas tecnologias digitais”, estando disposto a oferecer ao seu aprendiz situações de conhecimento que posam trazer um satisfatório processo de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2011, p.83).

De acordo com Manfredin (2014) está na hora do professor revisar sua prática em sala de aula e encontrar uma nova forma de praticar a educação sem perder a essência da escola que é um ensino de qualidade e a preparação do indivíduo para a cidadania.

Dessa forma, o docente como construtor de si mesmo tem o compromisso de sempre se atualizar na busca de novas concepções pedagógicas e fundamentos necessários para o

efetivo aprendizado e desenvolvimento de seu aluno, e para isso ele deve usar as tecnologias ao seu favor como instrumento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na qual haja uma aprendizagem mais significativa.

Brito e Purificação (s/d., p.36), exprimem que o professor deve

[...] utilizar as tecnologias educacionais: televisão, vídeo, retroprojetor, projetor de slides, computador, etc., os quais poderão ajudá-lo na elaboração de materiais de apoio, bem como ser valiosos recursos para o ensino de diversas disciplinas do currículo, seja em sala de aula, num trabalho coletivo, seja na dinâmica do trabalho desenvolvido em laboratórios.

O trabalho com recursos tecnológicos necessita por parte do professor uma constante formação visto que as tecnologias sempre continuam sendo aprimoradas, tendo o compromisso de buscar dialogar sua prática com o mundo atual, principalmente para sua tomada de consciência sobre o seu fazer pedagógico.

Precisa-se de professores que sejam uma interface de todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno, sempre buscando se inovar com as tecnologias, inserindo estas em suas aulas de forma que possa facilitar a comunicação do aluno com o conhecimento. É importante “inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensino-aprendizagem”. (MORAN, 2007, p. 38).

Para Garcia et al (2012) é preciso que os docentes tenham mais autonomia para uma prática social com tecnologias educacionais para que, conhecedores dos desafios e das riquezas

de suas comunidades escolares, possam investir em planejamentos de ações pedagógicas relevantes para a aprendizagem de seus educandos.

A sociedade contemporânea exige que o ser humano seja mais cooperativo e crítico, onde se adapte em múltiplos contextos sempre alcançando novos conhecimentos e as tecnologias educacionais podem “tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador,” sendo um grande mecanismo no processo de ensino-aprendizagem. (MORAN, 2007, p. 48).

O uso das tecnologias permite que a escola se adapte ao mundo contemporâneo, rompendo barreiras, uma vez que estas colocam o indivíduo em contato com diferentes culturas e diversidades. Dessa forma, a tecnologia se torna imprescindível para o processo de ensino-aprendizado para uma educação mais inovadora e integrada ao universo digital.

Metodologia

Optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual procurou-se compreender a contribuição do uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

Mynaio (2003) sustenta, sendo um conjunto de técnicas que vão construir a realidade, que não pode determinar a quantidade.

Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública da cidade de Monte Alegre de Minas.

Nesse sentido apoiamos em Gil (2002, p. 53) que aponta

No estudo de campo o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. No estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa a observação da prática de três professores dos anos iniciais do ensino fundamental em sala de aula, fazendo o uso de tecnologias educacionais.

Gil (2002, p. 35) acentua que a observação: “[...] é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento assistemático de relações entre os fatos no dia-a-dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência. Alguns valem-se exclusivamente de hipóteses desta origem”.

E ainda, foi realizado um questionário, que para Gil (2002, p. 116) reforça que “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Nele identificou-se qual o conceito que os professores pesquisados têm sobre a inserção da tecnologia educacional e sua contribuição na educação em função do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Análise dos dados

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Monte Alegre de Minas, com três professores, sendo eles do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, pois eram anos que tinham maior contato com a tecnologia. Para manter o sigilo da pesquisa realizada, identificou-se os professores como P1, P2 e P3.

Durante a observação na turma do 3º ano, onde o Professor P1 é o regente, observou-se a utilização do recurso tecnológico televisão e aparelho de DVD, passando um filme para complementar o conteúdo que estava mediando aos alunos.

Brito e Purificação (s/d) salientam que por meio do uso da televisão como recurso educacionais educandos entram em contato com diferentes formas de aprendizagem, encontrando estímulos para ter novas relações com temas já conhecidos, tomando clareza sobre as conquistas da ciência nos últimos anos, sobre novas informaçõesdo mundo, entre tantos outros fatosque podem trazer o conhecimento através da tela da televisão.

Na turma do 4º ano, sob a regência do Professor P2, foi utilizado o recurso tecnológico televisão e DVD, no qual foi passado um documentário que tinha ligação com o conteúdo que estava mediando e depois fez a utilização do próprio aparelho celular para pesquisar o significado de algumas palavras desconhecidas que foram encontradas pelos alunos durante o documentário, resultando em uma grande interação dentro da sala de aula, pois todos os alunos ficaram bem atenciosos quando o professor fazia a utilização do recurso tecnológico.

Para que a aprendizagem seja significativa o professor deve usar as tecnologias educacionais ao seu favor conscientemente, firmando um compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Brito e Purificação (s/d) expressam sem dúvidas sobre o fato que nenhuma intervenção pedagógica que esteja harmonizada com a sociedade contemporânea e com inovações tecnológicas será eficaz sem a colaboração consciente do professor e sua participação na busca por autonomia social.

Na turma do 5º ano, o regente é o Professor P3 o recurso tecnológico utilizado foi o aparelho celular, Como vários alunos na sala possuíam o aparelho, pediu-se para que em grupo, fizesse uma breve pesquisa no celular dentro de sala de aula sobre o conteúdo que estava sendo ministrado, Em seguida, os alunos responderam a um pequeno questionário com quatro perguntas, que depois foram utilizadas para fazer um jogo de perguntas e respostas para a turma como atividade avaliativa.

Alcici (2014, p.14) relata que:

É inegável que o uso das TICs na escola, principalmente com o acesso à internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais previamente preparados e sob o controle dos educadores, favorece a interatividade, permitindo a comunicação com o mundo. Eliminam-se, dessa forma, os muros que separam a escola da sociedade.

Os educadores devem utilizar a tecnologia educacional para a contribuição do processo de ensino-aprendizagem de forma que o instrumento utilizado possa tornar a aula mais enriquecedora para os alunos.

Quanto ao questionário, iniciou-se perguntando como a escola e os professores podem contribuir para a formação dos cidadãos digitais?

O Professor P1 relatou que “Fazendo orientações, disponibilizando esses recursos para os alunos, mas sempre de acordo com a necessidade de utilizá-los e com muita consciência”. Para o Professor P2 “Através do laboratório de informática da escola”. E o Professor P3 “Tentando dar aos alunos o maior esclarecimento possível, de como usar as mídias sociais de forma saudável e sem perigo”.

Almeida (2014, p. 36) considera que: “[...] não devemos ver as TICs como salvadoras da educação, nem como uma garantia da qualidade de ensino, e sim como algo que pode contribuir para a sua remodelação, permitindo à escola combinar estruturas que concorram para a recuperação de sua modicidade”.

A instituição escolar tem que inserir a tecnologia no seu ambiente de aprendizado de forma que ela seja aliada do ensino para que os alunos possam construir seus conhecimentos de uma forma moderna e inovadora.

Outra questão abordada foi se as tecnologias educacionais podem ajudar no processo ensino-aprendizagem? Caso a resposta fosse positiva, de que forma?

Para o Professor P1: “Sim. Tudo que for utilizado de forma e maneira correta, sem exageros é sempre válido”. O Professor P2 “Sim. Através de vídeos, filmes, que auxiliam as aulas para que fiquem mais interessantes”. E para o Professor P3

“Sim. Pois é um grande apoio o uso de materiais modernos e de uso fácil. Mostra os conteúdos de forma clara e concisa.”

De acordo com Almeida (2014, p. 39):

O uso de novas tecnologias permite romper barreiras, uma vez que elas possibilitam o acesso mundial à informação e colocam o cidadão em contato com diferentes conteúdos, linguagens e diversidades. Dessa forma, a instalação e o uso de ambientes virtuais passam a ser imprescindíveis no direcionamento dos vários conteúdos a serem aplicados.

As tecnologias educacionais abrem as portas do mundo da informação e transformam-se em instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento de forma integrada e mais interativa.

Ainda foi inquirido se o professor acha válido que a tecnologia esteja inserida no ambiente escolar como forma de estimular o aluno e evitar a falta de interesse na aprendizagem. Caso a resposta fosse positiva, de que forma?

Para o Professor P1 “Sim. Hoje em dia, os alunos vivem cercados por ela e dominam muito bem essas evoluções de forma muito rápida, mesmo os que moram na zona rural, então, porque não utilizá-la”. O Professor P2 “Sim. Tem auxiliado muito a tornar as aulas mais interessantes”. E para o Professor P3 “Sim. Se este é o momento das mídias, então porque não usá-las a favor da aprendizagem e do interesse”.

Moran (2007, p.91-92) defende que:

A escola continua a mesma, no essencial, mas há algumas inovações pontuais, periféricas, que começam a pressionar por uma mudança mais estrutural. [...] o avanço das tecnologias e o seu domínio técnico-pedagógico propiciam a criação de espaços e atividades novos dentro da escola, que convivem com os tradicionais: utiliza-se mais o vídeo, para tornar as aulas mais interessantes; desenvolvem-se alguns projetos na internet, nos laboratórios de informática.

Estando inserida no ambiente escolar como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem, pode ser uma forma muito válida de evitar a falta de interesse dos alunos como um meio apenas de conteúdos “chatos e cansativos”, podendo até ser uma grande aliada para evitar a evasão escolar.

Outra pergunta que fez foi se houve interesse e que mídias foram utilizadas. Caso a resposta positiva, qual ou quais?

Para o Professor P1 “Sim. Televisão, celular”. O Professor P2 “Sim. Através de filmes relacionados com a matéria dada, vídeos também são ótimos para desenvolvimento das aulas”. E para o Professor P3 “Sim. Usam-se o celular para pesquisar uma palavra difícil”.

Ainda complementou-se o questionamento, perguntando se eles encontraram dificuldades, caso a resposta fosse positiva, qual ou quais? Todos os professores responderam que “não”. E o Professor P3 complementou “Eles são feras no assunto”.

Nem sempre o professor consegue utilizar as tecnologias educacionais sem encontrar problemas no processo de aplicação

das mesmas, pois o uso delas vai muito mais além do que apenas repassar um conteúdo.

No questionário proposto aos professores, nenhum deles citou o uso do computador em sua prática, visto que é uma ferramenta que ao ser utilizada traz grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem uma vez que, atualmente, falta desse recurso empobrece as atividades para uma educação construtiva que tanto se deseja.

Sobre isso, Manfredini (2014, p. 66) conceitua que:

O profissional contemporâneo faz uso das TICs como apoio em muitas de suas tarefas cotidianas, mas o que é fundamental e cabe destacar é o “saber usá-las adequadamente”. O uso incorreto gera inúmeras perdas, causando insegurança e fragilidade nos negócios. A credibilidade no processo fica totalmente comprometida.

Finalizou-se o questionário perguntando se o professor notou alguma diferença no interesse e atenção dos alunos quando estava usando algum recurso tecnológico.

Para o professor P1 “Percebi que o interesse deles aumenta muito mais, pois são recursos que dominam sem dificuldades”. O Professor P2 “Sim, interesse foi bem maior nas aulas”. E para o Professor P3 “Sim. A atenção é maior e o interesse em descobrir primeiro é grande”.

Segundo Manfredini (2014, p.50) “ao utilizar essa nova ferramenta didática, o professor pode acelerar os trabalhos e melhorar muito a apresentação de conteúdos, tornando sua aula muito mais atrativa”.

Dessa forma, a partir do momento que os professores abraçam o ambiente digital, estão considerando um ambiente onde favorece não somente a atenção dos alunos, mas sim o seu desenvolvimento criativo, transformando-se em um grande mecanismo para o processo de ensino-aprendizado.

Considerações finais

Através da pesquisa, demonstra-se que a tecnologia foi introduzida no espaço escolar como um apoio ao professor e como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é de grande importância, pois ela permeia todos os espaços escolares e não-escolares estando cada vez mais presente na vida do ser humano.

O uso das tecnologias educacionais está alterando significativamente o papel do professor como interventor do conhecimento e também dos alunos como agentes do próprio conhecimento, fazendo com que a maneira de ensinar e também o aprender sejam repensados dentro de uma perspectiva na qual a educação tem o compromisso de sempre buscar o melhor que a sociedade tem para oferecer sabendo utilizar a favor da educação.

Os professores aqui pesquisados fazem o uso de algumas tecnologias na sala de aula e reconhecem como instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois torna a aula mais prazerosa e atrativa para o aluno, porém deixa a desejar quanto ao uso do computador.

A escola precisa estreitar cada vez mais o seu relacionamento com a tecnologia fazendo dela sua aliada, para dar ao aluno um ambiente educacional estimulante compatível com o mundo digital em que vivemos.

Acredita-se que atualmente, com toda a transformação que ocorre com surgimento de tantas tecnologias, os professores e principalmente a instituição escolar devem agarrar e aproveitar delas para buscar uma educação de qualidade e mais inovadora para seus alunos, pois quando bem utilizadas, contribuem de forma pertinente na educação.

Referências

ALCICI, S. A. R.A Escola na Sociedade Moderna.In: ALMEIDA, N. A.(coord.)...[et al.]. **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, N. A. de. Os Diferentes Aspectos da Linguagem na Comunicação. In: ALMEIDA, N. A.(coord.)...[et al.]. **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia e Gestão do Conhecimento na Escola.In: ALMEIDA, M.E.B. de; ALONSO, M.; VIEIRA, A. T. **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

AMORA, D. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa?. In: WENDEL, F. (org.); AMORA, D...[et.al.]. **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FILÉ, V. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. In: WENDEL, F. (org.); AMORA, D...[et.al.]. **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GABRIEL, M. **Educar**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCIA, D. N. de M.; NORTE, M. B.; MESSIAS, R. A. L. **Tecnologias de informação e comunicação: TICs aplicadas à le**. Rede São Paulo de Formação Docente. Curso de especialização para o quadro do magistério da SEESP ensino fundamental II e ensino médio. São Paulo, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KELLY, K. **Para onde nos leva a tecnologia**. Tradução: Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: Bookman, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MANFREDINI, B. F. Rupturas de paradigmas no uso das tecnologias. In: ALMEIDA, N. A. (coord.)...[et al.]. **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T. e BEHRNS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ed. Campinas: Papirus, 2013.

RANGEL, M.; FREIRE, W. **Educação com Tecnologia: texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RIBEIRO, A.E. Tecnologia Digital, In: CEALE- CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, s.d. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/apps/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acessado em: 29 maio 2017.

RIBEIRO, C.; CASTRO, J.M. e REGATTIERI, M. M. G. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, W. et al. (Org.). 2. ed. **Tecnologia e**

Educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VIEIRA, A. T. Bases para a Construção de uma Nova Organização Escolar. In: ALMEIDA, M.E.B. de; ALONSO, M.; VIEIRA, A. T. **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

YAMADA, B. A. G.; MANFREDINI, B. F. Tecnologias de Informação Aplicadas na Escola. In: ALMEIDA, N. A. (coord.)...[et al.]. **Tecnologia na Escola:** abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MEMÓRIA DISCENTE: ENTRE LEMBRANÇAS E RECORDAÇÕES DA ESCOLA PARA OS POBRES

Nicola José Frattari Neto
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Silêncio para a escola dos pobres

O Educandário Ituiutabano (1958-1978) foi uma escola construída e instalada em meio a uma zona de conflitos sociais e educacionais, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Em um momento em que o curso ginásial só havia em duas escolas confessionais católicas e uma particular, não gratuitos, um grupo de espíritas denominado União da Mocidade Espírita de Ituiutaba UMEI⁴⁰, iniciou campanhas e construíram seu prédio (1954-

⁴⁰A UMEI foi fundada em 5 de maio de 1947, por um grupo de jovens, entre 15 e 20 anos, liderados por Germano Laterza. Foi registrada em cartório em 17 de junho de 1957. O propósito do grupo de amigos era o de estudar o Espiritismo, divulgá-la e trabalhar em benefício dos mais necessitados, visando inclusive o estudo do Esperanto. As reuniões possuíam um caráter dinâmico, pois além de campanhas assistenciais pela cidade e dos estudos referentes ao Espiritismo, faziam comemorações festivas, inclusive o teatro foi bem utilizado pelo grupo, tornando-se chamariz para os novos jovens que passavam a participar. Reuniam-se, à princípio, na sede do Centro Espírita Eurípedes Barsanulfo. A seguir, no Centro Espírita Amor Fraternal até a década de 1960, e em seguida construindo sede própria (FRATTARI NETO, 2009).

1957). A precariedade do ensino primário, igualmente, era uma constante. E pelos jornais locais e documentos oficiais, foram registradas quase 600 matrículas para a 1º série do curso Primário e 30 para o curso ginásial, em seu primeiro ano de funcionamento.

Ao nos dispormos a pesquisar sobre o Educandário Ituiutabano, encontramos muitas *vozes* que vieram preencher nossa expectativa quanto à pesquisa. Mas, igualmente, significativos *silêncios*. Os *silêncios*, bem mais relevantes e instigadores, se apresentaram na quase ausência de identidade histórico-educacional da cidade, quanto a nosso objeto. Esteve presente na não valorização de uma experiência educativa, que possuiu caráter inovador. É notável que nenhum dos memorialistas da época, que citaram até a primeira escola da cidade em fins do século XIX, não tenham citado o Educandário Ituiutabano. Mas por Educandário também ouvimos outras denominações, em nossas entrevistas, como o termo *Escola dos Espíritas* ou *Escola dos pobres*, assim pudemos ter uma ideia sobre o porquê da ausência de suas informações nos cadernos dos memorialistas, membros em sua quase totalidade, de uma elite católica e mais conservadora. Ao longo da pesquisa, as fontes foram se delineando e percebemos que

(...) objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetivos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (SAVIANI, 2005, p. 6 e 7).

O que nos remete ao fato de que é o historiador quem dá vida a elas. E que é dessa maneira que documentos, fotografias, memórias e monumentos ganham o *status* de fonte, delineando a pesquisa, por meio do olhar do pesquisador. Compreendemos os *silêncios* que encontramos, tornando-os *vozes*, para o entendimento dessa experiência educativa no interior das Minas Gerais. Assim, outras *vozes* continuam a ecoar ainda hoje. No final de 2008 fomos convidados a discorrer sobre os primórdios da instituição, numa escola estadual da cidade, originada a partir do curso primário que existiu no Educandário. Os alunos, do Ensino Fundamental, nos fizeram perguntas sobre a origem daquela instituição. No final, uma aluna nos surpreendeu: “Professor, é verdade que lá foi a escola dos mortos?” Fiquei sem entender. Retribuí com outra: “Onde você ouviu isso?”. E ela: “Foi minha mãe quem falou.” Voltei para casa com a dúvida. Será que por mortos ela não quis dizer escola dos *espíritos* ou dos *espíritas*? Mais uma vez as *vozes* se apresentavam.

Mas se pelo lado das elites a escola foi esquecida, pela *voz* daqueles que passaram por ela encontramos muito do que foram aqueles vinte anos. Uma escola particular, porém gratuita; com quase 2000 alunos; dirigida por Conselho Diretor formado por espíritas para garantir que nela não houvesse interferências religiosas (nem mesmo espírita!) e com professores voluntários. Essas são algumas das singularidades encontradas.

Para Sharpe,

A história oral tem sido muito usada pelos historiadores que tentam estudar a experiência das pessoas comuns, embora, é claro, não haja razão por si só evidente do

motivo pelo qual o historiador oral não deva gravar as memórias das duquesas, dos plutocratas e dos bispos, da mesma forma que dos mineiros e dos operários fabris (SHARPE, 2011, p. 49).

O mais importante é se fazer uma história das coletividades, compreendendo as relevâncias e as singularidades das massas. Persistindo os inconvenientes da pesquisa, quando os atores já fazem parte de um passado e não podem mais ser abordados para testemunho direto, existem outras fontes que podem inserir aos historiadores as experiências dessas classes.

Como as recordações e memórias do corpo discente poderão auxiliar nessa reconstrução, para compreendermos alguns saberes e suas formas de organização no interior da escola? De que forma utilizar as entrevistas para analisar o ambiente escolar interno? Percebemos o Educandário Ituiutabano como um fenômeno que foi construído em uma zona de tensão, marcada por angústias, conflitos e utopias, demarcando espaços próprios onde as personagens que corroboraram com sua construção histórica estiveram presentes. Qual a possibilidade de dar vida e intensidade à história dessa instituição, conferindo a algumas de suas personagens a condição de sujeitos? Tentaremos explorar grandeza dos pequenos atos, os gestos, as vozes pouco ouvidas, as práticas escolares e o seu cotidiano.

Entre vozes, memórias e recordações

Ouvir a voz de personagens que compuseram a história dessa escola, de ex-alunos que se assentaram em suas carteiras e andaram pelos seus corredores, é levar em consideração as

benesses e riscos que a memória apresenta. Pode-se considerar a memória como fenômeno coletivo, construída pelos grupos sociais. É o grupo ou comunidade *que determina o que é “lembrável” e também como será lembrado* (BURKE, 2012, p. 17), apesar das lembranças partirem dos indivíduos. Os indivíduos, nesse processo, levam em consideração os eventos que foram mais importantes pelo coletivo, e podem citar ou recordar aquilo que não experimentaram diretamente, mas que possuiu força e expressão para o grupo.

Também essa ideia de memória coletiva pode justificar os *silêncios* das coletividades. Não no sentido de esquecimento ou amnésia coletiva, mas na seleção de discursos públicos e de personagens, que possam apresentar desde certo mal estar, ao vir à tona essa memória, até inconvenientes políticos.

No trato com a memória a presença da memória popular também pode ser fundida à memória coletiva, como narrativas do passado que são retomadas a cada vez que se recorda sobre uma história semelhante, como a de guerras, heróis, religiosidades, entre outras. As narrativas do passado vão se aproximando ao arquétipo. Ao recordarmos os eventos passados também são recordados (BURKE, 2012).

Compreendendo esses levantamentos, levaremos em consideração a *voz* daqueles alunos que participaram dessa experiência educativa: o Educandário e seu projeto. Alunos esses que naquele momento seriam excluídos ou esquecidos do processo educativo não fosse essa escola. Igualmente, tentaremos reconstruir um pouco desse projeto, apreciando alguns testemunhos. Levamos em consideração, sobremaneira, que

A força da história oral(...) é dar voz aqueles que normalmente não a tem: os esquecidos, os excluídos, ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os “derrotados”. Que ela continue a fazê-lo amplamente, mostrando que cada indivíduo é ator da história (JOUTARD, 2000, p.33).

Começamos pelas recordações sobre o anfiteatro ou auditório. Era o ponto central para o desenvolvimento das atividades do grêmio estudantil e de todas as atividades festivas e extracurriculares do Educandário. Criou-se, no imaginário dos alunos, grande respeito pela importância que aquele lugar representava, tornando-se o coração da instituição. Podemos ver isso nas memórias de uma ex-aluna:

Final de semana, ele [professor Paulo dos Santos] deixava a gente fazer brincadeiras dançantes no anfiteatro. (...) Era legal demais, o povo da cidade ia para dançar, e nós alunos preparávamos o “auditório” com declamação de poesias, cantos e outros, fazíamos um “auditório” muito bom. Também havia muita palestra lá. O anfiteatro era aproveitado para eventos como as formaturas. Na época que o Chico Xavier esteve aqui em Ituiutaba, a sua palestra foi lá. O anfiteatro era muito grande, possuía muitas cadeiras, um palco elevado... Eram muito bonitas as cortinas. O auditório era muito importante; era o auditório! (CLAUDINO, 2008).

O auditório era o centro das festividades do Educandário: reuniões, palestras, shows e festejos. Era o lugar que acolhia todas as manifestações da juventude. Aliás, a cidade não oferecia um espaço para manifestações de estudantes; havia apenas um clube que possuía salão de festas. O Auditório era usado pelos alunos e também utilizado pela comunidade, fosse ela espírita ou não, pois

pela falta de espaços na cidade era um salão que oferecia recurso para a época.

O professor Paulo dos Santos, citado na fala da ex-aluna acima, foi o articulador do projeto da UMEI no interior da escola. Foi o seu segundo diretor, assumindo o cargo em 1960 e permanecendo até 1973. Era licenciado pela CADES em Língua Portuguesa e Educação Física e ainda era portador da carteirinha de diretor, o que lhe possibilitou instalar várias escolas pelo interior de Minas Gerais. Natural da cidade de Franca, São Paulo, mas residente em Uberaba, Minas Gerais, quando foi convidado pela Inspectora Federal de Ensino Dona Izabel Bueno, para dirigir o Educandário, projeto inovador e desafiador para a época. Era também Técnico em Contabilidade e Advogado formado pela UNIUBE. Posteriormente, ainda cursou graduação em Psicologia e uma especialização em Literatura Brasileira.

O desenvolvimento do projeto da UMEI para o Educandário foi efetivado na parte pedagógica, pelo professor Paulo dos Santos. E encontramos, na tentativa de reconstrução desse projeto, muitas semelhanças com o método intuitivo de ensino já previsto em Minas Gerais desde 1911, por meio do decreto n. 3.191.

Vemos que essas práticas estavam de acordo com o método intuitivo de ensino, já descrito em lei, mas é necessário ressaltar que esse método possui um sentido especial para os espíritas. Relatamos, *grosso modo*, que Allan Kardec, o codificador do Espiritismo, foi aluno do Colégio de Yverdun, na Suíça, instituído pelo professor Pestalozzi, tornando-se seu monitor e que, ao se diplomar, trabalhou como professor por 35 anos na França, divulgando o método no qual acreditava.

Também Eurípedes Barsanulfo, que instalou a primeira escola espírita do Brasil e quiçá do mundo, o Colégio Allan Kardec, foi divulgador do método intuitivo, empregando-o em sua escola em Sacramento, Minas Gerais, conforme alude Bigheto(2006).

Sobre o projeto educacional da UMEI e Paulo dos Santos, encontramos na fala de um ex-professor:

O Paulo era atuante demais da conta e se dedicava inteiramente à direção da escola, não descuidava da disciplina, da parte didática, da parte dos conhecimentos gerais, da música – a escola possuía fanfarra e até um coral. O coral ficava por conta da professora de Canto Orfeônico e o teatro, por conta do grêmio. Havia sempre um grupo de teatro fazendo algumas montagens. Eu estava um pouco afastado do grêmio, mas me lembro de algumas peças, peças pequenas que envolviam ecologia, meio ambiente, sentimentos morais, sobre a história; eles participavam intensamente. Essas comemorações eram na escola mesmo, nos dias das comemorações e festas. Tudo funcionava no auditório, que foi construído para isso, até show de rock foi apresentado em fim de semana, muitas pessoas foram participar desse festival de rock. Uma coisa bem montada, já aperfeiçoada para a época, na década de [19]60. E a diversão era pequena em Ituiutaba e na região: tirando o cinema, não tinha aonde ir, então tinha que aproveitar a escola para ser o meio de comunicação, o meio de instrução, o meio de informações para os jovens daquela época (FRATARI,2007).

A fala do ex-professor evidencia que a integração promovida no Educandário, além de reforçar a filosofia da UMEI, era utilizada por Paulo dos Santos para educar, socializar, despertar nos alunos sentimentos de integração e, sobretudo,

apontar a escola como lugar/espço de convivências e vivências. A escola passou a ser referência para os alunos, a maioria carentes, incluídos nela, que lá encontravam a oportunidade de desenvolvimento cognitivo e social, haja vista que a pequena Ituiutaba não oferecia recursos nas áreas da cultura, do esporte nem na educação. Continua o ex-professor:

Os alunos ficavam os três períodos na escola. Iam para lá para praticar esportes, formação do time de futebol de salão campeão da cidade. Também para o ensaio da banda marcial, que era concorridíssima, porque todo mundo queria fazer parte da banda, para sair da cidade, nas viagens para os concursos e apresentações, para tocar os hinos marciais. A professora de música, Ana Rosa, vinda de Uberaba, influenciava demais na ornamentação, nos cartazes, nas acrobacias que se faziam e treinavam na escola, enfocando o verde, que era a cor predominante, a capa verde da fanfarra era colocada pelos alunos ao sair para o desfile. As bicicletas todas com aros enfeitados, colocados previamente ali para fazer o desfile. A população gostava demais das apresentações do Educandário, porque eram coisas assim, que lembravam o circo [risos], chamavam a atenção e era mais bonito que as escolas particulares (FRATARI,2007).

Mesmo com o saudosismo do entrevistado, comum a alunos e professores ao se recordarem, na fala e nas fotos podemos observar outros traços do cotidiano daquela instituição escolar, que, em períodos extra turno, funcionava com variadas atividades implementadas pelo professor Paulo, sempre auxiliado pela professora de Canto Orfeônico Ana Rosa e pelos alunos que lideravam cada frente de trabalho. Havia ali formação de times de futebol de salão e a fanfarra, projetos concorridos, principalmente pelas viagens que faziam nos torneios e apresentações na região,

Uberaba/MG e Goiânia/GO. E também o recebimento de alunos de outras cidades em dias festivos, como nas paradas de Sete de Setembro. Os alunos que estudavam no período diurno faziam essa movimentação durante a semana, pois os alunos do noturno estavam empregados durante o dia. Mas esses últimos, também, participavam dos jogos, da fanfarra, dos desfiles, das festas e dos grupos de arte durante fins de semana, não permitindo que a escola fechasse. O Educandário era referência, também, no lazer.

Além dessas atividades, funcionou, em sua sede, um mini zoológico, como foi chamado por uma de suas ex-alunas, que assim o descreve:

Ah, o minijardim zoológico era um sucesso, era o nosso xodozinho! O jardim zoológico era pequeno, tinha um tanque de água no meio, e o resto era todo cercado de grama verdinha. Lá ficava o macaco Chico, que era o encanto de todo mundo. Ficava uma garça, um dia essa garça bateu asas e voou. Tinha muito coelhinho, começou com dois casais, e eles foram reproduzindo e viraram muitos coelhos. Tinha também duas lebres de orelha comprida. E tinha um aquário muito bonito e dentro desse aquário tinha muita pirâmide do Egito, com busto dos faraós, era muito bonito. Um aquário bem grande. Os animais eram levados pelos próprios alunos também (ALECRIM,2007).

Conta-nos, a ex-aluna, que o professor Paulo aproveitava para fazer breves explicações, levando sua sala para observar aqueles animais, que não tardaram a ser devolvidos para a natureza. Também recorda as aulas-passeio que o professor Paulo promovia, para conhecer os pontos mais bonitos da mata que cercava a cidade, as cachoeiras e as serras. As aulas-passeio ou

piqueniques, como eram chamadas, não eram apenas visitas aleatórias, mas faziam parte das aulas, e tudo era muito bem explicado. Assim se recorda:

Quando era para estudar os vegetais, a água, ele [o professor Paulo] fazia piquenique conosco. Uma vez, nós fomos, saímos de manhã e caminhamos em direção ao Estande, que é aquela serra muito utilizada pelo Tiro de Guerra e ainda em mais duas para frente. Chegamos em casa já estava escurecendo, pois fizemos um percurso muito grande. A gente levava lanche. Os piqueniques eram para estudar o meio ambiente. A gente observava o cerrado e as nascentes de água. E comparando o que a gente

observou naquela época com o que a gente vê hoje, dá vontade de chorar. Esses tempos eu saí com uma excursão da escola e eu corri às margens do São Lourenço, que também foi um dos lugares onde ele fez piquenique com a gente. As cachoeirinhas não existem mais. Os córregos onde a gente andava de canoa, faziam umas canoas de tronco de árvore; hoje a água não molha o tornozelo. Então, assim, a destruição está muito grande, comparando com o que nós observamos. O que mais a gente colheu e comeu nesses piqueniques era o veludinho vermelho e branco, que dava assim, que você não sabia qual é que pegava primeiro. Hoje, nesse percurso que eu fiz com dois ônibus de excursão, nós não achamos mais nenhum pé de veludo branco, nenhum pé de veludo vermelho... e as nascentes de água também não têm mais... secou tudo... e o desmatamento... acabou com muita coisa (ALECRIM,2007).

Aqui, encontramos aspectos importantes da prática dos passeios ou dos piqueniques, como ficaram conhecidos. A

relevância ecológica era tratada de forma enfática nessas visitas, com observação das nascentes de água, do cerrado do Pontal do Triângulo Mineiro e das espécies nativas de plantas. A mesma prática foi ainda utilizada na atualidade pela ex-aluna, que se tornou professora. Mas com o diferencial de que hoje se vê pouco do muito que se viu um dia. A comparação da ex-aluna tornou-se uma reflexão sobre o cerrado do Pontal do Triângulo Mineiro, que está entrando em extinção na atualidade, principalmente pelo acelerado plantio de cana-de-açúcar.

Outros entrevistados ressaltaram a aprendizagem realizada nesses piqueniques com relação ao cuidado com o corpo. Por caminharem muitos quilômetros por estradas e dentro da mata, para chegarem a rios, nascentes e serras, o professor Paulo fazia um aquecimento corporal antes da caminhada, verificando com cuidado se todos estavam fisicamente preparados. Ao chegar, após breve exploração do ambiente, todos se assentavam, e o professor Paulo passava à aula de botânica, também às explanações práticas sobre insetos, animais e solos. Os alunos apreendiam os conhecimentos na prática, na observação e na coleta de espécies, pois, ao chegarem, apresentavam seus trabalhos em forma de exposições. Sobre a preparação dessas aulas-passeio, encontramos de outra ex-aluna:

Os piqueniques não eram com tanta frequência, não! Era mais quando tinha um motivo. Por exemplo, uma vez se falava muito sobre o “corpo seco”, então o professor Paulo falou assim: “Quem topa ir lá, ver se acha mesmo esse corpo seco?”. Porque era tudo mentira, não tinha nada lá em cima, era só imaginação. E aí a gente ia. Íamos a fazendas dos outros, e às vezes também ele ia com muita gente num passeio. Igual quando eu morei na fazenda Santa Rita, assim que me casei. Um dia, ele chegou lá com

uma perua cheia de gente e disse: “Viemos te visitar!”. Isso foi muitos anos depois que eu me formei. Ele gostava muito desse convívio social (CLAUDINO, 2008).

Nesse trecho, percebemos que essas aulas não possuíam frequência justamente porque eram realizadas para esclarecer dúvidas ou matar a curiosidade dos alunos sobre determinado tema; ou seja, os piqueniques funcionavam como investigação. Demonstravam também um caráter social, baseados numa filosofia de integração proposta pelo professor Paulo quando fazia, dos ex-alunos, colaboradores para o funcionamento da escola, como no caso narrado acima. Compreendemos pela fala da ex-aluna o clima familiar criado pelo Professor Paulo, integrando a comunidade escolar às aulas diferenciadas e também ao convívio com ex-alunos. Essas visitas permitiam uma troca de experiências e oportunidade de novas colaborações, por parte dos ex-discentes, que doavam gêneros alimentícios à escola, sempre que o Professor Paulo surgia com sua perua Combi cheia de jovens.

As aulas-passeio também possuíam seu caráter informal, onde o professor Paulo aproveitava para realçar outros valores e utilizar outras estratégias de aprendizagem, como vemos:

Ah!... Os piqueniques eram muito divertidos. Cada um levava sua merenda. Chegava lá, tinha o momento da tertúlia, a tertúlia era assim um “auditório” que a gente fazia: cada um falava uma poesia, o professor Paulo incentivava muito. Teve um dia que eu fui recitar e me deu uma tremedeira, mas o professor Paulo, ao falar em público, também se emocionava. Aí eu não fiquei chateada com aquilo não. (...) Ele gostava daqueles passeios mais para desinibir a turma. Era mais ou menos assim: “Fulano!

Fala uma poesia!”, “Fulano! Canta uma música!... Ah, ele tem que cantar, se não paga uma prenda!”... Era aquela coisa gostosa. Nesse piquenique da foto, nós fomos lá na Serra do Corpo Seco procurar o tal corpo seco (CLAUDINO, 2008).

O momento da tertúlia durante o piquenique era o momento artístico e das brincadeiras, mas com o duplo objetivo de desinibir aqueles alunos mais acanhados. Também aqui era o momento das aulas de botânica, como pudemos observar. Os alunos recebiam aulas sobre o cerrado, plantas e animais e, depois tinham, que apresentar trabalhos na escola sobre aquilo que estudaram no campo. Muito ao gosto de Eurípedes Barsanulfo no Colégio Allan Kardec, que acreditava nessa metodologia utilizada no método intuitivo.

As atividades extracurriculares promovidas pelo professor Paulo possuíam uma temática específica para a aprendizagem, pois também a ex-aluna remete-se ao coral da escola da mesma maneira. De acordo com Lisboa e Kerr (2005), o canto orfeônico foi desenvolvido por Villa-Lobos (1887-1959) e implantado oficialmente no Brasil a partir de 1931, pelo decreto federal 19.890, sendo inserido como disciplina obrigatória nas escolas. Essa disciplina caminhou pelo século XX:

Contudo, o projeto proposto por Villa-Lobos marcou-se por sua abrangência nacional, tendo tornado o canto orfeônico modelo de educação musical que norteou as atividades ligadas a essa área no país, durante três décadas (1930, 1940 e 1950). Embora o canto orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos posteriormente tenha sido substituído, nas escolas de primeiro e segundo grau, pela disciplina Educação Musical, por meio da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, a influência desse modelo ainda perdurou mesmo depois de sua extinção oficial: além de os professores que passaram a ministrar a disciplina Educação Musical serem os mesmos que anteriormente trabalharam com o canto orfeônico, utilizando os mesmos procedimentos de ensino (...) (LISBOA E KERR, 2005, p.417).

No Educandário, a disciplina Canto Orfeônico esteve no currículo, com formação de um coral da escola, que se apresentou em ocasiões festivas e pela cidade e região. De acordo com uma ex-aluna:

A gente apresentava até na rádio. Quem ensaiava era a professora Ana Rosa, professora de Canto Orfeônico, e ela ficava naquela tensão. Chegava perto de um para ver se estava afinado, chegava perto de outro... Cantávamos o “Peixe vivo”, outro que é muito bonito, uma turma fazia assim: “Negro clama, liberdade! Negro clama, liberdade!” e todo mundo cantava: “Negro não sabe o que é dor/ Negro não tem alma não/ Assim dizia o feitor/ Com o chicote na mão/ Malvado banzo me mata/ Quero à pátria voltar/ Na minha terra sou livre/ Como avezinha no ar/ Negro! Negro!” [cantando] Sempre eram músicas temáticas, não era qualquer música, não! Era todo mundo bem ensaiado, e aquilo tinha que dar harmonia. Apresentávamos na rádio, na escola, e tinha nota no Canto Orfeônico. Então tinha que cantar direitinho (CLAUDINO,2008).

As práticas artísticas e as aulas-passeio estavam fundamentadas no trabalho que a UMEI já desenvolvia com seus integrantes desde 1947, mas com a finalidade apenas da socialização dos jovens dentro dela. Na incorporação dessas práticas, no dia-a-dia do Educandário, pela palavra dos ex-

professores e ex-alunos, entendemos que elas tornaram o ensino diferenciado, não tão preso à sala de aula e ao currículo, além de aproveitarem o respaldo da lei de ensino, que já previa o método intuitivo desde a instalação dos grupos escolares na Primeira República. Essas práticas realçavam o interesse dos alunos pela escola e auxiliavam na formação de líderes, fomentando o engajamento dos estudantes a favor da manutenção da instituição.

Pensando em fins e finalidades...

Pela fala de duas ex-alunas com perfis muito próximos: ambas normalistas, estudaram na mesma época na mesma escola, aposentadas como professoras e amigas do professor que fundamentou o projeto principal da escola, conseguimos captar algumas nuances do Educandário Ituiutabano.

Pelas recordações e memórias caminhamos um pouco com elas pelas festividades realizadas no Auditório, com declames de poesias e apresentações teatrais. Conhecemos as aulas passeio, chamadas *piqueniques*, onde muito se estudou sobre o cerrado mineiro com aulas de botânica ao ar livre. Apreciamos o mini jardim zoológico com seus poucos animais. E também a formação musical, os grupos de canto coral e teatro, a participação do grêmio estudantil, os times de futebol...

Mas, e se essas memórias já houvessem se apagado? Restariam outras fontes documentais, legislações e livros, que oportunamente apontariam para novas abordagens e caminhos para reconstruirmos o que se passou dentro do Educandário. Essa então seria a história oficial dessa instituição escolar? Se nos limitássemos a discorrer sobre as Leis Orgânicas de Ensino, que fundamentaram a educação brasileira no período e,

posteriormente, a 1º Lei de Diretrizes e Bases LDB 4.024/61, conseguiríamos perceber as singularidades apreendidas aqui, extraídas do testemunho dessas duas ex-alunas?

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta! (BOSI, 2003, p. 199).

Dessa forma demos sentido às narrações dessas ex-alunas, na tentativa de se alargar a cultura e o papel do pesquisador. Compreendendo melhor o Educandário Ituiutabano objetivou-se compreender a sociedade ituiutabana daquele período, principalmente uma parcela da comunidade relegada à exclusão social e educacional.

A memória de tantos sons relembrados aqui como as músicas cantadas pelo coral, os trechos das falas dos atores, as discussões do grêmio estudantil, os sons marciais da fanfarra, as risadas das aulas passeio... Todos esses sons também compõem a história dessa instituição escolar, pois foram por eles e suas emoções evocadas que a memória dessas personagens abraçaram e expuseram suas recordações.

Referências

ALECRIM, Lazara Nunes. Ituiutaba/MG, 16/09/2007, 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida ao pesquisador.

BIGHETO, Alessandro César. **Eurípedes Barsanulfo. Um educador de vanguarda na Primeira República**. Bragança Paulista: Ed. Comenius, 2006.

BOSI, Ecleia. Memória da Cidade: lembranças paulistanas. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, nº 47, v. 17, p. 198-211, jan. a abri. de 2003.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. Tradução Gerhardt, Klauss Brandini; Majer, Roneide Venâncio; Leal, Roberto Ferreira. 2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CLAUDINO, Nauri Sônia Melo. Ituiutaba/MG, 17/04/2008, 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida aopesquisador.

FRATARI, Eurípedes Luiz. Ituiutaba/MG, 11/10/2007, 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida ao pesquisador.

FRATTARI NETO, Nicola José. **Educandário Espírita Ituiutabano: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora, Ituiutaba, Minas Gerais (1954-1973)**. 2009. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. Maneta de Moraes Ferreira; Tânia Maria Fernandes; Alberti

Verena (Orgs.) **História Oral**: desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>

LISBOA, Alessandra C; Kerr, Dorotéia M. Villa-Lobos e o canto orfeônico: análise de discursos nas canções e cantos cívicos. **Anais do Décimo Quinto Congresso da ANPPOM**, Porto Alegre, p. 415 – 422. Trabalho apresentado no XV Congresso da ANPPOM, Porto Alegre, 2005.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-34, jan. a dez. 2005.

SHARPE, Jean. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA: EM FOCO O AUTISMO

Lorena Sousa Carvalho
Bruna Lorena Barbosa Moraes

Introdução

As políticas voltadas para a inclusão vêm sendo discutidas com efervescência no campo educacional, uma vez que ainda reflete um grande desafio para serem implementadas por parte dos profissionais da educação. São muitos os impasses e os desafios ainda encontrados para subsidiar uma prática pedagógica que concretize a inclusão de fato.

Ainda são muitas as dificuldades apresentadas pelo docente quando se depara com a prática educativa, principalmente com os estudantes público alvo da Educação Especial que estão incluídos no ensino regular. Sobre o público alvo da educação especial, o Decreto nº 7.611, dispõe que trata-se dos “estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Brasil, 2011, p. 1).

Sendo assim, o autismo está inserido nesse grupo do público alvo da educação especial, uma vez que trata-se de um transtorno. As crianças e adolescentes identificados com TEA (Transtorno do Espectro Autista) por muitos anos ficaram excluídas do ensino regular.

A escola deve considerar o sujeito social, respeitando suas diversidades e diferenças, propondo assim um currículo e um processo de ensino e aprendizagem que de fato inclua alunos com atendimento educacional especializado e de fato atenda suas reais necessidades. A aprendizagem deve decorrer da organização de suporte e apoio para superar as possíveis limitações.

“A inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas.” (MACHADO, 2008, p. 69). Ou seja, ela não está limitada a inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de educação, pois beneficia a todos os alunos, com e sem deficiência que são excluídos de alguma forma das escolas de ensino regular.

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas tradicionais das salas de aula, que tem como fundamento o modelo transmissivo do conhecimento, na espera do aluno perfeito, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo excludente organizado de forma disciplinar e universal, entre tantos outros elementos que compõem o mundo das práticas escolares. (MACHADO, 2008).

Portanto, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2003, p. 81).

Como já mencionado, não há espaço para práticas tradicionais excludentes, e isso requer um novo perfil de profissional e escola.

Nesta perspectiva, a criança deve ser entendida e respeitada como um ser em constante desenvolvimento, necessitando, assim, da mediação de instrumentos e signos que devem ser planejados pelo professor, promovendo atividades que envolvam o lúdico e respeito pelo seu tempo de aprendizado.

O objetivo desse trabalho é refletir acerca das políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva e compartilhar a experiência vivenciada com um aluno autista na Educação Infantil em uma escola pública de Uberlândia em uma turma de 1º período, com a finalidade de apreender em que medida ocorria a participação do sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem, qual o nível de sociabilização que o aluno possuía com o grupo que estava inserido e os desafios encontradas na prática pedagógica.

Para a estruturação do trabalho, num primeiro momento buscou-se compreender as políticas públicas atuais vigentes para se efetivar a inclusão e conhecer o que as leis e políticas dizem sobre o autismo. Em seguida, dedicou-se a discussão sobre o que é o TEA (Transtorno do Espectro Autista), destacando alguns aspectos e considerando as três dificuldades centrais para se compreender esse distúrbio, são elas: dificuldade de comunicação, dificuldade de sociabilização e dificuldade no uso da imaginação. Por fim, realizou-se a apresentação dos dados referente a um aluno autista e sua experiência e vivência na Educação Infantil.

Políticas públicas e o autismo: suas contribuições para a inclusão

Com a declaração da escola para “Todos”, as crianças com autismo começaram a estar no chão da escola, e ser um grande desafio para os profissionais, devido a falta de conhecimento e as especificidades que isso implica.

Ao falar da inclusão da criança autista implica analisar e conhecer sobre o espectro do autismo. Nesse sentido, é preciso conhecer o que as leis e políticas dizem sobre o autismo, pois, são elas que embasam e balizam todo e qualquer trabalho inclusivo na escola.

Dentre as principais leis vigentes e documentos oficiais que falam sobre a inclusão do autista na escola regular, destacamos aquelas que abrangem nacionalmente a prática do professor. Começamos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Essa política é de extrema importância para a Educação Inclusiva como um todo.

Essa política traz que o autista tem direito à educação, na modalidade educação inclusiva, isso porque:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento

são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2007, P. 9, grifo nosso)

Essa afirmação legalmente se faz importante, pois apresenta que os alunos com autismo, ou espectro do autismo, são também público alvo da educação especial, isso implica que eles possuem direito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de garantir o acesso desde a educação infantil.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007, P. 10)

O AEE é importante por ser um complemento, com professores especialistas. Os profissionais nesse espaço atuam para complementar a atuação do professor na sala regular, e como o autismo é público alvo da educação especial, tem direito garantido o acesso e permanência no AEE.

Além disso, temos uma legislação específica para o autismo. A inclusão do autista na Educação Básica é obrigatória, de acordo com a Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional

da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, artigo 1º. De acordo com este artigo, no § 1º, a pessoa com transtorno do espectro autista é a que possui síndrome clínica caracterizada na forma dos incisos I ou II, quais sejam:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012)

A partir desses pressupostos pode-se afirmar que a criança autista terá dificuldades com suas relações sociais, tal como necessitar de antecipação sobre o que vai acontecer, devido a sua necessidade de padrões, é o que chamamos de rotinas na educação infantil. Isso implica em um grande desafio para o professor uma vez que Vygostky (1987) já afirmava que a aprendizagem se dá na infância, pela troca com os pares, nessa troca as crianças vão desenvolvendo a sua zona de desenvolvimento. Como a criança autista possui essa dificuldade, desafia o professor a pensar outras propostas que atenda as suas necessidades.

No artigo 2º, define as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012)

Conforme o artigo 3º, os direitos do autista são garantidos e devem ser zelados, destacamos para esse momento que se refere à educação:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; (...)

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

Essa lei é um marco para a história e para as conquistas de grupos sociais que lutam pelo direito de acesso, de garantia das pessoas com autismo. Para a educação essa lei vem ampliar os recursos, uma vez que o seu acesso a escola já estava garantido,

e vem dizer sobre o direito a acompanhante caso comprovada a necessidade. Esse item é de extrema importância uma vez que não deixa claro, quem é o profissional que será o acompanhante, tal como a sua formação, e não propõe como será comprovada essa necessidade.

Destacamos esse item, uma vez que, no caso de nossa experiência não tínhamos esse profissional para acompanhar a criança autista, e que isso, muitas vezes, pode apresentar uma dificuldade e até mesmo uma lacuna para o trabalho do professor e como consequência no desenvolvimento da criança.

Transtorno do Espectro Autista: alguns aspectos

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que é apresentado desde os primeiros anos de vida, geralmente, por volta dos dois ou três anos, período este que a criança estabelece mais fortemente relações sociais, que se envolve mais com o outro e frequenta diferentes espaços, incluindo a escola. São diversas as formas que a criança pode apresentar o autismo, no entanto, geralmente, se concentra nas áreas do desenvolvimento humano, como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

O termo Autismo tem origem grega (autós), que significa: por si mesmo. Termo utilizado pela psiquiatria, para nomear o comportamento humano que se concentra em si mesmo, retornado para o próprio indivíduo.

O autismo pode se manifestar de múltiplas formas. As manifestações mais comuns destacadas por pais e profissionais da saúde e da educação são que: o bebê não imita, não gosta de colo ou rejeita aconchego, não compartilha sentimentos ou sensações, não se comunica com gestos, como acenar as mãos para cumprimentar ou despedir-se.

Geralmente, essas crianças não demonstram interesse pelo contato visual, não olha nos olhos das outras pessoas ou, quando olha, mantêm por um período de tempo breve. Outra manifestação comum é o aparecimento de estereotípias, que podem ser movimentos repetitivos, de vai e vem com o corpo ou com as mãos e, também, fixação do olhar em um objeto ou lugar. Crianças autistas também apresentam problemas na alimentação. Rejeita alguns alimentos devido a textura ou gosto, preferindo um cardápio restrito.

Segundo Mello (2007), o autismo é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, são elas: dificuldade de comunicação, dificuldade de sociabilização e dificuldade no uso da imaginação.

A dificuldade de comunicação se trata da dificuldade que a criança com autismo possui em utilizar a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, ou seja, por meio da oralidade ou utilizando gestos, sinais, expressões faciais, linguagem corporal. No âmbito da comunicação, há algumas crianças que apresentam a ecolalia. A ecolalia é a repetição de palavras ou mesmo frases. Pode ser imediata ou tardia. A ecolalia imediata é quando a criança repete o que lhe foi dito naquele mesmo momento. A ecolalia tardia é quando a criança repete o que já ouviu há horas, ou até mesmo dias antes.

[...] dentro da grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via - isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante - como podemos, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa. (MELLO, 2007, P. 20)

A dificuldade de sociabilização se trata da dificuldade que o autista apresenta em se relacionar com o outro, em compartilhar emoções e momentos. Não se mistura com outras crianças facilmente. Essa dificuldade gera uma falta de contato com o próximo e uma baixa consciência da outra pessoa. Assim, possui dificuldade de se colocar no lugar do outro. Isso inviabiliza o contato físico, gestual, visual e sentimental. Em muitos casos, desencadeia a falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pontos essenciais para o aprendizado.

Muitas vezes a criança com autismo aparenta ser muito afetiva, por

aproximar-se das pessoas abraçando-as e mexendo, por exemplo, em seu cabelo, ou mesmo beijando-as, quando na verdade ela adota indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta aproximação usualmente segue um padrão repetitivo e não contém nenhum tipo de troca ou compartilhamento. (MELLO, 2007, P. 21)

Gadia (2006) corrobora com Mello (2007) ao destacar que as interações social que o autista estabelece são carentes:

As dificuldades na interação social em crianças autistas podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; e falta de empatia social ou emocional. (GADIA, 2006, p.423)

A dificuldade no uso da imaginação pode ser percebida como a forma desprovida de criatividade e exploração que crianças com autismo possuem em brincar com objetos ou brinquedos. Sendo assim, os autistas possuem dificuldades em lidar com o abstrato. Para Mello (2007), essa dificuldade

Se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isto pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos. (MELLO, 2007, P. 21)

É importante ressaltar que o autismo pode se manifestar de forma diferente em cada pessoa. Além do mais, possui diferentes graus de comprometimento, por isso é chamado de espectro autista, pois pode ir do grau mais leve ao mais severo. Existe, portanto, uma variável.

Crianças que tem autismo tendem a se fixar em rotinas do dia-a-dia. Essa organização e sequencia das atividades favorecem os autistas, pois assim conseguem ter uma previsibilidade da ordem dos acontecimentos o que lhe causam tranquilidade e conforto. No entanto, segundo Mello (2007), as rotinas são importantes, mas, ao mesmo tempo, é importante também que a

criança com autismo aprenda a lidar com certas mudanças. Nesse sentido, é importante que, pais e professores, façam pequenas mudanças na vida diária da criança para que ela saiba lidar com as variações.

Faça pequenas mudanças na vida diária, no começo de preferência uma de cada vez. Mude o lugar de seu filho à mesa, tente variar a comida e colocar a TV em um canal que não seja o preferido dele, mude o caminho de ir à escola. As rotinas não são imutáveis, e é melhor que seu filho aprenda isto desde cedo. (MELLO, 2007, P. 55)

Nesse sentido, crianças que se encontram dentro do TEA (Transtorno do Espectro Autista) possuem alguns comportamentos e aspectos peculiares. Geralmente, esses comportamentos estão voltados para si, sem se importar com conexões com o outro, nesse sentido a interação é precária.

A experiência de um autista na Educação Infantil

Para efeito didático, ético e a fim de conservar o anonimato da criança que contribuiu para o trabalho, tomamos cuidado de usar nome fictício. Assim, a criança foi denominada de João.

Em relação ao João, desde o começo do ano, percebemos que é uma criança inteligente, comunicativa, afetuosa e esperta. Seu processo de socialização não apresentou grandes prejuízos. No entanto, ele possuía mais afinidade com apenas três colegas.

Tinha preferência em ficar na companhia de crianças ou de adultos dos quais gostava e tinha mais proximidade. No entanto, não apresentou grandes prejuízos no seu processo de interação e socialização com as demais pessoas. João era bastante afetuoso e se apegava facilmente com as pessoas que tentavam aproximar-se dele.

João possuía acentuada dificuldade em lidar com situações de frustração. Sendo assim, se auto-agredia, batendo em seu rosto, batendo a cabeça no chão, na parede, em alguns momentos, cuspidando e verbalizando frases agressivas e ligadas à morte, tais como: “Vou embora daqui para sempre”, “Cala a boca seu idiota”, “Vou quebrar os seus dentes”, “Vou te enfiar dentro do fogão e acender”, “O palhaço assassino vai te pegar”, “Vou explodir”, “Vou te sujar de sangue”.

Na nossa percepção, João utilizava a auto-agressão de duas formas: uma delas é para externalizar sua raiva, expressar sua fúria, dizer que algo não está bem e a outra é para “chamar a atenção”. Na maioria das vezes, a auto-agressão ocorria quando ele se desorganizava sensorialmente por algum motivo que o incomodou. Em outros momentos, ele utilizava a auto-agressão para conseguir algo que deseja e ter a atenção voltada para si.

João necessitava de uma rotina organizada e bem estruturada. Quando algo fugia da sua rotina cotidiana ele ficava agitado e bastante nervoso, por isso é importante que sempre antecipasse para ele as situações e atividades que ocorreriam. Em relação a rotina, Santos (2017) deixa claro que

Na tarefa de auxiliar o aluno com TEA a compreender sua rotina, recursos visuais como cartões, ilustrações e fotos são sempre interessantes e o ideal é que sejam colocados

na ordem em que vão acontecer. O uso desses recursos também é pertinente para fins comunicativos, afinal, nem sempre o aluno consegue externar suas vontades e necessidades, tampouco é capaz de compreender comandas e orientações que geralmente se mostram um pouco mais complexas exigindo certo grau de abstração. (SANTOS, 2017, P. 111)

João possuía uma monitora que o acompanhava desde o início do ano. No mês de maio, essa monitora saiu da escola por questões administrativas e o quadro dele se intensificou e se apresentou de forma mais ativa e energizada.

A escola, em parceria com a área de Educação Inclusiva e Psicologia Escolar, buscou alternativas e parcerias para contribuir no processo de desenvolvimento e envolvimento do aluno nas suas interações escolares e extra-escolares.

No início do ano João se comunicava muito bem. Sempre dizia o que queria, suas necessidades e desejos. No entanto, após alguns meses, ele começou a verbalizar cada dia menos e gesticular, apontando para algo que queria, cada dia mais. Percebemos que sua fala, também, começou a ficar um pouco internalizada. Ele possuía a voz um pouco roufenha, fanha, mas se utilizava muito bem da linguagem oral.

Os desenhos do aluno eram simples, objetivos e com poucos traços.

João não apresentou nenhum atraso cognitivo. Era muito inteligente. Não apresentava dificuldade em escrever o seu nome. Escrevia o nome da professora e dos pais.

Em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita, no segundo semestre João já conseguia nomear todas as letras do alfabeto, com exceção das letras W, K e R, como podemos observar na Atividade Diagnóstica. Também conhecia todas as letras do seu nome e conseguia soletrar.

No conhecimento lógico-matemático percebeu-se que João realizava a contagem oral, reconhecia e registrava todos os números de 0 até o 10.

João se envolvia bastante em atividades que utilizava tinta. Instrumentos musicais lhe chamavam a atenção, como microfone e violão.

Participava pouco dos momentos coletivos, como Contação de História que acontecia semanalmente. Provavelmente, deve ser o barulho que o incomodava. Barulhos pontuais lhe incomodavam, por exemplo, barulho de chuva e algum objeto que caia dentro da sala. Assim, tampava os ouvidos.

Ao longo do ano João apresentou três fases de apego com objetos: 1ª fase: faixa na cabeça (dizendo que era Rambo ou Ninja). 2ª fase: Minions (desejando sempre estar com uma imagem do personagem, seja impresso, massinha de modelar ou desenhos). 3ª fase: dinossauros. Nesse aspecto, Mello (2007), destaca que

Em crianças que têm autismo e têm a inteligência mais desenvolvida, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em crianças da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos, o que é confundido, algumas vezes, com nível de inteligência superior. (MELLO, 2007, P. 21)

João tinha dificuldades em participar de jogos e brincadeiras que tem o “perder” como um dos aspectos, por exemplo, dança da cadeira e bingo. Sempre que brincava de algum jogo ou brincadeira e perdia, se auto-agredia e ficava nervoso.

Conclusões

Percebemos que a inclusão de alunos autista na escola regular ainda é um desafio nos dias atuais, pois, muitas vezes, os professores não estão preparados para lidar com certas situações, uma vez que não tiveram uma formação, tanto a nível inicial como contínua, que abordassem as práticas educacionais que são necessárias para obter a verdadeira inclusão.

Além do mais, para que a inclusão ocorra de fato, as políticas públicas instituídas devem ser colocadas em prática, ou seja, as estruturas físicas, pedagógicas e de pessoal devem estar de acordo com os meios legais para atender os alunos com autismo em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, é preciso que ocorra um trabalho coletivo entre os profissionais da escola, professor regente e do AEE, e, também, é de extrema importância que um profissional capacitado e formado adequadamente acompanhe esse aluno diariamente em sala de aula. Esse acompanhamento fortalece o vínculo do autista com uma pessoa de confiança e referência e facilita o trabalho pedagógico do professor.

É importante lembrar que, embora existam as manifestações mais comuns, elas não são condições determinantes para diagnosticar um autista. É necessário um acompanhamento profissional minucioso e processual para se diagnosticar com precisão. O ideal é que esse diagnóstico seja feito de forma coletiva, com a participação de diferentes profissionais, como pediatras; psiquiatras; clínicos gerais; psicólogos educacionais e fonoaudiólogos e, utilizando também de relatos da família e de pessoas próximas.

Como foi explanado ao longo do trabalho, existe um grau de variação dentro do espectro autista, que pode ir do mais leve ao mais severo. Podemos concluir que o aluno João possui um grau mediano, pois conseguia se socializar com um grupo pequeno de pessoas e possuía a comunicação favorável.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. *In*: ROTTA, N.T.; OLHLWEILER, L.; RIESGO,R.S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 423- 433.

MACHADO. R. **Educação Inclusiva**: revisar e reafazer a cultura escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão Escolar**: *O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 7.ed .São Paulo: AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

SANTOS, L. F. O transtorno do espectro autista e sua singularidade: uma proposta inclusiva calcada no ensino personalizado. *In*.: **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 10 - nº 1 • jan/jun, 2017 - 101-116.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM BENEFÍCIO DO EDUCANDO E DA CONSTITUIÇÃO DE UM ENSINO DE QUALIDADE

Glaciene Januario Hottis Lyra

Introdução

O trabalho com a leitura na Educação Básica exige preparo, ensinando para as crianças o prazer de ler. A criança precisa experimentar a leitura em diversas situações.

Na escola, ela quer crescer num ambiente em que veja que a leitura esteja presente em muitas conjunturas, tanto nas lúdicas como: leitura de livros de história, poesia, brincadeira com trava-línguas e parlendas, até os usos mais sociais: jornal, listas, cartazes, entre outros.

A criança precisa muito de fantasia e de imaginação. Livros de literatura infantil, contos de fadas, fábulas e contos de folclore favorece a fruição estética. Nessa fase a professora não pode escolher entre livros apenas para ensinar algo como higiene, cuidado ou valor moral.

A aprendizagem da leitura se inicia desde o nascimento com a imitação de sons articulados, até a fase adulta, em que há um verdadeiro aperfeiçoamento.

Nesse sentido é necessário que o ambiente em que se processa a construção da leitura, favoreça a criança a expressar seu pensar de acordo com o entendimento que ela tem das informações que lhe são apresentadas.

O espaço de leitura é de suma importância, pois o mesmo tem de ser extremamente acolhedor, de muita interação, onde o adulto apoia e compartilha, ajudando a encontrar o caminho da leitura.

Assim, o respeito pelo interesse das crianças, garante que a leitura esteja associada à escolha e ao prazer.

O contrário disso é o espaço que associa leitura a obrigação, exigindo que a criança fique amarrada na cadeira, quieta, sem se relacionar com os objetos e os livros.

Nesse aspecto, existe uma necessidade distinta para que se organize a ideia de leitura como atividade dinâmica, diferente em cada idade, presente em vários materiais e situações da vida.

Além da preocupação com o espaço de leitura, realize procedimentos de ensino e aprendizagem voltada para a leitura sob a perspectiva mais significativa, que promova nos educandos prazer em aprender a ler e a autonomia de um bom leitor, contrário ao tipo de educação em que, na maioria das vezes, se reproduz as formas mais tradicionais de instrução, na qual os alunos são preparados para a repetição, memorização,

comportamentos passíveis diante dos problemas postos pela realidade em que vivem.

Desenvolvimento:

Desde muito pequeno aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já está “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Porém, é preciso ir além dele e para tanto é necessário que as escolas e professores de Educação Básica trabalhem de maneira significativa para que o aluno realize atividades de leitura dando a ele condições de superar suas hipóteses de escrita e suas estratégias de leitura.

Na antiguidade e no começo da idade média os livros eram manuscritos e consistiam em rolos de papiro ou de pergaminho. Na Europa livros formados por páginas costuradas em uma lombada surgiram no século 13. Mas, ainda eram manuscritos, o que os tornavam raros e caros. Os chineses foram os pioneiros na arte de imprimir livros usando blocos de madeira com impressões gravadas. Passava-se tinta nestes blocos, em seguida aplicava ao papel. Os primeiros livros tratavam de magia ou de temas escolares (WIKIPÉDIA, 2010).

Em 1400 esse conhecimento chegou a Europa e o alemão Johannes Gutenberg em 1448, financiou a criação da imprensa a qual imprimiu seu livro mais famoso, a Bíblia de Gutenberg esta começou a estar ao alcance de muitos (WIKIPÉDIA, 2010).

Para os gregos e romanos saber ler e escrever era a base de educação para viver adequadamente, essa educação visava não somente os desenvolvimentos intelectuais e espirituais bem como as aptidões físicas, dando possibilidades do indivíduo integrar-se à sociedade classes de homens livres (Martins,1999).

Coleridge citado por Silva:

Existem quatro tipos de leitor. O primeiro é como uma AMPULHETA: a leitura, sendo a areia, desaparece sem deixar vestígio. O segundo é igual a uma ESPONJA: embebe-se de tudo e devolve exatamente aquilo que sugou. O terceiro parece um COADOR: retém somente aquilo que não presta. O quarto é como um MINEIRO das minas de Golconda: joga fora o inútil e retém somente as gemas mais puras. (COLERIDGE apud SILVA, 1982)

Então o que é leitura? Qual a importância da leitura na formação dos educandos na Educação Básica? Leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, onde se tenta obter uma informação pertinente para o objetivo que guia a sua leitura.

Processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que podem ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos.

A relação dos educandos com a leitura na Educação Básica na maioria das vezes é puramente obrigatória, para obter algo, ler para responder atividades e não ficar sem recreio e principalmente para fazer avaliação e não ser reprovado. Na Educação Básica como em quase todo processo educacional a leitura não é vista como algo que dar prazer e sim como

necessário, nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que os educandos se encontrem motivados para tal.

De acordo com Solé(1998) existem algumas situações em que a leitura é mais motivadora do que em outras como quando a criança procura a biblioteca ou o cantinho da leitura para tirar algumas dúvidas, quando quer saber o significado de algumas palavras, ou seja, o ato de ler deixa de ser obrigatório e passa a ser algo prazeroso, que serve de uma ponte entre informações e o leitor, no qual um novo mundo é descoberto está é uma rica fonte transmissora.

Pesquisas realizadas apontam que a leitura não é utilizada tanto quanto deveria, isto é, não lemos o bastante. Uma questão que se coloca é a seguinte: será que os professores e a escola têm clareza do que é ler?

A leitura e um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998)

Deve-se ter o cuidado de não forçar à leitura para o educando que teve uma experiência inicial não muito agradável com a mesma, pois para que a criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente motivada com relação a ela é necessário que existam alguns indícios eficazes de que será eficaz ou pelo menos a garantia de que ela não seja um desastre total (SOLÉ,1998).

É fundamental que ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinadas estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz.

Por isso um dos objetivos da leitura é ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo.

Isso nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem. Devemos questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e também pode ler para aprender. Se a ensinarmos a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que aprenda a aprender. (SOLE, 1998)

Aspecto de grande importância nessa fase é a curiosidade, está que leva os educandos a despertar o interesse pela leitura, pois é a partir dela que as crianças buscam os questionamentos e são eles que os levam a entender o desconhecido.

Outro fator motivador de leitura para as crianças é o fato de elas terem algum tipo de afetividade com os seus educadores que em geral são importantes para eles, quando estas valorizam, usam e desfrutam da leitura.

Portanto, para motivar uma criança para a leitura não consiste em os professores abrir uma cartola mágica e dizer “vamos ler” é preciso que os educandos percebam e falem, cabe

ao educador planejar estratégias eficazes que evitem a competição e concorrência entre os alunos, podendo também tomar decisões que possam ajudar alguns alunos se precisarem, incentivando assim o gosto pela leitura e conseqüentemente com o avanço de seu próprio ritmo o mesmo poderá elaborar sua interpretação.

Os objetivos dos leitores com relação aos textos são vários, haverá tantos objetivos quanto leitor, em diferentes situações e momentos. A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganha prêmios os sofrem sanções.

Para Solé: “A convicção de que a transformação da leitura em uma competição- aberta ou encoberta- entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso, (1998, p.90) ”.

Portanto, a leitura não deverá ser utilizada pelos educadores como forma competitiva entres os educandos, pois, os que têm mais dificuldade com a leitura podem desenvolver resistência com a leitura.

Quando falamos de leitura na Educação Básica, logo nos remetemos às salas de aula, no entanto estas estão longe de ser o melhor local para se fazer uma boa leitura, pois, a realidade de nossas escolas não estimulam estes pequenos aprendizes de leitor. Deparamo-nos diariamente com a falta de espaço físico apropriado, convidativo e aconchegante para tal tarefa e até mesmo por falta de títulos diversificados que estimule e aguace a curiosidade das crianças (MEIRELLES,2010).

Se a leitura de textos escritos e a escrita hoje, não é algo que se consegue ter acesso naturalmente, muito menos naquela época, esta era considerada artigo de luxo privilégio de poucos.

O conhecimento é a construção íntima de cada ser, uma elaboração da mente, construindo desmontando e reconstruindo estruturas de pensamento, sempre a partir do que percebeu e experimentou.

A leitura, parte desse processo, também se desenvolve de forma gradual, é um hábito a ser adquirido e deve ser fonte de prazer e não apresentada de forma obrigatória através de imposição ou cercada de castigos e ameaças.

Para Silva (1993) os adultos que participam da vida da criança têm papel fundamental no aprendizado da leitura e escrita. Por isso é importante que sejam modelos de leitura, que leiam frequentemente para a criança e que introduzam a leitura em sua vida o mais cedo possível. Afinal, ler é um hábito a ser desenvolvido e, como todos os hábitos, só se instalam se for realizado muitas vezes.

É fundamental entender que essa aprendizagem é gradativa, que devem ser respeitadas diferenças individuais e não se deve punir e criticar a criança por ela não estar lendo ou escrevendo como a outra da mesma idade. Isso poderia atrapalhar o seu desenvolvimento, gerando nela sentimento de insegurança e incapacidade.

Ao contrário, deve-se compreender que, quanto mais a criança associar a leitura e a escrita com atividades úteis e que lhe deem prazer, maior será o seu desejo de aproximar-se delas,

maior facilidade ela terá de aprendizado (afinal, aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo) e maiores chances ela terá de levar a leitura e a escrita como aliadas para toda a vida.

Os fatores externos proporcionam estimulações que podem despertar o interesse do aluno, não esquecendo que cada um é um ser individual, que ele traz a sua vivência, a sua bagagem de informações, os seus interesses e é a partir daí que o educador poderá criar um momento propício para que o aluno possa construir suas estruturas de pensamentos da melhor maneira, com o melhor tipo de informação e os melhores exemplos possíveis.

- Ler é saber o primeiro resultado da leitura é o aumento de conhecimento geral ou específico.
- Ler é trocar: ler não é só receber. Ler é comparar as experiências próprias com as narradas pelo escritor, comparar o próprio ponto de vista com o dele, recriando ideias e revendo conceitos.
- Ler é dialogar: quando lemos, estabelecemos um diálogo com a obra, compreendendo intenções do autor. Somos levados a fazer perguntas e procurar respostas.
- Ler é exercitar o discernimento: quando lemos colocamo-nos de modo favorável ou não aos pontos de vista das ideias defendidas pelo autor, refletindo sobre opções dos personagens.
- Ler é ampliar a percepção: ler é ser motivada a observação dos aspectos da vida que antes nos passavam despercebidos.
- Ler bons livros é capacitar-se para a vida. (CAGLIARI,1990).

Ler e escrever são atividades cognitivas, isto é, atividades de processamento de informação que partilham com falar e compreender a fala.

Segundo Cagliari(1996, p.248):

A leitura é uma atividade fundamental que a escola deve desenvolver para a formação do aluno, pois é muito mais importante saber ler do que escrever. Sendo assim, o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltando para a leitura.

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola.

As escolas precisam ter uma biblioteca com livros de consulta e com livros de livre circulação, com leituras interessantes para as crianças e promover leitura de revistas como: revistas ilustradas, em quadrinhos, fascículos de periódicos entre outros.

Para Soares (2001, p.20):

Na escola, a criança deve ser rodeada de livros e materiais em espaços de leitura seja biblioteca, sala de aula. “o papel do professor é intermediar o contato do aluno com a leitura, colocar o livro disponível e orienta-la no seu uso, no convívio com o material escrito”.

Vale ressaltar que, o medo de a criança rabiscar e rasgar os livros faz os professores criarem dificuldades de acesso ao material. Essas restrições acabam mostrando o contrário do que

deveria ser: que a leitura é difícil, chata, porque não pode tocar no livro. Pode estragar sim porque ela ainda não tem os hábitos e habilidade motora para lidar com os livros, mas é também a oportunidade de a professora ensinar a criança a respeitar o livro e como manipulá-lo sem rasgar, senti-lo como alguma coisa familiar.

A leitura deve ter no cotidiano escolar um espaço garantido em que o professor e alunos mergulhem no mundo do imaginário, da fantasia, da ficção sem o compromisso de tirar dessas leituras ensinamentos referentes aos aspectos gramaticais da língua.

A influência que a escola exerce sobre o educando em relação ao seu interesse pela leitura é quase insignificante comparando com a que os amigos e familiares exercem prova disso é o que afirma Martins (1999, p.28): “É a partir de muitas e variadas leituras que se tem a oportunidade de conhecer diferentes autores e estilos, o que certamente irá favorecer produções igualmente ricas e variadas”.

É muito importante oferecer ao aluno uma gama bem ampla composta também de história sem textos, em que a narrativa é apenas visual. O leitor então, interpretando as imagens atribuirá significados que poderão ir muito além do que está expresso nas gravuras.

Para Silva (1993) a leitura contribui para o crescimento emocional, cognitivo e para identificação pessoal da criança, propiciando ao aluno, a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia, criticidade,

que são elementos necessários na formação da criança de nossa sociedade atual.

A criança nasce com potencial físico e psíquico para ler o mundo e quaisquer símbolos que expressam a cultura, porém a transformação dessa criança em leitor vai depender das condições socioambientais que ela vai encontrar no decorrer da vida.

Um dos problemas que se enfrenta no processo de apropriação do código escrito como objeto do conhecimento está vinculado, segundo a leitura política de Ezequiel da Silva, aos problemas sociais. Para ele, apesar da condição social do indivíduo não ser um fator determinante para sua formação como leitor, esses problemas acabam sendo barreiras na sua formação(SILVA, 1993).

A organização social, onde a leitura aparece e se localiza, dificulta ou facilita o surgimento de homens leitores críticos e transformadores.

O acesso à leitura está diretamente relacionado ao acesso à escola. O processo de aquisição e transmissão cultural que acontece no período de escolarização formal dos indivíduos, sempre envolve mediação do material escrito. Por isso, a qualidade do material didático é de grande importância para a formação de um leitor dotado de criticidade.

É no ensino das séries iniciais que se dá o ensino da leitura de modo que as crianças possam se situar no mundo da escrita. Assim a escola deve ir aperfeiçoando as habilidades de leitura dos alunos-leitores na Educação Básica e proporcionando situações que eles possam “ler e aprender”.

Porém, ao invés de levar os alunos a um conhecimento mais profundo da realidade e a um posicionamento crítico frente a essa realidade, a leitura na maioria das vezes, tem servido a propósito de memorização de normas gramaticais, reprodução de dogmatismo e celebração cívica.

A apresentação de textos inofensivos socialmente e que são abordados através de métodos opressivos e retrógrados, faz com que o trabalho da leitura realizado pela escola seja um processo de imbecilização do leitor mantendo uma consciência ingênua(SILVA, 1993).

A ausência de critérios para a seleção de textos, também pode levar o aluno ao distanciamento entre a escola e a vida social; o aluno vê ou lê coisas diferentes dentro e fora da escola.

A “interpretação única” do documento proposto pela leitura é um grave problema, pois não é dada ao aluno-leitor a chance de propor outras interpretações possíveis ao documento escrito; eliminando a etapa reflexiva da leitura fazendo com que o leitor se enquadre na interpretação fornecida, “pronta e certa”.

Muitas vezes, o professor na ânsia de instalar o “hábito” da leitura, surge a preocupação excessiva com o número de obras lidas, e até uma cobrança pelas “fichas de leitura”, assim, o aluno adquire outro hábito: o de ler para preencher “fichas”, o que acarreta o desgosto pela leitura, pois, o produto do trabalho do leitor não é coletivizado em termos de discussão reelaboração.

A biblioteca escolar é um espaço de muita importância na formação do aluno-leitor, a biblioteca deve atender as necessidades dos discentes e dos docentes, os alunos devem a ter

como um espaço de pesquisa e confrontos de textos. Porém, a realidade das escolas brasileiras é bem diferente, muitas delas não possuem bibliotecas e quando existentes se encontram em verdadeira calamidade.

Para Ezequiel da Silva, os indivíduos de maior poder aquisitivo têm uma vantagem sobre os “mais pobres” para se constituírem leitores assíduos. Eles podem se apropriar de livros de melhor qualidade, em maior quantidade, tem acesso a bibliotecas, tem maior disponibilidade de tempo.

Não estamos afirmando que haja privação cultural e sim uma maior probabilidade que os indivíduos de maior poder aquisitivo encontrem mais facilidade nesse processo.

A falta de motivação interpessoal também pode se apresentar como sendo uma barreira para a boa formação de um leitor. Isso não quer dizer que seja um determinante, porém, influência bastante.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 56): Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Diante disso, é necessário que o aluno tenha conhecimento da importância daquilo que vai aprender, tornar-se consciente e motivado para a aprendizagem da leitura, levando-a

para uma prática inserida no seu cotidiano com diferentes modalidades no ensino da leitura.

Nos PCN (BRASIL, 1998, p. 58) estão expressos que: para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

É fundamental entender que para formar leitores, se faz necessário à escola criar ambiente estimulador, com condições favoráveis para que se desenvolva a prática da leitura, onde o aluno se sensibilize pela necessidade de ler, criando um espaço agradável no qual o leitor queira permanecer nele e poder desfrutar o que há de melhor, tornando assim um veículo facilitador da aprendizagem no qual lhe dará autonomia diante do seu conhecimento.

Um dos fatores que influencia a falta de interesse dos educandos pela leitura está veiculado a questão cultural que atravessa gerações e perpassa de pais para filhos.

Nossos antepassados não tinham hábito de ler, portanto as crianças não conviviam diariamente com um celeiro de leitura refletindo assim nos hábitos de seus filhos.

Acredita-se que os nossos antecedentes não tinham costumes de ler, por muitos não terem acesso à leitura, pois, sabemos que a maioria não sabia ler, principalmente as mulheres que os pais não deixavam estudar porque elas poderiam aprender

a escrever cartas para os namorados, logo cresciam sem ir a uma escola e respectivamente não tinham acesso à leitura (SILVA, 1983).

Segundo Vygotsky o ser humano é um ser histórico-cultural logo se o mesmo convive em um meio familiar onde os livros só servem para enfeitar as estantes e ninguém os manuseiam, este não terá interesse nem curiosidade pela leitura acreditará que os livros sejam objetos que façam parte puramente da decoração da casa.

Desta forma percebe-se a influência que a família exerce sobre a aquisição da leitura dos educandos, principalmente na formação básica, visto que é essencial à participação da mesma na escola.

As primeiras relações de leitura em um processo de comunicação e de compartilhamento através expressão e da percepção iniciam por meio das interações entre a mãe e seu bebê, ainda no ventre materno, em uma rede de significados e de afeto que ambos vivenciam.

Essa comunicação se alicerça não mais no suporte do emissor e do receptor, mas do expressor, a mãe, que expressa sentimentos de afeto, de ternura, e do perceptor, o filho, que percebe esses sentimentos na atitude da mãe em um momento de interação.

A interação na comunicação continua após o nascimento, quando as cantigas de ninar acalantam e acalmam o bebê, conduzindo-o para um sono tranquilo e embalado pela suave melodia da voz materna.

Esse compartilhamento de afetos prossegue através das histórias narradas, pelas pessoas que fazem parte do círculo de afeto das crianças: a mãe, o pai, o irmão ou a irmã maior, o avô, a avó, o tio, a tia, a babá entre outros contadores de histórias, que fazem parte do contexto familiar.

Nesse encontro mágico e prazeroso, permeado de causos e narrações de aventuras, de terror, de lendas e mitos, ou de histórias de vida em que os personagens são próximos, os sonhos, a fantasia, a magia, a aventura e o ludismo permeiam o imaginário das crianças, que ouvem as narrativas e estabelecem laços de afeto entre quem conta e quem ouve a história (FOUCAMBERT, 1997).

Como diz Abramovich (1997, p. 21) “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...] é viajar sem sair do lugar dá asas à imaginação. ”

Segundo Abramovich (1997, p. 22) “ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não [...]”

Afinal adultos gostam de ouvir uma boa história, assim como as crianças que já sabem ler, apesar de ser diferente sua relação com as mesmas: porém, continuam sentindo prazer em ouvi-las.

Para o bebê é importantíssimo ouvir a voz da mãe, pai, avó entre outras pessoas amadas e para a criança que já sabe ler também é fundamental partilhar a leitura com outras crianças e adultos da sua família.

Vale ressaltar que é nos primeiros anos de vida que se deve incentivar a paixão pelos livros. Crianças pequenas adoram ouvir histórias, ainda mais se elas forem contadas de forma animada e divertida. Até o segundo ano de vida, os livros devem ser ricamente ilustrados de preferência com gravuras que façam parte do universo infantil.

Nesta fase da vida os pais devem se encarregar das histórias e também apresentar livros às crianças, ajudando-os a manuseá-los e mostrando a elas as ilustrações. Quando os pais leem para os filhos estabelecem um vínculo afetivo importante que vai ajudar no desenvolvimento emocional da criança.

Para Abramovich (1989, p. 17) “ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões”.

Segundo Foucambert (1997) o processo da leitura deve ser iniciado na família, desde muito cedo, sem que esta postergue para a escola o papel da formação do leitor e do incentivo à leitura, quando esta também é uma tarefa da família.

Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive Freire (1982) assegura que a leitura de mundo precede a de palavra, e se apropriar da leitura, da escrita, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo.

Do mesmo modo, é necessário pensar no ato de ler como possibilitador de descoberta sobre características comuns entre diferentes indivíduos, grupos sociais e culturais inseridos em uma realidade e momento históricos; compreendendo assim a questão

cultural, “[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (MARTINS, 1985 p.30).

Freire (1992) ressalta ainda que o início da vida leitora de um sujeito se dá por meio da leitura de mundo, feita através de objetos, expressões e figuras.

Assim, pode-se dizer que a leitura é construída no próprio meio em que vivemos, pois todas as expressões, símbolos e objetos são palavras lançadas como códigos de leitura, os quais o leitor terá que decifrar, ou seja, a leitura é a interação do indivíduo com o próprio mundo.

Saber ler, e bem, é, pois, condição para gostar de ler e criar hábitos de leitura. Gostar de ler e gostar de interagir com textos, é, por vez, condição para saber ler, e bem:

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela, ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros. (BAMBERGER, 2004 p. 29).

Para gostar de ler é necessário conhecer, ou melhor, experimentar, as vantagens da leitura, a qual não pode ficar por um mero processo de decodificação; entrando também da compreensão e da interpretação, que permite construir conhecimento tendo por base o que já se conhece sobre o assunto, ativando referenciais e realizando aprendizagens significativas.

Para gostar de ler, o leitor tem que se assumir como um sujeito ativo, ultrapassando a leitura literal, lendo nas entrelinhas, interagindo com o texto e confrontando-se consigo mesmo. É deste diálogo entre o leitor e o texto que, em larga medida, nasce o gosto pela leitura.

Em decorrência disso, na formação do leitor mirim não basta a colaboração e a relação entre texto e leitor, mas devemos também prever os chamados mediadores de leitura; que podem ser o professor ou a família; possuindo o importante papel de tornar a prática de leitura uma atividade prazerosa e não apenas mecânica.

Dessa forma, a família deveria ser a primeira mediadora de leitura, pois é o primeiro elo da criança com o mundo; no entanto os pais e demais membros da família, na maioria das vezes, não possuem a dimensão da influência que podem exercer sobre as crianças com relação à motivação para à leitura.

Ao facilitar esse acesso mais lúdico ao ato de ler, os pais e também os educadores estarão auxiliando em todo o processo de letramento futuro da criança.

Frank Smith *apud* SIVA, (1988.p. 56) afirma que

As crianças aprendem desde o momento em que vêm ao mundo. Uma criança aprende ouvindo conversa de sua mãe, dentro e fora de casa. Ela aprende quando seu pai dá-lhe uma chance para trabalhar com pregos e martelo. Ela aprende quando acha necessário verificar o preço de um equipamento esportivo num catálogo. Ela sempre aprende com o objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e

especialmente, quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido.

A leitura em voz alta é um fator motivante dos pais para o filho e cria oportunidade para uma troca de experiências entre os mesmos, fazendo com que a criança saiba o que é considerado benéfico pelos pais. Se as crianças são criadas em um ambiente receptivo à leitura, em contato ativo com materiais que sugerem a recepção de textos é provável que no futuro ela conserve o gosto de ler. Se ao contrário a família não se envolver será mais difícil o trabalho dos professores.

Em outras palavras,

Se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar, então podemos inferir, que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura. (SILVA,1988 p.56).

Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. É possível dizer que a leitura em casa está ligada ao lazer enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela é utilizada como meio de acesso a informação de uma nova visão de mundo.

A formação do leitor inicia-se, portanto no seio familiar e se processa em longo prazo. Esse leitor deve ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e suas significações.

Dessa forma, a família que funciona como referência para a orientação e construção da identidade de um indivíduo, deve promover o ato de ler para que ao ser incorporado às mediações domésticas, construa o gosto pela leitura.

A promoção do ato de ler deve ser realizada também no âmbito familiar, pois essa responsabilidade não pode ser delegada somente a escola; mas sim a todos os espaços mediadores de leitura em parceria.

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a língua escrita tem na nossa sociedade, logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos são também agências e agentes de letramento. (GOULART, 2006 p.73-74).

Este letramento, realizado no seio familiar, pode ser compreendido como o contato dos signos através dos pais, seja pela história contada ou lida na hora de dormir ou canções ensinadas às crianças. Esses tipos de letramento auxiliam no fomento à leitura.

A leitura realizada no contexto familiar e a mediação utilizada pela mesma, na formação do leitor, é muito importante, a relação existente entre a família e a leitura.

Sabe-se que todos os incentivos são válidos para a constituição do gosto pela leitura, que pode ser praticada desde o momento em que a criança ainda é pequena, através do contato com os livros de borracha pano ou outros materiais, ou por meio da história contada pelos pais na hora de dormir.

A família considera a leitura importante na vida de seus filhos. No entanto, as práticas de leitura ou contação de histórias realizadas por algumas dessas famílias não condizem com a realidade.

Em geral a família só realiza algum tipo de leitura juntos quando é para fazer atividades escolares ou outro tipo de estudo.

Mesmo depois que a criança cresce ela continua necessitando da ajuda dos pais para fazer algumas leituras, pois através desta atitude os filhos deverão perceber o interesse dos pais por suas leituras, porém deverá ser sutilmente sem que pareça evasivo (BAMBERGER, 2004 p.71).

É válido salientar a importância do empenho da família em proporcionar esta atividade de leitura para seus filhos, quando ainda pequenos. Durante a primeira infância é muito importante a contação e a leitura de histórias, mesmo que esta seja baseada em vivências do passado, do dia a dia ou mesmo de narrativas transmitidas de geração para geração, por pais, avós ou outros membros da família (GOULAR, 2006).

O leitor formado no âmbito familiar se mostra diferente em termos de perfil daquele que tem contato com a leitura apenas na escola. Pela facilidade e familiaridade com os signos, com o alfabeto, com a escrita e com a própria leitura torna-se mais fácil e recorrentes termos novos leitores que se estenderão por toda a caminhada literária.

O termo comunidades de leitores cunhados por Chartier (1994) exemplifica várias dessas comunidades, dentre elas:

espirituais, intelectuais, profissionais, podemos nesse campo incluir a família como sendo uma dessas comunidades.

Bencini (2005) a família se difere dessas outras comunidades citadas pela própria formação e pelos laços que a unem, não são laços apenas sanguíneos, mas efetivos e como espaço para a livre troca de experiências e aprendizagem. Dentre elas, destaca-se nesse contexto trabalhado, a leitura.

Para haver o interesse da criança pelo livro, a mesma deve criar um vínculo de afetividade, compreender o livro como um brinquedo, para não se contaminar com a ideia de que ler é chato.

Se for necessário ler mais de uma vez o mesmo livro para a criança, porque fazendo assim, ela pode estar ativando alguma área de sua inteligência para sua compreensão e não devemos perder de vista que a princípio, somos nós adultos que devemos despertar o seu interesse. O contato com a leitura desde cedo rende frutos na vida adulta.

Quando se conta uma história para uma criança, a linguagem oral se mistura com a escrita. Mas quando se lê, há o contato com a linguagem oral e escrita bem maior que é fundamental no processo de formação de um leitor.

O trabalho com as crianças não alfabetizadas é de extrema importância, pois, é a partir deles que constituiremos a base de nossa sociedade.

Ao ler devemos envolver a criança, criar uma ambientação propícia quase um suspense [...] Pois, as crianças gostam e a leitura torna-se mais atraente e divertida, verificando-

se que as preferências de nossos pequenos leitores são pelos livros-brinquedos e pelos contos de fadas.

Os contos de fadas apresentam sempre conflitos universais. A aparição de bruxas más e provações ajudam a criança a interpretar melhor a vida real e identificar seus próprios medos, criam uma base para a formação de sua personalidade. A criança interpreta a simbologia contida nessas histórias de acordo com suas vivências.

É fácil reconhecer um conto de fadas. Animais que falam e ganham vida, fadas madrinha que guiam sonhos, reis e rainhas também não podem faltar assim como príncipes e princesas e a famosa introdução “Era uma vez...”.

As narrativas sempre se passam em lugares distantes, muito longe daqui... Seus personagens possuem nomes comuns ou apelidos, como João e Chapeuzinho Vermelho.

Esses elementos facilitam a memorização, aguçam a imaginação dos nossos pequenos leitores e tornam a narrativa apropriada à oralidade.

Para Bencini (2005) no conto maravilhoso, o leitor é transportado para um mundo onde tudo é possível: tapetes voam e galinhas que põem ovos de ouro, bruxas com maçãs envenenadas, anões e gigantes. Essa é a magia da fantasia.

A alfabetização é o marco inicial da vida da criança, possuindo um propósito vinculado ao social, sendo infinita e vai se desenvolvendo gradativamente de acordo com o crescimento da criança no meio social em que vive.

Ela está vinculada ao social, não sendo reduzida apenas ao domínio das primeiras letras e frases ou pequenos textos, porém, é uma atividade construtiva e criativa, evoluindo-se para a construção de novos conhecimentos e a reconstrução de noções mais apropriadas tornando-se cidadãos, capazes de conduzir as sociedades do futuro.

Segundo Cagliari (1998) o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver a escola de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo seu processo de interação social da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que terá o professor de conduzir de forma agradável e produtiva.

O trabalho com alfabetização e letramento na escola se tornará mais eficiente se entendermos a alfabetização como processo de aquisição de leitura e escrita e o letramento como construção de significados envolvendo as experiências individuais e do grupo, sendo que as duas atividades são necessárias para a formação intelectual do indivíduo alfabetizado.

O alfabetizado é aquele que lê, entende, interpreta e faz a transferência dessa leitura para as suas experiências cotidianas.

Ler é uma atividade complexa de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexos. É a manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra; é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos; é saber que certas respostas podem ser encontradas no escrito.

Ler significa decodificar símbolos gráficos, responder questões de interpretação e muito mais.

A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. Ler é sempre um processo de descoberta, como a busca do saber científico, a mesma faz parte do dia a dia do aluno e por isso não deve ser trabalhado, de forma artificial, é necessário superar a mera aquisição da palavra escrita.

Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para manter-se e desenvolver-se (CAGLIARI, 1990).

Uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada. Quando oral é feita não somente por quem lê, mas, pode ser dirigida a outras pessoas, que também “leem” o texto ouvindo-o. O primeiro contato das crianças com a leitura se dá através da leitura auditiva.

A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada em um texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea.

Ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro.

A leitura silenciosa visual considerada por alguns a verdadeira leitura, nem sempre é a mais adequada para certos textos, que foram feitos com a intenção de serem lidos oralmente ou ouvidos.

No entanto, não há dúvida de que a leitura visual silenciosa é muito mais comum, entre as pessoas. Sua importância para a vida da maioria delas é muito maior que a dos outros tipos.

Acontece que na escola se ensinam mais comumente aos alunos, o uso da leitura visual silenciosa, individual para a reflexão que o da leitura oral pública.

A leitura oral falada ou ouvida processa-se foneticamente de maneira semelhante à percepção auditiva da fala.

A leitura visual falada ou silenciosa além de por em funcionamento o mecanismo de percepção auditiva da fala para a decodificação do texto, precisa por em ação os mecanismos de decifração da escrita.

A leitura é um ato linguístico e está essencialmente presa a todo mecanismo de funcionamento da linguagem, da língua específica que está sendo lida.

Culturalmente atribui-se a leitura a um valor positivo e absoluto. Aos estruturarmos descobrimos que o ato de ler se distribui em três níveis de leitura:

A leitura sensorial que se inicia nos momentos iniciais da relação da criança com o mundo. Ela começa muito cedo ao nascermos e nos acompanha por toda a vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea a demais tipos de leitura.

A leitura emocional lida com os sentimentos, o que necessariamente implicaria no terreno das emoções as coisas ficam inteligíveis, escapam ao controle do leitor,

que se vê envolvido por armadilhas traçadas no seu inconsciente.

A leitura racional estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuindo significado, ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais (MARTINS, 1999).

Martins define de uma forma bem simples e objetiva o que é ler, mostrando que este ato não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes.

O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado, encarando melhor a face da realidade.

As crianças precisam de tempo para decifrar a escrita, que varia de acordo com cada uma. Cada criança tem um ritmo próprio que precisa ser respeitado.

A leitura é um grande desafio para as crianças, sendo que a mesma lê do seu jeito muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifiquem palavras e frases escritas.

Ela aprende observando o gesto de leitura dos professores, pais ou outras crianças. O processo de aprendizado começa com a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas e de sinais gráficos.

A criança convive desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista com as práticas de leitura e de escrita.

Segundo Maricato (2001, p.18):

A criança pode ainda não saber ler e escrever, mas já produz texto: ela pensa, fala se expressa. Não bastam ter acesso a materiais, as crianças devem ser envolvidas em práticas para aprender a usá-las, roda da leitura, contagem de histórias, leitura de livros, sistemas de malas, de leitura, de casinhas, de cantinhos, mostras literárias, brincadeiras com livros e outros.

Em relação ao aprendizado da leitura vale ressaltar que, é um ato introspectivo, é um hábito a ser criado na infância. Antes da fase escolar a criança deve ter contato com textos, por meio de álbuns ilustrados ou através das narrativas orais que formam o nosso folclore que vem sendo transmitidos às crianças, previamente por cantigas de ninar, e posteriormente parlendas, adivinhas, cantigas de roda, trava-línguas, todas as atividades importantes na formação da sensibilidade e no incentivo à criatividade.

O ato de ler se torna mais fácil quando os alunos conhecem previamente o texto a ser lido. O educador pode reproduzir o texto em papel cartaz, de forma a expor para a classe, músicas conhecidas, brincadeiras faladas dizes de “outdoors”, entre outros.

Assim desde o início do processo da alfabetização, é importante aproveitar todos os espaços possíveis para o desenvolvimento dos diversos gêneros textuais: cartas, livros de

histórias, leituras de embalagens de produtos conhecidos, vinhetas de TV e outros.

Para Abramovich (1997), “ler significa abrir todas as comportas para entender o mundo [...] Ler foi e sempre será maravilha gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível [...]”

De acordo com a tal concepção e considerando a importância da leitura de maneira mais prazerosa é preciso que o educador desperte na criança o desejo, o querer, o interesse em perceber as letras, como algo capaz de sensibilizá-la (uma história infantil), ou ainda, algo que lhe permita comunicar-se (uma cartinha para a professora, a mamãe ou o colega), tomando uma linguagem verdadeira entre professores e alunos.

Para a criança se tornar um escritor e um leitor é muito importante e válido está em contato desde muito cedo com a riqueza e a complexidade do mundo da leitura.

Sendo a leitura uma prática social, ela faz um intercâmbio entre a comunicação e o homem, levando a transmissão da cultura, a descoberta de novas formas de viver saudável, melhorando o mundo e indo a lugares imagináveis.

Ao ler não estamos simplesmente decodificando, acontece o processo de interação e integração entre o leitor e o objeto lido (ABRAMOVICH, 1997).

Ler não é decifrar palavras. A leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, da Língua Portuguesa, é um processo em que o leitor, realiza um trabalho ativo de construção

do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento, sobre o assunto, sobre o autor e em tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão.

Os PCN sugerem que os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos o interesse pela leitura de história.

A familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor.

O escolher o livro para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura, de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-língua, fábulas, entre outros, é propiciar momentos de reconto de história conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos com ou sem ajuda do professor.

Ensinar a ler é uma questão de compartilhar objetos, tarefas, significados construídos em torno dela. Sendo assim, exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula.

Portanto aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar

competente para a realização das tarefas de leitura e sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem.

Afirma Solé que “a criança pode aprender e de fato aprende, à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias todas devem ser ensinadas”.

De acordo com a autora as estratégias são procedimentos de caráter elevados que envolvem a presença de objetos a ser realizado, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los.

Portanto, se as estratégias de leitura são procedimentos e os mesmos são conteúdos de ensino, então é preciso que o professor as ensine para a compreensão dos textos lidos.

Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos, devem predominar a construção e o uso de procedimentos do tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas.

Sendo assim, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores.

Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade, isto é, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados,

poderão ir construindo outros novos, que cada vez estarão mais de acordo com o ponto de vista do adulto.

Considerando-se que é necessário acabar com a ideia de que existe apenas um caminho para construir noções adequadas sobre o código e para se tornar um usuário eficaz dos procedimentos da leitura. Uma abordagem ampla, não restritiva, do ensino inicial da leitura, Solé (1998, p.62) pressupõe o seguinte.

Aproveitar os conhecimentos que as crianças já possuem e que costumam envolver o conhecimento global de algumas palavras... Aproveitar as perguntas das crianças sobre o sistema para aprofundar sua consciência metalinguística, o que permite introduzir as regras de correspondência. Aproveitar e aumentar seus conhecimentos prévios em geral, para que possam utilizar o contexto e aventurar-se no significado de palavras desconhecidas. Utilizar integrada e simultaneamente todas essas estratégias em atividades que tenham sentido ao serem realizadas só desta maneira meninos e meninas poderão se beneficiar da instrução recebida.

É imprescindível que os professores explorem os conhecimentos dos alunos. Esta exploração pode ser feita de muitas maneiras: observando as crianças quando olham ou leem livros; sugerindo-lhes que acompanhem seus desenhos com uma explicação, ficando atento às perguntas formuladas, que costumam ser um indicador eficaz tanto das dúvidas como dos conhecimentos mais assentados... algumas situações facilitarão mais do que outras essa exploração.

Assim, nas salas de aula onde existe um cantinho de biblioteca, um cantinho de inventar histórias ou de criar livros, os

professores terão muitas oportunidades, não só de ensinar a ler, mas de observar os progressos e as dificuldades dos alunos, o que facilitará o ajuste progressivo da sua intervenção.

Como diz Solé (1998 p.65):

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

Assim, nos inícios da leitura serão de grande utilidade os livros ilustrados que contém coisas desconhecidas, para escutar como outro lê e as histórias tradicionais nas quais as crianças, graças ao seu conhecimento, poderão tentar adivinhar o que vai acontecer.

A criança pensa o mundo a partir das suas interações com a sociedade. Essa sociedade oferece uma série de oportunidades para que ela se desenvolva, conheça, observe e participe.

Dessa forma, a criança vai aprendendo a respeito do mundo que a cerca, vai conhecendo seus valores, sua cultura. Os valores sociais são frutos de todas as experiências que a criança vai tendo, aprendizados e significados culturais que a circulam ao longo de sua vida.

Coisas que podem ser oferecidas nas creches, pré-escolas e escolas, mas que criança recebe também, da família e do seu meio social, antes mesmo de entrar para a instituição escolar.

Por sua vez, Grotta (2001) a leitura, consiste num trabalho linguístico ou atividade discursiva através da qual o leitor produz sentido ao texto, com base na sua visão do mundo e pistas oferecidas pelo autor/texto.

Ela caracteriza-se, como já dito, por apresentar diversas possibilidades de interpretações (polissemia). Isso, visto que cada leitor possui diferentes experiências, conhecimentos e visão do mundo, além de estarem inseridos em diferentes contextos sociais, históricos e culturais; o que irá interferir no sentido que ele produzirá a partir da leitura do texto.

Uma mesma leitura também pode produzir diversos sentidos para um mesmo leitor, quando lido em diferentes momentos de sua vida.

Durante a leitura, e conseqüentemente, durante o processo de produção de sentidos, o leitor se insere numa relação de aprendizagem, uma vez que procura compreender o que o autor tenta passar em seu texto e como ele concebe e explica o mundo.

O leitor passa, a produzir sentido a partir da leitura e a se constituir por meio dela, levando-o a repensar e modificar (fazer, desfazer e refazer) seu modo de pensar e sua visão a respeito de si mesmo, do mundo e de suas relações.

Para Grotta (2001) o leitor é formado ao longo da sua vida, quando o sujeito vai estabelecendo uma relação com material escrito seja de forma direta (lendo para si mesmo) ou indiretamente (leitura de outro para si).

Sendo assim, quando pensarmos na formação do leitor devemos pensar que, além dos eventos de letramento que eles participam é de extrema importância o seu contexto social, político, cultural e afetivo que fazem parte das relações do sujeito com a leitura.

Segundo Vygotsky, é a própria produção da linguagem, enquanto trabalho material, simbólico e significativo, enquanto atividade prática e cognitiva que a distingue dos demais instrumentos e signos, desenvolvidos pelo homem para domínio da natureza.

É próprio de esse autor estabelecer o homem como um ser fundamentalmente social, sendo que é através da mediação do outro, do signo, das interações sociais, que o homem se constitui como sendo sujeito, em sua visão separar o social e a linguagem do conteúdo ideológico dos mesmos é um dos maiores erros das concepções formalísticas de linguagem.

Para ele, a leitura é uma atividade humana e de construção de conhecimento. E a palavra, constitui-se um instrumento da ação humana, consciente e intencional e que através dela, ele poderá de certa forma, agir sobre o mundo.

As palavras mostram-se instrumentalizadas na escrita e no ato da leitura. Por esse motivo, deve-se considerar que a leitura é um instrumento cultural e de formação do pensamento.

Através da leitura o mundo pode ser revisto pelo sujeito leitor e internalizado, assim, a leitura torna-se um constituinte da formação. Nesta teoria, a leitura deve fazer-se como prática social

a partir de uma visão crítica da mesma e não simplesmente decodificação.

É um processo de agir sobre o mundo, lendo e dando significados coerentes e conscientes, fazendo deste movimento um instrumento de mediação, histórico e não somente um ato mecânico de decodificar símbolos e não lhes atribuir significados.

A leitura pode ser considerada, então, um processo de interação entre os sujeitos (leitores e escritores) à medida que passam sua experiência própria para o outro permitindo uma relação de enriquecimento.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.166):

As crianças chegam à escola sabendo várias coisas sobre a língua. É preciso avaliá-las para determinar estratégias para sua alfabetização. Apesar de a criança construir seu próprio conhecimento, no que se refere a alfabetização, cabe ao professor, organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita e a leitura.

De acordo com as pesquisadoras acima citadas, o professor e a escola devem utilizar em sua prática educativa uma metodologia estruturada de ensino da língua, promovendo atividades que correspondam às expectativas da leitura significativas num clima favorável propondo ao aluno o prazer de ouvir, ler folhear, olhar, apreciar, conhecer, examinar atentamente diferentes tipos de textos (cartas, jornais, rótulos, anúncios, revistas, convites, livros, gibis, charges e outros), buscando fazer diferentes leituras e divertir-se.

Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas, caracterizado por diversas fases. Cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas. (PIAGET, 1980 p.36)

Para o autor, o desenvolvimento passa por quatro etapas distintas: sensório-motora, pré-operatória, operatório-concreta, e a operatório-normal.

A etapa sensório-motora

Nela, a criança baseia-se em percepções sensoriais e em esquemas motores. Nesse período, embora a criança já tenha uma conduta inteligente, considera-se que ela ainda não possui pensamento.

Isto porque, nessa idade, a criança não dispõe ainda da capacidade de representar eventos de evocar o passado e de referir-se ao futuro.

Está preso ao aqui-e-agora da situação: pega, balança, joga, bate, morde, coloca um objeto dentro do outro, um sobre o outro de uma forma pré- lógica.

A criança pequena também aplica esquemas sensório-motor para se relacionar e conhecer outros seres humanos. Os esquemas sensório-motor são construídos a partir de reflexos inatos.

A etapa pré-operatória

Segundo Piaget (1980, p. 41) “a criança pré-escolar encontra-se em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto”. Além disso, é uma fase de preparação para o período seguinte (operatório-concreto).

Enquanto fase de transição, o período pré-escolar é caracterizado com características bem demarcadas no processo de desenvolvimento e que Piaget chamou de pré-operatório. Este período localiza-se entre o sensório-motor e o operatório-concreto.

As considerações acima são de natureza psicológica, descrevem o desenvolvimento da criança no período pré-operatório. Essa etapa é marcada pelo aparecimento da linguagem oral, por volta dos dois anos.

Ela permitirá à criança se expor, além da inteligência prática construída na fase anterior, da possibilidade de ter esquemas de ação interiorizados chamados de representativos, que envolvem uma ideia preexistente a respeito de algo.

A partir dessas novas possibilidades de lidar com o meio, dos dois anos em diante a criança poderá substituir objetos, ações, situações e pessoas por símbolos, que são as palavras.

O pensamento pré-operatório indica, portanto, inteligência capaz de ações interiorizadas, ações mentais, diferente do pensamento do adulto. Por essa razão recebe o nome de pensamento egocêntrico, centrado no ego e no sujeito. É um

pensamento rígido, não flexível que tem como ponto de referência a própria criança.

Outra característica do pensamento desta etapa é o animismo. Este termo indica que a criança empresta às coisas e animais, atribuindo-lhes sentimentos e intenções próprias do ser humano.

O pensamento da criança de dois a sete anos apresenta uma outra característica bastante similar ao animismo. É o antropomorfismo ou a atribuição de uma forma humana a objetos e animais.

Para Piaget (1980, p. 42). “as ações no período pré-operatório, embora internalizadas, não são ainda reversíveis”. Por exemplo, ao se pedir pra uma criança de quatro anos para acrescentar três maçãs a uma determinada quantidade de maçãs, a não ser que faça uma contagem das maçãs disponíveis em todos os momentos de operação.

Falta-lhe uma das condições de pensamento necessárias para que haja uma operação: a reversibilidade. É por isso que esse período recebe o nome de pré-operatório. Nele, a criança ainda não é capaz de perceber que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida.

A etapa operatório-concreta

Por volta dos sete anos de idade, as características da inteligência infantil, a forma como a criança lida com o mundo e

o conhece, demonstra que ela se encontra numa nova etapa de desenvolvimento cognitivo: a etapa operatório-concreta.

Neste período de desenvolvimento o pensamento operatório é denominado concreto porque a criança só consegue pensar corretamente nesta etapa se os exemplos ou materiais que ela utiliza para apoiar seu pensamento existem mesmo e podem ser observados.

A criança não consegue ainda pensar abstratamente, apenas com base em preposições e enunciados. Pode então ordenar, seriar classificar, entre outros.

A etapa operatório-formal

No nível do operatório formal a partir dos 13 anos de idade a criança se torna capaz de raciocinar logicamente mesmo se o conteúdo do seu raciocínio é falso. Ela pode pensar de modo lógico e correto.

O adolescente pode pensar e trabalhar não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível. Como consequência, a partir dos treze anos o raciocínio pode utilizar hipóteses visto que estas são apenas possibilidades.

Nesta etapa, o raciocínio é hipotético-dedutivo: é ele que permitirá o adolescente entender seu pensamento até o infinito.

Ao atingir o operatório formal o adolescente atinge o grau mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo. A tarefa de ajustar, solidificar e estofar as suas estruturas cognitivas.

Desta forma, PIAGET (1980. p. 44):

Acredita que as etapas do desenvolvimento do pensamento, são ao mesmo tempo contínuas e descontínuas. Elas são contínuas porque sempre se apoiam na anterior, incorporando-a e transformando-a. Descontínua porque cada nova etapa não é mero prolongamento do que lhe antecedeu.

Parafraseando Piaget, o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem: o primeiro é o processo espontâneo que se apoia no biológico.

Aprendizagem é encarada como processo mais restrito, causado por situações específicas (como a frequência à escola) e subordinado tanto a equilíbrio quanto à maturação.

Para o autor a aprendizagem da leitura deve ser considerada da perspectiva da adaptação e da motivação. Interesse em ler é uma indicação de motivação que leva a criança se tornar envolvida em descobrir o sentido da leitura.

O mesmo é um determinante (talvez o mais importante) da prontidão. E para que isso aconteça, é necessário que o professor ajude a manter o sentimento positivo, a fim de prevenir a queda da motivação ao aprendizado da leitura. No entanto é necessário que se observe, a postura do professor nas séries iniciais.

A literatura infantil é importante sob vários aspectos. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, ela proporciona às crianças meios para desenvolver habilidades que agem como facilitadoras do processo de aprendizagem.

Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade, na criatividade, entre outro.

Essas propiciariam novas leituras e a possibilidade do leitor fazer inferências, agindo assim, como facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

É preciso entender que criança é também cheia de conflitos, medos, dúvidas e contradições, não por desconhecer a realidade, mas por trazer em se a imagem projetada do adulto.

Portanto como afirma Piaget (1980) quanto ao desenvolvimento cognitivo, como sendo um processo de equilibrações sucessivas e contínuo caracterizado por diversas fases, sendo que cada etapa define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas de conhecimento naquilo que só ela é capaz de fazer, pois a mesma possui uma lógica de funcionamento mental que difere, qualitativamente da lógica do funcionamento mental do adulto.

Assim o texto literário deve levar em conta habilidades cognitivas da criança à qual se destina, oferecendo um processo de qualidade que possibilite um avanço no seu desenvolvimento biopsicossocial, que ocorrerá, por meio do processo de identificação, no qual o leitor infantil vive situações na pele dos

personagens; e com elas sofre, luta se alegra, e se sai vencedor no final.

Com esse exercício, ele aprende a reconhecer as suas dificuldades e como lhe dar com elas também. Ele aprende a se reconhecer melhor e também a conhecer o mundo que o cerca.

Segundo Piaget o desenvolvimento cognitivo se realiza em estágios: quer dizer que a caracterização da inteligência muda com o passar do tempo, ele se preocupou em desvendar como ocorre o nascimento da inteligência na criança.

Será que está já nasce inteligente? Ou a inteligência é algo que conquistamos com o contato com o mundo exterior? Para ele no período sensório-motor, a inteligência surge bem antes da linguagem e do pensamento, mas se trata de uma inteligência prática, sustentada pela manipulação de objetos concretos e pela percepção destes enquanto estão presentes na mente.

Piaget (1980), explica que quando uma criança pega uma vareta para puxar um objeto que está distante, considera-se isto um ato de inteligência. Mas uma inteligência que só é possível com a presença de objetos, não se pode dizer ainda de que isso é inteligência propriamente dita.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1986 p. 23).

Diante disso, podemos entender que a inteligência é um processo que se inicia desde o nascimento da criança, mas não uma inteligência propriamente dita, mas uma inteligência oriunda dos reflexos e hábitos adquiridos ou inatos do sujeito, pode-se falar então de uma inteligência senso-motora, o que significa dizer que até o desenvolvimento pleno da inteligência várias etapas serão realizadas.

Ele afirma que, a inteligência é uma adaptação, por isso, para aprender as suas relações com a vida em geral, se faz necessário definir quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente.

Isto significa dizer que para entendermos a evolução da inteligência é indispensável conhecer as relações que o sujeito estabelece com o meio e como o meio influencia nesse processo, ou seja, de que forma a criança utiliza os objetos externos para aprender e aprender sobre eles por meio de ações coordenadas.

Nesse sentido, a inteligência existe na ação do sujeito, na ação mental e física constituída no ambiente, ou seja, essa interação de sujeito e ambiente envolve um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, processo pelo qual permite nossa adaptação ao meio e a interiorização dos objetos desse meio.

Considerações finais

Vivemos em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão por toda à parte.

Independentemente de saberem ler e escrever, as crianças convivem com isso em seu dia-a-dia elas, muitas vezes tomam o adulto como seu modelo referencial, que interage diretamente sobre elas.

Foi possível analisar que todo o processo de aprendizagem está articulado com a história de cada indivíduo, e o ser humano aprende mais facilmente quando o novo pode ser relacionado com algum aspecto de sua experiência prévia, com o conhecimento anterior, com imagens, palavras e fatos que estão em sua memória, com vivências culturais. A aprendizagem não se dá no vazio.

É uma realização individual, por meio de uma construção que é histórica e social e que supõe, portanto, essa interação com o outro e com a produção simbólica da humanidade.

Pudemos constatar, neste trabalho, a opinião de autores que estudaram e nos privilegiaram com assuntos riquíssimos que nos remetem a este processo complexo, que para acontecer com eficiência necessita da participação dos professores, da escola e da família.

E, por fim vimos que as crianças chegam à escola com experiências e significados diversos em relação às atividades de ler e escrever, e para o alfabetizador, é importante saber como a criança se posiciona em relação à palavra escrita, qual o significado dado a ela em sua família e comunidade.

A partir daí ele pode desenvolver estratégias que privilegiem a aprendizagem e transforme o ensino, fazendo com que o educando desenvolva todo seu potencial.

Nesse contexto pode-se concluir que o papel do professor e da família é fundamental durante o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário organizar espaços internos e externos que conduzam as crianças às descobertas do conhecimento, promovam-se o desenvolvimento da melhor forma possível e estimulem o crescimento emocional das crianças todos os dias, de forma lúdica.

Sabe-se que o ato de ler pode se tornar prazeroso, dependendo das estratégias utilizadas para tal, e o prazer é ponto fundamental da essência do equilíbrio humano e há nele uma aprendizagem significativa. Pode-se dizer que a leitura é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.(Pensamento e ação no magistério).

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**.7ª.Ed.São Paulo: Ática/UNESCO,2004.

BENCINI, Roberta. Era uma vez... O maravilhoso mundo dos contos de fada e seu poder de formar leitores,**Nova Escola**, São Paulo: Abril, N° 185, set/2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa. Brasília,1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1990. (Pensamento e ação no magistério).

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, R. **A ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa. Entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Universidade de Brasília, 1994. (Tradução de Mary Del Priore).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, J.A. **Criança, o professor e a leitura.** Trad. de Marleine Cohen e Carlos M. Rosa. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GROTTA, E.C.B. “Formação do leitor: importância e mediação do professor”. In: LEITE, S.A.S. (org.). **Alfabetização e**

Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi – Arte Escrita, 2012.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Set. 2005, Ministério da Educação. Brasília – DF.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos)

MEIRELLES, Elisa. Leitura muito prazer. **Nova Escola**. Abril. Nº 234, f. 49-58, agosto 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 4ª.Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A formação do aluno leitor e a formação do professor leitor para a construção da cidadania**. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

WIKIPÉDIA. **História do livro.** Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso 09/2013.

A REESCRITA DISCURSIVA, TEXTUAL E LINGUÍSTICA: UMA ATIVIDADE METAENUNCIATIVA

Leila Maria Franco

O reconhecimento da existência de saberes teórico-práticos específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação acadêmica e continuada para o trabalho, quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes é uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980.

A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse campo de pesquisa. Dentre essa diversidade, estudos contemporâneos vêm revelando, como primordial ao labor docente da Língua Portuguesa, a apropriação de saberes que são determinantes no exercício da reescrita textual do aluno, mais especificamente, o saber curricular (TARDIF, 2014, p. 38), do docente de Língua Portuguesa, que se apresenta concretamente, sob a forma de conteúdos que o professor deve aprender e aplicar no exercício do ensino da reescrita.

No que se refere à aplicabilidade do saber docente da reescrita, o objetivo deste capítulo é, a partir da produção escrita, de um aluno do Ensino Médio, de uma escola da rede pública, no município de Ituiutaba, Minas Gerais, apresentar um conjunto de saberes, ao docente de Língua Portuguesa, associados à reescrita textual, atentando para o propósito comunicativo solicitado pelo professor: produzir um texto dissertativo argumentativo (dimensão funcional), em norma-padrão da Língua Portuguesa acerca do tema - O Movimento Sem-Terra no Brasil - no gênero dissertação escolar (dimensão da sua forma).

A escrita do aluno, o sujeito-autor, como toda atividade, ação interativa de produção textual, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, a qual exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização igualmente de vários saberes. Isso significa dizer que o sujeito-autor tem no seu interlocutor, o leitor, aquele que o guia, pelo princípio interacional, nos movimentos de escrever, rever, reescrever. Nessa concepção interacional, a escrita igualmente é um trabalho no qual o produtor textual tem algo a dizer a alguém - que passa a ser a medida, o parâmetro das decisões acerca do que dizer, do quanto dizer e do como dizer (ANTUNES, 2004) - e o faz sempre em relação ao outro, seu interlocutor (para quem escrever?), com um propósito comunicativo (para que escrever?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da ação escritora, a sua produção.

No entanto, o texto escrito desse sujeito-autor, produto do seu desempenho escrito, é sempre motivo de inquietação e de críticas por parte do professor, devido ao registro, na superfície

textual, de marcas discursivas, textuais e linguísticas que, geralmente, não atendem aos saberes normativos curriculares (ortografia, organização sintática, pontuação), bem como do tipo e gênero textual solicitado, o que justifica a motivação de voltar-se sobre o dizer desse sujeito-autor, no exercício da reescrita, como estratégia de saberes que são construídos na sua atividade de ensino, uma ferramenta para compreender o funcionamento da língua nas condições de uso da escrita, pelo viés discursivo, textual e linguístico.

A produção escrita, no contexto escolar, é mediadora da função sociocomunicativa entre o aluno (sujeito-autor) e seu professor, que, no caso em tela, fora produzir um texto, em norma-padrão da Língua Portuguesa sobre o tema - O Movimento Sem-Terra no Brasil - no gênero dissertação escolar. Pela escrita, esperava-se que esse sujeito-autor construísse uma opinião e divulgasse o conhecimento/ o saber produzido por ele em torno da questão proposta.

Na produção desse gênero textual, dado o seu propósito comunicativo, inicialmente, da parte de quem escreve, uma série de estratégias são acionadas: o conhecimento acerca da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual), a seleção, a organização e o desenvolvimento das ideias para garantir a continuidade do tema e a sua progressão. Nesse sentido, o que se quer dizer e o como dizer (KOCH; ELIAS, 2015) é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolhas – a escolha do gênero textual em consonância com as práticas sociais, de seleção, de organização e de revisão das unidades de informação e uma série de conhecimentos armazenados na memória, a saber:

- o conhecimento linguístico: o conhecimento da ortografia, da gramática (sintaxe de concordância, sintaxe de regência, de colocação pronominal, da pontuação) e do léxico.

- o conhecimento de mundo já adquirido, providenciado remoto ou proximamente, direta ou indiretamente, de modo a permitir que o texto avance na configuração de uma instância comunicativa relevante acerca do tema proposto – Movimento Sem-Terra no Brasil;

- o conhecimento de textos do mesmo gênero textual – dissertação escolar - que leva em conta os elementos que entram na sua composição (a intertextualidade, o modo de organização, aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação), os movimentos retóricos desse gênero textual.

- o conhecimento interacional - práticas interacionais diversas histórica e culturalmente constituídas, a saber: a intenção, o propósito comunicativo, a quantidade de informação para o leitor reconstruir o objetivo pretendido, a variação linguística adequada à interação.

Mas, quando da produção escrita, à sua dimensão funcional (argumentar, divulgar...), vincula-se a dimensão da sua forma de realização e apresentação já que os textos escritos tomam formas diferentes, conforme os diferentes propósitos comunicativos. Nesse sentido, a escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e,

consequentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza, isto é, diferenças na forma de as partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem, a exemplo, no gênero textual dissertação escolar (ANTUNES, 2004). Iniciemos, pois, com a leitura do texto motivador:

Os sem Terra

01São pessoa sofrida, sem terra, sem pão, discriminados pelas sociedades, e de pé no chão vão.

03E gente que briga pelo um pedaço de chão, pelos fazendeiros massacrados são. Os sem terra são gente que luta, que grita e esbaveja de uma batalha nunca se queixa, de 05cabeça erguida levanta, e pra frente anda sem medo e sem nada de volta a batalha.

Va sem terra, va pra luta perante o governo reivindica esta luta, seus direito, mesmo 07que este são contra os fazendeiro.

Va sem terra, faze paciatas, enfrente o ministério, marche de cidade em cidade para 09manhã vive em paz. Va sem terra, sem medo de ser feliz, de lutar pelos seus direito e cuidar de seus filhinhos.

M. S. F.

Fabre e Cappeau (1996), Fiad e Barros (2003) chamam de reescrita as “modificações estruturais que resultam em um texto terminal”. De forma mais ampla, “a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer [...]”

(FIAD; BARROS, 2003) em dois momentos: quando o próprio autor “retorna sobre o dizer dele mesmo e quando um outro, o professor, retorna sobre o dizer do sujeito- autor”, sendo essa última a proposta deste capítulo, no texto *sem terra* de M. F. S.

Diante das muitas contribuições teóricas sobre a reescrita, a tomaremos enquanto atividade, segundo Matêncio (2002, p.113). O objetivo é apresentar um conjunto de saberes acerca do “refinamento” dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que serão mobilizados a partir do texto *os sem terra*, que norteiam a sua produção original, e que pode se materializar, posteriormente, em uma nova reedição desse texto. A ideia de atividade também está em Fiad e Barros (2003), quando nos lembram que na reescrita, há “um agir sobre a textualidade” (a inteligibilidade e a interpretabilidade do texto) e sobre a discursividade - a capacidade que o sujeito-leitor tem para calcular o sentido desse texto.

No que se refere ao refinamento discursivo, do texto em questão, no movimento em direção à autoria, sobre o dizer do sujeito-autor, verificamos que ele não cumpriu o propósito comunicativo (a intenção/ o que dizer?) pretendido para a realização do texto: produzir uma dissertação escolar, com o objetivo de construir uma opinião a respeito da atuação do movimento sem-terra no Brasil. Ou seja, de demonstrar o que ele pensa e como ele pensa a ação no Brasil, com uma opinião progressivamente construída, colocando em evidência argumentos para sustentar uma situação-problema, uma tese, sobre a qual possibilitasse a inclusão de novos dados, direcionados para uma conclusão ou nova tese (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012). Pelo contrário, M. F. S. produz um texto que, no seu funcionamento discursivo, qualifica a entidade sem

terra, descreve suas ações (*os sem terra são pessoa sofrida, sem terra*, bem como incita ações aos sem-terra, com palavras de ordem *vá, marche*, inclusive. Contextualiza ainda um discurso de resistência pela colagem de vozes, no imaginário social, cujo efeito de sentido é o de um sujeito engajado, ativo (que *briga, que luta, reivindica essa luta, seus direitos*), que resiste (*de uma batalha nunca se queixa e sem nada de volta a batalha*) em um espaço de articulação de sentidos em torno da identidade positiva do homem (*sem terra*) e do movimento (que luta pelo direito à terra).

Quanto ao refinamento textual (tipo e gênero), qual a especificidade do tipo textual dissertativo-argumentativo, no gênero dissertação escolar? A priori, seu objetivo é a exposição ou explanação de argumentos acerca do tema proposto, no caso, a ação do movimento sem-terra no Brasil. O que seria esperado é que o sujeito-autor construísse uma opinião (DELFORCE, 1992) acerca do movimento sem-terra. Para isso, deveria utilizar-se do poder de convencimento (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012), para que o sujeito-leitor tomasse uma posição em relação ao tema, ao expor um fato e refletir a respeito da questão, tecer explicações, apresentar justificativas, avaliar, conceituar e exemplificar, seguindo os movimentos retóricos, propostos pelas autoras, que caracterizam o texto dissertativo-argumentativo, a saber: (i) *Situação-problema*: ao contextualizar o assunto e guiar o leitor na progressão do texto; (ii) *Discussão*: ao construir a opinião a respeito da questão examinada e apresentar argumentos para fundamentar a posição assumida. Para evitar abstrações, poderia valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia sobre o tema em questão. E, por fim, (iii) *Solução-avaliação*: ao evidenciar a resposta ao

problema apresentado, que poderia ser pela reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação sobre o assunto, pontua as autoras.

Contrária à tipologia textual solicitada, o aluno apresentou um texto descritivo, mas com traços poéticos. Há no texto a caracterização de um objeto sensível (*ser = sem terra*) (ANDRADE; MEDEIROS, 2004), por meio da indicação de seus aspectos mais característicos, dos pormenores e ações que os individualizam, que os distinguem (*pessoa sofrida, sem terra, discriminadas, gente que luta, esbraveja, luta*). A descrição transmite aqui ao leitor a sensação de uma fotografia, pois procura mediante atitude contemplativa do sujeito-autor, captar e transmitir ricamente um cenário de confronto (*luta, grita, esbraveja, batalha*), de ausência/ de falta (*sem terra, sem medo, sem nada*), de perseguição (*massacradas*) o que possibilita ao leitor, inclusive, de um ponto de vista discursivo, igualmente, construir um imaginário para caracterizar *os sem terra* e a sua ação. Nesse trabalho descritivo, o sujeito-autor explora do mesmo modo substantivos (*sem terra*), adjetivos (*sofrida, sem terra, sem pão, discriminadas*), e verbos de estado (*são, é*), tomados aqui como atributos *dos sem terra*, de modo que os torne individual, específico e inconfundível.

M.F.S. também confunde ou não sabe que o texto poético apresenta uma configuração diferente - com versos, estrofes, rimas e refrãos - sobre a página em relação ao texto em prosa (dissertação-escolar). Daí a preferência por frases curtas e poucos elementos de junção, reduzidos à coordenada aditiva *e*, ao pronome relativo *que* e a subordinada concessiva *mesmo que*, indicadora no texto em questão de forças em oposição (*sem terra x fazendeiros*).

No que se refere à tipologia textual, além desse viés descritivo, o texto também se apresenta como injuntivo-panfletário – com verbos no imperativo *vá e marche*, traço do tipo textual injuntivo que, segundo Travaglia (1991, p. 50-55), tem como finalidade incitar a realização de uma situação, requerendo-a ou desejando-a, ensinando-a como realizá-la. Constitui-se sobretudo no discurso do fazer (ações), ao assumir características do panfleto, marcado linguisticamente em *(l. 17) sem medo de ser feliz e (l. 18) lutar pelos seus direitos*, uma intertextualidade, resquícios do conhecimento enciclopédico, certamente, com os slogans do PT. O tom panfletário, nessa produção textual, norteia uma postura ideológica a estruturar a forma textual e o efeito de sentido pretendido: suscitar no leitor uma intenção, claramente apelativa, em *(va, marche)*.

O refinamento linguístico que veremos a seguir, muitas vezes, aproxima-se do que Jesus (1997) chama de “higienização do texto” para eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística. Apesar de a expressão higienização do texto sinalizar uma conotação negativa, uma vez que representaria o apagamento das marcas autorais do texto em nome da rigorosa adequação a parâmetros normativos da língua, constitui um movimento de reescrita do texto, com o fim de adequá-lo ao propósito comunicativo e ao gênero solicitado na situação comunicativa. Nesse sentido, como nos ensina Geraldi (1995); Jesus (1995) e Dolz e Pasquier (1996), o ato de reescrever não deve ser entendido apenas como a reformulação/correção de estruturas gramaticais consideradas inadequadas, mas um amplo processo que envolve atividades várias, do ponto de vista discursivo e textual, como visto, ao possibilitar ao sujeito-autor uma reflexão sobre o funcionamento discursivo, textual e linguístico do seu produto textual. Mais especificamente, ao

voltar-se para o texto de M. F.S., há um momento novo de produção linguística, um momento de reedição do texto original, no qual possivelmente outras escolhas linguísticas, a partir da situação de interação em que se encontra, nesse caso, o sujeito-leitor desse texto, poderão ser mobilizadas. Nesse sentido, para falar da reescrita, assumimos também o posicionamento de Fiad (1991) quando nos lembra que a escrita é uma atividade, um trabalho que se conduz no tempo e a de reescrita como parte desse trabalho, ao verificar as marcas deixadas pelo escrevente e que sinalizam o seu trabalho realizado.

Já anunciando o refinamento linguístico, no texto em questão, vejamos que as unidades de informação são mais frequentemente ligadas por dispositivos de coordenação, sendo a mais frequente o operador argumentativo de adição, de acréscimo de informação, o *e*. O uso desse operador desencadeia no texto baixa densidade lexical e nível elevado de redundância, um traço da qualidade fragmentada (CHAFE, 1985) das unidades de informação tão frequente, em contextos de oralidade, mas que devem ser evitados na escrita.

Fiad (1991) aponta que a escrita é uma ação que se dá na interação social, uma vez que os sujeitos (autor-leitor) vão se apropriando das especificidades da língua, constituindo-se como locutores junto com seus interlocutores. E a apropriação da língua, tanto pelo sujeito-autor, quanto pelo sujeito-leitor, implica uma ação, um movimento de interação. Nesse sentido, o refinamento linguístico, no exercício da reescrita, está relacionado a aspectos da correção gramatical, que podem entrar em interlocução entre os sujeitos (autor-leitor) como nos aponta Fabre (1986, p. 69), que sistematizou as operações em quatro tipos. Valemo-nos dessas operações, como objeto da reescrita, a

fim de atender às especificidades normativas do texto escrito *os sem terra*, a saber:

a) Adição: pelo acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...), mas também, pelo acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases. Para entender isso, examinemos as ocorrências abaixo:

- do grafema [r] em *reivindica* essa luta (l. 6) e *vive* (l. 9) (pela implementação do apagamento do [r] pós vocálico, em final de verbos no infinitivo) e do grafema [s], em: *os sem terra, são pessoa sofrida* (l. 1), *seus direito* (l. 6), *contra os fazendeiro* (l. 7) (pela eliminação do plural redundante, marcado em geral só no determinante *seus* e *os* dos sintagmas nominais (*direito e fazendeiro*));

- do uso *da acentuação, ausente em e* (l.3) e *va* (l. 4 e 8);

- da ortografia, pela supressão de som medial e de segmentos fônicos da parte inicial de uma sílaba, respectivamente em: *esbaveja* (l.4) e *manhã* (l. 9);

- da redução da preposição *para* realizada como *pra*;

- da sintaxe de regência verbal (pela ausência da crase no verbo *voltar*, na indicação de destino ou direção, regido pela preposição *a* (*de volta a batalha* (l.5)).

b) Supressão: substituição do segmento suprimido sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases, como em *e pra frente anda sem medo e sem nada de volta a batalha* (l. 5), pela supressão da preposição *de*

ocasionada pela vírgula intercalada na locução adverbial *sem nada*.

c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados, a saber:

- na locução adverbial *enfrente* (l. 8), *ao unir o que é separado*;

- no uso indevido de letras e do tempo e modo verbal, respectivamente em *paciatas e faze* (l. 8);

- na presença (*os sem terra são* (l. 1)) /ausência de marca de terceira pessoa do plural (*Os sem terra e* (l.3)), em variação na concordância verbal (CAMARA JR.,1972, p.35-46), como indicativos de tendências da língua falada, em: *Os sem terra e gente que briga pelo um pedaço de chão, pelos fazendeiros massacrados são* (l. 3). *Os sem terra são gente que luta, que grita e esbaveja de uma batalha nunca se queixa, de cabeça erguida levanta, e pra frente anda sem medo e sem nada de volta a batalha* (l. 3). Essa variação que toca os usos normativos da Língua Portuguesa parece também ser desencadeada pelo nome coletivo *gente*, que apresenta uma forma singular, que é extensiva aos predicados verbais (*que luta, que briga, que nunca se queixa, levanta, anda e volta*), mas semanticamente denota um conjunto de entidades, que se reflete ao flexionar somente o primeiro elemento (o determinante) do sintagma nominal, em *os sem terra*;

- no uso de um tempo verbal por outro, a exemplo, na (l. 6) mesmo *que este são contra os fazendeiro*, o presente do indicativo *são* foi usado no lugar do presente do subjuntivo *seja*. Nesse caso, a forma pluralizada *são* é precedida do anafórico *este*, mas que, do

ponto de vista normativo, deve ser *esse*, remissivo a *governo*. Essa despreferência pela forma subjuntiva pode ser motivada, por um lado, pela escolha lexical *governo* que implica conjunto de pessoas, uma conotação plural, por outro, também porque é um tempo verbal pouco usado pelo falante;

- no uso indevido da sintaxe de regência, do verbo *brigar*, em briga *pelo um pedaço de pão* (l. 3), mas que, pelo recurso da estilização poética do texto, sugere um conteúdo sonoro com pelos *fazendeiros massacrados são*;

d) Deslocamento: permutação de elementos que podem modificar sua ordem no processo de encadeamento, a exemplo, pela reorientação da passiva ao manter em evidência o agente (*pelos fazendeiros*), responsável ativo pela ação expressa em *massacrados*, em *e gente que briga pelo um pedaço de chão*, *pelos fazendeiros massacrados são* (l. 3).

A reescrita desse texto, como uma das etapas de produção textual, pode ser motivada por atividades de mudança, adequação e reestruturação (GONÇALVES, BAZARIM, 2013), sugeridas por um par experiente, no caso, o professor. Assim, os saberes dos professores não advêm somente da teoria, mas também da prática pedagógica. Assim, o trabalho docente é um espaço em que se produz conhecimento, e os saberes adquiridos com a prática são saberes específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2002). Vejamos que o ato de reescrever não deve ser entendido apenas como a reformulação/ correção de estruturas gramaticais consideradas inadequadas, mas um complexo processo que envolve atividades várias (discursivas, textuais, linguísticas), ao possibilitar que o sujeito-autor reflita acerca do funcionamento do

texto, bem como, do uso da língua em situações de uso normativo na escrita.

Assim, na proposição de reescrita desse texto, observamos que o propósito comunicativo e as especificidades do tipo e gênero textual devem ser revisitados com atenção às modificações estruturais nos planos discursivo – quanto a intenção/ o que dizer? - textual (quanto à adequação da tipologia textual – dissertativo-argumentativo - e ao gênero textual (dissertação escolar) e linguístico - o refinamento das questões de ortografia, da gramática e das escolhas lexicais, notadamente, em grande parte, por adição e por substituição como já pontuado.

Enquanto atividade metaenunciativa, as sugestões de reescrita apontam para a possibilidade de considerá-la um movimento em direção à autoria, que, na interlocução sujeito (autor-leitor) nos permite voltar ao texto, com o propósito de examiná-lo, analisá-lo, no seu interior – a possibilidade do movimento de uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto (MATENCIO, 2001), num projeto de escolhas e negociações, que o professor deve aprender e aplicar no exercício do ensino da reescrita.

Diante disso, o que pretendemos ressaltar é que a prática de reescrita é o grande desafio na proposição de saberes docentes, no ensino de Língua Portuguesa. E, a escola, enquanto espaço social, palco de vivências interativas - discursivas, textuais e linguísticas – o/a professor/a deve, nessa atividade metaenunciativa, inscrever-se como interlocutor ativo. Não apenas alguém que representa a instituição escola que corrige, mas que se apresente sensível a estabelecer uma interlocução, mobilizar um conjunto de saberes, com o sujeito-autor, em

eventos sociocomunicativos dinâmicos, de ampliação de repertórios, diversificados e relevantes, de novos comentários, de novas análises, nos quais um sempre tem a dizer sobre o texto do outro, na interlocução sujeito (autor/leitor), a fim de se inscreverem, em cooperação, enquanto produtores de textos competentes da língua escrita em função das demandas sociais e profissionais.

Referências

ANDRADE, M. M. DE; MEDEIROS, J. B. **Comunicação em Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CHACON, L. A pontuação e a delimitação de unidades rítmicas da escrita. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), São Paulo, v. 27, p. 64-71, 1998.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin. 1986.

FABRE, C. Variantes de réécriture, citations, discours rapportes à l'école élémentaire. **Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage**, Paris, v. 9, p. 9-20, 1992.

FABRE-COLS C.; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/ écriture/réécriture. In: **Études de**

Linguistique Appliquée, 101. Paris: Didier Erudition, 1996. p. 46-59.

CAMARA Jr., J. M. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: _____. **Dispersos**. p. 35-46, 1972.

CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. S. (ed.) **Coherence and grounding in discourse**. Amsterdam, John Benjamins, 1987.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e rescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas online**. Juiz de Fora: v.1, pp. 64-74, 2010.

DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche dès idées ou retour de l'inventio. **Pratpques** 75, p. 3-16, septembre, 1992.

DOLZ, J. e PASQUIER, A. **Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte Repères**, 10: 1995, p. 1-163.

FIAD, R. S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, p. 4, p. 91-97, jan. 1991.

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.3, n. 1, p. 9-23, 2003.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p.49-69.

_____. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. In: (Orgs.) **Interação, Gêneros e Letramento**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v.1. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330, 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

A TATUAGEM NA SUA DIMENSÃO TEXTUAL- DISCURSIVA: O CORPO COMO LUGAR MATERIAL DE SIGNIFICAÇÃO

Leila Maria Franco
Flávia Cristina Gomes de Oliveira

O presente texto enfoca mais especificamente uma prática de leitura numa perspectiva discursiva, no intuito de apresentar, mesmo que de forma breve, a leitura como efeito de sentidos, conforme pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa.

A leitura é um ponto de apoio para compreendermos o discurso e os movimentos da interpretação. Em retorno, ao compreendermos melhor o discurso, isto é, o funcionamento da linguagem na produção da interpretação, situamo-nos melhor em relação ao que é a leitura (ORLANDI, 1988). Isso se justifica porque a Análise do Discurso (AD) (ORLANDI, 2001a, 2001b) e (ORLANDI 2004) tem como objetivo expor o olhar leitor à opacidade do texto, ao inaugurar outras maneiras e ler, ao colocar o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras. Pautar a leitura e a interpretação a partir dessa concepção nos leva a conceber essa prática como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta. Desse ponto de vista, os sentidos na leitura são construídos pelas relações que o texto estabelece com

outros textos – existentes, possíveis ou imaginários – sendo um dos motivos pelos quais o sentido não se encontra, necessariamente, presente no texto. Assim, os processos de significação, na dimensão discursiva – de determinação histórica, cultural, linguística e ideológica – constitutivos da leitura – são perpassados pela história de cada leitor e, por esse motivo, plurais e indeterminados.

A Análise do Discurso, ao articular o linguístico ao histórico, coloca a linguagem na relação com os modos de produção social: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo específico que é o simbólico. Há, pois, práticas simbólicas significando o social. A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso (ORLANDI, 2001b, p.63).

Pensar a língua, enquanto discurso, é lugar de interação, de posições discursivas diferentes entre sujeitos situados em contextos diferentes e os reflexos disso no discurso. É na materialidade linguística que a exterioridade se inscreve e, por isso, o signo se situa num espaço de interlocução, no qual palavras, expressões ou estruturas sintáticas não são, suficientemente, a garantia de sentido para o texto, pois as condições sócio históricas de produção de um discurso também são constitutivas de suas significações, razão pela qual a AD tem a exterioridade como necessária no processo de análise discursiva.

O desvio provocado pela AD acerca da noção de língua possibilitou, por um lado, o deslocamento também da noção de texto, e, por outro, a explicitação do seu lugar como unidade de análise do discurso. Procura-se ver o texto em sua discursividade,

isto é, como no seu funcionamento discursivo ele produz sentidos. Entender isso é compreender como o texto, seja ele verbal ou não verbal, constitui-se em discurso e como esse pode ser compreendido em função das formações discursivas que as determina.

Baseando-se em Orlandi (2001b, p. 73), tomaremos o texto como unidade significativa em relação à situação discursiva, como entrada do sentido, na constituição de um objeto novo, o discurso (ORLANDI, 2001b, p. 78), como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo esse tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Com efeito, o objetivo da análise de um texto é então “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele um objeto linguístico-histórico, ou mais ainda, apreender sua historicidade” (ORLANDI, 2001b, p. 88).

Como hoje há uma grande profusão de textos com distintas superfícies que exploram novas formas de significar, as tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele) serão tomadas aqui como manifestações de um processo discursivo, ou seja, o conjunto de signos linguísticos que presidem a textualização de uma discursividade, pois é na textualização, na formulação que a discursividade adquire visibilidade sintomática, ou seja, os sentidos são produzidos. E assim o corpo passa a ser visto, sentido, mais especificamente, em sua dimensão textual e discursiva (ORLANDI, 2004, p. 121).

Nesse sentido, o objeto escolhido para análise foi as tatuagens⁴¹ (desenho ou grafismo subscrito na pele), que constituem um discurso do corpo e um discurso sobre o corpo, o que tem sido chamado de ‘corpografese’, um neologismo para nomear a escritura do corpo (PAVEAU, 2006, 2007), e as seqüências discursivas dos seus portadores, examinados sob o ponto de vista discursivo ou textual. Mais especificamente, interessa-nos as tatuagens como escritura do indivíduo por/sobre ele mesmo, o todo em uma relação complexa de si com suas historicidades. Falar sobre essas tatuagens implica a sua recepção e sua leitura, como um processo de produção linguageira dotado de todos os parâmetros habituais de enunciação, mesmo se eles não são ‘clássicos’. Ou seja, a tatuagem que faz, notadamente, do corpo um suporte de discurso no qual tudo leva a crer que ele possua, como todo discurso, um produtor, um receptor (PAVEAU, 2010), e um gesto de interpretação.

Para Orlandi (2004, p. 119), algumas características fazem parte desse ritual ocidental de inscrever a letra ou a imagem na pele, tatuar-se: desde a escolha do motivo até o lugar em que é feita. Além disso, é uma forma de dar mais poder ao corpo. Para ela, muitas são as razões que vamos encontrar para o sujeito tatuar-se, a saber: vaidade, formação de caráter, personalidade, estilo de vida, realização pessoal. E, assim, podemos ser

⁴¹ Parte de um corpus, constituído de 20 tatuagens e entrevistas não diretivas com os seus respectivos portadores, sujeitos com idade variável entre 18 e 50 anos, sendo 10 homens e 10 mulheres, nomeados, respectivamente como H1, H2 ... e M1, M2...) de segmentos sociais diferentes. As tatuagens foram fotografadas e as entrevistas foram gravadas, no período de 10 de março a 10 de junho de 2012, na cidade de Frutal, MG.

testemunhas do corpo com a letra, com a imagem. Sinal de que o ser humano não para de explorar-se simbolicamente.

Diferentes superfícies, diferentes materialidades, diferentes modos de formulação e circulação indicam novas, ou melhor, diferentes formas de textualidade (ORLANDI, 2004, p. 120). E manifestam todas elas nossos modos de relação com o simbólico, mais especificamente em sua dimensão textual. O corpo como uma superfície diferente, com texturas, tamanhos, cor, extensão, tudo significa nas formas de textualização, nas diversas maneiras de formulação (ORLANDI, 2004, p. 122). Essa nova forma de significar o corpo e a si mesmo – aponta para diferentes modos do sujeito (se) viver no social (ORLANDI, 2004, p. 122), atestando diferentes formações discursivas e possibilidades outras de leitura.

Dado esse contexto, abrimos então espaço aqui para a análise dessa manifestação da relação entre linguagem e sujeito em que o próprio corpo é lugar material de significação. Assim, nas sequências discursivas, mostramos e descrevemos as tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele), considerando-se, quando necessário, o trabalho da memória discursiva na ressignificação das práticas discursivas passadas e que foram reavivadas no discurso presente dos sujeitos. Entendemos que para o discurso fazer sentido deve-se retomar os outros sentidos já fixados pela memória e que até podem aparecer no discurso dos sujeitos e que foram ressignificados, a partir dos acontecimentos que envolvem a textualização do corpo. Sobre as tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele), segundo Paveau (2010), elas têm algumas características comuns, o que fazem delas uma categoria bastante estável sobre o plano linguístico: são escritas frequentemente

plurisemióticas, já que os enunciados se articulam com imagens (e vice-versa); elas são perfeitamente legíveis, o modo gráfico escolhido, no entanto, manuscrito, assemelha-se mais à caligrafia (como em um monumento ou em um produto manufaturado) do que da escritura cursiva.

Em face do dispositivo teórico que evocamos, estamos em medida de mostrar a discursividade no material de análise para tratarmos da discursividade das tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele), a partir do pressuposto de que há um real da língua e um real da história, e o nosso propósito, enquanto analistas de discurso, é mostrar a relação entre essas duas ordens, já que os sentidos se inscrevem em sujeitos históricos e, por isso, os nossos gestos de interpretação norteiam-se pelos seguintes questionamentos: Que efeitos de sentido têm essa textualização do corpo inscrita nas tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele), na relação do sujeito com a história de que faz parte? Que relações estabelecem no processo de significação do que ali está posto?

Quando adotamos o ponto de vista da Análise do Discurso, a noção de discurso é fundadora e a questão do sentido, fundamental para essa perspectiva, é uma questão em aberto. Para tratá-la, é preciso então levar em conta a ordem da língua, sua materialidade na relação com a materialidade da história, uma vez que, para que haja sentido, é preciso que a língua se inscreva na história, vendo, nessa exterioridade, o jogo das condições em que esses sentidos são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. Isso porque os sentidos são produzidos em condições determinadas e que estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz, deixando vestígios para que o analista do discurso os apreenda. São pistas

que se seguem para compreender os sentidos que são produzidos, pondo em relação o dizer com a exterioridade, suas condições de produção. Além disso, a memória faz parte da produção deste discurso (ORLANDI, 2001a, p. 30): aquilo que fala antes, em outro lugar, e que retorna, na discursividade dos sujeitos tatuados, sob a forma do pré-construído, o já dito em outros lugares que está na base do dizível, das tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele). Não há dizer que não se inscreva na memória para fazer sentido. Não há dizer que não se faça a partir da repetição, a saber, da repetição histórica, enfim, deslize para outros espaços discursivos e daí novos gestos de interpretação (ORLANDI, 2012, p. 173).

Notamos que a arte de se tatuar remete a efeitos de sentido diferentes, pois os acontecimentos vividos, as crenças pesam muito nessa decisão. Com efeito, para cada sujeito discursivo há uma importância, no sentido de individualizá-lo, de tornar-se único. Assim, buscam nos símbolos incrustados na sua pele um vínculo que os una ao seu mundo, ao grupo do qual é parte constituinte.

Na discursividade dos sujeitos tatuados há um laço que os une de forma pessoal à sua tatuagem (desenho ou grafismo subscrito na pele). Ou seja, há práticas de subjetivação as quais apontam para formas de ser e estilos de viver. São sujeitos que se reconhecem como *sujeito de seus desejos [...] eu sou muito calmo, odeio discussão (H6)* “ao estabelecer de si para si uma relação que propicia descobrir, no desejo, o que seria a verdade de seu ser” (MILANEZ, 2004, p.187), notadamente marcado no pronome de primeira pessoa *eu* e no verbo de subjetivação *sou*.

Expressam-se assim por meio das tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele) o seu modo de significar, enquanto sujeitos discursivos que não procuram estilos ou tendências *fujo [...] do convencional, não gosto de pessoas comuns, eu tenho um estilo meu, independente de moda, modismo*, ao negar modelos discursivos impostos *não levo isso muito em consideração* (H7), sem preocupar-se com o que as pessoas julgam como certo ou errado, moderno ou antiquado, *sou atemporal* (H1).

Vejamos ainda que no gesto simbólico, o da escrita de si, há o desejo da constituição de outra forma sujeito, o que resulta em outras formas de individualização. Daí a busca por uma identidade própria, contrária à opinião comum, em constante mudança, dualista, notável, a exemplo, em (M2), *sou uma pessoa completamente paradoxal, sou uma metamorfose [...] ao mesmo tempo em que eu posso dizer sim, daqui um segundo eu digo não [...] É difícil falar de mim, me questiono o tempo todo, [...]*. A relação desses dizeres com a exterioridade, suas condições de produção, subjetivam-se, na escolha da tatuagem (desenho ou grafismo subscrito na pele) para homenagear pessoas que amam, candidatos privilegiados, sem dúvida, devido à forte carga memorial e evocatória, de entes familiares, o *sagrado respeito* às figuras maternas *mãe e tia avó* que o criaram, a exemplo, em (FIG 1 - H2) em anexo, com a Virgem de *Guadalupe*, e o que o seu portador discursiviza sobre elas, *mulher, santa e protetora - a gente sempre vai estar juntos, para sempre*.

Igualmente etapas, passagens da vida precisam ser notabilizadas e levadas junto ao corpo *pra sempre*, intensamente reforçadas pelo verbo *marcar* para falar do tatuar-se, em *marcou uma etapa da minha vida, marcar esse ponto, essa transição, marcar essa época* (FIG 2 - H5), ou melhor, discursiviza acerca

da transição – a da *molecagem, época rebelde, auge da adolescência*, do ritual de passagem para a *universidade, a vida profissional*. Vejamos que essa forma de significar o corpo e a si mesmo – aponta para modos do sujeito (se) viver no social, atestando possibilidades outras de leitura na qual o corpo significa atado ao corpo social e, assim, o portador marca por/sobre ele mesmo os rituais de passagem, de afirmação de si e para si.

Na (FIG 3 - H8) também a memória discursiva permite, na infinita rede de formulações, o aparecimento, de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente. Dessa forma, os sentidos são condicionados pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história, conseguindo assim, significar. Ou seja, o discurso significa por sua inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente constituída. Vejamos que o sentido é de trazer à memória para falar do corpo que passa a ser visto, em sua dimensão textual como lugar material de significação: contemplar *meu filho*. Nos grupos nominais sob forma de frases sem verbo em *mes petit, mon amour*, temos um manuscrito cursivo plurisemiótico, no qual os enunciados se articulam com a inscrição de uma pequena narrativa na qual o portador expressa seu sentimento de amor, afeto, cuidado com o filho. No caso, a tatuagem (o desenho e o grafismo subscrito na pele), *reforça, sela, amalgama* esse *sentimento de amor*. E a memória se apresenta, como nos exemplos anteriores, um espaço móvel de retomada, é um efeito de presentificação (atualidade), produzido pela interdiscursividade (memória discursiva) que, por esse gesto de atualidade, reporta a um passado, *as férias de 2011*, quando o pai comprou e fez pipas para o filho empinar.

Tendo em vista que esses portadores não param de explorar-se simbolicamente no modo como formulam os trajetos dos sentidos na textualização do corpo, as tatuagens são normalmente verbo-icônica ou verbo-corporal (PAVEAU, 2010), tatuada sobre uma parte do corpo que contribui para o sentido do conjunto, que se individualizam no modo como são praticados por/em cada corpo, a saber: antebraço, costas, perna, pulso. Diversas possibilidades linguajeiras - da tatuagem (desenho ou grafismo subscrito na pele) – no limite quantitativo do espaço corporal dedicado à inscrição, o local no qual a tatuagem ganha beleza e se harmoniza como texto em seu funcionamento para produzir sentido.

Vejamos que há a inscrição de um discurso sobre o corpo, não apenas enquanto suporte para o material semiótico, que Orlandi chama de texto; o corpo, ou melhor, cada região do corpo, faz parte da constituição desse material semiótico, é parte composicional e discursiva do texto. Ele, o desenho ou grafismo subscrito na pele (nas costas, no antebraço, na perna, no pulso) é uma prática simbólica que aponta para uma profusão de linguagem no qual o sujeito se debate por uma autoria de si, ou seja, a de assinar o próprio corpo, mesmo que encobertas, visíveis ou distanciadas do olhar mais visível do portador e aos olhares exteriores, a saber:

(i) no antebraço: uma escolha *proposital*, local *para ser contemplado, para que os outros vejam [...] como eu uso muito a mão direita, então eu vejo o tempo inteiro* (H8). Além disso, para traduzir *a paixão pelo rabisco, pela arte, pela preocupação de montar sua imagem por completo, sendo o responsável pelo tamanho, pela figura, pela letra, por todos os detalhes da tatuagem* (H11);

(ii) nas costas: para *não vê-la e se enjoar* e, ainda, a preocupação com a simetria *eu sou muito simétrico* e para *marcar* traços de sua personalidade - *perfeccionista e apreciador de mínimos detalhes*. Além disso, *representar, no corpo, todo o processo de renascimento, mudança, de superação* vivido pelo sujeito: *a fênix nasce das cinzas eu fiz essa ligação comigo* (H4) uma nova assinatura para significar um sujeito outro. Nesse sentido, temos na discursividade das tatuagens (o desenho ou grafismo subscrito na pele) um complexo processo de constituição do sujeito e produção de sentidos;

(iii) na perna: para traduzir o *gosto pela revolução*, e notabilizar o ano que começou a se mobilizar, na busca de um *mundo novo, um mundo diferente*. Lembra ainda que a tatuagem revela o que é atualmente: *mais especificamente muito do que eu sou hoje eu devo a essa frase: tente mover o mundo... eu queria muito mover o mundo, o primeiro passo... É mover a mim*” (FIG 5 - M5). Daí a escolha pela perna, pois *é o que nos move*;

(iv) no pulso: *pela delicadeza, do tamanho, no lugar adequado, [...] ela é roxa, verde água e amarelo, geralmente, são essas cores que têm na flor de lótus e eu me identifico com elas: a cor quente, amarelo, associada ao sol, e as cores frias, roxa e verde, associadas ao céu. Isso remete um pouco de mim: a busca pelo equilíbrio espiritual* (FIG 6 – M 17).

Com efeito, diferentes superfícies nos diversos modos de formulação atestam diferentes formações discursivas. O corpo tatuado sinaliza assim ao seu leitor um espaço aberto de diferentes

significações que subjetivam o seu portador. Assim, antebraço, perna, costa, pulso são diferentes superfícies que constituem diferentes materialidades, diferentes modos de enunciação, que indicam novas formulações e circulação de sentidos ou, como prefere Orlandi, diferentes formas de textualidade. “E manifestam todas elas nossos modos de relação com o simbólico. Mais especificamente em sua dimensão textual” (ORLANDI, 2001, p. 204).

Já notamos que os contornos - o desenho ou grafismo subscrito na pele - são de grande interesse e importância na concretização da tatuagem. Cada detalhe foi montado pelo sujeito, provocando originalidade e individualidade - como portadores únicos do que lhe fora tatuado - *tatuar algo que me caracterizasse [...] uma tatuagem que meu tatuador não passou pra frente e é única minha. Ninguém tem igual* (FIG 6). As cores, o formato, o tamanho, os traços, tudo foi pensado de acordo com seu significado geral e a sua importância para o portador discursivizar a sua história de vida, a identificação pessoal com o que fora textualizado na pele; bem como a sua expressão cultural, artística para marcar *no corpo os sentimentos [...] expressar algo que eu eventualmente faço nos meus pensamentos, faço em conversa com amigos, faço escutando uma música, escrevendo alguma coisa e eu decidi também expressar isso no meu corpo* (FIG 7 - M8), como forma de subjetivação de uma individualidade: uma arte pessoal *Meu corpo é meu templo* e a tatuagem é uma forma de expressão artística daquilo que une e fortalece as pessoas: *a música*.

A textualização dessas tatuagens (desenho ou grafismo subscrito na pele) constituem-se como discurso dotados de significação. Nesse sentido, quando materializada no corpo,

como lugar material de significação, inscreve uma identidade para os sujeitos tatuados naquela região corpórea, antes “limpa” ou “vazia”. Conforme Orlandi (2004), na nossa cultura ocidental, letrada e cristã, a letra é o traço da entrada no simbólico que marca o sujeito enquanto sujeito de autoria, frente à escrita de si. Nesse sentido, a tatuagem é uma marca de identidade, pensando sempre que o homem é um ser que interpreta e é interpretado, inclusive a ele próprio. Ao mostrar os efeitos de sentido dessas tatuagens a questão da significação como forma de construção de identidades, é importante – e no caso das tatuagens analisadas isso fica evidente – a historicidade social do portador (que se tatua).

O sentido de uma tatuagem é produto da textualidade ali exposta, e tem uma relação direta com o social. Nessa perspectiva, evidencia-se a relação tatuagem – linguagem: cada tatuagem produz um determinado texto e sua textualidade, um enunciado, ao qual serão atribuídos determinados efeitos de sentido nos nossos gestos de leitura. Os efeitos dessa textualização assumem então o lugar de manifestação de diferentes posicionamentos enunciativos, nas sequências discursivas dos sujeitos, que estão ali, não ditos literalmente, mas subjacentes e opacos no desenho ou grafismo subscrito na pele. Desvelar os seus sentidos nos permite trazer à luz, por meio de um olhar analítico sobre o material de análise, os discursos nem sempre explícitos ali instaurados e que circulam socialmente.

Considerações Finais

Percebemos que a arte de se tatuar nos remete a efeitos de sentido diferentes, produzindo saberes que permite mostrar os portadores e seu processo de identificação na textualização do corpo, pois, como vimos, as vivências pessoais, as crenças pesam muito na decisão de tatuar-se.

As tatuagens colocam o corpo vivo no centro do processo de escritura por/sobre si mesmo, a autobiografia e a construção da biosubjetividade (ANDRIEU, 2004). Todos os testemunhos insistem na dimensão autobiográfica das inscrições corporais. A forte dimensão memorial da tatuagem a aproxima de um lugar de memória epidérmica (PAVEAU, 2010) que conserva a lembrança dos seres amados e dos acontecimentos da vida (puberdade, infância, histórias de vida...).

Com a ideia de uma biosubjetividade, a discursividade das tatuagens repousa, sobre a construção corporal do seu portador, um lugar de significação, por um ‘design biosubjetivo da matéria’, como ‘matéria do ser’, mais especificamente, uma escritura de si e por si o que permite tornar-se sujeito pelo corpo, que produz o sentido do sujeito, entre o homem e sua história, e não necessariamente entre duas instâncias do discurso, um produtor e um receptor (PAVEAU, 2010). Com efeito, para cada portador, elas se individualizam, tornam-se únicas, inscrevendo-se nos símbolos incrustados na sua pele dele uma relação dos dizeres com a exterioridade, suas condições de produção.

Notadamente, o olhar à tatuagem é feito em uma dupla inserção. Não se pode focá-la fazendo um recorte apenas do desenho ou do grafismo subscrito na pele. É necessário estender-

se sobre a tatuagem, para compreendê-la na sua dimensão sócio histórica; ou seja, como signo ideológico, que nasce das relações sociais, ao fazer o percurso, nesse caso, da homenagem e da autoafirmação. Logo, mostrar aqui os efeitos de sentido das tatuagens é observar a circulação dos sentidos dessa manifestação social: uma forma de ação que dá o tom do enunciado, que liga a tatuagem ao seu portador, um vínculo com a exterioridade, de pertencimento e de sentido de existência, que se projetam no tempo e no espaço.

Podemos, pois, afirmar que, independente das materialidades de significação, ler é mergulhar em uma teia discursiva, construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re) construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor, escreve Indursky (2001). É um gesto de interpretação que se configura na política da significação. E os nossos gestos de leitura atestaram aqui modos de subjetivação dos portadores em seus espaços abertos de significação para falar das tatuagens (desenho ou do grafismo subscrito na pele). Concluindo, a prática de leitura que aqui apresentamos procurou enfatizar que o leitor se lança em um processo histórico de interpretação, no qual os sentidos são produzidos como gestos de interpretação. É essa interpretação singular, mas marcada pela historicidade que administra (rege) a relação dos sujeitos com os textos (tatuagens - desenho ou do grafismo subscrito na pele) e com o fato de que há uma história de leitura dos leitores (ORLANDI, 1988) que, para quem lê/interpreta, se apresenta como 'o sentido' perpassado pela história de cada leitor e, por esse motivo, plural e indeterminado.

Referências

ABREU, A. S. C. de Corpo e linguagem: uma relação constitutiva. **Movimento e Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP. v. 6, n. 9, jul. /dez. 2006. Disponível em:<189.20.243.4/ojs/movimentopercepção/include/getdoc.php?...>. Acesso em: 03 març. 2012.

ANDRIEU, B. “Somaphore et corps biosubjectif”, *Multitudes* **14**, “Philosophie de la biologie”. 2004b p. 59-69.

AZEVEDO, A. F. de. Tecnologias do eu: Sujeito, corpo e sentido na festa rave. In: SCHERER, A. E.; PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs). **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. 343 p. (Coleção HiperS@beres, II) Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=2&Itemid=463> Acesso em: 03 març. 2012.

LE BRETOM, D. **Sinais de identidade**: tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Trad.Tereza Frazão, 1ª ed. Lisboa: Missótiis, 2004.

CARUCHET, William. **Le tatouage ou le corps sans honte**. Paris: Éditions Séguier, 1995.

COURTINE, J. J.; CORBIN, A.; VIGARELLO, G. **História do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3 (As mutações do olhar: século XX)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

_____. **A Hermenêutica dos sujeitos**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

GODOI, E. de S. Tatuagem: muito além da pele. In: V SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. Porto Alegre, de 20 a 23 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.discursos.ufrgs.br/anaisdosead/5SEAD/POSTERES/EdileideDeSouzaGodoi.pdf>>. Acesso em : 03 març. 2012.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S.B. (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p.27-42.

MILANEZ, Nilton. **As aventuras do corpo**: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa. 2006. 209f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2006.

NUNES, J. H. Lexicologia e Lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: a palavra e a frase. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2006, p. 147 – 171.

NUNES, J. H.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. Discurso e urbanidade: o Documentário e o dicionário no espaço da cidade. **Revista Brasileira de Letras**. Vol. 5, n. 01, p. 85 – 93, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 3 ed., 2001a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

ORLANDI, E. P. Textualização do corpo: a escritura de si. In: ORLANDI, E. P. **Cidades dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. e LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-31.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PAVEAU, M. A. **Les Prédiscours**: sens, méoie, cognition. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2006.

PAVEAU, M. A. Uma Enunciação Sem Comunicação: As Tatuagens Escriturais. **Revista Rua** | Campinas | Número 16 – Volume 1 | Junho 2010

PÊCHEUX, M. **Analyse Automatique Du Discours**. Dunod, Paris, 1969.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed., Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1990, p. 61 – 162.

PÊCHEUX, M, **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed, Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERUZZOLO, Adair Caetano. **A circulação do corpo na mídia**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 1998.

RAMOS, C. M. A. **Teorias da tatuagem**: corpo tatuado – uma análise da loja Stoppa da Pedra. Florianópolis: Udesc, 2001.

SCHIFFMACHER, Henk. **1000 Tattoos**. Colônia: Taschen. 1996.

WANDERLEY, C. O corpo, a cidade: repetição. In: ORLANDI, E. P. **Cidade Atravessada**: Os Sentidos Públicos no Espaço Urbano. Campinas: Editora Pontes, 2001.

ANEXO

Figura 1: Entrevistado (H2)



Figura 2: Entrevistado (H5)



Figura 3: Entrevistado (H8)



Figura 4: Entrevistado (H4)



Figura 5: Entrevistada (M5)



Figura 6: Entrevistada (M17)

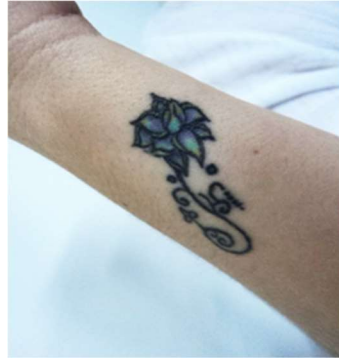


Figura 7: Entrevistada (M8)



MODELO GERENCIAL NO CONTEXTO DO PDE INTERATIVO

Lorena Sousa Carvalho

Introdução

As novas organizações sociais se instauraram efetivamente a partir de meados dos anos de 1970, pois, nesse período, houve a crise do modelo fordista e do Estado de Bem-Estar. Concomitantemente, houve uma intensa crise estrutural que culminou em alterações no mundo do trabalho e no papel e forma de atuação do Estado, causando intenso processo de reestruturação produtiva e econômica. Nesse contexto, houve a implantação de um modelo organizacional que tinha como base os fundamentos e dinâmicas do mercado livre.

Nos anos 1990, sobretudo, houve uma ebulição de reformas no campo da Educação. Várias políticas públicas foram implantadas, tendo como “pano de fundo” a interligação entre as reformas educacionais e as reformas do Estado. Nesse prisma, é de extrema relevância que estudos e pesquisas acadêmicas se debruçam sobre tal fato, que interfere nas relações sociais e educacionais até os dias atuais, no intuito de compreender, refletir e analisar as políticas educacionais contemporâneas que, na maioria das vezes, estão referenciadas, predominantemente, na

lógica excludente dos princípios neoliberais e do Estado Gerencial.

No Estado Gerencial prevalece o ideal da produtividade; a pressão pela eficiência; a busca pela excelência por meio da regulação e do controle e de modelos gerenciais; além da ênfase em tecnologias gerenciais que incrementam os processos gestoriais.

Com efeito, o Estado Gerencial implica uma perspectiva de organização e funcionamento do Estado, que tem como um dos pilares a atenção focalizada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços; gestão descentralizada; criação de ambientes competitivos dentro das instituições públicas; objetivos claros de produtividade, regulação e subordinação do controle social.

Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal (BARROSO, 2005, p. 727).

O Estado Gerencial prevê que a qualidade da escola deve estar necessariamente ligada à reorganização das práticas pedagógicas, assim introduz mecanismos que regulam a eficiência, a produtividade, a eficácia. Nesse sentido, transfere a responsabilidade dessa eficiência para a escola, para seus agentes, como os pais, os alunos e os professores. Se a escola não apresentar bons resultados, isso decorre de sua própria ineficiência e não da falta de subsídios do Estado.

Entre os mecanismos de reforma educacional que permearam o Governo do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que passou a ter maior destaque no cenário educacional em 24 de abril de 2007, anunciado pelo ministro Fernando Haddad, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), bem como ao Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação” (Decreto 6.094/2007).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) foi lançado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Foi apresentado com objetivo de melhorar a qualidade da Educação no País, com destaque principal na Educação Básica. Apresentava-se ancorado em uma perspectiva sistêmica da Educação, na territorialidade, no desenvolvimento, no regime de colaboração, na responsabilização e na mobilização social.

No início do primeiro governo da Presidente Dilma Rousseff (2010 – 2014), uma das alterações ocorridas nas políticas implementadas no campo educacional foi o PDE-Interativo, que entrou no quadro das políticas educacionais em 2011. Esse é uma ferramenta digital de apoio à gestão escolar disponível no Sistema Integral de Monitoramento Execução e Controle – Simec para todas as escolas públicas. O PDE Interativo é o sistema ou plataforma utilizada pelo programa PDE-Escola.

O PDE Interativo foi desenvolvido com base na metodologia do PDE Escola, mas a partir de 2012, todas as escolas públicas do País podem utilizá-lo, mesmo aquelas que não foram priorizadas pelo PDE-Escola, ou seja, que não recebem

recursos federais desse Programa. Dessa forma, todas as escolas e secretarias que desejam utilizar o PDE Interativo podem fazê-lo, mesmo sem a transferência de recursos por parte do MEC.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é compreender quais as implicações do Estado Gerencial na dinâmica e no funcionamento do PDE Interativo, bem como compreender qual o papel que este programa vem assumindo no contexto e na organização de instituições educativas.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi realizada, primeiramente, uma revisão bibliográfica, com a finalidade de aprofundar o referencial teórico que embasou a pesquisa e as posteriores análises dos dados levantados. Concomitantemente, foi realizada uma leitura e análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), buscando compreender as diretrizes para a elaboração do PDE-Escola e do PDE Interativo. Posteriormente, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com os profissionais de duas escolas, sendo quatro em cada uma.

Para a estruturação do trabalho, em um primeiro momento, propomos a reflexão sobre os fundamentos do Estado Gerencial. Nesse momento de análise, foram apresentados e discutidos elementos que constituem e fundamentam o gerencialismo e o Planejamento Estratégico. Em seguida, debruçamo-nos sobre as orientações e diretrizes encontradas nos documentos oficiais do MEC para elaboração e formulação do PDE-Escola e do PDE Interativo, de modo a apreender seus fundamentos e sua relação com o contexto mais amplo em que se situam. Por fim, adentramos mais especificamente a realidade da Educação em Ituiutaba-MG, com vistas a analisar os dados

levantados por meio da pesquisa de campo; utilizamos a técnica da entrevista, com intuito de apreender questões sobre o contexto de mudança na organização e funcionamento do Estado sob a perspectiva do Estado Gerencial e suas implicações na dinâmica interna da escola no que se refere à gestão escolar a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDE Interativo).

Os fundamentos do modelo gerencial

Após a reforma que o Estado sofreu ele passa a não ser mais fomentador de benefícios públicos e passa a ter outro papel, como o de gerenciar, induzir e regular as políticas. O Estado passa, então, a ter um novo tipo de perfil: o gerencialismo. Sendo assim, “ocorrem, de forma simultânea, um encolhimento do Estado e um alargamento de responsabilidades da sociedade civil” (VIEIRA, 2011).

Castro (2008), ao caracterizar o gerencialismo, destaca que

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos. Além do mais, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho – que

será fundamental no âmbito educacional (CASTRO, 2008, p. 3).

O Estado assume um caráter gerencialista e, portanto, objetiva priorizar a busca da eficiência e eficácia, reduzir gastos com o setor público, além de controlar e introduzir modelos de avaliações com foco no desempenho individual, com vistas a aferir o produto e gerar competitividade e descentralização.

Segundo Machado (1994, p. 20), “o gerenciamento constitui a base do controle da qualidade total, pois visa não só estabelecer e manter, mas melhorar os padrões”. Ainda de acordo com a autora, existem dois tipos de gerenciamento: Gerenciamento pela organização ou de rotina e gerenciamento interfuncional. O primeiro tem como objetivo controlar as tarefas cotidianas, por meio de processos repetitivos. Esse nível de gerenciamento requer planejamento e execução. O segundo tipo visa à construção da visão da organização, de seus objetivos estratégicos, tendo em vista a melhoria dos processos e o enfrentamento da competição.

Esse novo tipo de administração e de gestão passou a ser o alicerce da nova organização do Estado que se configurou no final do século XX e no princípio do século XXI, articulado também aos processos de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo do trabalho e da produção. Essa perspectiva de organização do Estado considera que tudo o que é ruim provém do Estado e, logo, do setor público e, em contrapartida, aquilo que é eficiente, de qualidade e com sucesso pertence à esfera privada, provém das empresas e do mercado.

Diante dessa visão, a lógica do mercado se inseriu cada vez mais nos espaços públicos, tendo em vista que o gerencialismo se caracteriza por um processo no qual o setor público tem incorporado aspectos da cultura empresarial competitiva na sua dinâmica de funcionamento. Por sua vez, as bases do gerencialismo podem ser localizadas em diferentes propostas teóricas de organização da produção no contexto do modo capitalista de produção.

Sob a égide do pensamento neoliberal, o Estado Gerencial preconiza que os serviços públicos devem ser realizados pela iniciativa privada, em condições de livre-mercado, pois, em tese, essa medida aumentaria a eficiência dos processos de trabalho. Nesse sentido, essa proposta favorece à privatização dos serviços públicos, tendo em vista que os neoliberais consideram que esse é o caminho mais eficiente e satisfatório.

Frente a esses apontamentos, no Estado Gerencial é difundida a ideia de superioridade do setor privado em relação ao setor público; a proposição de soluções, técnicas e práticas administrativas formuladas no mundo empresarial aplicadas em instituições públicas; o ideal da produtividade; a pressão pela eficiência; a busca pela excelência por meio da regulação e do controle e, portanto, a crença em tecnologias gerenciais que permitiriam as atividades organizadas.

Um elemento que permeia todo o escopo do Estado Gerencial é a regulação. Na perspectiva de Maués (2009), a regulação é o processo de produção de regras e de orientações das condutas dos atores. Assim, a regulação representa um conjunto de mecanismos que vão permitir o controle buscando manter o equilíbrio e orientar as ações dos sujeitos.

Nesse sentido, o sistema educacional também começa a sofrer mudanças simultaneamente à nova regulação das políticas educacionais. A escola pública como agência estatal é objeto da nova regulação e, por isso, sofre algumas alterações como, por exemplo, nos currículos, nas formas de avaliação e na organização do trabalho escolar.

Barroso (2006) considera que a regulação está relacionada, simbolicamente, com a forma de intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Nesse sentido, o Estado assume o papel de regulador. Segundo o autor,

[...] a regulação é o oposto da regulamentação, uma vez que a primeira é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, enquanto que a segunda é centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e, relativamente, indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados (BARROSO, 2006, p. 727).

Outro elemento que compõe o Estado Gerencial é o planejamento estratégico. Ele incorpora aspectos como forma de garantir maior eficiência, eficácia e controle na aquisição dos resultados esperados.

O planejamento estratégico (PE) se expandiu na segunda metade do século XX e passou a ser fortemente utilizado na área de administração e gestão de empresas, no âmbito dos grupos e empresas privadas.

O planejamento estratégico, conforme Oliveira (1991, p. 62), é um processo gerencial que possibilita ao executivo estabelecer o rumo a ser seguido pela empresa, com vistas a obter

um nível de otimização na relação da empresa com o seu ambiente.

Parente Filho (2001) ressalta que

No campo empresarial, o planejamento estratégico é direcionado para a ampliação da competitividade da empresa, como condição para sua sobrevivência e desenvolvimento em um ambiente de rápidas e inesperadas mudanças (PARENTE FILHO, 2001, p. 30).

Trata-se de uma ferramenta gerencial que apresenta um diagnóstico da situação atual, a identificação da missão e valores, projeta uma pretensão futura (visão de futuro), composta com objetivos estratégicos, que, por sua vez, são reduzidos a metas (objetivos quantificados). Campos (1992, p. 68) explica que “O Planejamento Estratégico é, pois, um conjunto de atividades necessárias para se determinar as metas (visão), os métodos (estratégia) e o desdobramento dessas metas e métodos”.

O planejamento estratégico se apresenta como modelo de um planejamento com aspecto técnico-racional. Ele simplifica ao extremo os objetivos a serem alcançados, o processo e as diferentes etapas do planejamento, pondo em destaque o aspecto técnico deixando de considerar, na devida dimensão, os aspectos políticos, culturais e filosóficos. Esse tipo de planejamento apresenta algumas limitações, uma vez que atribui como função principal atender às necessidades do sistema econômico e, principalmente, porque parte de análises quantitativas de necessidades específicas.

Nessa perspectiva, Parente Filho (2001), ao situar o planejamento estratégico na Educação, chama a atenção para o fato de que:

[...] o predomínio de abordagens técnicas, fundamentadas em modelos originários da economia, influenciaram o planejamento estratégico, imprimindo formas e conteúdos predominantemente técnicos aos processos de planejamento, negligenciando a natureza política e os aspectos culturais e institucionais da atividade educacional (PARENTE FILHO, 2001, p. 20).

A aplicação do Planejamento Estratégico no campo educacional ocorre como uma tentativa de introduzir mudanças organizacionais e gerenciais capazes de provocar melhorias.

As diretrizes para o PDE Interativo: o novo marco do PDE-Escola

A partir de 2012-2013 novos contornos têm sido colocados para a formulação e configuração do PDE-Escola, pois tem-se em vista o desenvolvimento do PDE Interativo.

O PDE Interativo é uma ferramenta digital de apoio à gestão escolar disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2011, em parceria com as secretarias estaduais e municipais. O PDE Interativo é o sistema ou plataforma virtual utilizada dentro do PDE-Escola.

O PDE Interativo entrou no quadro das políticas educacionais em 2011 e a proposta inicial era atender somente as escolas priorizadas pelo programa PDE-Escola. A partir de 2012, o sistema foi disponibilizado para todas as escolas públicas que tivessem interesse em utilizar a ferramenta e que estivessem cadastradas no Censo Escolar 2012, inclusive aquelas que não recebem recursos financeiros do Ministério da Educação.

O PDE Interativo foi desenvolvido com base na metodologia do PDE-Escola e é a ferramenta que as escolas têm disponível para realizar seu planejamento. No *site* do MEC, ao explicar sobre o PDE Interativo, aparece que ele é uma “ferramenta de gestão DA escola e PARA a escola. Só será útil, portanto, se ajudar a comunidade escolar a identificar e a enfrentar os seus problemas”.

De acordo com o Manual do PDE Interativo 2013, o objetivo principal dessa ferramenta é “auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2013, p. 2).

Sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além de as escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, esse interage permanentemente com o usuário. Sendo assim, todos os textos que estiverem na cor azul, dentro da ferramenta PDE Interativo, são textos que explicam como preencher os campos e instruem sobre o que deve ser realizado na etapa ou no item em que se encontra. Segundo as orientações dessa ferramenta, as mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação

da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta.

Assim, o próprio sistema interage com o usuário de forma a orientar os passos a serem seguidos. O PDE-Escola, em seu período inicial de implementação, demandou que o MEC promovesse diversos cursos de formação. De acordo com o portal do MEC, entre setembro e novembro de 2007, foram realizados quatorze encontros destinados a disseminar e pactuar a implementação do programa com os dirigentes dos estados e municípios cujas escolas integravam o conjunto de escolas priorizadas. Em 2009, mais de 10.000 técnicos das secretarias de Educação e diretores de escolas foram formados na metodologia, em 127 turmas. Em 2009, pouco mais de 17.000 pessoas receberam a formação, em 175 turmas espalhadas pelo País, totalizando mais de 27.000 pessoas capacitadas (BRASIL, 2013).

Modelo gerencial no contexto do PDE Interativo

A presente seção tem como propósito apresentar e analisar os dados coletados, por meio das entrevistas, buscando compreender em que medida aspectos do Estado Gerencial estão presentes na política pública do PDE-Interativo e quais as influências que eles exercem na dinâmica e no funcionamento da processo de elaboração e implementação do programa e na organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola.

Podemos encontrar nas falas dos entrevistados elementos que se aproximam do caráter gerencialista que algumas políticas educacionais assumem, pois sugere que as escolas devem ser pautadas em normas, regras burocráticas e técnicas gerenciais. Assim, há altamente um modelo diretivo que não leva em

consideração a autonomia da escola, uma vez que, para sua execução, existem várias exigências que o tornam extremamente burocrático.

Esse modelo burocrático pode-se ser afirmado diante de algumas falas, tais como:

A própria formatação dele já está prontinha, não tem como modificar nadinha. Não tem alternativa de alterar nada. Ele é todo questões de marcar e algumas observações que a gente queira fazer tem o espaço pra colocar muito pequeno. As vezes tem alguma questão que é de marcar e a gente vai e justifica porque marcou (ENTREVISTA SUPERVISORA, ESCOLA “MARGARIDA”, 2013).

Ainda em relação ao modelo gerencial que o PDE Interativo assume, a professora dos anos finais do Ensino Fundamental ressalta que

Existe toda uma forma padrão de um planejamento de PDE. A gente segue essas regras. O PDE Interativo é direcionado e é padronizado pra todas as escolas (ENTREVISTA SUPERVISORA, ESCOLA “VIOLETA”, 2013).

A professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola “Margarida” explica que há alguns questionários no PDE Interativo referente aos dados dos professores e é necessário preencher todos, por completo, mesmo que o docente não esteja mais atuando na escola, pois se deixar algumas informações em aberto o sistema não aceita e ainda há alguns ônus, como a diminuição dos índices da escola.

Vem alguns questionários destinados pra minha área pra eu ir respondendo, ai eu respondi em folhas mesmo, não foi no sistema. Se tem profissional que trabalhou na escola, às vezes vem folhas pra esse profissional também e você tem que correr atrás. Se esse profissional não está mais na Educação, onde que ele está? Porque as vezes vem curso destinado pra ele e se você não preenche, se você não vai atrás da pessoa que trabalhou naquela época fica incompleto, não completa. Então, assim, da trabalho também, neh? Porque não tem a opção lá pra você marcar que o professor não está mais aqui na escola. Se você colocar que o professor está inativo, aí conta uma outra pontuação. Se você quer uma boa pontuação você tem que se desdobrar pra isso. E outra coisa, se você trabalha em dois turnos, você não pode ser cadastrada nas duas escolas, tem que ser só em uma, se não o sistema entra em choque. (ENTREVISTA PROFESSORA ANOS INICIAIS, ESCOLA “MARGARIDA”, 2013).

A professora dos anos finais do Ensino Fundamental se posiciona em relação ao PDE Interativo coadunando com a perspectiva do modelo técnico que ele assume:

Eu acho que é um instrumento válido, mas quando eu digo válido eu coloco algumas restrições porque ele tem uma estrutura pré determinada que nós temos que seguir. Então não dá muita... como que eu vou dizer... muita abertura pra gente colocar ações. Eu tenho que inserir as estratégias dentro daquele formato do programa. Se eu quiser pensar numa estratégia diferenciada não tem como colocar. Acaba que fica um pouco engessado por causa dessa estrutura, mas também, por outro lado, como que funcionaria se não tivesse esse direcionamento? Não sei como! (ENTREVISTA PROFESSORA ANOS FINAIS, ESCOLA “VIOLETA”, 2013).

Reforça o posicionamento dizendo que:

Uma coisa que eu acho: você vai lá, acessa o PDE, aí está lá as ações que eles te dão as opções e fica muito amarrado ali naquelas opções. Não tem como você colocar uma ação que você pensa. As opções estão lá e pronto e muitas vezes não é a que você realmente quer. As informações vem muito amarrada. Não tem como eu colocar outra coisa lá. Tem aquele tanto de estratégia lá, mas e se não quiser nenhuma daquelas lá? Não tem como inserir outra. Você tem que obedecer um esquema. (ENTREVISTA PROFESSORA ANOS FINAIS, ESCOLA “VIOLETA”, 2013).

A professora ainda enfatiza que a ferramenta possui uma estrutura operacional, utilizando o termo “engessado”, na qual não possibilita uma abertura para a inserção dos dados pertencentes à realidade da escola.

Eu acho ele muito amarrado, muito engessado, é uma coisa muito mecânica. Tem lá que é isso, isso e isso. Fala disso, disso e disso. Eu acho que é bem, vamos dizer assim, vou usar o termo engessado (ENTREVISTA PROFESSORA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ESCOLA “VIOLETA”, 2013).

A supervisora da escola “Violeta” ressalta, também, a configuração técnica e racional do modelo gerencial pertencente ao PDE Interativo:

Ele vem lá direcionado. Você tem que marcar o que está lá. Não pode fugir de nada. Tem que seguir a risca e se errar alguma coisa começa tudo de novo. Ele tem um conteúdo e esse conteúdo está enquadrado, não pode fugir

de nada, por exemplo, tem lá uma pergunta: As crianças da creche comem frutas? E aqui nós não temos creche. Ai teve que marcar não porque se não o sistema não ia pra frente. Aí não tem lá a opção pra dizer que nossa escola não tem essa modalidade de ensino. Já vem muito direcionado. (ENTREVISTA SUPERVISORA, ESCOLA “MARGARIDA”, 2013).

Diante das falas dos colaboradores da pesquisa, é possível compreender que o PDE Interativo, por mais que esteja preconizado nos documentos oficiais que seu objetivo é contribuir com a qualidade de ensino e a autonomia da escola, está vinculado a uma concepção de escola de qualidade gerencialista, muito mais voltada para seguir normas e regras, balizada em um modelo técnico/operacional, do que para a função social e a melhoria de fato da Educação.

É possível, ainda, apreender que a estrutura do PDE Interativo está baseada na perspectiva do planejamento estratégico e na organização eficiente do trabalho pedagógico. Nessa lógica, o caráter gerencialista o fundamenta, visto que as ações são pautadas em regras burocráticas, técnicas operacionais e aspectos organizacionais.

Conclusões

Com efeito, o PDE Interativo foi criado para atender a um Programa Federal inspirado no PDE-Escola. Nos seus fundamentos e diretrizes continua sendo uma ferramenta gerencial, baseado no planejamento estratégico, as mesmas contidas no PDE-Escola. No entanto, assume um lugar

importante como ferramenta imprescindível para que aconteça o controle social e a regulação, uma vez que todo o diagnóstico da realidade e as propostas de ação da escola estão disponibilizados *online*.

Em outras palavras, em suas bases, o programa PDE-Escola e a ferramenta PDE Interativo, sendo o primeiro reconfigurado no Governo do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o segundo implementado no Governo da Presidente Dilma Rousseff, apresentaram os mesmos fundamentos, mas se diferenciam na forma de estruturação, uma vez que o primeiro é elaborado em formulários impressos, decorrentes de arquivos de edição de texto, *offline*, enquanto o segundo é estruturado em uma plataforma eletrônica, *online*, a partir da qual é possível gerar diferentes relatórios de monitoramento e controle.

O PDE Interativo, em boa medida, torna mais público os dados, demandas, necessidades e recursos das escolas, uma vez que essas informações passam a ficar registradas no sistema *online*, corroborando assim com medidas incisivas de regulação e controle social, características do Governo Eletrônico e, dessa forma, se aproxima das diretrizes do Estado Gerencial.

O PDE Interativo trata da introdução de uma nova tecnologia pautada na adoção de um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle. É uma forma expressiva de controle social, pois possibilita que toda a população, inclusive os secretários da Educação, acompanhe às informações e dados específicos das escolas.

Portanto, o PDE Interativo intensificou mais ainda o controle social e a regulação, uma vez que está disponível *online* e, assim, disponível para comunidade e dirigentes terem acesso e fazer uso desses dados, muitas vezes usando para comparar e instigar a competição entre instituições.

Podemos perceber, ao descrever e analisar o PDE Interativo, que ele traz na sua formulação princípios do Estado Gerencial, uma vez que corrobora com alguns mecanismos adotados no setor privado da produção, tais como o planejamento estratégico e a gestão por resultados, no intuito de garantir a eficiência e a eficácia na obtenção de resultados esperados, como avaliação de desempenho e controle das ações individuais (responsabilização) e a emissão de relatórios. Por esse prisma, o PDE Interativo, no escopo do modelo de Governo Federal, configura-se como uma tecnologia que tem permitido maior controle e monitoramento das ações planejadas e dos resultados alcançados em cada escola.

Percebe-se, também, que o modelo de planejamento estratégico e gerenciamento de resultados tem sido consolidados pela política implementada pelo PDE Interativo, uma vez que é apresentado como um modelo de indução e de avaliação da qualidade de Educação nacional, dentro dos critérios e eficiência e eficácia, bem como com a premissa da *accountability*.

Referências

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. (n. especial).

_____. (Org.) **A regulação das políticas públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/ Unidade de I & D de Ciências da Educação/ Autores, 2006.

BRASIL. MEC. **Manual do PDE Interativo**, Brasília, Brasil, 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 27**, de 21 de junho de 2007.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC: Controle da Qualidade Total** (no estilo japonês). Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

CARVALHO, Lorena S. **A nova gestão pública e o governo eletrônico no contexto escolar: uma análise a partir da experiência do PDE Interativo**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração Gerencial: a nova configuração da gestão da Educação na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

MACHADO, L. R. de S. Controle da Qualidade Total: Uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília Regina de Sousa (orgs.). **Controle da Qualidade Total** - Uma Nova Pedagogia do Capital. Belo Horizonte - MG, Movimento de Cultura Marxista, 1994.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 44, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. PDE. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Brasil, 2007.

_____. PDEE. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. Brasília, Brasil, 2006.

_____. SIMEC. **PDE Iterativo**: planejar melhor, realizar mais. Brasília, Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Estratégia Empresarial**: uma abordagem empreendedora. São Paulo: Atlas, 1991.

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na Educação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA TABUADA

Carolina Souza Franco Morais
Lorena Martins dos Santos
Luana Regina Mendes Rafael
Marília Beatriz F. Abdulmassih
Mayara Angélica de Oliveira
Stephanie Felix Maia

Introdução

Ao refletir sobre os marcos legais que envolvem o livro didático no Brasil, temos como início o ano de 1938, com a criação do decreto-Lei 1006/1938, conforme atesta ROMANATTO, (2009).

Dentro do contexto histórico, o livro foi entendido como mecanismo para a implementação de uma educação política e ideológica a cargo do Estado, os professores seguiam listas previamente determinadas para a escolha, na base dessa regulamentação legal (NÚÑEZ et al, 2009).

A escola brasileira caminhou junto com o desenvolvimento das políticas públicas envolvendo, dentre muitas temáticas, o livro didático.

Este tem um papel importante na práxis educativa, tanto como instrumento de trabalho do professor, como único objeto cultural, ao qual a criança tinha acesso até o final do século XIX e início do século XX.

Atualmente, os livros didáticos representam a principal, senão a única fonte de trabalho, como material impresso na sala de aula, em muitas escolas da rede pública de ensino, tornando-se um recurso básico para o aluno e para o professor, no processo ensino aprendizagem. (FRISON, 2009, p.4)

Corroborando com a autora, sabemos que o livro didático, possui um papel importante na escola, entendendo o espaço escolar como mediador do processo didático pedagógico, e este tem como objetivo, estabelecer a relação entre conhecimentos práticos e teóricos.

Assim, os conteúdos presentes no livro didático, devem estar de acordo com as especificidades da escola, assim como, com as necessidades do desenvolvimento dos alunos, em relação aos diferentes saberes.

Pensar uma função social para a escola e buscar formas para alcançar uma formação cidadã, ou seja, pensar este espaço, inserido no contexto cultural e político que em que vivemos, e que através da educação busca sistematizar valores e conhecimentos entre estes, cabe salientar também a importância de se valorizar a diversidade cultural e regional (ROTTA, 2010).

Assim, adotar práticas de ensino e aprendizagem, que valorizem a realidade do aluno, possibilita criar um ensino significativo e transformador. (TAVARES, 2009).

Pensando em nosso país, como uma sociedade pluricultural, a educação tem que ser inclusiva e democrática, desta forma, os livros devem ser escolhidos a partir de uma abordagem contextualizada de conteúdo. Tal ação se faz necessária e tem fundamental importância para os povos do campo, povos das florestas e povos das águas, comunidade quilombola, dentre outras (BRASIL, 2013).

Quando se discute a contextualização de conteúdo ou ensino, estamos promovendo a inclusão e possibilitando que o aluno amplie o seu saber, com isso, deve-se estar atento para não reduzir este conhecimento somente ao conhecimento local, como aponta (MARTINS, 2006), já que o conhecimento não deve ser construído de forma isolada desconsiderando os saberes locais dos mundiais (LIMA, 2006).

Para evitar que o conhecimento dos alunos seja compartimentalizado e não aborde apenas temas de sua realidade, ações como contextualização do conteúdo e interdisciplinaridade são formas de renovar o ensino (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, um material didático contextualizado e complementar aos diversos materiais que os professores e alunos já têm acesso, seria importante para aproximar o aluno ainda mais da sua, e das diversas realidades, levá-lo a entender melhor, questões da sua população, facilitando o entendimento dos conteúdos, e proporcionando um ensino significativo e transformador.

Atualmente, o livro didático faz significativamente parte do cotidiano das escolas. Por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o governo disponibiliza, às escolas

públicas, inúmeros exemplares para serem utilizados em sala de aula, enquanto suporte ao professor no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, o docente se apoia apenas nesse material como única metodologia de ensino; logo, é inadmissível que o professor não conheça todo o livro antes de utilizá-lo em sala de aula.

De fato, é necessário que os professores façam uma análise criteriosa do livro a ser adotado, verificando os métodos utilizados para abordar cada tema, se há um elo existente entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais e como está estruturado o livro, como são desenvolvidos os conteúdos, a fim de proporcionar aos discentes a conquista de habilidades e competências a serem alcançadas em determinado ano.

Sendo assim, a análise do livro didático requer atenção, estudo e, sobretudo, reflexão. O professor deve estar atento a cada detalhe do livro didático, visto que uma escolha errada contribui para uma educação sem qualidade. Por se tratar de uma formação inicial, foi proposto pela professora de Metodologia de Matemática I que fosse analisado criticamente um conteúdo específico, em se tratando de um livro didático de Matemática.

Dessa forma, foi analisado o livro da referida área do conhecimento e que foi adotado por professores de algumas escolas do quarto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Escolheu-se a obra “Saber Matemático”, de Kátia Stocco Esmole, Maria Ignez Diniz e Vlademir Marim, que faz parte do PNLD.

Esta, por sua vez, foi uma política governamental criada em 1985, a partir do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, cujo intuito é garantir qualidade, pois visa avaliar, indicar, comprar e repassar materiais para as escolas públicas de todo o país.

Diante da escolha aleatória desse livro, o problema que norteou o estudo foi: Como os autores abordam o conteúdo “Tabuada” e como ele é trabalhado na obra selecionada? Para concretizar a investigação, em conformidade com os objetivos propostos e o problema formulado, a metodologia parte de uma pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, 2013, p. 70).

Chizzotti (2011) ainda assevera que o termo “qualitativo” implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa. Nesse caso, o processo de investigação se desenvolve conforme várias fases, tarefas e ações.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da

hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, do construtivismo e adotando múltiplos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno no situado local em que ocorre e, enfim, interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Bogdan e Biklen (1994) delineiam a abordagem qualitativa como o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente ou a situação que está sendo investigada. Os investigadores com essa característica se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, em que tendem a analisar os dados de modo indutivo. Nesse sentido, as categorias de análise podem ser construídas *a priori* ou *a posteriori* e dizem respeito a um processo indutivo/dedutivo.

A partir de uma atividade proposta em sala de aula na disciplina de Conteúdo e Metodologia de Matemática, e de forma aleatória, foram selecionados alguns livros didáticos dessa área, adotados por professores da rede pública de ensino e que fazem parte do PNLN, em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como dito anteriormente, a análise se baseia nos PCNs e no CBC mineiro.

O trabalho se dividiu em três momentos.

No primeiro foram selecionados os livros didáticos que seriam analisados. Nesta pesquisa, optou-se pela obra “Saber Matemático”, de Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Vladimir Marim, destinado ao quarto ano do Ensino Fundamental, cuja primeira edição foi publicada em 2014.

Já no segundo momento foram verificadas as seguintes questões que nortearam o estudo:

- ✓ O livro contempla os eixos da matriz curricular do estado de Minas Gerais, em se tratando do CBC?
- ✓ Aborda atividades experimentais?
- ✓ Como o livro apresenta seus conteúdos?
- ✓ Tem clareza conceitual?
- ✓ Sugere atividades complementares?
- ✓ Há veracidade das ilustrações?
- ✓ Apresenta-se conexão com o cotidiano?

No terceiro momento se decidiu, a partir das questões norteadoras, analisar como o livro aborda alguns conteúdos, em especial o das operações e, especificamente, da tabuada.

Desenvolvimento

A Matemática foi criada e desenvolvida devido às necessidades do homem. Ao aprender, reflete-se na criança um sentimento de confusão e insegurança passado pelos pais ou pelos próprios professores, sendo uma disciplina difícil de ser entendida e resolvida. Isso ainda acontece porque docentes ensinam como foram ensinados e utilizam teorias de aprendizagem ultrapassadas, sem levar em consideração o contexto moderno e formular um currículo dinâmico.

Conhecer, historicamente, pontos altos da matemática de ontem poderá, na melhor das hipóteses, e de fato faz isso, orientar no aprendizado e no desenvolvimento da matemática de hoje. Mas o conhecer teorias e práticas que ontem foram criadas e que serviram para resolver os problemas de ontem

pouco ajuda nos problemas de hoje (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 12).

Com a tecnologia, não se pode negar que as crianças têm acesso a ela diariamente. Ensinar matemática aos alunos privilegiando somente a reprodução, a repetição e a memorização é um erro, dado que o conceito de educação vai além desses quesitos. É uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja seu potencial e para estimulá-los a colaborar com outros sujeitos em ações voltadas à busca do bem comum (D'AMBROSIO, 2012).

Nesses termos, o professor que não utilizar a tecnologia como forma de auxiliar o processo de aprendizagem e insistir em ser apenas um transmissor será excluído da escola e da sociedade aos poucos. Tal profissional precisa conhecer os alunos, entender que o aprendizado começa muito antes de eles frequentarem uma escola, além de torná-los seres humanos críticos, estimulá-los a desenvolver um bom raciocínio, pensar com lógica e clareza e sempre buscar novos conhecimentos – “a responsabilidade maior do professor vai além da sua disciplina específica” (D'AMBROSIO, p. 79).

Uma das partes da Matemática mais temidas pelos alunos é a tabuada, que constitui as operações e é mais utilizada na multiplicação NETO (2001) aborda essa questão de modo claro:

– É preciso decorar a tabuada? Não! O que é preciso é construí-la, compreendê-la e usá-la em exercícios interessantes até que fique memorizada. Não é para se trancar em um quarto e ficar gritando: 6 vezes 1, 6; 6 vezes 2, 12; 6 vezes 3, 18...Cada aluno segue um caminho próprio. O problema é dele e não há como ajuda-lo com

coisas prontas. A única coisa que o professor deve fazer é dizer o que é multiplicação: 4×6 é exatamente isso, 4 vezes o 6. O resto é com o aluno. E ele começa a tabuada com somas repetidas, depois vai evoluindo (NETO, 2001, p. 119).

O professor não deve exigir apenas a decoração, como também construir, junto com os alunos as estruturas necessárias para a compreensão e os significados das operações. A tabuada é outra forma de adição, cujas competências e habilidades do Eixo 3 – Números e Operações/Álgebra e Funções, no CBC do Ensino Fundamental, se referem a:

- Reconhecer e utilizar a composição e a decomposição de números naturais através do princípio aditivo e/ou multiplicativo;
- Analisar situações que levem ao reconhecimento da adição e da subtração como operações inversas bem como da multiplicação e da divisão;
- Resolver e elaborar problemas do campo multiplicativo envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação);
- Resolver e elaborar problemas do campo multiplicativo, envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe na outra (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação) (BRASIL, 2005, p. 107).

Um modo de adquirir esse conhecimento é por meio de atividades lúdicas, a exemplo dos jogos. Crianças aprendem melhor quando se usam estratégias que não são apenas escritas no quadro, em que os materiais concretos são essenciais. As orientações pedagógicas do CBC pontuam que:

Usando materiais concretos (palitos, fichas, material dourado, etc.), os alunos se familiarizam com as regras do Sistema de Numeração Decimal, em vez de simplesmente decorá-las. A experiência com anos iniciais do Ensino Fundamental tem mostrado que o trabalho de agrupar e trocar oferece maior autonomia tanto para o aluno quanto para o professor. A passagem de uma dezena para outra vai sendo construída pela criança num contexto significativo e sem a obrigação de decorar regras e nomes que ela não compreende (BRASIL, 2005, p.106).

Na fase de aprendizagem, a criança precisa brincar, criar momentos de ludicidade na hora de aprender Matemática. Além de tornar a aula mais prazerosa, a criança obtém um conhecimento significativo, e o uso de brinquedos e jogos educativos com fins pedagógicos remete à relevância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento infantil – são criadas, assim, novas relações entre as situações do pensamento e as reais. A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia (KISHIMOTO, 2010).

Ainda em relação aos jogos, os PCNs de Matemática trazem a seguinte orientação:

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações (BRASIL, 1997, p. 19 e 35).

Conhecimentos das crianças se renovam, ampliam e se multiplicam a cada minuto, hora e dia. Elas devem sempre ser motivadas e estimuladas para buscarem novas alternativas de entender e resolver problemas do dia a dia com base no que foi ensinado em sala. De fato, para que isso e o processo de aprendizagem ocorram de maneira eficaz e natural, os professores não precisam parar de buscar formação e informação.

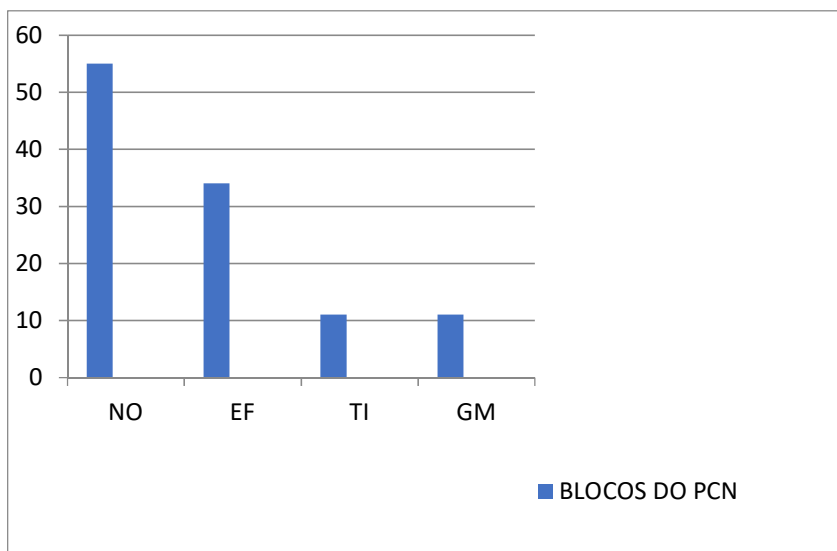
Análise e discussão

Ao contemplar parte da análise realizada no livro didático, pode-se observar que os conteúdos são organizados de acordo com os campos da Matemática escolar divididos nos seguintes

blocos: Tratamento da Informação (TI); Espaço e Forma (EF); Grandezas e Medidas (GM); Números e Operações (NO).

Convém salientar que os campos são abordados de forma clara e identificados no sumário do livro. Tal abordagem é demonstrada no Gráfico 1:

Gráfico 1. Distribuição dos campos da Matemática do livro “Saber Matemático”, de acordo com os PCNs.



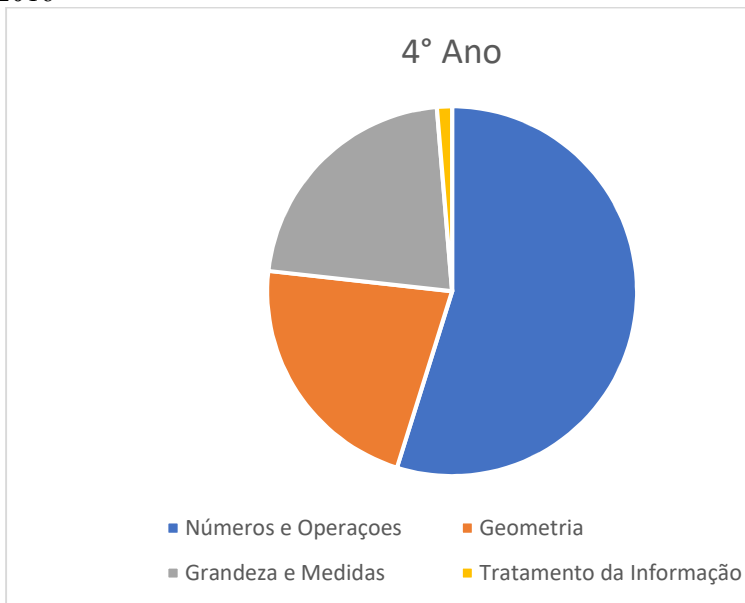
Fonte: Dados do livro didático “Saber Matemático”.

A partir da análise do referido gráfico, foi possível constatar que o bloco NO recebe maior ênfase no decorrer do livro, ao passo que GM e TI apresentam menos conteúdos. Os conteúdos atinentes a NO devem ser apresentados gradativamente, e as primeiras ideias das operações devem explorar de forma ilustrativa e lúdica, a partir de jogos e

brincadeiras (PNLD, 2016. p. 207). Logo, é possível constatar que a obra é coerente com o ano ao qual ela se destina.

Conforme as recomendações do guia PNLD/2016, que determina que, no quarto ano do Ensino Fundamental, o bloco NO seja abordada com maior ênfase, optou-se por trabalhar com o tema “Tabuada”, objeto que teve maior destaque na investigação. De acordo com o Gráfico 2 se observa a posição de NO nos PCNs:

Gráfico 2. Distribuição dos campos matemáticos NO sugeridos pelo PNLD/2016



Fonte: Adaptado pelas autoras de Brasil (2015, p. 27).

Os números são apresentados de maneira lúdica. O primeiro capítulo focado na temática “Brincando com os

Números”, por exemplo, abarca as operações de adição, subtração e multiplicação, cujas atividades visam à resolução de problemas juntamente com a apresentação de conteúdo. Nesse caso, valoriza-se o conhecimento prévio dos alunos a partir de ilustrações dialogadas.

A maioria dos exercícios busca a reflexão e a construção do raciocínio lógico dos educandos. Há também a possibilidade de um diálogo entre professor e aluno, além de usar outros recursos didáticos, como os jogos pedagógicos. O livro ocasiona momentos de reencontro com o conteúdo visto anteriormente, a exemplo da abordagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da apresentação dos sinais musicais. Como abordado anteriormente, a obra trabalha outras áreas como a Educação Física, com alongamentos do corpo junto aos cálculos mentais, sobretudo no que tange à multiplicação.

Algumas considerações

Diante dos dados observados no livro “Saber Matemático”, foi percebido que se respeitam os critérios recomendados tanto pelo PNLD, quanto pelos PCNs. Com o objetivo de analisar como o conteúdo da tabuada é citado no livro de Matemática para o quarto ano do Ensino Fundamental, concluiu-se que as problematizações se adaptam ao universo dos alunos, possibilitando uma linguagem mais adequada.

Em sua maioria, os exercícios do livro apresentam uma visão lúdica, utilizando jogos e brincadeiras. Uma orientação é repassada ao professor para o desenvolvimento de atividades a partir de um texto claro e coerente. Nesse entremeio, o bloco NO

se evidencia com mais frequência ao longo da obra, mas os autores não se preocupam em estabelecer uma sequência, e sim possibilitar um trabalho articulado com outras áreas do conhecimento.

Destarte, a presente pesquisa abre caminhos para novos questionamentos, no que concerne à utilização do livro didático de Matemática segundo uma visão interdisciplinar. Ademais, a obra propõe ensinar tabuada rompendo com a perspectiva de memorização, ao se articular com o saber da criança e trabalhar de forma lúdica. Com isso, torna-se o ensino da Matemática mais crítico e prazeroso.

Referências

BRASIL. Currículo Básico Comum do ensino fundamental, Anos Iniciais: Ciclos de Alfabetização e Complementar, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização Matemática e Matemática: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigações Qualitativas em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora. 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRISON, Marli Dallagnol. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis. 2009 Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/425.pdf> acesso em: 14/08/2018

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. S. **Educação contextualizada no semi-árido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

MARTINS, J. **Educação para a convivência com o semi-árido**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

MOYSÉS, L.M.M. **O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos**. Brasília, INEP, 1985

NETO, E. R. **Didática da matemática**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2001.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P.; CAMPOS, Ana Paula N. **A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências.** Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>. Acesso em 14/08/2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROTTA, M. & ONOFRE, S. B. **Perfil da Educação do Campo: na Escola de São Francisco da Bandeira no município de Dois Vizinhos** – PR. Porto Alegre: Educação, 2010.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O Livro Didático: alcances e limites.** Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc. Acesso em 13/08/2018.

SMOLE. Kátia, Stocco; DINIZ. Maria Ignez; MARIM, Vlademir. **Saber Matemático.** 5º ano. Editora FTD 1ª edição 2014.

TAVARES, C. **Educação Integral, Educação Contextualizada e Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios.** Maringá: Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Andrívia Maria Balbino de Souza
Irenice Oliveira Diniz Ferreira
Marília Beatriz F Abdulmassih
Vera Cruz Oliveira Moraes

Introdução

Este estudo surge a partir de uma atividade proposta na disciplina Currículo Teoria e Prática I, onde, a partir dos diários de bordo e dos relatórios desenvolvidos no estágio do ensino fundamental, foram traçados o perfil do profissional da educação básica, a forma como conduz sua prática e as propostas curriculares presentes nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico da escola.

No desenvolvimento desta atividade, destacamos que o estágio é uma etapa fundamental na vida dos estagiários. Ele contribui com a formação profissional, a fim de adequar as expectativas do mercado de trabalho e aliar à prática o que foi aprendido na teoria.

Não basta apenas a técnica do aprender a ensinar, é preciso sobretudo, abrir-se para a reflexão crítica da prática numa reconstrução permanente e dinâmica.

No curso de Pedagogia, as atividades de estágio que complementam a formação pedagógica do futuro docente se referem a um campo de conhecimento no qual se trabalham aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e de posturas específicas do exercício profissional docente (PIMENTA, 2009, p. 61). O estágio é uma atividade de extrema importância para os estagiários, pois é por meio dele que se vivenciam momentos em que futuramente haverá a atuação docente.

A recepção da escola e o acolhimento aos estagiários influenciam sobremaneira na formação de conceitos sobre a realidade escolar estudada. Tais ações minimizam também a insegurança do desconhecido, algo que acomete os sujeitos que nunca tiveram experiências em sala de aula, tampouco nos contextos escolares. Ao confrontar a teoria com a prática, é possível visualizar um grande descompasso entre ambas, além da responsabilidade por ser o mediador da construção do conhecimento para os futuros alunos.

Diante disso, o presente estudo visa identificar a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro educador e as práticas pedagógicas dos professores observados. Parte-se de pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, sustentada nas investigações de Bogdan e Biklen (1991), André (1996) e Chizzotti (2008, 2011). Como estratégias para a coleta de dados, utilizaram-se a observação participante e a aplicação de questionários para traçar o perfil das docentes.

Em conformidade com os objetivos propostos, opta-se pela utilização dos pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa qualitativa, pois sua aplicabilidade tem auxiliado tanto no apoio às pesquisas quantitativas, quanto como elemento informativo em si, uma vez que se pretende analisar mais profundamente aspectos da gestão organizacional de pessoas ao interpretar fatos e retratar a realidade de modo mais complexo e amplo.

O trabalho se fundamenta em Ludke e André (1996), Bogdan e Biklen (1991) e Chizzotti (2008, 2011), por apresentar aspectos básicos que configuram esse tipo de pesquisa. Eles podem ser delineados a partir do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno no local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Como uma das características da pesquisa qualitativa, pode-se apontar que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, no qual o investigador aparece como instrumento principal da investigação. Assim, os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, em que tendem a analisar os dados de forma indutiva.

Como estratégia da coleta de dados, optou-se pela observação participante. Nele é preciso se atentar para o aspecto ético e o perfil íntimo das relações sociais, ao lado de tradições, costumes, ideias e motivos. Nesses termos, verifica-se o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades desenvolvidas por um determinado grupo, e o observador analisa a realidade social que o rodeia, tentando captar os conflitos e as tensões existentes no grupo ou na ação observada.

Convém salientar que, para a coleta de dados, também se utilizou a aplicação de questionários, com o escopo de traçar o perfil das professoras observadas durante o estágio.

Estágio supervisionado: alguns aportes

O estágio é primordial àqueles que estão em processo de formação. As observações e as anotações feitas durante essa atividade fazem parte de um registro que o aluno utiliza para suprir suas curiosidades e dúvidas, além de futuramente servir como um embasamento para sua prática docente. Sobre essas questões, Moro (2011) traz a seguinte reflexão:

Observação, registro, documentação são palavras-chaves na experiência educativa. Palavras evocativas de teorias, conceitos, metodologias e dúvidas acerca de sua efetivação. A documentação é ainda memória, história identidade, experiência. (MORO, 2011, p. 36).

A experiência do estágio constitui frutos que serão construídos pelas estagiárias como reflexões tecidas ao longo da carreira como futuras educadoras. Para Ostetto (2010):

Em tal experiência, marcada pela aproximação e pelo diálogo com creches e pré-escolas públicas, toma-se o espaço do estágio curricular para fazer dele um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na educação infantil e que, no processo, experimentam uma verdadeira formação em serviço. (OSTETTO, 2010, p.15).

De acordo com Zabalza (1998, p. 53), “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de qualquer coisa, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”. Sendo assim, a formação docente é um processo contínuo que deve ser seguido, além das graduações, por cursos de aperfeiçoamento.

Sobre esse assunto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mostra, no Art. 62, que a formação é obrigatória para aqueles que desejam atuar na rede de educação:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível

médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que teoria e prática são inseparáveis no processo de formação de educadores, pois a teoria auxilia no desenvolvimento da prática. Nas palavras de Pimenta e Lima (2005, 2006), “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 13).

Os conhecimentos obtidos com o estágio foram de grande valia para o aprendizado. “As estagiárias, profissionais em formação, ganham possibilidades de experimentar e construir seu papel de professor-pesquisador”. (OSTETTO, 2010, p.22). Alguns elementos devem fazer parte da formação e profissionalização docente; conseqüentemente, irão contribuir para a constituição da identidade profissional do professor e dos alunos.

Análises e discussões

Os saberes pedagógicos e didáticos, os métodos de ensino, as técnicas e os modos de formação são afetados pelas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, além dos objetivos da formação geral que hoje incluem a criatividade, a sensibilidade, a solidariedade, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação ambiental. Isso exige, inevitavelmente,

mudanças na identidade profissional e nas formas de atuação do professor.

Durante as observações foi possível perceber que as professoras trabalham atividades e conteúdos diversos com as crianças, sejam brincadeiras ou tarefas voltadas para a alfabetização. No que tange aos planos de aulas, notou-se que eles variam de acordo com a instituição, pois cada escola tem um padrão de planejamento diário a ser seguido pelos professores.

Nitidamente, havia certo receio por parte de algumas professoras em aceitar e receber as estagiárias em suas salas de aula. Sabe-se que o estágio às vezes pode ser incômodo e causar transtornos para o docente e os alunos no cotidiano da escola e da sala de aula, visto que alguns segredos podem ser desvelados. Cumpre discorrer que todos um dia já foram estagiários e passaram por esse processo.

É preciso vivenciar momentos reais do cotidiano na sala de aula e na escola:

Para tanto, foi (e é!) preciso andar pelos lugares em que se dão as práticas educativas, para reconhecer os espaços concretos das relações entre adultos e crianças de zero a seis anos. Foi (e continua sendo) fundamental ler e conhecer o contexto das instituições de educação infantil, para buscar diálogo, para construir aquela competência profissional almejada, para garantir, enfim, a qualidade defendida. (OSTETTO, 2010, p.21).

De acordo com os dados coletados no questionário que traçou o perfil profissional das professoras, foi possível identificar que todas têm formação em Pedagogia e Magistério e

algumas buscam especialização em cursos de formação continuada, com vistas a aperfeiçoarem seus conhecimentos.

Elas fazem reuniões com os pais mensalmente para os manterem atualizados sobre a situação e o desenvolvimento de seus filhos. Ademais, elas sempre estão em contato com a supervisão da escola para discussões sobre a sala, os conteúdos, os planos de aula e as possíveis intervenções para melhorias do dia a dia do contexto escolar e do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto isso, os planos de aulas são feitos de acordo com o tema trabalhado, e algumas docentes os elaboram para durar até três semanas, dependendo do eixo abordado. Elas fazem registros nos cadernos de anotações diárias, nos quais colocam as atividades utilizadas.

Nesse entremeio, vale dizer que a escola apresenta uma proposta de educação inclusiva. As crianças com necessidades educacionais especiais possuem auxílio de uma cuidadora que as ajuda em suas demandas diárias em sala de aula, na hora da refeição e na higienização. Diante disso, a LDB, no Art. 58, pontua que: § 1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Lei 9.394/96, p.34). Apesar disso, as professoras não separam atividades para elas, pelo contrário, trabalham o mesmo conteúdo e as mesmas atividades com todos os estudantes.

Quanto às propostas curriculares contidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, foi verificado que, muitas vezes, elas não são adaptadas. É trabalhado o mesmo currículo

com todos da sala e, quanto às propostas de educação inclusiva, constatou-se que o aluno deficiente é apenas inserido nesse contexto.

Observaram-se também desenvolvimento e interação maiores entre os alunos que são incluídos, e os colegas que não são deficientes não hesitam em ajudá-los. Forma-se entre eles um vínculo de respeito, amizade e igualdade que está cada vez mais difícil de ser encontrado. Propiciar a esses educandos um ambiente de real significado e de aprendizagem significativa é o que almeja uma educação inclusiva. Afinal, este é o verdadeiro sentido da inclusão: proporcionar uma educação de qualidade e igualdade para todos.

As salas de aula são ricas em materiais pedagógicos como porta-texto, varais de exposição de atividades, calendário com o mês e os dias da semana, alfabeto e números com desenhos para auxílio e facilitação da aprendizagem, quadro com o tempo (ensolarado, nublado ou chovendo), aniversariantes do mês, quadro silábico e materiais para auxílio das atividades. Isso coaduna com a seguinte assertiva: “A primeira concepção que deve nortear o papel do professor é: ‘aprender e ensinar’ e ‘ensinar e aprender’. Ambas constituem um processo dinâmico, onde um não existe sem o outro. Ensinar pressupõe um aprendizado” (SILVA, 2006, p.35).

A rotina diária das salas de aulas é estabelecida pelas professoras que trabalham tais recursos com os pequenos. A criança é um ser histórico, social e, ao mesmo tempo, singular e diverso. Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares asseveram que ela é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p.12).

De fato, a sala de aula é o lugar onde os professores conhecem as crianças, em se tratando da história de vida, dos gostos e das manias. A relação e o vínculo entre professor e aluno se estabelecem num processo a ser observado durante as atividades de estágio, pois certamente irão influenciar a formação do futuro educador.

Considerações finais

Com o estágio foi possível verificar que se deve fazer o que se gosta com amor e critérios pedagógicos. Constatou-se na prática o que foi vivenciado até agora na teoria e, a partir das observações, os estagiários conseguem aliar a aprendizagem nessas duas esferas. Foi muito significativo, pois um aprendizado sempre deve ser bem-vindo, e as horas passadas ali valerão a pena futuramente não só como estagiárias, mas também como futuras professoras. Vale citar que, com os profissionais em exercício nas escolas, é possível empregar as aprendizagens estruturadas no exercício da profissão.

Foram presenciados o dia a dia das crianças, suas atividades, os conteúdos trabalhados com cada faixa etária e o que elas mais gostam de fazer. É incrível ver que elas tentam não errar só para ter alguns minutos de brincadeiras na brinquedoteca em

troca, onde se desenvolvem as funções psicomotoras. Aprenderam a ter paciência, a respeitar os limites e o tempo da criança que, nesse caso, gosta de novidades: quando algo novo chega ao seu ambiente, a curiosidade literalmente “toma conta” de cada uma; logo, elas querem saber de tudo e mostrar o que sabem.

Já em outra escola de Educação Infantil que atende em dois períodos, com turmas e professores diferentes, foi vivenciado o dia a dia das aulas. Com isso, pôde-se conhecer o PPP e o Regimento da escola, o planejamento das docentes, conviver e vivenciar o cotidiano de crianças deficientes.

Para exercer a função docente de maneira consciente, o estágio mostrou a necessidade de fazer opções teóricas claras. O educador deve, segundo Luckesi, fugir de uma prática cuja ação é burocrata, pois ela o leva a fazer o jogo de decisões alheias. Assim, a formação do educador e a prática do estágio precisam oferecer condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para as ações a serem exercidas.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto editora, 1991.

Brasil. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, 11ª edição.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 4º ed. Petrópolis; Vozes, 2011.

_____ **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 9º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORO, Catarina. Desafios da avaliação. **REVISTA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2ed. São Paulo: Segmento, 2011.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** São Paulo: Papyrus, 2010, 6ª edição, p. 15 a 31.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **O estágio como campo de conhecimento.** In: PIMENTA, Selma Garrido E LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004, p.27 – 57.

SILVA, Daniela Regina da. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaial: ASSELVI, 2006.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P. **A formação dos profissionais da educação**. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasil, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade**. In: Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE)

Lorena Martins Santos
Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

Introdução

Sabe-se que a educação inclusiva ainda é um grande desafio para os profissionais da educação que precisam entender que o direito do aluno com necessidades educativas especiais (e de todos os cidadãos) à educação é constitucional, em que a educação de qualidade para todos implica em diversos fatores, dentre eles o fato de a escola ter que se adequar para receber todos os tipos de estudantes e proporcionar o auxílio necessário à aprendizagem. No parágrafo 4 da Declaração de Salamanca (1994), observa-se que “as escolas centradas na criança, são a base de construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando as diferenças e a dignidade dos seres humanos”.

Frente a essas premissas, as diretrizes operacionais da educação especial advertem que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular, além de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo o acesso a (e a garantia de) uma educação de qualidade.

Diante disso e a partir dos estudos realizados em disciplinas e estágios durante o curso de Pedagogia, surge o interesse pela temática do AEE. Com isso, tenciona-se analisar e compreender como (e quais) são as práticas pedagógicas trabalhadas pelas professoras nas salas desse atendimento educacional.

Para a realização deste estudo e em conformidade com os objetivos propostos, parte-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa. Como estratégia de coleta de dados, foram aplicados questionários às professoras que atuam nas salas de AEE e especialistas das escolas onde é oferecido esse atendimento.

O estudo se baseia em Gonsalves (2001), Minayo (2001), Mantoan (2003-2010), Chizzotti (2008-2011), dentre outros, pois:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica, do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno no situado local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2011, p.28).

Chizzotti (2011) ainda ressalta que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, que também constituem objetos de pesquisa. Para a estruturação do trabalho, em um primeiro momento foi feita uma revisão da literatura sobre a temática e os autores que a abordam, para ter

uma base sólida e ampla para o referencial teórico; na sequência, aplicou-se o questionário.

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 2008, p. 55).

O questionário foi respondido pelas participantes em um encontro de formação que acontece mensalmente para os professores da rede municipal de ensino. Tal evento ocorre no Centro de Formação e Aperfeiçoamento Pedagógico de Professores (CEMAP), em Ituiutaba, Minas Gerais.

Nesses termos, vale dizer que o Cemap realiza reuniões mensais com o intuito de proporcionar reflexões e a formação continuada das docentes. Essa formação aborda questões para o melhor convívio e entendimento em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nos processos de ensino e aprendizagem.

O questionário aplicado foi composto por nove questões abertas, referentes à prática das professoras, à participação da família no desenvolvimento dos alunos, ao envolvimento dos professores do ensino regular no processo de aprendizagem, ao planejamento conjunto de atividades, dentre outros aspectos.

Com a aplicação dos questionários, iniciou-se a pesquisa de campo que, nas palavras de Gonsalves (2001):

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p.67).

De fato, a pesquisa de campo merece grande atenção, pois deve evidenciar a área que está sendo pesquisada. Ademais, é preciso levar em consideração os dados coletados, a forma como eles serão obtidos e os procedimentos atinentes à análise dos resultados.

A importância científica desta investigação se encontra na possibilidade de promover uma compreensão mais adequada sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Enquanto isso, a relevância social está condicionada às futuras intervenções, no interesse em novas pesquisas acerca do tema estudado.

Educação inclusiva: aportes teóricos

No Brasil, a educação inclusiva foi incluída em questões políticas e governamentais a partir do século XIX. Ela ganhou destaque com a Declaração de Salamanca (UNESCO apud DI PALMA et al, 1994), que defendeu a necessidade da inclusão dos alunos especiais em uma educação de qualidade e igualitária para todos no sistema de ensino regular. Alguns autores se

sobressaíram nas discussões sobre o assunto, como Coll (2005), Sasaki (2001), Mantoan (2010), entre outros.

Uma das grandes preocupações dos educadores é atender a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecer as diferenças de cada um e fazer com que eles sejam participantes ativos no âmbito escolar.

Sasaki (2001) discorre que:

As escolas estão vivenciando um período de grande desafio, tendo que reestruturar os sistemas de ensino para garantir acesso aos conteúdos básicos educacionais a todos os alunos, inclusive os portadores de necessidades educacionais especiais. (SASSAKI, 2001, p. 22)

A educação inclusiva foi intensificada em meados do século XX em movimentos sociais para luta contra a discriminação. Em 1990, na Conferência Mundial para Todos, o índice de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais chamou a atenção para as escolas promoverem uma transformação no sistema de ensino, em que os alunos deveriam permanecer no ambiente escolar.

Para Sant’Ana (2005): “Mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos”. A Declaração de Salamanca e as Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais pontuam que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 17 e 18).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Segundo Mazzotta (2003):

Movimentos para a inclusão da educação de deficientes, da educação dos excepcionais ou da educação especial na política educacional brasileira vêm ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta no século XX. (MAZZOTTA, 2003, p. 27)

Na Constituição de 1988, a educação começa a ser um direito social, em que a escola deve trabalhar cidadania, cultura e preparação das crianças para a inserção delas no mercado de trabalho. Já em 1996, com a LDB, foram elencados os seguintes aspectos sobre a educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59-A. _O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (BRASIL, LDB/EM 9394/96)

Nesse diapasão, Mantoan (2003, p. 24) assevera que a inclusão não implica necessariamente em mudanças para os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, mas a todos os que frequentam a escola, para que tenham uma educação de qualidade, como dito anteriormente.

Com o governo do então presidente de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), a política de educação inclusiva estabelece que a matrícula dos alunos com deficiência deve ser feita para as salas de aula comuns, acompanhados ou não do AEE.

Já com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ficou estabelecido que:

É compromisso dos Estados estabelecer ao aluno com deficiência um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, para que tenha uma educação plena e não seja excluídos do sistema geral de ensino e, assim, ter condições de igualdade a todos da sociedade em que convive (ONU, 2006).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2001), o aluno com necessidades especiais é público-alvo de projetos e ações no país para promover novas políticas e garantir uma educação de qualidade aos indivíduos com essa característica.

No Brasil podem ser citados os seguintes aparatos legislativos que favorecem a educação inclusiva:

- 1988 – Constituição Federal;
- 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 1999 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;
- 2001 – Plano Nacional de Educação;
- 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

É notório que, com a Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser um direito de todos, “garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 126).

Ainda de acordo com a Constituição de 1988, inciso I:

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 126).

A inclusão de indivíduos com necessidades especiais leva a uma reorganização do sistema educacional, com vistas a possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças (GLAT, 1995).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 2/2001 definiram que:

Sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educados com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2008, p. 45).

Por sua vez, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi inicialmente implantado com a utilização de salas especiais. Durante décadas, o atendimento para as pessoas com necessidades especiais era feito a partir de um modelo clínico-terapêutico em instituições especializadas.

Na década de 1980, o atendimento se constituía de várias formas: a classe comum com apoio pedagógico especializado; a classe comum com apoio de sala de recursos; a classe comum com apoio de professor itinerante; a classe especial; a escola especial; o centro de educação precoce; o serviço de atendimento

psicopedagógico; a oficina pedagógica; e a escola-empresa (BRASIL, 1986, art.7º).

De acordo com a Declaração de Salamanca de 1994 pontua que as escolas inclusivas “devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos”.

Nesse contexto, pondera-se que a matrícula do aluno com deficiência é feita no ensino regular comum. O estabelecimento de ensino que não oferece o AEE deve orientar a família e o aluno e encaminhá-lo para a sala de atendimento de uma escola mais próxima.

As escolas que possuem o AEE devem explicitar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a sala de recursos multifuncionais, como serão executadas as matrículas dos alunos do AEE, como será feita a aquisição de equipamentos, o cronograma de atendimento aos estudantes e a articulação do professor do AEE com o do ensino regular.

Nesse caso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que recebem apoio do profissional no contraturno da escolarização. Tal atendimento é feito na sala de recursos multifuncionais que possui materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade e equipamentos específicos, além de um espaço físico adequado.

De acordo com Cool, Palacios e Marchesi (2005), o educando com deficiência e o aluno comum se diferenciam pelo

ritmo de aprendizagem e pela construção dos conhecimentos, uma vez que o estudante com deficiência necessita de uma ajuda para realizar determinada tarefa.

No AEE são disponibilizados diversos recursos para que o professor especializado desenvolva habilidades, coordenação motora, raciocínio lógico e espacial, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa, entre outros aspectos com os alunos. Segundo Mantoan (2010), sugere-se instigar a autonomia e que todos participem do PPP, verificando quem são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola.

O atendimento feito pelo professor na sala de recursos multifuncionais se diferencia das aulas realizadas nas salas de aula regular, em que o trabalho pedagógico deve estar voltado para a especificidade de cada aluno. A Resolução n. 4, de 2009, indica que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Ainda na Resolução n. 4, de 2009, o Art. 13 estabelece as seguintes atribuições ao professor:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na /elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Muitas vezes, o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE é confundido com a aula de reforço. As aulas são um complemento para o aluno se adaptar às exigências do ensino regular. Com orientação do Ministério da Educação (MEC), o professor organiza o atendimento de acordo com a necessidade de cada aluno, conforme horários e cronogramas, além de criar diferentes tipologias.

A sala de atendimento especializado é como um mediador entre a relação da sala de aula comum. Moretti e Corrêa (2009, p. 485-492) valorizam o serviço do AEE para os alunos com necessidades educacionais especiais, que “visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”.

Constata-se que a educação é um direito para todos; logo, a escola matricula o aluno com deficiência e o inclui na sala de aula regular com os demais estudantes. Em um horário contrário das aulas, ele participa do atendimento, como informado anteriormente – nesse caso, o profissional avalia se o discente evolui educacionalmente.

Juntamente com a escola, o professor do AEE começa a analisar a relação do aluno com a escola e a família. Isso é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, já que a família deve compreender as particularidades para ocorrer o processo de inclusão de fato.

Boneti (1996) assume que:

O portador de deficiência está sujeito à exclusão social tanto por fatores sociais decorrentes de sua condição de classe, quanto por fatores individuais decorrentes da presença da deficiência. Logo a luta pela inclusão social do deficiente se insere num movimento mais amplo da sociedade, aquele que comporta também a luta pela eliminação das desigualdades sociais. (BONETI, 1996, p. 168).

Tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais, quanto para os discentes considerados “normais”, deve haver recursos que potencializem as suas peculiaridades. Assim, todos podem conviver em uma sociedade heterogênea.

Nesse contexto, Bedaque (2014) postula que:

É preciso mudanças nas concepções e práticas sobre o que é ensinar e aprender, o papel da escola, do professor, do gestor, do estudante, da família e dos envolvidos no processo educativo e, evidentemente, políticas públicas que fortaleçam essas mudanças, sempre em benefício dos estudantes. (BEDAQUE, 2014, p. 161).

Vale ressaltar que o AEE não é reforço e tampouco exerce funções relacionadas à Medicina. Tal área tem a responsabilidade de identificar nos alunos as deficiências e limitações, para que possa trabalhar em conjunto com a escola, a família e os profissionais da saúde.

Reflexão e discussões

Com o objetivo de analisar e compreender as práticas pedagógicas exercidas pelos professores no AEE, além de identificar os impactos desse atendimento no ensino regular, realiza-se neste momento a análise dos dados presentes no questionário e no PPP das escolas.

A partir da (re)leitura dos dados coletados, foi possível levantar as seguintes categorias para facilitar a análise, a sistematização e a organização das informações:

Primeira categoria:

1. Quanto à formação e ao tempo de exercício na sala de AEE.

1.1 Motivos que levaram a atuar na sala de AEE.

As professoras que responderam ao questionário atuam na sala de AEE de um a três anos, e a minoria exerce suas funções há mais de dez anos. Pode-se verificar também que muitas tiveram dificuldades para responder à pergunta referente à formação, informando apenas a especialização.

A maioria delas possui pós-graduação e uma não é graduada em Pedagogia, mas sim em Psicologia. De acordo com o Art. 12 da LDB, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Os motivos que levaram essas professoras a atuarem na sala de AEE dizem respeito à formação, por se identificarem com a área e com a forma de realização do trabalho; outras optaram por isso, e uma foi convidada. Segundo Mantoan (2003), docentes que querem exercer funções na educação inclusiva esperam por uma preparação pronta para ensinar os alunos com deficiência, em que se define previamente o trabalho pedagógico das aulas.

Segunda categoria:

2. Importância do AEE para as professoras e os alunos.

2.1. Perfil dos alunos que frequentam a AEE.

Todas as professoras que responderam às perguntas do questionário falaram que o AEE é relevante por auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais. Além de ajudar no processo de ensino e aprendizagem, auxiliam o professor da sala de aula regular.

Kishimoto (2001) diz que o mediador deve conhecer as capacidades dos educandos para elaborar atividades de acordo com cada um e estimular o desenvolvimento individual. As professoras trabalham com todos os tipos de alunos com necessidades especiais, e uma delas chamou a atenção desta pesquisa por trabalhar com uma criança que tem síndrome de Down, algo que não é recorrente nas escolas públicas.

O AEE se destina especificamente aos alunos que apresentam deficiências físico-motoras (paralisias e plegias), intelectuais (psicoses e neuroses), sensoriais (surdez e baixa visão ou cegueira), multissensoriais (surdo-cegueira), múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento (síndrome do espectro do autismo, síndromes congênitas, psicoses infantis, síndromes disléxicas, transtornos e/ou desordens psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas) e altas habilidades/superdotação.

Terceira categoria:

3. Dificuldades e percalços encontrados no AEE.

3.1. Materiais didáticos utilizados na sala do AEE.

Muitas professoras citaram como dificuldades a frequência do aluno nos encontros realizados na sala do AEE e a falta de recursos didáticos adequados para auxiliar no processo. Uma delas explicou que é difícil ter um encontro com as docentes da sala regular, já que o atendimento do AEE é feito no contraturno em que a criança não está estudando. Guimarães e Ferreira (2003) citam que as dificuldades encontradas para o AEE concernem a recursos físicos, materiais e humanos (principalmente), visto que não desenvolvem novas atitudes com a escola para as mudanças necessárias.

Os jogos e o computador são os materiais didáticos utilizados pela maioria das professoras. Uma delas ainda usa materiais concretos, como o alfabeto móvel, além de materiais adaptados de acordo com as necessidades individuais de cada educando. Em conformidade com o Art. 5º da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, “o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização.” Cumpre dizer que, segundo dados do MEC, de 2005 a 2009 foram financiadas 15.551 salas de recursos multifuncionais para 4.564 municípios brasileiros espalhados em todos os estados.

Algumas considerações

Para garantir o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, o currículo deve ser flexível e adaptado a elas. O atendimento é realizado para ampliar a aprendizagem dos alunos, além de contribuir para o desempenho em sala de aula regular.

Essa temática proporciona conhecimentos sobre os direitos das pessoas com deficiência, em se tratando da prática de políticas e educacionais, já que, durante anos, vêm lutando para ter uma educação de qualidade e outras expectativas diante da sociedade.

Apesar de ainda estar na fase de coleta e análise de dados, pode-se perceber de imediato, por meio das respostas dadas pelas professoras do AEE, que a maior dificuldade encontrada por elas está na falta de preparo em cursos e formação, no desalinhamento de políticas públicas, nos contornos dessas políticas, em sua inserção nas escolas, no desentrosamento entre as equipes pedagógicas e o corpo docente com as salas de AEE.

Esses e outros fatores comprometem o serviço e a qualidade prestados por essas profissionais nas salas de AEE, a exemplo da falta de entrosamento e comunicação do professor do ensino regular com o de AEE – isso compromete, sobretudo, o processo de aprendizagem do aluno que frequenta tal ambiente.

Referências

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

BONETI, R. A Escola Como Lugar de Integração (Ou Segregação?) da Criança Portadora de Deficiência Intelectual. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 6, n. 1, p. 122-127, 1996. Disponível em:

http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/incl_usao_escolar/a_escola.pdf Acesso em: 5 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília: DF. Senado Federal, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEEPS). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL, **Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: MEC, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLL, Cesar; PALACIUS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** V. 3, 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DOS 3º ANOS DO TURNO MATUTINO DA ESCOLA ESTADUAL A. S. M., PARA RETORNAREM AS AULAS APÓS O RECESSO ESCOLAR DO MÊS JULHO

Laércio de Jesus Café

Introdução

Este trabalho tem como finalidade compreender como o aluno do terceiro ano (3º ano) do ensino médio, após retornar do recesso escolar do mês de julho, lida com sua motivação e com isso como eles veem os colegas que desistiram nessa etapa, dessa forma privilegiaremos a descrição de depoimentos dos alunos, buscando manter a identidade e características pessoais em sigilo, evidenciando somente: sexo, idade e como eles (as) percebem, escola, disciplinas, colegas e a própria motivação escolar como encerramento de etapa e a importância dela em suas vidas.

Os novos desafios para a educação do século XXI colocam a escola de educação básica na busca por encontrar um lugar por excelência no cumprimento das funções da educação e da aprendizagem tendo os conhecimentos necessários em artes, linguagem, ciências e tecnologia, não estão se concretizando, por vários fatores, sendo os principais, a motivação pessoal, e como não atrativo do sistema educacional em fornecer ou mostrar meios para que os estudantes progridam em estudos posteriores.

Para analisar tais fatores intraescolares após a volta do recesso escolar, suas principais perspectivas, motivações e permanência, utilizaremos a metodologia da pesquisa qualitativa, utilizando juntamente com o procedimento de pesquisa de entrevistas, vamos apresentar o ponto de vista dos alunos por meio de análise de dados, utilizando questionários e observação do ambiente para tentar presumir a perspectiva apresentada da evasão e motivação escolar (colegas estudando). Tal realidade será fundamentada com texto que auxiliam no entendimento do que é o contexto escolar, ambiente, bem como no desenvolvimento de propostas metodológicas que envolvem a motivação.

Em um primeiro momento localizamos a pesquisa no tempo, Apresentando o percurso e contexto escolar, desde a antiguidade até a nossa realidade na América Latina, discutindo pontos importantes da formação da educação. Posteriormente partiremos para a fase do ensino médio, as bases da formação comum indispensável para o seu aprendizado, conhecimento, projeção intelectual e o exercício da cidadania, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como o conceito de motivação sendo discutida junto aos altos índices de evasão justamente no momento de conclusão da etapa do 3º ano. Por último a discussão da pesquisa qualitativa dialogando com os questionários, apresentando os dados a priori coletados, buscando entrelaçar teoria e prática vinculadas à pesquisa.

Ao falarmos em escola, no contexto educacional do Brasil e da nossa região, não podemos deixar de fora da discussão a “lei de diretrizes e bases da educação, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, conhecida como LDB ou Lei Darcy Ribeiro”, que estabelece estruturas e normativas obrigatórias para o

funcionamento do ambiente escolar, tais estruturas vem de encontro à preparação do aluno ao amadurecimento cognitivo visando, no terceiro ano do ensino médio, a entrada no ensino universitário, mas existem fatores que, por motivos de não aceitação ou até ordem, faz com que o aluno se desmotive ao nível das exigências básicas para ser aprovado, e por serem os últimos meses decisivos para a aprovação, leva o aluno ao abandono escolar. Esta problemática leva-nos a questionar se, eventualmente, os alunos compreendem realmente qual a finalidade da escola e do ensino.

Desta forma esta pesquisa se justifica pelo teor de reflexão sobre a escola, seu contexto, o período e fase que estão além de compreender como esta influencia o desempenho dos alunos, entendendo que é preciso definir sobre o ambiente interno e externo escolar, a partir da hipótese de que professores diretores e gestores educacionais colaboram no processo de aprendizagem e motivação no ambiente escolar educacional, além de influenciar no poder, mas fatores como emoção, família, vivencia social, qualidade do ensino entre outros, abre o leque para uma discussão mais ampla em futuras pesquisas.

Contudo, o presente artigo descreverá sobre os conceitos escolares, educação, e motivação, que nos dará espaço para uma discussão da evasão escola após o retorno do recesso escolar nos terceiros ano do ensino médio, dando a este trabalho, uma estrutura que parte da definição do que é escola e de qual é sua função para os alunos e sociedade de hoje, interligando fatores que vão de encontro à qualidade de ensino, desempenho à permanência e conclusão do percurso básico escolar dos alunos. Sobre estes aspectos teremos dados bibliográficos que nos

ajudaram a compreender desde a qualidade adotada, quanto aos principais eixos reguladores e seus indicadores existentes.

Contexto escolar: histórico e estrutura educacional

Com o surgimento das atividades escolares através da história, o ambiente e contexto escolar têm exercido um papel importante na vida individual e coletiva das pessoas e atualmente mais ainda da comunidade onde estamos inseridos, mostrando-se um referencial decisivo na busca do homem pelo seu anseio de conhecimento e sabedoria assim como pesava os antigos filósofos quando se reuniam na ágora de suas pólis para discutirem e refletirem sobre a vida em comunidade, seus problemas e pensamentos. (JAEGER, 1994, p. 05-06).

Historicamente a educação e seu contexto vêm sofrendo inúmeras transformações, e para esboçarmos essas mudanças, faz necessário voltarmos nossa atenção a uma apreciação histórica, visto que os acontecimentos do passado não se dão de maneira arbitrária e os mesmos são instrumentos para futuras construções da atual realidade da presente educação.

Como iniciamos falando do berço filosófico, nada melhor do que pensarmos na antiga civilização grega, que há mais de 2000 anos já coloca em prática as primeiras teorias educacionais tendo como base a formação integral da pessoa. A educação está diretamente ligada à vida e ao crescimento da sociedade, tanto no progresso empírico quanto o desenvolvimento espiritual, uma vez que a consciência dos valores era um dos pilares dessa educação e a compreensão da

cultura e do ambiente habitado pelo indivíduo na sociedade espelhando-os no ensino e nos próprios conceitos. (JAEGER, 1994, p. 05-06).

A educação grega centrada na formação do corpo e espírito, com ênfase em preparo aguerrido, esportivo e intelectual surgiu na *Polis*, educação que era ofertada aos mais ricos. Seguindo esse raciocínio, na Idade Média entre o séc. II à XIV com o surgimento da era cristã e posterior domínio da Igreja Católica, ainda se manteve a tradição (educação) transmitida pelas famílias, se mantendo mais forte com as famílias seguindo costumes religiosos. O contexto escolar era o ambiente religioso (igrejas e mosteiros), que além de conservar toda herança cultural grego romana, a educação era somente para os religiosos, marcada pela influência da Igreja, os ensinamentos passam a ser o latim, doutrinas religiosas e habilidades com o falar, refletir, pensar e debater, como a gramática, dialética, oratória, geometria, aritmética, lógica e astronomia, de um modo geral, a Filosofia era o principal tema estudado e a população não tinha acesso à leitura ou educação. (BRANDÃO, 2005, p. 36-39)

Na Idade Moderna com a Reforma e a Contra Reforma, a leitura e a escrita começam a se expandir para mais pessoas, mas ainda continua um ensino elitizado. Mesmo com o descobrimento do Brasil que trouxe a Companhia de Jesus a educar os povos “não civilizados” o principal agente educador, na educação jesuítica, estabelece construir uma elite com base no ensino da moral, teologia e a disciplina militar, evangelizando e dando cultura aos povos que viviam na nova terra. (ARANHA, 2006, p. 62-66)

Não podemos deixar de explorar, que na modernidade a escola começa a ser discutida com parte importante da formação social, dessa forma deveria ser pública se estabelecendo a formação de um contexto escolar para ensinar, com a intenção de atender não mais a elite e sim todas as camadas da sociedade, assim os espaços próprios para o ensino também surgem com a finalidade de aprofundar a leitura, escrita e reflexão.

Após o reconhecimento das fases da criança, adolescência e adulta, a instituição de etapas vem sobrepor à educação geral antes adotada no modelo jesuíta. No século XIX o sistema educacional não se tinha uma organização, os métodos, tradicionais era a única forma de educação a ser adotada. Após o momento que adquire espaço, materiais e profissionais especializados, a busca por reconhecimento de ser lei era o passo seguinte, sendo discutida e concretizada com o Manifesto dos Pioneiros, e o movimento da Escola Nova. (AZEVEDO, 1932)

Com a ditadura militar, a escola passa a ser um lugar de transmissão de valores civis e patrióticos e a educação vem a ser considerada a principal arma para a construção de uma nação de ordem e progresso. E somente em 1988 com a Constituição Federal, a Educação passa a ser:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

A educação na contemporaneidade e o seu contexto escolar atual requer compreender que a mesma ganhou espaço e reconhecimento com valores na vida social e individual próprios, por lei, podendo ser de escolha pública ou privada, mas com metas, que integram valores com base no conhecimento e cultura dos sujeitos que estejam inseridos no seu ambiente escolar.

Dessa forma a educação no ambiente escolar não pode ser compreendida fora do contexto das relações que mantêm com o restante da sociedade, partindo do princípio de que a mesma é vista como um fenômeno social, histórico e cultural, ou seja, a educação pode acontecer com qualquer pessoa, independente do sexo, raça ou idade, em qualquer lugar e a qualquer momento, sendo transmitida no aprendizado do dia a dia, com os mais velhos, com nossos pais e com nossos professores, fator este que será crucial para nossa discussão.

Sendo de fundamental importância situar este estudo observando que o contexto educacional deve ser visto mediante duas realidades: a interna e externa, sendo a interna todos os

aspectos da escola e o que acontece nesse meio e o externo como a escola tem efeito direto na sociedade, desse modo, cada comunidade escolar constrói discursivamente sua imagem e conceito que vem a refletir o outro que nela construirá conhecimento, sendo de extrema importância analisar a escola no contexto sócio-histórico no qual está inserida.

Terceiro ano do ensino médio e o recesso escolar

Para retratarmos a etapa de vivência do terceiro ano e os esclarecimentos acerca do recesso escolar, iniciaremos a discussão em torno da estrutura vivida durante o ano escolar. Como poderíamos simplificar a escola na nossa abordagem como um ambiente de criação e adequação de virtudes inerentes a sabedoria que futuramente se integraram a sociedade por meio do trabalho, vivência e variadas relações.

É na escola, seu ambiente e contexto que a educação acontece, depende de um fator muito importante e característico de cada lugar, a cultura. Por meio da cultura que o processo de transformação das qualidades humanas molda o ideal da pessoa a ser formado, envolvendo em seu meio uma troca de riquezas, símbolos, força e poder sendo característico de cada sociedade.

Assim como pensa Brandão (2005) a educação ocorre no momento em que aparecem os moldes de condução e controle sociais na educação diretamente ligada a iniciativa de ensinar e aprender, dessa forma, tais características atuam como um processo de transformação das qualidades humanas e de especificidade de cada cultura, com diretrizes que colocam a

educação ligada ao desenvolvimento do indivíduo desde o nascimento até a sua morte.

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 2005, p. 14)

A educação que estamos referindo tem uma organização escolar que está pautada pela constituição federal, norteadas pela LDB estabelecendo quantitativo de dias letivos, parâmetros e currículo de forma a ser hegemônica naturalizando o processo e alternativas de ensinar e aprender.

A chegada do mês em julho, os alunos que estão estudando encerram o segundo semestre e pausam suas atividades escolares, pois neste mês, tendo em vista que muitas instituições e órgãos públicos estabelecem um período de descanso, entre um semestre e outro, a escola acompanha este ritmo também. Apesar de muitos chamarem este período de férias, na verdade, trata-se de um recesso. Mesmo que o contexto seja empregado como sinônimo, na realidade, estão relacionados a momentos diferentes da vida de um trabalhador em especial na educação na vida do estudante e do professor.

Vale ressaltar que o ano letivo é dividido em dois semestres, sendo que cada um é composto por dois bimestres. Durante o bimestre, os alunos aprendem, buscam o conhecimento e reforçam as informações estudando com seus professores, fazendo testes com a finalidade de serem avaliados quanto ao seu

aprendizado. Por estas razões, o ano pode se tornar cansativo não só para os estudantes, que têm uma rotina de trabalhos e avaliações intensas, mas também para os professores que elaboram atividades, provas e ainda precisam corrigir todos os exercícios avaliativos. Frente a este cenário, o recesso escolar surge como um período que tem como objetivo dividir os semestres e desfrutarem de um descanso e assim repor as energias gastas no primeiro semestre do ano e seguir bem o aprendizado no decorrer do segundo semestre.

Dessa forma, os alunos que estão no terceiro ano do ensino médio se preparam para diversas atividades conclusivas de etapa, aspirando ao ensino superior. Mas frente a isso desenvolvemos esta pesquisa, pois, muitos jovens mesmo antes de completarem 19 anos ainda não terminaram o ensino médio, porque desistiram de estudar ou evadiram em alguma etapa do ensino, e uma pequena porcentagem dessa evasão concentra-se no ensino médio, os altos índices de evasão no país ocorrem principalmente pela rede pública, mas o problema também afeta as escolas privadas. A evasão de alunos é o fator que mais desestabiliza o planejamento escolar, tanto financeiro quanto estatístico.

Por muito tempo se reproduz o discurso de que o aluno abandonava o ensino médio para trabalhar, mas existem vários fatores que estão englobados a isso. A proposta deste trabalho vem analisar alguns fatores que ajudaram a entender quais os motivos que levam o aluno a estudar, permanecer estudando e sentir-se como estudando que busca o conhecimento e concluir os estudos. Foi feita uma entrevista com os alunos do período matutino do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual, e de um modo geral houve uma razoável participação 65,63% dos

alunos, ou seja, de 96 num total de matriculados, 63 responderam ao questionário, lembrando os outros 34,37% são os que não quiseram participar ou são desistentes, desse modo, no total 41,27% são homens e 58,73% dos entrevistados são mulheres.

Diante mão as entrevistas revelaram que os jovens percebem a finalidade da escola, a maioria relatou que o ambiente escolar proporciona o saber, busca pelo conhecimento, aprender, preparação para a universidade dentre outras, com o mesmo sentido que está em volta no processo de ensino e aprendizagem, juntamente com esporádicas respostas que manifestam a escola como um lugar de encontro e descontração. Isso significa que todos sabem qual a função e finalidade da escola e o seu papel e alguns também mediante a questionamentos começam a dar significado, porque já sentiram parar de estudar ou se algum da evadiram o porquê mais claro.

Mas como evitar a evasão? Se tivesse apenas uma ficha para apostar na solução no problema, certamente teríamos escolas cheias e alunos com ótimos índices de aprendizagem as aulas seriam vistas como atraentes e os professores seriam os mais reconhecidos mediadores do saber e norteadores de uma sociedade mais justa, mas, infelizmente a realidade não é essa, os altos índices de evasão e desistência em especial no terceiro anos, na qual a pesquisa foi desenvolvida mostra uma crítica realidade.

Fatores, emoção/motivação

A falta de interesse foi o fator mais citado pelos alunos 39, 68% dos jovens que estão estudando sinalizaram retornar do

recesso escolar do mês de julho desinteressados, desmotivados e perdido, mas 49,20% já manifestaram o desejo de deixar de estudar, ou já pararam alguma vez, ou estão atrasados algum ano (fora da faixa de idade) e este ano está retomando os estudos. São índices que revelam que a construção do saber não está se concretizando, a organização do coletivo no contexto educacional não tem um norte específico deixando o aluno desorganizado no espaço e na organização do conhecimento. Não queremos referir que o recesso é um problema, pelo contrário, o recesso tornou-se um meio de para descansar, mas não está sendo um momento para se refletir sobre novas perspectivas e caminhos para condicionar a ação e estímulo ao pensamento crítico.

As tentativas de respostas às profundas transformações no sistema educacional emergem de olhares sobre ações que o sistema já desempenhou em momentos passados ou projetos de outros lugares que se tornaram modelos e são trazidos para que se tenha a esperança de uma melhor educação.

Os fatores emocionais foram os que mais pesaram no abandono aos estudos, e entre eles vem junto a construção de uma nova família, a situação financeira sendo sediado por este aluno que sai em busca de trabalho, e maior ainda a família não tendo conhecimento ou sendo conivente a desistência, pois a maior parte deles são menores de idade, dessa forma a família deveria ter um conhecimento sobre o que está acontecendo.

Lembrando que as emoções têm um caráter e capacidade de abranger e agir nos múltiplos aspectos do nosso ser, existindo como uma ocorrência subjetiva, fazendo-nos sentir de uma maneira particular e biológico, de diferentes maneiras, chegando a energizar e ou até amortizar estímulos que preparam o corpo

para se ambientalizar seja quais forem às situações que for encarar, tendo finalidades a seguir, como por exemplo, a fúria desperta um desejo motivacional em fazer o que de outro modo não faríamos em situações normais ou cotidianas. “as necessidades do organismo e os processos motivacionais e emocionais são integrados à percepção do meio externo, permitindo que o comportamento mais adequado possa ser escolhido e que as ações correspondentes sejam planejadas e executadas.” (MUSZKAT, 2014, p. 32)

Mas a emoção tem episódios de pouca duração, um fenômeno sentimental que leva a excitação, intenção e expressão que nos auxilia a adequar às possibilidades e adversidades que enfrentamos durante os momentos significativos de nossas vidas. A emoção coordena todas as experiências num padrão de sensação de entusiasmo, muitas vezes expressivos que nos fazem tomar decisões que nos levam a prosseguir ou desistir de algo, ou seja, as emoções agem paralelamente a dispor o sentimento, de modo a preparar o indivíduo para se adaptar ou não a circunstâncias da vida, lembrando que existem emoções boas e ruins, “Emoção” é a palavra que os psicólogos usam para nomear este processo coordenado e sincronizado. (MUSZKAT, 2014, p. 26)

A emoção atua como motivação, pois é um conceito motivacional que explica o comportamento motivado, uma grande causa que anima e dirige o comportamento em função dos objetivos a que nos propomos. A emoção pode ser vista como um sistema motivacional, ou melhor, a emoção pode ser vista como uma motivação básica que está na raiz de qualquer processo motivacional, e esta motivação é que mais foi relatada, 77,77% dos alunos, constituída por vários fatores. A motivação que gera

um sistema de leitura que faculta na informação sobre o processo de adaptação também vem a ser um sinalizador que ajuda o sujeito, a redirecionar o comportamento, com mais energia ou sinalizando que vai parar, indicando o estado, insatisfação ou frustração.

Vejamos agora nos dados obtidos pelas entrevistas, até que ponto está o índice motivacional em estudar, permanecer estudando e concluir satisfatoriamente o terceiro ano do ensino médio, mediante os dados estatísticos obtidos em entrevista, que analisam desde o comportamento na escola, fatores de estímulo ao estudo, disciplina e família no processo de aprendizagem.

Por este trabalho ser fruto de uma pesquisa realizada visando obter uma visão da estatística no curso de psicologia, alguns termos são necessário serem esclarecidos:

Chama-se *ROL* a sequência dos dados brutos por ordem de valor, sendo ele crescente ou decrescente, dados estes obtidos por coleta de dados em uma escola estadual, sendo estudados por amostragem para presumir tal motivação.

Também trabalharemos *Média*, *Moda* e *Mediana* que são medidas de tendência centrais utilizadas em *estatística*. Sendo a *Média* é calculada somando-se todos os valores de um conjunto de dados e dividindo-se pelo número de elementos deste conjunto. Sendo a média uma medida sensível aos valores da amostra, é mais adequada para situações em que os dados são distribuídos mais ou menos de forma uniforme, ou seja, valores sem grandes discrepâncias. Já a *Moda* representa o valor mais frequente de um conjunto de dados, ou seja, para defini-la basta observar a frequência com que os valores aparecem. Lembrando

que um conjunto de dados é chamado de bimodal quando apresenta duas modas, ou seja, dois valores são mais frequentes. E por último a *Mediana* a representação do valor central de um conjunto de dados, e para descobrir tal valor da mediana é necessário colocar os valores em ordem crescente ou decrescente, de forma que se o número elementos de um conjunto for par, a mediana é encontrada pela média dos dois valores centrais.

Resultados obtidos com os homens

Idade	Nº de alunos
17 anos	16 alunos
18 anos	7 alunos
19 anos	1 aluno
21 anos	1 aluno
23 anos	1 aluno
Total:	26 alunos

Distribuição em Rol

**17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17,
17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17,
18, 18, 18, 18, 18, 18, 18, 19,
21, 23**

- Número de Classes: $K = \sqrt{n}$
 $K = \sqrt{26}$
 $K \approx 5$

- Amplitude: Maior valor observado - Menor valor observado

$$A = 23 - 17 = 6$$

- Amplitude de Classe: $C = \frac{A}{K - 1}$

$$C = \frac{6}{4}$$

$$C = 1,5$$

- Limitante Inferior: Menor valor observado - $\frac{C}{2}$

$$L = 17 - \frac{1,5}{2}$$

$$L = 16,25$$

MÉDIA : 17,73

MODA: 17

MEDIANA: 17

Classes (mm)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (Fração)	Frequência Relativa (Decimal)	Frequência Relativa (Porcentagem)
16,25 ---- 17,75	16	$\frac{16}{26}$	0,61	61%
17,75 ---- 19,25	8	$\frac{8}{26}$	0,31	31%
19,25 ---- 20,75	0	$\frac{0}{26}$	0	0%
20,75 ---- 22,25	1	$\frac{1}{26}$	0,04	4%
22,25 ---- 23,75	1	$\frac{1}{26}$	0,04	4%
Total:	26	$\frac{26}{26}$	1	100%

Resultados obtidos com as mulheres

Idade	Nº de alunas
16	1 aluna
17	24 alunas
18	8 alunas
19	2 alunas
21	1 aluna
29	1 aluna
Total:	37 alunas

Distribuição em Rol

16, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17,
17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17,
17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17, 17,
17, 18, 18, 18, 18, 18, 18, 18, 18,
18, 19, 19, 21, 29

- Número de Classes: $K = \sqrt{n}$
 $K = \sqrt{37}$
 $K \approx 6$

- Amplitude: Maior valor observado - Menor valor observado
 $A = 29 - 16 = 13$

- Amplitude de Classe: $C = \frac{A}{K - 1}$
 $C = \frac{13}{5}$
 $C = 2,6$

- Limitante Inferior: Menor valor observado - $\frac{C}{2}$
 $\frac{2,6}{2}$
 $L = 16 - \frac{2,6}{2}$
 $L = 14,7$

MÉDIA: 17, 72

MODA : 17

MEDIANA: 17

Classes (mm)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (Fração)	Frequência Relativa (Decimal)	Frequência Relativa (Porcentagem)
14,7 ----- 17,3	25	$\frac{25}{37}$	0,66	66%
17,3 ----- 19,9	11	$\frac{11}{37}$	0,3	30%
19,9 ----- 22,5	1	$\frac{1}{37}$	0,02	2%
22,5 ----- 25,1	0	$\frac{0}{37}$	0	0%
25,1 ----- 27,7	0	$\frac{0}{37}$	0	0%
27,7 ----- 30,3	1	$\frac{1}{37}$	0,02	2%
Total:	37	$\frac{37}{37}$	1	100%

Análise dos resultados (questionário):

Os resultados são apresentados seguindo-se a formulação proposta nos objetivos da pesquisa. Contudo, previamente, são discutidos alguns dados referentes como está o seu desenvolvimento escolar, com a finalidade de encontrar elementos geradores de uma auto reflexão e questionamentos, tendo o ambiente da escola como um lugar que se passa boa parte de seu dia. Assim, procede-se com a análise do interesse pelas disciplinas, a própria identificação no ambiente, seguida das observações determinantes do desempenho, motivação e, por último, realiza-se uma análise das principais constatações.

Da coleta de dados no levantamento feito, verificou-se que em uma escala de 1 a 10 pontos, cerca de 35,1% das mulheres se quantificaram tendo 5 à 6 pontos e 46% estando com 7 a 8 pontos, enquanto 68,4% dos homens, ou seja, grande maioria se quantificou tendo 7 a 8 pontos. Ao compararmos os dois perfis vemos que ninguém se qualificou entre 1 a 2 pontos, mas 7,7% dos homens se qualificaram entre 9 a 10 pontos e não se abstiveram em atribuir uma nota, enquanto as mulheres 8,1% se qualificaram tendo de 9 a 10 pontos, porém 2,7% se absteve em não responder este quesito. Quanto a classificar o próprio dia-a-dia na escola, de forma que o processo individual venha a se dá na coletividade do ambiente escolar, novamente os homens não se abstiveram, tiveram 42,3% a se ver em uma rotina normal, 11,5% com uma excelente rotina escolar, mas 3,9 % consideraram entediante todo cotidiano escolar, enquanto as 37,9% das mulheres se viram em uma rotina boa, 8,1% qualificaram na como excelente, 13,5% entediante, mas 5,4 %, se abstiveram em responder a este ponto. Os homens foram mais objetivos porém uma quantidade menor se qualificou com mais

pontos se vendo normalmente na escola, as mulheres pensaram mais e digamos foram mais cautelosas em se quantificar, porém uma porcentagem maior em relação aos homens se qualificaram com notas mais altas, mas uma porcentagem mais das mulheres acham a escola muito entediante, essas e outras indagações foram formuladas pensando em ajudar o adolescente a fazer uma autoavaliação e a buscar suas próprias respostas quanto pontuar seu processo de ensino e como veem o ambiente escolar.

Um dos questionamentos feitos na escola aos alunos é se existe alguma área/disciplina que lhe dá ou não lhe dá sentido e vontade de estudar, e quais disciplinas entrariam nessa discussão. Em uma análise geral quanto à percepção é que existe uma variedade de interesses tanto quanto nos homens quanto nas mulheres, mas podemos destacar algumas peculiaridades: nos homens a área e disciplina que não lhe dá sentido ou vontade de estudar, encontramos uma rejeição de 34,8% às Exatas especialmente a Matemática, seguido 15,4% às Humanas com História e Geografia, posterior 3,8% às Biológicas e Linguagem, com Química e Português. Foi relatado também que 30,7% disse não existir uma disciplina específico que não goste e outros 11,5% colocaram mais de uma alternativa, mesmo quando se pedia uma só; com relação às mulheres a área/disciplina que não lhe dá sentido ou vontade de estudar, também teve maior porcentagem de rejeição com 45,9% em Exatas especialmente a Matemática, seguido 10,8 % à Linguagem com Português, posterior 5,4% às Biológicas com Biologia e Física, e 2,7% às Humanas com História e Sociologia. Foi relatado também que 27,2% disseram não existir uma disciplina específico que não goste e outros 8% colocou mais de uma alternativa. Concomitante a essa discussão também foi questionado em qual área/disciplina que lhe dá sentido ou vontade de estudar: para os homens a

aceitação foi de 34,8% às Exatas especialmente a Matemática, seguido 15,4% às Biológicas com Biologia, posterior 23% História e Filosofia, seguido de 7,7% à Linguagem com Língua Portuguesa. Foi relatado também que 3,8% disseram não existir uma disciplina específico que goste e outros 11,5% colocaram mais de uma alternativa, além de que outros 3,8% não marcaram nenhuma alternativa; com as mulheres a aceitação e importância foi de 24,3% às Exatas especialmente a Matemática, seguido 18,9% às Biológicas e Humanas com Biologia, História e Filosofia, e 8,1% à Linguagem com Língua Portuguesa, 0% disse não existir uma disciplina específica que goste e outros 29,8% colocou mais de uma alternativa. Dessa forma podemos observar que entre a área e disciplina mais rejeitada esta Exatas com a Matemática, mas também disseram que a Matemática é a mais importante e a que tem mais sentido, considerada uma das mais úteis.

Por fim um último levantamento se dá quando questionamos se a escola ou família estimula a estudar e pensar no futuro, 69,2% dos homens disse que “Sim” a estimula a pensar no futuro, 80,8% que a família ajuda a estudar e dá todo apoio. Com as mulheres 75,7%, disse que a Escola te estimula “Sim” a pensar no seu futuro, 81,1% a família te estimula a estudar e dá todo apoio. O comparativo entre a escola como projeção para o futuro e família como pilar, faz-se necessária para reverificar se os jovens têm consciência da importância da escola e da sua própria família, emitindo um juízo de valor sobre a sua dimensão escolar e familiar a fim de se descobrir e expressar com normalidade os fatores educacionais. Diante disso um outro questionamento foi feito ao aluno, se ele já pensou em sair da escola, 61,5% dos homens disse que “Não”, outros 23,1% que “Sim”, mas 15,4% disseram que às vezes pensa sobre isso; nas

mulheres esse número diminuiu para 56,8% disseram “Não”, outros 18,9% afirmou que “Sim”, mas cerca de 24% disse que às vezes pensa em sair da escola. Entre ambos os sexos as mulheres demonstraram ter maior vontade e pensamento em desistir de estudar e nas principais respostas dadas engloba vários motivos com contextos diversos, trabalho, constituição de família, e o mais preocupante e relatado foi falta de encontrar um motivo, e falta de interesse, se sabe a importância que tem a educação e escola, mais não se encontra nela valores que a façam consolidar como parte integrante da vida, o questionário revelou que a maioria dos alunos tem plena consciência do processo educacional mas se sentem perdido nele, sabem da importância do processo educacional mais não encontram no momento as exigências ou fatores que lhe de interesse para possam concluir, começam o processo mais a partir do momento que não se torna mais um atrativo desistem e só voltam quando lhes forem exigido ou cobrado como essencial, a motivação vem a ser diferente e com fatores sentimentais e objetivos mais claros.

Concluída a entrevista, constatou-se que um sistema educacional mais transparente com normas e regras a serem seguidas, guiada pela participação efetiva dos pais, influência no desempenho dos alunos, e mais ainda observando se o aluno buscasse ajuda para confrontar seus conflitos e problemas e fosse cobrado sobre a efetiva ação da educação seu desempenho poderia ser outro, alguns alegaram que a educação aparenta ser uma instituição social que está perdendo seu sentido, pois se estudar ou não estudar a sociedade continua a mesma, não existe uma sanção que obrigue a ter sucesso se estudar, não se faz uma projeção futura com a educação, ou se consegue viver sem ela, não queremos propor uma solução mais fica bem claro que as políticas publicam em educação não incentivar uma educação

efetiva qualitativa, visa-se muito o quantitativo, há pouco incentivo social para se concluir bem a educação, e, por fim, dentro do ambiente educacional carece muito de assistencialismo, pois existem muitos estudantes, carentes de todas as espécies e a escola não está preparada para trabalhar com esses alunos, se acolhe mais não se tem aparatos necessários para que se efetive a educação pois existem outras influências que impedem essa educação de acontecer.

Considerações

Com base no presente estudo e ao término das análises, e contexto bibliográfico, verifica-se que o recesso existente em julho é de extrema importância para qualquer estudante proporcionando um descanso aos alunos e aos professores, pois ao iniciar o segundo semestre os trabalhos voltam com intensidade e ritmos acelerado, com isso o fator de extrema relevância entra em questão como os alunos voltam do recesso em um ritmo diferenciado.

Podemos observar o discurso de evasão muitas vezes gera em torno de disciplinas difíceis, ou centrando em um professor ou disciplina, mas podemos pressupor que o sentimento de rejeição é bem claro a uma disciplina, a Matemática, mas ele se mistura a aceitação da mesma valorizando a importância da disciplina e a vontade de querer que ela fosse uma das melhores, dessa forma, no questionário, a manifestação de rejeição e aceitação circulou em torno da mesma área, podendo mostrar o conflito existe entre os alunos em torno dessa disciplina e seu processo de aprendizagem.

O aluno passa por uma redefinição da imagem e a retomada do ritmo, muitos não conseguem acompanhar esses ritmos se individualizam, rompem os vínculos e buscam autonomia, e em um processo similar ao encontrar o sucesso vem a aqueles que acham não conseguir obter êxito, saem frustrados e depressivos. Enfim são vários os fatores que colaboram para a evasão do aluno, não é a escola que conseguirá solucionar isso, poder público, escola e família deveriam dialogar entre si, de forma a dar importância ao trabalho escolar e com isso dar significado ao período que o aluno passa nesse ambiente e mesmo assim não chegaremos a uma totalidade participativa pois todo tem consciência da importância da escola, mas temos que querer e fazer dela um caminho para encontrar nossos objetivos, inserindo no nosso projeto de vida o próprio contexto escolar, caso contrário, será como disse uma aluna em entrevista “quando obtiver minha independência ninguém me segura nesse lugar”, serão futuros alunos que futuramente retornaram em uma outra modalidade de estudos para recuperar o tempo perdido.

Elementos como o desenvolvimento do aluno, aprovação, relações entre os alunos, a escola e os professores não foram objeto de estudo, mas, com certeza, seriam elementos de extrema importância para serem analisadas em futuras pesquisas. Quanto ao referencial teórico sobre a estrutura escola e sobre a motivação veio colaborar como elemento para reflexão e significação da retomada da prática escolar após o recesso escolar, tendo como princípio o entendimento de campos que estão acima de simples dados sobre o rendimento escolar, em meio a isso está uma diálogo sobre a vida, personalidade, estruturas emocionais, simbólicas e da interpretativa de cada aluno, que, por mais que são expressas em um questionário ou

qualificadas em relatos científicos, ainda podem mostrar mais em sua essência, traços e significados de nossa humanidade.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.Ed. 46º

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 nov. 2018

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 03 Nov. 2018.

CANÁRIO, Rui. **Escola, crise ou mutação?** In NÓVOA, Antônio (dir.) **Espaços de Educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia-A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LOPES, José Marcos et al. O estudo da média, da mediana e da moda através de um jogo e da resolução de problemas. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012. Disponível em<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2013/matematica_artigos/artigo_media_mediana_moda_jogo.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019

MUSZKAT, Mauro et al. Neuroanatomia funcional básica para o neuropsicólogo. In: **Neuropsicologia: teoria e prática** (Org.). 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 26-43

MÉTODOS RÁPIDOS PARA DETECÇÃO DE MICRORGANISMOS EM AMOSTRAS DE QUEIJOS MINAS FRESCAL

Arthur César Monico
Marília Assunção Mendonça
Rosa Betânia Rodrigues de Castro
Osania Emerenciano Ferreira

Introdução

Os queijos, além de alimentos, são parte da cultura e tradição de alguns estados brasileiros e seu consumo tem ligação direta com a renda da população, que tem sido crescente (SCOT, 2010). Os queijos mais produzidos e consumidos no Brasil são: o queijo Coalho, a Muçarela, Prato, Parmesão, Requeijão e o queijo Minas Frescal (PORTAL DO QUEIJO, 2018).

Minas Gerais é um grande produtor de queijos artesanais, dentre estes, o queijo Minas Frescal que é produzido nas indústrias de laticínios e artesanalmente. Destaca-se pelo fato de não precisar passar por um processo de maturação, possuir processo de fabricação simples quando comparado a outros tipos de queijos, alto rendimento e apresentar comercialização fácil devido ao preço acessível (CASTRO et al., 2007).

Considerado pela população como produto com grande giro de vendas, o queijo Minas Frescal facilita sua inserção e

distribuição nos mais diversos mercados (QUINTANA; CARNEIRO, 2007). Possui alto índice de aceitação, fazendo parte do hábito alimentar da população de regiões do Brasil. Por não passar por processo de maturação, o queijo Minas Frescal, apresenta elevada atividade de água em sua composição, tornando-o bastante susceptível à ação de microrganismos patogênicos (SENGER; BIZANI, 2011).

Na produção de queijos artesanais uma etapa importante e muitas vezes ignorada por alguns fabricantes é processo térmico de pasteurização do leite. Esta fase é que garante a qualidade do produto final, porém a maioria dos pequenos produtores utiliza de leite cru na produção artesanal (SENGER; BIZANI, 2011). De acordo com Zaffari et al. (2007), os produtos artesanais quando não fabricado dentro dos padrões higiênicos podem conter diversos tipos de microrganismos oriundos do ambiente, animal ou do homem que podem acarretar diversos problemas de saúde, como: toxinfecções alimentares e disenterias, além de alterar as características sensoriais e físico-químicas dos produtos.

Vários surtos de doenças estão sendo associadas ao consumo de derivados lácteos, principalmente se for constatada a presença de *Staphylococcus aureus*, *Escherichia coli* e *Bacillus cereus*. Porém existem relatos de surtos mais graves envolvendo bactérias do gênero *Listeria monocytogenes* e *Salmonella spp.* (LISITA, 2005). Diante da dificuldade de diagnosticar rapidamente bactérias em alimentos, têm surgido no mercado inúmeros kits rápidos para detecção destes microrganismos, o que permite determinar simultaneamente em alguns testes, coliformes totais e coliformes termotolerantes, permitindo a redução do tempo necessário para a obtenção dos resultados.

Diante deste contexto, o presente trabalho objetivou avaliar a qualidade microbiológica de queijos tipo Minas Frescal produzido artesanalmente no município de Frutal, MG, através da quantificação dos Coliformes Totais e Termotolerantes, e Contagem Total de Microrganismos, através de métodos tradicionais e utilizando Kits rápidos contendo meio cromogêneo e posterior comparação entre os métodos.

Revisão bibliográfica

Os queijos começaram a ser produzidos no Brasil a partir do séc. XVI, acompanhando a chegada dos primeiros rebanhos bovinos no país. Com a relação à produção do queijo Minas Frescal, não existem informações concisas do início de sua produção, porém o dado mais seguro confirma sua origem no séc. XIX, da região do Serro, em Minas Gerais, quando começaram a produzir certo tipo de queijo caseiro em formas do queijo “serrada-estrela” de Portugal (LISITA, 2005). A partir dos anos 80, a produção superou a do queijo curado, representando cerca de 9,14% da produção total de queijos no Brasil, ficando atrás apenas dos tipos Muçarela e Prato, com 39,60% e 29,57%, respectivamente (OMAIRI, 2002).

O queijo Minas Frescal possui tecnologia de fabricação bem rústica e difundida, o que faz sua produção ser considerada bastante lucrativa (OMAIRI, 2002). É o queijo de massa mole e fresca mais conhecido nacionalmente, sendo considerado como variante dos queijos Serro e Canastra. Sendo muito divulgado e comercializado na região sudeste do Brasil onde é fabricado em sítios e fazendas com leite cru (FURTADO, 2005).

A Portaria nº146/96 (BRASIL, 1996, p.1) do Departamento de Inspeção de Produtos de Origem Animal classifica queijos como:

(...) Entende-se por queijo o produto fresco ou maturado que se obtém por separação parcial do soro do leite ou leite reconstituído (integral, parcial ou totalmente desnatado), ou de soros lácteos, coagulados pela ação física do coalho, de enzimas específicas, de bactéria específica, de ácido orgânicos, isolados ou combinados, todos de qualidade apta para uso alimentar, com ou sem agregação de substâncias alimentícias e/ou especiarias e/ou condimentos, aditivos especificamente indicados, substâncias aromatizantes e matérias corantes. Entende-se por queijo fresco o que está pronto para consumo logo após sua fabricação. (...)

Pelo Regulamento Técnico MERCOSUL de Identidade e Qualidade do Queijo Minas Frescal nº145/1996 (BRASIL, 1996, p.3), o queijo é definido como:

“(...) Entende-se por Queijo Minas Frescal, o queijo fresco obtido por coagulação enzimática do leite com coalho e/ou outras enzimas coagulantes apropriadas, complementada ou não com ação de bactérias lácticas específicas.(...)”

De acordo com os Padrões Microbiológicos atuais exigidos pela Resolução da Diretoria Colegiada RDC nº12 (BRASIL, 2001) que classifica o queijo Minas Frescal como de muito alta umidade (>55%), estabelece as seguintes tolerâncias microbiológicas para suas amostras representativas: 5.10^2 UFC de coliformes de origem fecal/g, 5.10^2 UFC de estafilococos de

coagulase positiva/g, ausência de *Listeria monocytogenes* em 25 gramas.

A qualidade do queijo é determinada a partir da ordenha do leite, e posteriormente por etapas de acondicionamento, se contiver alta carga microbiana, conseqüentemente, este estará fora dos padrões exigidos pela legislação, mesmo após a aplicação de temperaturas adequadas aos processos de produção e armazenamento (VIEIRA et al., 2008).

O queijo Minas Frescal na maioria das vezes não é produzido a partir de leite pasteurizado, e no decorrer do seu processo de produção com a manipulação de sua massa, torna este carreador de microrganismos patogênicos (ANTUNES; MANEIRA, 2010).

Santos et al. (2008), cita que a população microbiológica que mais contamina o queijo Minas Frescal são as bactérias do grupo coliformes, *Listeria monocytogenes* e *Staphylococcus aureus*.

Jay (2005) afirma que os microrganismos considerados indicadores microbiológicos são usados para avaliar a segurança alimentar e a qualidade dos alimentos devendo apresentar as seguintes características:

- Crescer rapidamente;
- Possuir fácil distinção dos outros microrganismos presentes no alimento;
- Possuir histórico de presença frequente de associação com os patógenos cuja presença deve ser indicada;

- Ao se desenvolver no alimento, o patógeno de interesse deve crescer também;
- Suas contagens do número de colônia precisam se assemelhar com as contagens do patógeno de interesse;
- Ter as mesmas necessidades e taxa de crescimento semelhante às do patógeno de interesse;
- Possuir taxa de morte paralela à taxa de morte do patógeno de interesse;
- Quando o alimento a ser analisado não estiver contaminado pelo patógeno de interesse, o microrganismo indicador deve estar ausente ou presente em pequena quantidade.

Vieira et al. (2008) sugerem que boas práticas de higiene precisam ser adotadas e observadas no intuito de prevenir focos de contaminação, levando em vista a alta perecibilidade do produto.

O consumo de queijos artesanais por parte da população está diretamente ligado a fatores tradicionais como: preço, sabor e a crença do consumo de produtos mais “naturais”. Porém, o consumidor não tem ideia de como ocorreu à fabricação deste produto ou se a matéria-prima que o originou é de uma fonte segura e de qualidade (ZAFFARI et al., 2007).

Segundo Quintana e Carneiro (2007), os queijos em geral são perecíveis e precisam ser fabricados com matéria-prima de boa procedência, sendo que suas etapas de processamento devem passar por um rigoroso processo de controle, evitando assim toxinfecções aos consumidores.

De acordo com Castro et al. (2007), todas as etapas de obtenção de matéria-prima, produção, transporte e local de exposição devem ser inspecionadas por órgão fiscalizador responsável. Senger e Bizani (2011) diz, que ao ser produzido de forma artesanal, o queijo, nem sempre passa pelo controle de BPF e das condições higiênico-sanitárias das instalações recomendados pela legislação, colocando em risco a saúde dos consumidores.

Alves et al. (2009) fizeram uma lista de fatores que podem interferir na qualidade microbiológica de queijos de produção artesanal, na qual destacam: a água e matéria-prima de má qualidade, limpeza ineficiente de materiais e utensílios usados na fabricação e transporte, temperaturas de armazenagem inadequadas ao produto e a falta de higiene por parte dos fabricantes e vendedores da matéria-prima e do produto final.

Analisar alimentos de acordo com o seu padrão de qualidade microbiológico é verificar quais e quantos microrganismos estão presentes, informar as condições de higiene em que o alimento foi produzido, os tipos de risco que o alimento pode oferecer a saúde dos consumidores, a vida útil do produto, além de verificar os padrões e especificações estão sendo atendidos pelos fabricantes (SILVA, 2002).

Cunha (2006) e Silva (2002) relataram que há muitos métodos e variações de métodos utilizados na análise quantitativa e qualitativa de microrganismos contaminantes em alimentos na literatura, podendo ser divididos em métodos convencionais e rápidos.

Entretanto, os métodos rápidos que são aprovados pelos órgãos de inspeção e fiscalização sanitária legal são apenas liberados e somente utilizados para controle. Os resultados tidos como negativos são tidos como positivos, no entanto, os resultados positivos são tidos como presuntivos e sua confirmação é apenas aceita através dos métodos padrões.

Contagem padrão em placas

Utiliza-se de diferentes meios de cultura, temperatura e tempo para incubação permitindo a contagem de microrganismos aeróbios mesófilos, aeróbios psicotróficos, termófilos, bolores e leveduras (CUNHA, 2006).

O método consiste em homogeneizar as amostras, diluí-las em séries, em meio diluente, plaquear com ou sobre uma camada de ágar específico apropriado para o microrganismo a ser analisado, incubar pelo tempo e temperatura correspondentes ao seu crescimento, e posterior contagem das colônias visíveis (SILVA, 2002).

No entanto, ao se desenvolverem as células microbianas se agrupam em pares, tétrades, cachos, cadeias, entre outras formas, dificultando estabelecer uma relação direta entre o verdadeiro número de colônias e o número de células que desenvolveram, por isso, existe uma relação adotada por vários autores como medida desses números, as UFC's, que podem ser células individuais ou agrupamentos do mesmo microrganismo da mesma e/ou diferente espécie por cada mililitro ou grama de amostra (SILVA, 2002).

Contagem total de mesófilos aeróbios

Informa o número de bactérias aeróbias e aeróbias facultativas e mesófilas a 35-37°C de temperatura na incubação, na sua forma vegetativa ou esporulada. Para Silva (2002), os microrganismos aeróbios mesófilos encontrados em amostras de alimentos são tidos como indicadores microbiológicos de qualidade, permitem informar ou determinar o *shelf-life* verificando se a fabricação procedeu de forma higiênica, com controles de temperatura adequados na produção, armazenagem, e transporte do produto.

Técnica do Número Mais Provável (NMP)

A metodologia atual também utiliza a técnica dos tubos múltiplos ou a Técnica do Número Mais Provável (NMP) como método estimativo para contagens de alguns tipos de microrganismos, tais como: coliformes totais e/ou fecais e *Escherichia coli* (SILVA, 2002).

Para a realização da técnica dos tubos múltiplos é necessário que o alimento a ser analisado seja submetido à homogeneização e a três diluições seriadas decimais, onde cada uma dessas diluições são divididas em alíquotas igualmente transferidas para três ou cinco tubos de rosca contendo meio líquido específico de desenvolvimento e um tubo invertido coletor de gás, tubo de Duhran em seu interior. Procede a inoculação de todos os tubos, incubação a determinada temperatura e tempo, posteriormente a identificação dos positivos

por meio da observação da turvação do meio e presença de gases no interior do tubo de Dühran (CUNHA, 2006).

A quantidade de tubos considerados positivos e negativos em cada diluição decimal da amostra é comparada com números e valores presentes na tabela estatística de Hoskins para três ou cinco tubos. Por meio deste método obtêm-se um resultado com informações presuntivas sobre as populações reais de microrganismos (SILVA, 2002).

Coliformes totais

Fermentar a lactose e produzir gás carbônico é principal característica de bactérias do grupo coliformes. Existem diversos métodos utilizados para quantificação e detecção de coliformes totais, no entanto o procedimento mais usado para a contagem é o emprego do método do NMP, com tubos contendo Caldo Lauril Sulfato Triptose ou Caldo Verde Bile Brilhante gerando no fim, resultado com 95% de confiabilidade para três ou cinco tubos (SILVA, 2002).

Na quantificação de coliformes totais há o emprego de meio contendo lactose e um tubo de Dühran invertido que confirme a produção de gás e ácido por estes tipos de microrganismos, em 24 a 48 horas a 35-37°C. Na detecção de coliformes fecais ou termotolerantes, a habilidade de fermentar a lactose e liberar gás carbônico é a mesma característica, porém a temperatura de desenvolvimento está entre 44,5-45,5°C em 24 a 48 horas (SILVA et al., 2010).

Escherichia coli

As bactérias desta espécie pertencem ao mesmo grupo dos coliformes totais, seu habitat natural é o intestino de animais homeotérmicos, contudo sua presença em alimentos pode estar relacionada a origens fecais, sendo considerada por Silva (2002) e Silva et al. (2010) como o melhor indicador fecal conhecido.

Diferencia-se dos coliformes totais no crescimento em ágar L-BEM (Levine Eosina Azul de Metileno) e pelo perfil dos testes de indol, vermelho de metila, Voges Proskauer e citrato (SILVA et al., 2010). Outro método confirmatório para coliformes termotolerantes é a utilização do Meio EC (*Escherichia coli*) em tubos de ensaio contendo tubos de Durhan. Quando incubados em banho maria de 44,5 a 45°C durante 24 horas, somente as bactérias *Escherichia coli*, são capazes de metabolizar a lactose nesta temperatura. A positividade deste teste é confirmada pela produção de gás no interior dos tubos de Durhan.

Jay (2005) lista algumas das características de bioindicadores de origem fecal, como:

- Precisa se desenvolver em ambientes intestinais;
- Possuir altas concentrações e ser identificado em altas diluições nas fezes;
- Precisam apresentar alta resistência a ambientes extra-entéricos;
- Possuir uma detecção fácil e rápida mesmo em quantidades muito baixas.

Material e métodos

Obtenção de amostras

Foram adquiridas 08 amostras de queijo Minas Frescal na feira livre no Município de Frutal – MG, no período de março de 2013 a agosto de 2013, sendo que os queijos eram de produção caseira com leite cru sem selo do Serviço de Inspeção Federal (SIF). As amostras foram coletadas com assepsia em sua embalagem original e transportadas sob refrigeração em caixas de isopor com gelo até o Laboratório de Microbiologia da Universidade do estado de Minas Gerais – Campus de Frutal.

Preparo das amostras

As amostras foram desinfetadas com álcool 70% e abertas com tesoura esterilizada, retirou-se 25 g da parte central de cada queijo que foi macerada com auxílio de uma faca e colher esterilizadas e colocadas em Erlenmeyer, contendo 225 ml de água peptonada esterilizada, homogeneizou-se por 2 min, esta diluição foi considerada como 10^{-1} . As diluições 10^{-2} e 10^{-3} continham 9 ml de água peptonada e receberam 1 ml das diluições 10^{-1} e 10^{-2} , respectivamente (SILVA et al., 2010).

Técnica de tubos múltiplos

Inoculou-se 1 ml da diluição 10^{-1} , em uma série de três tubos contendo 9 ml de Caldo Verde Bile Brillhante. Repetiu-se a

operação para as demais diluições, completando, portanto o total de 09 tubos, sendo 3 para cada diluição (10^{-1} , 10^{-2} e 10^{-3}). Os tubos com Caldo Verde Bile Brilhante foram incubados a 35°-37°C por 24 horas. Decorrido o período de incubação, foi efetuada a 1ª leitura, considerando como resultado positivo à acidificação do meio, com ou sem produção de gás. Quando os resultados foram negativos, retornaram-se os tubos à estufa por mais 24 horas, efetuando após 48 h a leitura final. Transferiu-se uma alçada dos tubos positivos no Caldo Verde Bile Brilhante para tubo com Caldo EC contendo 9 ml que foram incubados a 44-44,5°C em banho-maria por 24 horas para determinação da presença de coliformes termotolerantes (SILVA et al., 2010). Confirmada pela formação de gás (mínimo 1/10 do volume total do tubo de Durham) ou efervescência quando agitado cuidadosamente.

Contagem de mesófilos aeróbios totais

Utilizou-se as diluições 10^{-1} e 10^{-3} , 1 ml da diluição foi adicionado em placas de Petri estéreis. Adicionou-se entre 15 e 20 ml de Plate Count Ágar (PCA) fundido e mantido em banho-maria a 45-46°C. As placas foram homogêneas em movimento em forma de 8, por 20 vezes. Esperou-se solidificar as placas em superfície plana e posteriormente as mesmas foram invertidas e incubadas a $36 \pm 1^\circ\text{C}$ por 48 horas. Depois de transcorrido este tempo foram efetuadas as leituras.

Kits rápidos

Utilizou-se Kits rápidos compostos por substratos cromogênicos para quantificação Coliformes Totais (CT), Coliformes Termotolerantes (EC) e contagem total (TC), todas as placas continham meio específico para detecção de cada grupo microbiano.

Avaliação da qualidade microbiológica dos queijos Minas Frescal

Avaliou-se a qualidade dos produtos segundo a legislação vigente ANVISA (BRASIL, 2001). Na metodologia tradicional, a quantificação dos coliformes totais e termotolerantes nas amostras de queijo Minas Frescal foi baseada na Técnica do Número Mais Provável (NMP), utilizando os valores em números e expressos em NMP/g de acordo com a Tabela Hoskins. Nos Kits rápidos fez-se a contagem de colônias visuais e superficiais, os resultados foram expressos em números e UFC/g. Posteriormente os resultados de ambas técnicas foram comparadas.

Resultados e discussão

Para coliformes totais observou-se proximidade no número de colônias, em ambas as metodologias empregadas, o método tradicional e os Kits rápidos (Figs. 1 e 2). Foram consideradas colônias de coliforme totais as que apresentaram coloração magenta de acordo com as especificações do contidas

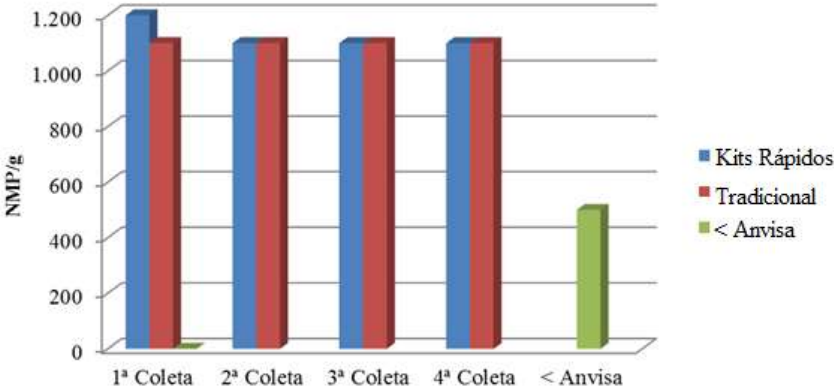
nos métodos dos kits rápidos. A legislação sanitária da ANVISA (BRASIL, 2001) não estabelece um padrão para coliformes totais, a 35°C, porém a presença elevada destes microrganismos que geralmente são contaminantes ambientais é indicativa de deficiência na qualidade higiênico-sanitária do produto.

Para comparação com a legislação vigente e verificação da qualidade destes alimentos para coliformes totais, utilizou-se o parâmetro adotado para coliformes termotolerantes que de acordo com a Resolução da ANVISA – RDC nº 12 de 2 de Janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) o limite tolerável é de ≤ 500 NMP/g. Conforme observado nas Fig. 1 e 2, todas as amostras de queijo Minas Frescal (100%) estariam fora dos padrões exigidos pela legislação. Resultados semelhantes foram observados por Alves et al. (2009) ao analisar 42 amostras de leite cru e constataram que mais de 90% das amostras estavam fora dos padrões de consumo.

Quintana e Carneiro (2007) constataram que 33% das amostras de queijo Minas Frescal estavam inapropriadas ao consumo humano, fator que pode ser associado às más condições de higiene durante a ordenha, distribuição e transporte do produto aos consumidores, além do uso de leite não pasteurizado. Castro et al. (2007) ao analisarem 12 amostras de 4 marcas diferentes, detectaram que 58% das amostras ficaram fora dos padrões exigidos pelo Regulamento Técnico de Identidade e Qualidade de produtos Lácteos (RTIQ), contido na Portaria nº 146 de 07 de Março de 1996 do Ministério da Agricultura do Abastecimento (BRASIL, 1996) que determina o limite de 1.10^3 NMP/g de coliformes totais por amostra, confirmando falhas na manipulação, má higienização dos manipuladores e equipamentos. Botelho et al. (2010) analisaram diversos

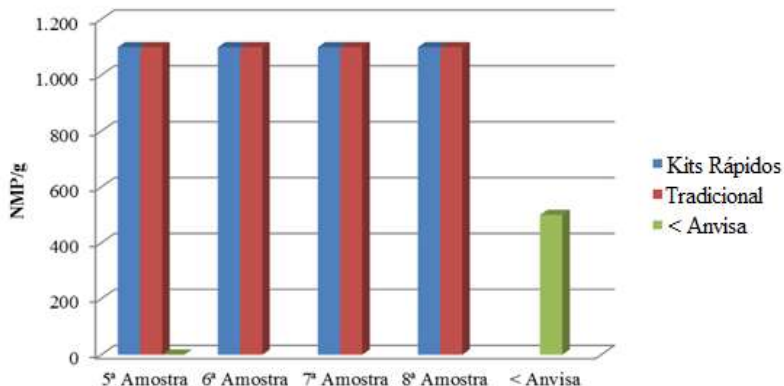
derivados lácteos e constatou que 82% das 471 amostras estavam em não-conformidade com a legislação, dentre estas amostras, 135 eram de queijo Minas Frescal, das quais 22,96% estavam fora do limite permitido.

Figura 1: Determinação de coliformes totais em amostras de queijo Minas Frescal, utilizando placas para EC – Kits rápidos em comparação a métodos tradicionais.



Fonte: elaboração dos autores

Figura 2: Determinação de coliformes totais em amostras de queijo Minas Frescal, utilizando placas para EC – Kits rápidos em comparação a métodos tradicionais.

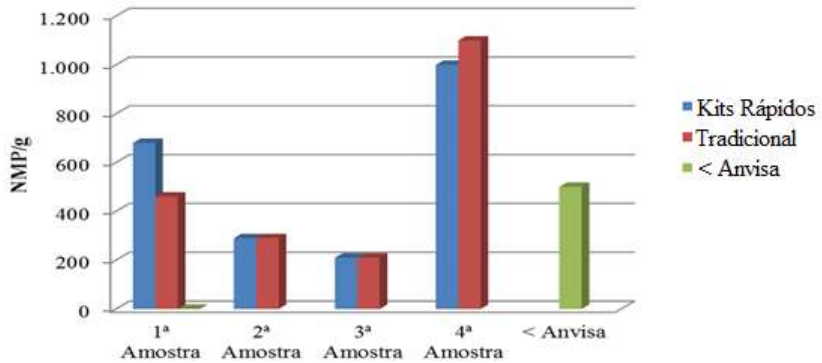


Fonte: elaboração dos autores

Para quantificação da colônias quando da utilização do kit rápido considerou-se que colônias que apresentaram coloração róseas foram consideradas de coliformes totais e as colônias com coloração azul como de coliformes termotolerantes, conforme descrito nas instruções do fabricante do método. Ao observar as figuras 3 e 4, nota-se que ambas as metodologias aplicadas para quantificação de coliformes termotolerantes apresentaram resultados próximos, em 5 das 8 amostras analisadas. Apenas 3 amostras (1, 5 e 8) apresentaram oscilações quando comparado com o método tradicional, sugerindo o uso de diluições maiores para quantificação simultânea de coliformes totais e coliformes termotolerantes, para utilização neste tipo de produto lácteo, uma

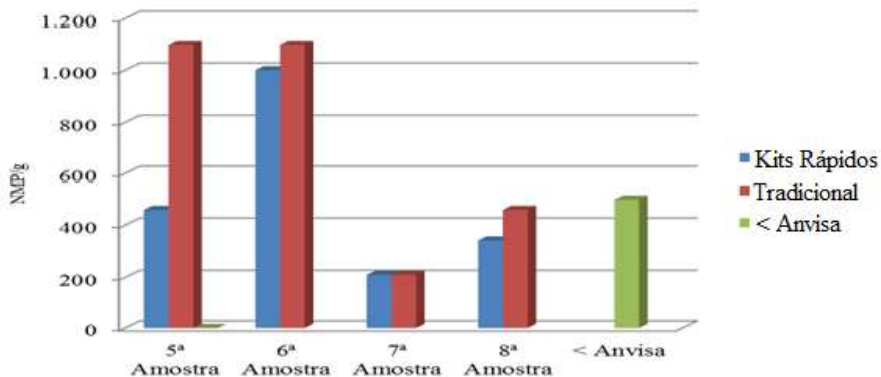
vez que se observou dificuldade de contar valores de colônias superiores a 150 UFC.

Figura 3: Determinação de coliformes termotolerantes em amostras de queijo Minas Frescal, utilizando placas para EC –Kits rápidos em comparação a métodos tradicionais.



Fonte: elaboração dos autores

Figura 4: Determinação de coliformes termotolerantes em amostras de queijo Minas Frescal, utilizando placas para – Kits Rápidos em comparação a métodos tradicionais.



Fonte: elaboração dos autores

Como resultado da divergência entre as duas metodologias, considerando os padrões aceitos pela legislação de ≤ 500 NMP/g e os métodos empregados, as amostras 4, 5 e 6, ou seja, 37,5% pela metodologia convencional e as amostras 1,4 e 6, 37,5 %, pelos kits rápidos estariam fora do padrão pela ANVISA (BRASIL, 2001), a quantificação utilizando meio EC, apresentou-se mais sensível que a tradicional quando o número de colônias é inferior a 150 UFC.

Diversos autores relatam elevados índices de contaminação de queijo Minas Frescal por bactérias do gênero *Escherichia coli*, em diferentes municípios onde é comercializado este tipo de queijo. Reis (2012) analisou 40 amostras de queijos comercializados em Frutal/MG, produzidos

artesanalmente, em dois pontos de coleta, um supermercado e em uma feira e constatou que 52,5% estavam fora do padrão exigido.

Loguercio e Aleixo (2001) analisaram 30 amostras de queijo Minas Frescal produzido artesanalmente e comercializado em Cuiabá/MT, verificando que 93,3% das amostras estavam fora dos limites especificados pela legislação.

Na tabela 1 são apresentados os resultados para a quantificação das amostragens para mesófilos aeróbios na metodologia tradicional e com as placas para TC dos Kits rápidos.

Em ambos os resultados pode-se verificar altas contagens microbiológicas. Pelas placas semi-prontas dos Kits rápidos, todas as amostras estão acima de 150.10^3 UFC/g de queijo Minas Frescal, sendo necessário o uso de diluições maiores na obtenção de resultados diretos. Sugere-se utilização de uma diluição a mais que o método tradicional ao se utilizar as placas para TC, e que também sejam realizados mais estudos para definição de diluições específicas por produto.

Tabela 1: Contagem de mesófilos totais em amostras de queijos Minas Frescal, utilizando placas para TC – Kits rápidos em comparação a métodos tradicionais.

Amostras	Kits rápidos	Tradicional
1	$>1,5.10^4$	$7,8.10^4$
2	$> 1,5.10^4$	$5,1.10^4$
3	$> 1,5.10^4$	$> 3.10^5$
4	$> 1,5.10^4$	$> 3.10^5$
5	$> 1,5.10^4$	$8,7.10^4$
6	$> 1,5.10^4$	$> 3.10^4$
7	$> 1,5.10^4$	$1,04.10^5$
8	$> 1,5.10^4$	$3,7.10^4$
Padrão	Não especificado	Não especificado

Fonte: elaboração dos autores

Não existe um padrão específico cobrado pela legislação brasileira para queijo Minas Frescal, mas de acordo com Alves et al. (2009) contagens acima de $3,0.10^5$ UFC/g de mesófilos aeróbios para leite evidenciam práticas não higiênicas durante a fabricação do produto.

Sangaletti et al. (2009) ao analisar a vida útil de 6 amostras de queijo Minas Frescal de marcas diferentes comercializadas em Piracicaba/SP relatou que 83,33% das marcas estavam condenadas antes de serem consumidas no primeiro dia de comercialização, fator que compromete a saúde dos consumidores expondo-os a níveis altos de contaminação.

Conclusão

Observou-se que tanto pela metodologia tradicional quanto pelos Kits rápidos para a quantificação de coliformes totais e termotolerantes, ambas apresentaram resultados próximos, comprovando a eficiência nas análises rápidas de alimentos, o que possibilita redução no tempo necessário para a obtenção dos resultados.

Entretanto na quantificação de mesófilos aeróbios ou contagem total observou-se a necessidade de aumentar o número de diluições na metodologia dos Kits rápidos, pois todos os resultados ficaram bem acima de 150 UFC na placa, dificultando a quantificação exata do número de colônias por grama de amostra. Diante desta situação, recomenda-se o plaqueamento de uma diluição acima do utilizado no método tradicional.

Com relação a qualidade destes produtos, todas as amostras apresentaram uma ou mais irregularidades se comparadas aos padrões vigentes da legislação brasileira, comprovando o risco que estes produtos artesanais oferecem aos seus consumidores. O grupo dos coliformes totais e mesófilos aeróbios não apresentam padrões pela legislação brasileira, porém suas altas contagens indicam condições impróprias de produção e consumo.

Referências

ALVES, M. C.; AMARAL, L. A.; CÔRREA, M. R.; SALES, S. S. Qualidade microbiológica do leite cru e de queijo coalho

comercializados informalmente na cidade de São Luís – MA. **Pesquisa em foco**, v. 17, n. 2, p. 1-13. 2009.

ANTUNES, M. L.; MANEIRA, A. M. Análise microbiológica de diversas marcas de queijo Minas Frescal em vários pontos de comercialização da cidade de Uberaba-MG. **Cadernos de Pós-Graduação da FAZU**, v. 1. 2010.

BRASIL, Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento. Portaria Nº 146 de 07 de Março de 1996. **Regulamentos Técnicos de Identidade e Qualidade dos Produtos Lácteos**. Disponível em: <<http://www.sfdk.com.br/imagens/lei/MA%20-%20Portaria%20146.htm>>. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA. Resolução – RDC nº 12 de 2 de Janeiro de 2001. **Regulamento Técnico sobre Padrões Microbiológicos para Alimentos**. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/a47bab8047458b909541d53fbc4c6735/RDC_12_2001.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

CASTRO, V. S.; NASCIMENTO, V. L. V.; OLIVEIRA, SOARES, M. J. S.; SILVA, M. J. M. Pesquisa de coliformes e *Staphylococcus* coagulase positivo em queijo Minas Frescal comercializado em Teresina – PI. Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, 2. **Anais...** João Pessoa – PB. João Pessoa, 2007.

CUNHA, M. A. Métodos de detecção de microrganismos indicadores. **Saúde & Ambiente em Revista**, v. 1, n. 1, p. 9-13. 2006.

FURTADO, M. M. **Quesos Típicos de Latinoamérica**. São Paulo, Fonte Comunicações e Editora, p. 78-80. 2005.

JAY, J. M. **Microbiologia de Alimentos**. Porto Alegre, Artmed, p. 413-421. 2005.

LISITA, M. O. **Pesquisa de coliformes e *Staphylococcus coagulase positivo* em queijo Minas Frescal comercializado em Teresina** – PI. Dissertação (Mestre em Ciências) Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo. Piracicaba, 2005.

LOGUERCIO, A.; ALEIXO, J. A. G. Microbiologia de queijo Minas Frescal produzido artesanalmente. **Ciência Rural**, v. 31, n. 6, p. 1063-1067. Santa Maria, 2001.

MERCOSUL, Mercado Comum do Sul. Regulamento Técnico MERCOSUL de Identidade e Qualidade de Queijo Minas Frescal. **MERCOSUL/GMC/RES. nº145** de 13 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/barreirastecnicas/PDF/GMC_RES_1996-145.pdf>. Acessado em: 29 de setembro de 2018.

OMAIRI, L. **Avaliação da qualidade e identidade do queijo Minas Frescal comercializado na cidade de Campinas – SP**. Dissertação (Mestre em Genética e Biologia Molecular) Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

PORTAL DO QUEIJO. **Quer conhecer queijos mais populares do Brasil?**. 2018. Disponível em

<https://portaldoqueijo.com.br/curiosidades_queijos/2017/11/02/quer-conhecer-queijos-mais-populares-do-brasil/> Acessado em: 20 de jun. de 2019.

QUINTANA, R. C.; CARNEIRO, L. C. Avaliação das condições higiênico –sanitárias dos queijos Minas Frescal e Mussarela produzidos na Cidade de Morrinhos – GO. **Revista Bras. Saúde Prod. Animal**, v.8, n. 3, p. 205-211. Jul/Set. 2007.

REIS, N. E. V. **Qualidade microbiológica de queijo Minas Frescal comercializado no município de Frutal/MG**. Monografia (Bacharel em Ciência e Tecnologia de Laticínios), Universidade do Estado de Minas Gerais. Frutal, 2012.

SANGALETTI, N.; PORTO, E.; BRAZACA, S. G. C.; YAGASAKI, C. A.; DEA, R. C. D.; SILVA, M. V. Estudo da vida útil de queijo Minas. **Ciência e Tecnologia Alimentos**, v. 29, n. 2, p. 262-269. 2009.

SANTOS, V. A. Q.; CARVALHO, C. C. P.; GONÇALVES, T. M. V.; HOFFMANN, F. L. Controle microbiano em linha de produção de queijos Minas Frescal e Ricota. **Revista Portuguesa de Ciências Veterinárias**, v. 103, n. 567-568, p. 219-227. 2008.

SCOT Consultoria. Aumenta o consumo de queijo no Brasil. **Carta Leite**, Bebedouro, v.6, n. 105. 2p. Set. 2010.

SENGER, A. E. V.; BIZANI, D. Pesquisa de *Staphylococcus aureus* em queijo Minas Frescal, produzido de forma artesanal e industrial, comercializado na cidade de Canoas/RS, Brasil. **Revista de Ciências Ambientais**, Canoas, v. 5, n. 2, p. 25-42. 2011.

SILVA, M. C. **Avaliação da qualidade microbiológica com utilização de metodologias convencionais e do sistema Simplate.** Dissertação (Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos) Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo. Piracicaba, 2002.

SILVA, N.; JUNQUEIRA, V. A.; SILVEIRA, N. F. A.; TANIWAKI, M. H.; SANTOS, R. F. S.; GOMES, R. A. R. **Manual de Métodos de Análise Microbiológica de Alimentos e Água.** São Paulo, Livraria Varela, 51-282. 2010.

VIEIRA, K. P.; et al. Contaminação de queijo Minas Frescal por bactérias patogênicas: um risco à saúde. **ConScientiae Saúde**, v. 7, n. 2 p. 201-206. 2008.

ZAFFARI, C. B.; MELLO, J. F.; COSTA, M. Qualidade bacteriológica de queijos artesanais comercializados em estradas do litoral norte do Rio Grande do Sul, Brasil. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 862-867. Maio/Jun. 2007.

BULLYING E A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UM OLHAR ATRAVÉS DA LITERATURA

André Guimarães Machado
Muriel Miller Souza Cruz
Tânia Rezende Silvestre Cunha

Introdução

Tem-se em mente que educadores deveriam interagir de forma global com seus alunos na luta contra o bullying como ressaltam Berger e Luckman (1995), que os educadores devem exercer o papel de mediadores intencionais, estimulando o aluno a desenvolver habilidades e conhecimentos através de desafios que o levem a elaborar soluções no seu cotidiano e o desenvolvimento de um bom relacionamento entre as pessoas com quem se relaciona no seu cotidiano diariamente.

Desse modo, este trabalho procurou analisar através da literatura pertinente, como os professores lidam com o bullying, motivado pelo preconceito na escola ocorrido pela diversidade sexual dos alunos em sala de aula, de tal forma que supostamente, a presença do professor pode estimular ou combater esse tipo de violência.

Dan Olweus (1993), pesquisador da Universidade de Bergen localizada na Noruega, relatou pela primeira vez o fenômeno do bullying por meio de seus estudos científicos entre

1978 a 1993. Suas pesquisas e estudos científicos possibilitaram a confirmação que esse fenômeno existe e sempre existiu na sociedade.

Apesar da grande repercussão das pesquisas e estudos científicos de Dan Olweus (1993), o governo norueguês apenas se interessou por esses estudos iniciando, assim, a Campanha anti-Bullying nas escolas em 1993, devido à morte de três pré-adolescentes com faixa etária entre 10 e 14 anos, possivelmente ocasionado por atos de maus tratos dos colegas (FANTE, 2005).

O fenômeno do bullying é caracterizado por ações que envolvem, além da exclusão, as violências verbais e físicas que acometem o indivíduo de maneira negativa, recorrente e propositada. Isso ocorre por haver uma diferença de poder entre os indivíduos, ou seja, uma pessoa é dominada por outra. Esse desequilíbrio de poder juntamente com atitudes negativas, recorrentes e propositadas entre indivíduos se caracteriza por bullying (LOPES NETO, 2005).

Fante (2005) conceitua o bullying como:

O desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.(FANTE, 2005, p.28).

Para Chalita (2008, p. 81) “[...]o fenômeno bullying não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana. Está presente em grupos de crianças e jovens, em escolas de países e culturas diferentes.

No panorama brasileiro, segundo Lopes Neto (2005), o bullying é registrado em 1990, porém é em 2005 que ele se torna objeto de estudo e debate em trabalhos acadêmicos por meio de pesquisas e estudos científicos ocasionados devido à sua inflamação na sociedade.

Existem diversos significados para a palavra bullying, de acordo com Olweus (1993) conforme citado por Calbo et al. (2009). Mas nesse trabalho, em seu referencial teórico, iremos nos referir ao termo como diferença/violência entres os pares porque o nosso papel é mostrar que esse fenômeno ocorre de maneira especial pela dessemelhança de poder entre os pares de modo que uma pessoa seja dominada por outra (LOPES NETO, 2003).

Segundo Smith, (2002), esse desequilíbrio de poder faz com que o bullying ocorra com um determinado indivíduo fazendo com que ele se torne uma vítima possível de bullying por características individuais ocasionadas pela heterogeneidade humana dos indivíduos, tais como: idade, tamanho, etnia e orientação sexual.

De acordo com as contribuições de Dawkins (1995 apud Calbo et al 2009), existem configurações em classificar o bullying quanto ao tipo de ato violento que é cometido, diferenciando-se entre direto e indireto e ainda em relação à função assumida pelos participantes, que podem ser configuradas como vítimas, agressores, vítimas/agressores ou testemunhas.

Faz-se necessário dizer que uma violência verbal ou física ocorrida no cotidiano ao acaso uma única vez por meio de

situações que envolvam irritação, exaltação, intolerância, preconceito, entre outros não é vista como bullying,

É importante que você saiba diferenciar o bullying de um conflito normal. Alguns tipos de conflitos são parte da vida. Nem todo o conflito necessariamente fere, e lidar com essas situações pode ajudar o seu filho para a vida de maneira positiva. Portanto, não se precipite quando observar conflito entre seu filho e as outras crianças (BEANE, 2010, p.17).

O bullying é visto e praticado nos diversos contextos sociais, culturais, econômicos, entre outros, e, ainda ocorre nas diversas instituições sociais como família, igreja e, preferencialmente, na escola (CROTHERS e LEVINSON, 2004).

De acordo com Martin (1993; apud LEITE, 1999) as origens sociais dos alunos tais como, a condição cultural das famílias, a situação profissional e econômica dos pais, a área onde habitam, entre outros, podem ser fatores que potencializam o comportamento dos alunos. Com isso Batsche (1997) aponta que esse fenômeno atualmente é visto e praticado de forma corriqueira nas escolas, porém velado ou abafado na maioria das vezes.

Fante (2005, p. 29) afirma que “[...] o bullying é uma realidade bem presente no cotidiano escolar, muitas vezes de forma mascarada entre os comportamentos das crianças”. Ou seja, essa realidade e prática séria e perigosa sempre esteve presente no cotidiano escolar, porém de forma velada e branda, passando despercebido ao professor, pois a maioria das agressões acontece longe dos adultos. A autora (2005, p. 185) ainda alega a existência de alguns fatores internos à escola que podem ser

responsáveis pelos comportamentos agressivos, tais como: o clima escolar, as relações interpessoais e a relação professor aluno

De acordo com a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), o bullying é realidade em toda escola, tornando-se um problema mundial. Pode-se afirmar que as escolas que não admitem a ocorrência de bullying entre seus alunos, ou desconhecem o problema, ou se negam a enfrentá-lo se tornam coniventes e omissas a esse problema (ABRAPIA, 2004).

O fenômeno do bullying é uma das formas mais recorrentes de violência na escola atualmente, onde é importante salientar que esse fenômeno pode ocorrer tanto em escolas públicas como privadas e em diversos contextos sem exceção quanto ao nível socioeconômico, gênero ou faixa etária dos envolvidos (OLWEUS, 1993 apud CALBO et al, 2009).

Faz-se interessante mencionar como podemos comprovar nos estudos de Bandeira e Hutz (2010) que o bullying pode ter um impacto negativo na autoestima dos alunos, levando-os a se tornarem agressivos ou retraídos, obterem notas ruins e, ainda, não querer mais estudar, fazendo com que a evasão escolar seja uma constante, devido ao sofrimento que a criança, ou adolescente, transportam ano após ano de sua vida escolar, pois o preconceito e a discriminação os acompanham ao longo dos anos acarretados por esse fenômeno.

Bond et al., (2007) suscita em seus estudos o quanto pode ser preocupante e grave o aumento das situações de agressão ocasionadas pelo bullying observadas no contexto escolar e das

desastrosas consequências sociais que produzem ao sistema educacional brasileiro, além de consequências negativas tanto para agressores e vítimas como depressões e ainda fobia social. Por isso, diversos estudos, como dos pesquisadores já citados, têm investigado esse problema entre estudantes do ensino fundamental, médio e até mesmo nas universidades.

Ao analisar, refletir e elucidar sobre o bullying em relação à sexualidade e diversidade sexual ocorridas na escola, por meio de ataques à orientação sexual e identidade de gênero dos estudantes, verifica-se que esse fenômeno prejudica o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos que o vivenciam no ambiente escolar. Isso ocorre por conta do desconhecimento, despreparo e desinteresse, gerando o preconceito que os alunos, professores e demais pessoas da comunidade escolar apresentam em relação aos assuntos referentes à sexualidade e diversidade sexual.

Os temas sexualidade e diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero) receberam atenção oficial e passaram a fazer parte da lista de temas transversais que deveriam ser tratados pelos professores em sala de aula nas disciplinas curriculares sob sua responsabilidade com a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Os ataques em relação à orientação sexual e identidade de gênero ocorrem, principalmente por meio de brincadeiras – que não podem ser vistas com essa finalidade, porque brincadeira não apresenta malícia, muito menos intuito de ofender, ou ainda machucar – consideradas de mal gosto e maliciosas que as

qualificam com características masculinas ou afeminadas, como por exemplo: sapatão, veadinho e frutinha, codinomes que têm o alvo de agredir e destruir a moral do aluno frente ao grupo escolar (PINHEIRO, 2006).

De acordo com Silva (2013 apud Althusser 2007), o preconceito sexual ocorrido em escolas, nas igrejas e na própria família estimulado por meio de "piadinhas", "brincadeiras" e várias maneiras de bullying surge como que automatizado e, muitas vezes, encontra-se estereotipado à luz do comportamento conservador que ainda está presente nesses, para o autor chamado de "aparelhos ideológicos do Estado".

Partindo do pressuposto que a sexualidade e a diversidade sexual são inerentes aos seres vivos e que ambas são complexas gerando muitos conflitos principalmente em sua descoberta e vivência como aponta Altmann (2001), que a sexualidade adquiriu uma dimensão de problema social e que de acordo com Bueno (2001), que isto decorre da desinformação resultante da ausência de orientação sexual e, que o bullying motivado pelo preconceito em relação à sexualidade e à diversidade sexual estejam ocorrendo na escola e que ele é considerado um ato violento e um estressor social crônico, que pode ocasionar diversos problemas para a vida do indivíduo, como depressão, ansiedade, estresse e baixa autoestima (VAN DER WAL et al., 2003 apud CALBO et al, 2009), como os professores, contribuem ou não, para ocorrências de preconceitos e de bullying na sala de aula motivada pela orientação sexual e identidade de gênero manifestada por estudantes?

Assim, considerando o aumento significativo dos casos de violência na escola ocasionado pelo bullying motivado pelo

preconceito, do impacto que causa às pessoas, inclusive repercutindo na vida adulta e hipoteticamente deduzindo que os professores tendem a não posicionar se diante do bullying motivado pelo preconceito, tabus quanto à sexualidade e diversidade sexual, este estudo teve como principal objetivo apontar o que os estudos bibliográficos discutem sobre ocorrências de preconceitos e de bullying na escola, motivados pela orientação sexual e identidade de gênero manifestada por estudantes.

Caracterização e breve histórico do bullying à diversidade sexual

Faz-se relevante ressaltar que a diferença/violência entre os pares é um fenômeno antigo que sempre ocorreu e vem ocorrendo e acometendo pessoas em todo o mundo, sendo a escola, em especial, palco para seu surgimento e manifestação devido as diferenças e heterogeneidades encontradas em seu espaço. O ser diferente, ou seja, apresentar algo que destoa, na sociedade, que ainda não aceita pensamentos e estereótipos com tanta heterogeneidade, geram várias pré-opiniões, pré-conceitos e pré-julgamentos que podem ser alvos da falta de entendimento e respeito dos indivíduos.

Os preconceitos, então, ocasionados pela sexualidade e diversidade sexual dos indivíduos afloram dando origem e motivação para a manifestação do bullying contra crianças e adolescentes que por meio de sua sexualidade, expressam e vivem a sua orientação sexual ou identidade de gênero de uma maneira que é vista como diferente do que é considerado normal na

sociedade, identificando as consequências da ação ou omissão dos professores em relação ao Bullying motivado pelo preconceito;

Pouco se sabia sobre esse fenômeno pela falta de interesse e pesquisas até a década de 70 quando a importância em conhecer e estudá-lo se tornou concreto por meio do pesquisador Dan Olweus que o identificou e examinou entre 1978 a 1993 na Universidade de Bergen – Noruega e, com isso foram se identificando e constatando problemas recorrentes em vários locais do mundo (FANTE, 2005).

De acordo com Fante (2005)

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying (FANTE, 2005, p. 28 e 29).

Entretanto, segundo Lopes Neto (2005), a Suécia foi o primeiro país que se interessou e procurou promover ações em busca de mobilizar sobre a diferença/violência entre os pares. No Brasil foi na década de 1990 que o fenômeno passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em artigos científicos, porém ainda falta muita conscientização e estudos científicos sérios e coesos relacionados com a diferença/violência entre os pares e conseqüentemente não

é plausível realizar uma obtenção do ponto de vista global do fenômeno para que se possa nivelar com outros países.

Fante, (2005) ainda menciona que o termo bullying originou-se de ama

Palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.(FANTE, 2005, p. 27).

Todavia faz-se interessante mencionar que, em todo o mundo, as pessoas sempre tiveram a consciência da problemática referente à diferença/violência, entre os pares existentes entre agressor e vítima.

No contexto escolar a diferença/violência entre os pares é atualmente, uma das formas mais recorrentes de violência na escola motivadas pelo preconceito (Batsche, 1997).

Uma das formas de violência escolar, que tem merecido grande atenção por parte de pesquisadores nas últimas décadas, tem sido denominada, na literatura internacional, como bullying. Bullying é uma forma de violência frequente ocorridas entre colegas na escola. Alguns autores têm utilizado o termo intimidação para se referirem ao fenômeno. (PINHEIRO, 2006. p.4).

Os professores e educadores sabem e sempre souberam desse fenômeno e dos problemas derivados dele, tanto para

agressores, quanto para vítimas. Embora os estudos sobre o bullying escolar no Brasil sejam recentes, o fenômeno é antigo e preocupante, sobretudo em função de seus efeitos prejudiciais (LOPES NETO, 2005).

Em relação a esses efeitos colaterais, estudos de Bandeira e Hutz (2010) apontam que a diferença/violência entre os ocasiona impactos negativos na vida social, íntima, emocional, afetiva, profissional e, sobretudo, na auto estima dos estudantes.

A diferença/violência entre os pares ocorre de maneira persistente e contínua que levam os agressores cometerem atos preconceituosos, violentos e humilhantes pelas vítimas de forma contínua e premeditada. Faz interessante mencionar isso porque atos preconceituosos, violentos e humilhantes que ocorrem ao acaso e não voltam a acontecer não são configurados como diferença/violência entre os pares.

As brincadeiras acontecem de forma natural e espontânea entre alunos. Eles brincam, “zoam”, colocam apelidos um nos outros, tiram “sarros” dos demais e se divertem. No entanto, quando as “brincadeiras são realizadas” repletas de “segundas intenções” e de perversidade, elas se tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um. (SILVA, 2010, p. 13)

A palavra bullying que apresenta vários significados dentre eles a diferença/violência entre os pares, é uma expressão inglesa originada da palavra bully e apresenta algumas definições como valentão e tirano. Designa comportamentos agressivos considerados antissociais que são intencionados e repetidos podendo ser cometidos por uma ou mais pessoas chamadas de

agressores sendo acometidos por uma ou mais pessoas chamadas de vítimas. (FANTE, 2005).

As ações negativas da diferença/violência entre os pares podem acontecer porque as propensas vítimas apresentam certas experiências, vivências, valores, condutas, subjetividades e ainda características físicas, mentais, emocionais, sociais, culturais, entre outras, consideradas “diferentes” em relação ao grupo ou sociedade na qual elas estão inseridas. Faz-se interessante mencionar que até o pensamento e desejo contrário que vai contra a um outrem ou a sociedade, pode ser motivos ou motivados para o surgimento do preconceito e posteriormente ao surgimento da diferença/violência entre os pares.

A diferença/violência entre os pares ocorre por atos e atitudes que geram agressão física e/ou verbal, constrangimentos, ofensas, intimidações, humilhações, isolamento social, exclusão, difamação, até mesmo furtos porque é observado um desequilíbrio de poder na relação agressor/vítima sendo tal relação marcada pela violência que geralmente acontece sem motivo aparente, cuja finalidade é de maltratar, intimidar, provocar dor, angústia e sofrimento. (PEREIRA, 2002).

Guimarães (2009, s.p.) menciona que o “bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas”.

Calhau (2010), salienta que além dos vários significados para a palavra bullying, como a diferença/violência entre pares, existem também configurações em o classificar quanto ao tipo de

ato violento que é cometido, diferenciando-se entre direto, indireto e o cyber bullying.

A diferença/violência entre os pares de forma direta, é aquela em que ocorrem insultos, xingamentos e apelidos que humilham, difamam e envergonham as vítimas, além de ocorrer também a força física., destacando empurrões, bofetadas e chutes. Este tipo de diferença/violência entre pares é mais praticado pelo gênero masculino (CALHAU, 2010).

Já na forma indireta, que é mais notada sendo praticada por agressores do gênero feminino, envolve acometimentos morais tais como inventar mentiras e espalhar em forma de fofocas, que fazem com que as vítimas se sintam envergonhadas ao extremo, sem ter vontade de sair de casa e nem realizar suas atividades cotidianas, o que provoca o afastamento social. (CHALITA, 2008).

O cyber bullying, para o autor, se configura na ocorrência do fenômeno através da intimidação eletrônica por celulares ou internet, em que os alunos utilizam de mensagens e e-mails difamatórios, ameaçadores, assediadores e discriminatórios que provocam agressões entre os mesmos. Ambos os gêneros podem realizar o cyber bullying, sendo preciso ter um controle por parte dos pais e educadores sobre os conteúdos e o que crianças e adolescentes vê na internet e nos celulares.

Avilés (2009) elucida que o cyber bullying é uma forma de “assédio entre iguais através do celular e da internet”, em que as agressões são feitas “através das novas tecnologias de informação e comunicação, em espaços virtuais”.

Para Cabral (2008,), o cyberbullying:

É um tipo de bullying melhorado. É a prática realizada através da internet que busca humilhar e ridicularizar os alunos, pessoas desconhecidas e também professores perante a sociedade virtual. Apesar de ser praticado de forma virtual, o cyberbullying tem preocupado pais e professores, pois através da internet os insultos se multiplicam rapidamente e ainda contribuem para contaminar outras pessoas que conhecem a vítima. Os meios virtuais utilizados para disseminar difamações e calúnias são as comunidades, e-mails, torpedos, blogs e fotologs. Além de discriminar as pessoas, os autores são incapazes de se identificar, pois não são responsáveis o bastante para assumirem aquilo que fazem. É importante dizer que mesmo anônimos, os responsáveis pela calúnia sempre são descobertos(CABRAL, 2008, s.p).

Vale a pena ressaltar ainda que a diferença/violência entre os pares é também entendida e observada quanto em relação à função assumida pelos participantes, que podem ser configuradas como vítimas, agressores, vítimas/agressores ou testemunhas.

Fante (2011) entende que agressores são aqueles que cometem os atos que envolvem a diferença/violência entre os pares; vítimas são aquelas acometidas pelos agressores por situações que envolvem práticas reais, repetitivas e constantes de eventos envolvendo a diferença/violência entre os pares; vítimas/agressores são aqueles indivíduos que ao sofrerem problemas ocasionados pela diferença/violência entre os pares, tornam-se também agressores praticando esse fenômeno; testemunhas são aquelas pessoas que acompanham vivenciando casos reais que envolve a diferença/violência entre os pares, porém por medo ou por gostarem de vivenciar tais situações nada

fazem. É importante salientar que tem muitas testemunhas que ao vivenciarem situações de diferença/violência entre os pares não gostam e fazem denúncias, em especial, anônimas.

Antunes e Zuin (2008) acreditam que as crianças e adolescentes têm sofrido com a diferença/violência na escola, mais precisamente dentro da sala de aula por meio de ataques a sua orientação sexual por meio das brincadeiras maliciosas que as rotulam com características masculinas ou afeminadas tais como: “gay”, “lésbica”, “sapatão” e “frutinha”, rótulos esses que têm a finalidade de agredir e destruir a moral do aluno frente ao grupo escolar.

Considerações

A violência/ diferença entre os pares sempre existiu e existirá na sociedade e na instituição social escola acometendo principalmente os estudantes que por suas diferenças físicas, emocionais, psicológicas, neurológicas, afetivas, subjetivas, entre outras, apresentam preconceitos e desconhecimentos por essas diferenças que provocam o descontentamento e como toda ação gera uma reação, reagem de forma equivocada e até mesmo agressiva para se imporem ou aparecerem na sociedade.

Diante de todo o exposto, o preconceito que se cria por meio da falta de informação, conhecimento e respeito pelo próximo, faz com que a diferença/violência entre os pares motivado pelo preconceito pela diversidade sexual entre alunos e professores em sala de aula ocorra de maneira a provocar

consequências tristes e sérias para professores, alunos e famílias tanto para vítimas quanto para agressores desse fenômeno.

É preciso que educadores e família vivam e entendam sua sexualidade e a do outro, além de compreenderem a diversidade sexual existente na sociedade para esclarecer, conscientizar e auxiliar seus educandos e filhos que apresentam orientação sexual e identidade de gênero que é vista como diferente do que é considerado normal na sociedade para que o preconceito e a diferença/violência entre os pares não ocorram.

Os professores percebem o preconceito quanto a manifestação da identidade de gênero e orientação sexual de alguns alunos, que difere do “padrão estabelecido”, porém sentem dificuldades em se posicionar e tomam alguma atitude a respeito do fato por não terem preparo devido ao seu desconhecimento sobre os temas o que dificulta sua ação/intervenção realizada pelo professor diante da manifestação do preconceito seguido pela ação do Bullying.

Os educadores devem conhecer sobre os assuntos referentes a sexualidade humana e diversidade sexual, além de não terem receio de esclarecer para seus alunos qualquer dúvida que apresentem e cortar na raiz qualquer problema na sala de aula que possa surgir por qualquer forma de preconceito relacionado a esses assuntos que possam gerar a diferença/violência entre os pares.

Quando os educadores se silenciam ou não fazem nada diante ao preconceito e manifestação da diferença/violência entre os pares em sala de aula, de certo modo, podem estar contribuindo para que a mesma ocorra se tornando uma constante e um grave

problema até mesmo de saúde pública dando origem ao mal do século: a depressão; e, ainda à prática do suicídio e problemas de exclusão social.

Referências

ABRAPIA. **Associação Brasileira Multidisciplinar de Proteção à Infância e Adolescência**. Disponível em: <http://www.abrapia.org.br/>, acesso em: 16/09/2009.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos. Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S.. Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 20, v. 1, p. 33-42. 2008.

AQUINO, C, MARTELLI, A. C. Escola e educação Sexual: uma relação necessária. **Seminário de pesquisa em Educação da região Sul**: Unoeste, 2012.

AVILÉS, J. M. (2009). Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n.96, p. 79-96.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 14(1), 131-138, 2010.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n. 1, p. 131-138, 2010.

BATSCHE, G. M. Bullying. In: G.G. BEAR; K.M. MINKE; A. THOMAS (eds.), Children's needs, Part II: Development, problems, and alternatives. Bethesda, MD, **National Association of School Psychologists**, p. 171-179, 1997.

BEANE, A. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BEARZOTI, P. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. **Arq. Neuro-Psiquiatr.** vol.52, n.1, pp.113-117, 1994.

BERGER, P.; LUCKMAN, A. **Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOND, L.; WOLFE, S.; TOLLIT, M.; BUTLER, H.; PATTON, G. A comparison of the gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. **The Journal of School Health**, 77:75-79, 2007.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BUENO, S. M. V. **Educação preventiva em sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência**. 2001. 190 f. Tese (LivreDocência) Departamento de Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

CABRAL, G. **Cyberbullying**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso realizado em: 20 de ago de 2017.

CALHAU, L. B. **Bullying**: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. 2 ed. Niterói: Impetus, 2010.

CARDOSO, A. M. S. C.; BRITO, M. M. F. L. **A Educação afetivo-sexual na infância e na adolescência**: um diálogo entre educadores. Belo Horizonte: Lê, 2012.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade-bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Bullying**: Cartilha 2010, junho/julho 2010.

CROTHERS, L.M.; LEVINSON, E.M. Assessment of Bullying: A review of methods and instruments. **Journal of Counseling and Development**, **82**:496-503, 2004.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying**. São Paulo: Versus, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 6 ed. Campinas: Verus Editora, 2011.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de letras, 1995.

GUIMARÃES, J. R. **Violência escolar e o fenômeno ‘bullying’**: A responsabilidade social diante do comportamento agressivo entre estudantes. 2009. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/41126>>. Acesso em: 16 set. 2017.

KOWARICK, L. Cidade & cidadania: cidadão privado e subcidadão público. **São Paulo em Perspectiva**, v.5, n.2, p.2-8, abr./jun. 1991.

LEITE, R. L. O. **A supervisão dos recreios:** Uma medida eficaz na prevenção do bullying. Rio de Janeiro 1999. Disponível em <http://www.meuartigo.brasilecola.com/administracao/violencia-escolar-bullying-papel-familia-escola.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81 n. 5, p. 164-172, 2005.

LOPES NETO, A. A; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying:** programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de Sexualidade no processo de Educação Sexual. **Revista Psicopedagogia online - Educação & Saúde**, 2010. Disponível em: < <http://goo.gl/LLzdgx>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MALHOTRA et al., **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEZAN, R. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NUNES, C.; SILVA, E. **Sexualidade(s) Adolescente(s)**: uma abordagem didática das manifestações da sexualidade na adolescência. Florianópolis: SOPHOS, 2001.

O. M. S. **Relatório Mundial da Saúde - Saúde Mental**: Nova concepção, nova esperança. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2001.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Dinalivro. 2002.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2006.

PINHEIRO, P. S. **World report on violence against children**. New York: United Nations. 2006.

RAMOS, A. K. S. Bullying: A Violência Tolerada na Escola. 2008. **Revista Múltiplas Leituras**, 4(2), 41-55, 2011. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

SAYÃO, R. **Orientação sexual na escola**: os territórios possíveis e necessários. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, A. B B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.

SILVA, A. K. L. S. da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217525912013000100003&lng=pt&nr m=iso>. Acessado em 04 jun. 2018.

SILVA, E. L. da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SMITH, P.K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In: E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, UNESCO, p. 187-205, 2002.

TREVISOL, M. T.; DRESCH, D. Escola e bullying: a compreensão dos educadores. **Revista Múltiplas Leituras**, 4(2), 41-55, 2011.

VEREDAS DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA E ITUIUTABANA

Tania Rezende Silvestre Cunha
Sonia Maria Santos
Andréia Demétrio Jorge Moraes

Esse artigo é uma parte da pesquisa de doutorado que teve por objetivo investigar a história local da alfabetização no município de Ituiutaba, uma vez que atuei nesta área por mais de dez anos como professora alfabetizadora, no início da década de 80, quando o debate sobre alfabetização era polêmico e extremamente complexo

Segundo Magalhães (2001), a escrita, sob a forma de alfabeto, ou de outras expressões gráficas, constitui um fator decisivo na história dos povos, das civilizações e da humanidade, ao lado de invenções como a roda. É, porém na Modernidade e, sobretudo na Contemporaneidade, que o desenvolvimento histórico se revela efetivamente condicionado pela escrita: numa primeira fase nas suas bases mais elementares – ler, escrever, contar – e progressivamente num maior grau de exigência quanto a saberes e competências comunicacionais – lingüísticas, matemáticas, tecnológicas. A leitura, a escrita e a contagem, que constituíram uma questão gnosiológica, convertem-se num assunto histórico, sociológico e político.

Para Magalhães (2001), o que durante séculos constituiu

uma exceção e um benefício, converte-se numa necessidade básica da comunicação e do conhecimento e a sua ausência é uma ameaça para o desenvolvimento histórico. O que durante séculos foi privilégio de grupos sociais minoritários converteu-se num direito e numa obrigação universais, pelo que, em finais do século XIX toda a população natural dos Estados Unidos da América, em idade escolar, estava totalmente alfabetizadas restando a ser implantadas estratégias para a alfabetização da população adulta.

Acrescenta ainda este estudioso, que nos países da Europa do Sul, a situação era menos regular. No decurso do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os estados nacionais e os próprios organismos internacionais fizeram da alfabetização um dos seus principais campos de sensibilização e ação. Magalhães (2001) demonstra que o analfabetismo constitui um dos males a combater, pois uma vez o conceito de desenvolvimento que subjaz aos períodos históricos da Modernidade e da Contemporaneidade é incompatível com situações generalizadas de ausência de acesso à cultura escrita.

Frade & Maciel (2006) afirmam que há relações complexas entre os diversos agentes e agências que produzem e consomem os livros de alfabetização. Uma concepção de livro para alfabetizar, divulgada e implementada por alfabetizadores, pode produzir permanência de edições ou rupturas no mundo editorial, fazendo com que determinado livro circule com maior amplitude pelo país, ou seja, torna-se um fenómeno regional forte ou efêmero. Portanto, é importante compreender que as ideias pedagógicas e metodológicas sobre a alfabetização e os autores das cartilhas, influenciaram os rumos da produção editorial no país.

Para Frade & Maciel (2006), esses autores, podiam estar ligados a movimentos institucionais, a grupos de influência intelectual ou podiam ocupar posições nas redes oficiais e criar condições especiais de edição de seus livros. As cartilhas produzidas em um determinado momento se espelham em modelos gráfico-editoriais existentes no repertório dos livros já presentes na sociedade brasileira.

Entende-se que a produção de livros pode constituir de fórmulas ou modelos editoriais que irão determinar a produção editorial em um determinado momento, se faz necessário para entender como se processa o ensinar a ler e escrever no Brasil, pois, se um livro era aprovado no meio acadêmico poderia servir de “modelo” a outros que constituíam em fórmulas editoriais de sucesso.

No fim do século XIX e começo do século XX, o número de editoras nacionais que publicavam livros escolares e cartilhas era poucas. As editoras Laemmert e Garnier eram umas delas. Nessa época, a editora Francisco Alves também ocupava um lugar de destaque na produção nacional de impressão de livros didáticos. Era muito comum se utilizarem no final do século XIX de livros portugueses para a alfabetização das crianças. No Brasil começava a querer iniciar-se uma produção nacional de cartilhas. Nessa produção estão implícitos os variados aspectos de autores brasileiros e o ideário nacional sobre alfabetização. Todavia essas produções dependiam também das condições de publicação e de divulgação.

No fim do século XIX e começo do século XX, a editora Francisco Alves, publicou cartilhas de vários autores, dentre eles, Abílio César Borges, Thomas Galhardo, Felisberto de Carvalho,

Hilário Ribeiro e Francisco Viana. Dados apresentados em estudo por Hallewell (2005) nos mostra que no início do século XIX havia pouco investimento no mercado de livros para o Ensino Primário, pois o interesse do Governo Federal se voltou para a Educação Superior e os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros didáticos, como já citei anteriormente no início deste capítulo. Entretanto, o autor nos mostra que a partir de 1846 havia uma produção pontual de livros encomendados às tipografias locais pelos autores, sendo os jornais e os livros escolares os produtos escolhidos neste contexto. Era preciso desenvolver novas pesquisas no intuito de desvendar características desta produção local e sua relação com livros para alfabetizar.

A editora Garnier (Edmundo, 1938) teve um grande destaque em nosso país no período de 1844 a 1934. A literatura era sua especialidade, mas a editora investiu também na produção de livros escolares e correu riscos financeiros por sua própria iniciativa. O comércio dos livros escolares começou a se tornar mais viável no final da década de 1880, pois, nesse momento havia um desenvolvimento na qualidade da Educação Básica nas províncias mais ricas do país. Felisberto de Carvalho era um dos principais autores de livros didáticos da Garnier e produziu livros para a Escola Primária, entre eles *Primeiro e Segundo Livro de Leitura*, em 1892.

Segundo Tambara (2001) alguns livros para ensinar a ler e escrever produzidos pela Garnier eram: *Novo Expositor Português* ou *Método Fácil para Aprender a Ler*, de Joaquim Maria de Lacerda; *Novo Alfabeto Portuguez, Método Fácil para Aprender a Ler* e *Novo Syllabario Portuguez*, com muitos exercícios de ler soletrando.

Segundo Frade & Maciel (2006), em Minas Gerais, ao final do século XIX, e início do século XX, era muito comum encontrar pedidos de livros da editora Francisco Alves. Dos livros pedidos e enviados mencionados no Arquivo Público Mineiro, no decorrer do século XIX, pode-se dizer que eram identificados títulos, tais como *Abecedários*, *Cartas de ABC*, *Cartas de Silabários* e *Cartas de Nomes* cuja editora não é reconhecida.

A Reforma João Pinheiro trouxe vários impactos para a área educacional. A criação dos grupos escolares com certeza foi um desses. Faria Filho (1996) considera a arquitetura dos prédios muito mais uma mudança do pardieiro para o palácio, pois ele instituía uma nova cultura escolar, com o tempo, espaço e métodos de ensino regulamentados, definidos previamente, buscando uma homogeneização tanto para os educandos quanto para os educadores. A expansão do número de matrícula com a criação dos grupos escolares impôs especificidades que refletiram imediatamente nos manuais escolares, que precisaram logicamente se adequar ao novo modelo pedagógico.

Com o crescimento dos grupos escolares, a partir de 1906, em Minas Gerais, cresceram os gastos da Secretaria do Interior destinados ao material escolar e em especial com os livros didáticos. Frade & Maciel (2006) afirmam que no relatório – *Mensagens dirigidas pelo Presidente do Estado ao Congresso Mineiro*, publicado na Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais no ano de 1908 – João Pinheiro afirmava que havia em Minas Gerais 800 mil crianças, com idade escolar sendo que, desse total, a maioria ainda não estava na escola. Passados cinco anos os dados pareciam mudar quando se tem acesso à *Mensagem de 1913* do Presidente Bueno Brandão, que indicava que Minas Gerais atingiu 200 mil alunos, que recebiam o Ensino Primário

no Estado. Esse crescimento quantitativo dos discentes matriculados refletiu na demanda cada vez maior dos docentes, solicitando remessas também maiores de cartilhas e livros de leitura graduada.

Os manuais didáticos são uma fonte valiosa para construirmos a história da alfabetização no nosso país. Devem ser tomadas como um objeto de estudo precioso, diante das numerosas facetas que esses impressos possuem. Nessas multiplicações incluem-se os cruzamentos entre História da Educação e História do Livro que são fundamentais para se compreender as práticas de leitura e de edição de livros didáticos. O contexto cultural, social e pedagógico interfere e altera os métodos de ensino e os impressos que dão sustentação aos livros.

Neste contexto, em 1924 criou-se, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), por um grupo de educadores inspirados nas ideias escalonovistas que circulavam nos Estados Unidos e na Europa. Em Minas Gerais, de 1927 a 1928, Lourenço Filho e Mário Casasanta tentaram reorganizar o sistema educacional através da influência da Escola Nova.

O objetivo da Escola Nova era romper com os princípios pedagógicos tradicionais e inovar, fazer uma Educação mais transformadora, mais voltada para a aprendizagem do alfabetizando. Este seria o cerne do processo educacional. As atenções seriam voltadas para como o educando aprende e não para como o alfabetizador ensina. Portanto, esse novo método tornava obsoletos os antigos métodos e materiais didáticos.

Os idealizadores incentivaram assim em seus estados a produção de manuais didáticos segundo as novas concepções

pedagógicas. A Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, foi enfatizada por essas inovações metodológicas. A Reforma foi bem abrangente, no entanto em relação a essa questão destaca-se a mudança de paradigma do ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Pode-se dizer que a Reforma foi um marco na história da alfabetização em Minas, visto que a partir dela o método Global passou a ser utilizado oficialmente neste estado. Segundo a diretora aposentada do colégio Clóvis Salgado, Diniz, o “método Global era fantástico numa época em que o Silábico já mostrava suas deficiências quando não alfabetizava 100% dos alunos” (DINIZ, 2010).

Sabe-se, portanto, do início da adoção desse método, porém não se pode precisar do final da história dessa adoção. A partir da Reforma e preocupado em melhorar o ensino Primário e Normal, o Governo Estadual se preocupou em preparar os alfabetizadores para que as novas metodologias e o novo ideário chegassem à sala de aula. Com esse objetivo, o Estado criou a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, em Belo Horizonte, que se tornou o lugar mais importante de formação de educadores de Minas Gerais.

A Escola de Aperfeiçoamento durante dois anos selecionou alfabetizadoras de diversas partes do estado mineiro. Como a escola se tornou um grande sucesso, educadores de outros estados também começaram a ser atendidos. Após retornarem à suas escolas de origem esses alfabetizadores eram também técnicos de ensino. O objetivo da Escola de Aperfeiçoamento que tinha sua sede na capital mineira era fazer com que as alunas futuras alfabetizadoras construíssem uma nova visão metodológica de leitura e escrita, a função era especializar os alfabetizadores de modo que ao chegar nas suas cidades

pudessem colocar em prática o que aprenderam na escola de formação. Esse novo entendimento já estava definido, era o uso do método Analítico. Desde o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o embate em torno dessa nova metodologia foi ganhando espaço com as pesquisas realizadas por diversos autores como Decroly (1906)⁴². Esses estudos afirmavam que a leitura não se faz de letra por letra, essa afirmação colocava em dúvida a adoção de métodos de ordem sintética, isto é, aqueles que começam a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de letras ou sílabas, como o método Silábico.

Nas primeiras décadas do início do século XX outras pesquisas experimentais na Psicologia foram feitas. A implementação do método Global foi influenciada por essas pesquisas e pelos trabalhos de Decroly, que defendia um período preparatório para a alfabetização, com uso de jogos pedagógicos que possibilitassem às crianças a passagem do concreto ao abstrato e o desenvolvimento da discriminação auditiva, visual e tátil. Várias mudanças conceituais começaram então a se consolidar, dentre essas, a questão da leitura oral e silenciosa.

A leitura oral era considerada mais importante para o processo de alfabetização até que as pesquisas sobre a Fisiologia da Leitura começaram a demonstrar que a leitura em voz alta, além de comprometer a compreensão se comparada à silenciosa, era muito demorada também. Outra inovação são as ilustrações que ganharam destaque na produção de pré-livros. As histórias passariam a ser integralmente narradas nas ilustrações, de modo

⁴² Ovide Decroly (1871-1932) professor e psicólogo belga. Para ele, convém que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia. É necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento. http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Ovide_Decroly. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

que as crianças pudessem recontar as lições a partir da interpretação das ilustrações. O material impresso, entretanto, não deveria ser colorido, pois, os alunos é que deveriam ter a oportunidade de colori-lo a partir dos cartazes das lições.

Para Decroly (CAGLIARI, 1989), defensor do método Global, a memorização do texto, da palavra, apoiava-se na imagem ideovisual. Esse educador considerava a configuração visual um elemento de fundamental importância na aprendizagem pelo método Global. De acordo com a alfabetizadora Carvalho, que atuou na área por 17 anos,

...tinha aqueles menininhos que não davam conta de acompanhar. Era necessário pegar na mãozinha, tinha que ajudar. Por isso, tinha uma professora que dava o método Global e eu ministrava as aulas através da cartilha escolar. A gente planejava o conteúdo e depois esperava a autorização do Governo, mas as provas já vinham prontas iguais ao vestibular (CARVALHO, 2010).

Outro detalhe importante para os pensadores desse método era que a frase não deveria exceder o tamanho da linha, que não houvesse movimentos regressivos dos olhos. O que era proposto pelos pensadores da Escola Nova era um trabalho totalmente inovador, onde os livros didáticos não seriam mais o material pedagógico principal a ser utilizado nas salas de aula, pelo contrário, essa foi uma das dificuldades encontradas pelos alfabetizadores, que se viram sem material adequado para trabalharem. Sem o suporte pedagógico a que estavam acostumados se sentiram perdidos, pois tiveram que abrir mão de um conhecimento há muito consolidado, um conhecimento que os livros didáticos proporcionavam.

Na década de 1920, ocorreram várias mudanças educacionais em diversos estados brasileiros, com o objetivo de efetivar os ideários republicanos. Essas reformas colocaram os alunos no centro do processo de Educação. Nessas mudanças, os docentes não deveriam mais fazer uso das letras e das sílabas para ensinar a ler e escrever, e caberia a eles trabalhar com centros de interesse ou projetos, como era previsto o novo regulamento da Reforma. Diante dessas mudanças a sistematização da iniciação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita deveria ser revisto.

Diante da falta de material pedagógico adequado à nova metodologia, os alfabetizadores iam tentando reconstruir sua prática e/ou misturavam uma prática vista como tradicional fazendo assim uma “prática eclética”, misturando a alfabetização pelo método Silábico com os princípios do método Global, ou na maioria das vezes retornavam sua prática anterior. Segundo a ex-diretora da Escola Estadual Clóvis Salgado, Diniz¹, uma das alfabetizadoras trabalhava o método Global e o que era nítida a diferença: de 40 meninos, 30 estavam alfabetizados tranquilamente.

Nessa época o Global era fantástico, então eu tinha duas professoras uma se adaptou muito bem e a outra não. A gente viu pelo método Global foi um avanço, mas a proposta construtivista superou então nós começamos a ajudar a outra professora (Dirce) porque tinham os cartazes para auxiliar, o conto, depois vem à sentença, posição de sentido e depois a silabação (DINIZ¹, 2010).

Um dos fatores que levava as alfabetizadoras a essa mistura pedagógica era a falta do embasamento teórico, a dificuldade em entender como as crianças pensam,

cientificamente falando, problema enfrentado até hoje no cenário da Educação Brasileira, além da influência do pensamento da autora da cartilha *Caminho Suave*. Lúcia Casasanta, professora responsável pela disciplina Metodologia da Língua Pátria da Escola de Aperfeiçoamento, ensinava às suas alunas que os novos livros didáticos impressos deveriam levar em consideração todas as descobertas científicas realizadas pelos pesquisadores americanos e europeus.

Segundo Diniz², ex-aluna da alfabetizadora Moraes, contou que atuou com alfabetizadora por um ano e trabalhou com o método Global, na cartilha *Barquinho Amarelo*, ela lembrou não teve dificuldade em trabalhar com o método afirmando que: “a diretora e a vice foram me orientando, não foi na faculdade mas já tinha experiência de dar aula porque já tinha passado no pré 1, pré 2 aí você vai aprendendo a trabalhar com criança, desenvolver ela” (DINIZ², 2010).

Coincidentemente foi este método em que ela foi alfabetizada, porém com a cartilha *As mais Belas Histórias* denominada pelas alfabetizadoras como a cartilha dos *Três Porquinhos*. “Não me lembro muito bem, sei que gostava muito de assistir as aulas dela (alfabetizadora Franco) não era uma coisa maçante, ela era muito criativa, tinha cartazes, fichinhas porque o método Global é através de fichas” (DINIZ², 2010).

As alunas da Escola de Aperfeiçoamento, sob a coordenação da professora Lucia Casasanta, passaram então a utilizar a terminologia “pré-livro” para denominar os livros que seriam usados para o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O objetivo dos pré-livros era o mesmo que dos livros didáticos, das cartilhas, ou seja, ensinar os alunos a ler e escrever,

todavia tinha uma concepção editorial e metodológica muito diferente da utilizada até o presente momento. Os pré-livros diferentemente das cartilhas não mostravam as sílabas separadas e graduadas, porém apresentavam as lições ou as pequenas histórias com sentido completo o que era uma novidade e eram também ilustrados. Usava-se um vocabulário próximo da criança, contudo não se utilizava a família silábica.

A Escola de Aperfeiçoamento possuía classes de demonstração e os pré-livros eram testados nessas salas. Com isso, as alunas-mestras podiam testar seus conhecimentos e observar nas salas se as técnicas de aplicação da nova metodologia realmente apresentavam resultados. Anita Fonseca foi uma das alunas da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento e autora do *Livro de Lili*, um dos maiores sucessos de venda junto ao professorado mineiro desde seu lançamento na década de 40 do século XX, até o final dos anos 60. Esse livro possuía um excelente manual metodológico sobre o método Global. Manual esse prefaciado por Lucia Casasanta.

Para Frade & Maciel (2006), Casasanta, afirma em seu prefácio que a fundamentação teórica do método Global em Minas Gerais fora inspirada nos estudos sobre a percepção visual, no campo da psicologia infantil, baseados em Claparède, Revault D'Allones, Decroly e Piaget, no campo da Psicologia da leitura, nas pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg e ainda nas contribuições das pesquisas de Huey, Judd, e outros da Universidade de Chicago sobre os hábitos fundamentais de leitura.

Outro pré-livro importante na história da alfabetização em Minas Gerais foi o livro que a própria Lucia Casasanta lançou no

ano de 1954, *Os Três Porquinhos*, da Coleção *As Mais Belas Histórias de Leitura Graduada*. A diferença primordial do *Livro de Lili* é que a autora parte de uma história conhecida. A alfabetizadora Signorelli, contou que foi alfabetizada com a *Cartilha da Infância* e também foi o primeiro livro de alfabetização que utilizou com seus alunos, depois quando terminaram essa cartilha começaram a ler *As Mais Belas Histórias* no primeiro ano adiantado. “Eu tinha colegas que terminavam de ler a cartilha as *Mais Belas Histórias* e já lia um terceiro livro, dava ênfase realmente na alfabetização na leitura e a escrita” (SIGNORELLI, 2010).

Nas décadas de 50 e 60, segundo Frade & Maciel (2006), os dois pré-livros foram os mais adotados no Estado de Minas Gerais. Segundo os depoimentos das entrevistadas, a história dos *Três Porquinhos*, da coleção *As Mais Belas Histórias*, foi a cartilha utilizada para alfabetizar as crianças do Grupo Escolar Clóvis Salgado na década de 60. Alunos esses, que estudaram com a alfabetizadora Moraes, pois a outra alfabetizadora que atuava na escola, Carvalho, não quis adotar o método Global que era o método de alfabetização proposto por essa cartilha, como relatou em sua narrativa.

[...] A Dirce trabalhava com o método Global a gente sentia diferença. De 40 meninos 30 estavam alfabetizados tranquilamente. Aí vinham os outros com dificuldade. Tinha denominações. Mais, Tânia, era tanta coisa, classe A1, A2. Aí, tinha sempre os meninos que tinham mais dificuldade e ficavam dois anos na primeira série que já fechou depois de 1961 é que veio já o Ensino Fundamental, o Ensino Médio. Mais nessa época o global era fantástico. Então foi assim, eu tinha duas professoras uma se adequou muito bem e a outra não. A diretora

naquela época era supervisora, orientadora, disciplinadora. Se fosse o caso a gente era tudo então eu passei do cargo de professora pra diretora, eu mesma percebia minha deficiência como diretora, porque eu achava e acho até hoje que o diretor tem que ser um generalista ele tem que saber de tudo um pouco. Então quando as professoras tinham uma dificuldade na alfabetização e claro que a dificuldade maior é da criança que não consegue acompanhar, que era uma tristeza, e depois que a gente viu pelo método Global. Nós estudamos muito *Os Três Porquinhos*, pra depois começarmos a aplicar. Só depois que a gente teve o conhecimento do manual, que a gente teve segurança, que nos tivemos a ideia. Que a mesma coisa aconteceu comigo na proposta ativista, só comecei aplicar quando tive segurança. Achei que o Global para mim foi um avanço mais que a proposta construtivista. Então nos começamos a ajudar a Dirce porque tinham os cartazes o conto depois vem à sentença posição de sentido depois a silabação. [...] Começamos o método Global, mas a Nanci resistiu, não quis. (DINIZ1, 2010).

O relato da diretora do Grupo Escolar Clóvis Salgado mostra que no município de Ituiutaba, cidade que se localiza no Pontal do Triângulo Mineiro, interior de Minas Gerais, a realidade educacional nas salas de alfabetização acompanhou a trajetória do estado mineiro, porém meio que precariamente devido aos desafios da falta de estrutura do colégio e conservadorismo de alguns docentes em relação a adoção de novos métodos de ensino.

Referências

CAGLIARI, I. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. Alfabetização – o Duelo dos Métodos In. SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

CARVALHO, Silvia. A. S. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. São Paulo: PUC/SP. 1998.

FARIA FILHO, Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira republica**. Passo Fundo: UFP Editora. 2000.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; MACIEL Francisca Izabel Pereira. **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT- Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/ FAE, 2006.

FRADE, Isabel e MACIEL Francisca Isabel Pereira. **Cartilhas Escolares: Ideários, Práticas Pedagógicas e Editoriais: Construção de repertórios analíticos e de conhecimentos sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS 1870-1980)**. (Projeto de Pesquisa), 2001.

FREITAG, Bárbara. Razão teórica e razão prática. In: **Revista Ande**, ano 9, n.15, São Paulo, Cortez, 1990.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

MAGALHAES, J. P. **Alquimia da escrita**: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. 2001.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas do ensino Primário no século XIX no Brasil. In: **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 06, n. 11, p. 25-51, 2002.

Fontes orais

CARVALHO, Nanci Rodrigues de. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba: O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 2010

DINIZ1. Maria Mirza Cury. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba; O Grupo Escolar Clóvis Salgado em 2010.

DINIZ2 Reguna Eugenia Cury. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba: O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 2010.

MORAES, Dirce Franco de. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba: O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 2010.

SIGNORELLI, Maria Elisa Alves. Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba: O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 2010.

SOBRE OS AUTORES

Andréia Demétrio Jorge Moraes (organizadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Ituiutaba.

Contato: deia.demetrio@uoyal.com.br

Alessandra Aparecida Franco

Mestre em Administração (FACECA/MG). Bacharel em Administração. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Unidade Ituiutaba.

Contato: alessandraaprecidafranco@gmail.com

Cláudia Regina dos Santos

Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1998). Mestra em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). Doutora pela UNESP (2013). Coordenadora do Núcleo de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Direito da UEMG/Ituiutaba. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG- Unidade Ituiutaba.

Contato:claudinhaja@yahoo.com.br

Denise Andrade de Freitas Martins

Residência Pós-doutoral em Música na Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), Moçambique (2013). Mestre em Educação Musical, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro-Centro Universitário (2000). Licenciatura Plena, em Música-Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1985); Licenciatura Curta, em Piano pela Universidade Federal de Uberlândia (1982); Bacharel em Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1986); Licenciatura em Pedagogia (UNIUBE/MG, 2016). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Ituiutaba).

Contato: denisefmartins@outlook.com

Glaciene Januário Hottis Lyra

Mestra em Teologia - Educação e Religião (Educação Comunitária para Infância e Juventude), UFRGS, 2008. Pedagoga, Psicanalista Clínica, Psicopedagoga Clínica, Hospitalar e Institucional. Neurociência. Atua como Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Unidade Carangola

Contato: hottislyra@gmail.com.

Laércio de Jesus Café

Graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, (2008), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, (2016), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, (2010), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU (2017). Professor Efetivo de Filosofia na Escola Estadual Antonio Souza Martins, Ituiutaba/MG. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Ituiutaba, no curso de Pedagogia.

Contato: laercio.cafe@uemg.br

Leila Maria Franco

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos (PUC-SP) e Doutorado em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Texto e Discurso (UNESP-IBILCE – São José do Rio Preto). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Unidade Ituiutaba.

Contato: leilamf@terra.com.br; leila.franco@uemg.br

Lília Maria Mendes Bernardi

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).
Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
– Unidade Ituiutaba.

Contato: liliabernardi@yahoo.com.br

Nicola José Frattari Neto

Doutorando em educação e ciências sociais pela UNICAMP.
Mestre em educação pela UFU. Docente da Universidade do
Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Ituiutaba

Contato: nicolafrattari@yahoo.com.br

Rosa Betânia Rodrigues Castro (organizadora)

Mestra em Microbiologia Agropecuária pela Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Especialização em
Gestão e Auditoria Ambiental. Graduação em Biologia pelo
Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (1989).
Graduação em Ciências pelo Instituto Superior de Ensino e
Pesquisa de Ituiutaba (1987). Professora e coordenadora do
Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental na Universidade do
Estado de Minas Gerais - UEMG- unidade Ituiutaba.

Contato: rosabetaniac@gmail.com

Tania Rezende Silvestre Cunha (organizadora)

Graduada em Pedagogia pela FEIT. Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Especialista em Didática pela UNIFRAN. Mestre em educação pela UFU (2000). Doutorado em educação (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Coordenadora e docente no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG- Unidade Ituiutaba.

Contato: tiasilvestre13@yahoo.com.br

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí - Campus Professora Cinobelina Elvas. Doutora em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, com estágio de Doutorado na Universidade do Minho em Braga, Portugal. Mestre em Educação - Formação de Professores e Pedagoga pela Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Contato: mariliaabdulmassih@yahoo.com.br

Lorena Martins Santos

Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG – Unidade Ituiutaba.

Contato: lorenaamartins@yahoo.com.br

Carolina Souza Franco Morais

Professora na Educação Básica na rede particular e municipal de ensino de Ituiutaba. Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG – Unidade Ituiutaba.

Luana Regina Mendes Rafael

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Campus Pontal. Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Unidade Ituiutaba. Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

Contato: reginaluanna57@gmail.com

Mayara Angélica de Oliveira

Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG – Unidade Ituiutaba.

Stephanie Felix Maia

Professora na Educação Básica na rede particular e municipal de ensino de Ituiutaba. Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG – Unidade Ituiutaba.

Contato: stephaniemaia11@gmail.com

Andrívia Maria Balbino de Souza

Licencianda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG – Unidade Ituiutaba, professora na educação básica na rede particular de ensino de Ituiutaba.

Contato: andriviasouza@hotmail.com

Irenice Oliveira Diniz Ferreira

Licencianda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG – Unidade Ituiutaba, professora na educação básica na rede municipal de ensino de Ituiutaba

Contato: irenice06@gmail.com

Vera Cruz Moraes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG – Unidade Ituiutaba.

Contato: vera.moraes@uemg.br

Ingridy Alves Carvalho.

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Unidade Ituiutaba.

André Guimarães Machado

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Luterana do Brasil (2010). Professor de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual João Pinheiro de Ituiutaba - MG.

Contato: andreemuriel@outlook.com

Muriel Miller Souza Cruz

Pedagogo pela Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG – Unidade Ituiutaba.

Contato: andreemuriel@outlook.com

Sônia Maria Santos

Graduada em Educação Artística (1983). Graduada em Pedagogia (1987) na Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (1995). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2012).

Contato: soniaufu@gmail.com

Lorena Sousa Carvalho

Graduada no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO). Mestre em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Contato: lorenasoucar@yahoo.com.br

Bruna Lorena Barbosa Moraes

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2015). Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Unipac (2016). Mestre em Educação (2019) pela FAGED - UFU, na linha de Políticas Públicas e Gestão Educacional, com estudos voltados para as políticas públicas para o público alvo da educação especial. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES – UFU). Atualmente é professora no SESI.



